

Національна академія педагогічних наук України
Інститут вищої освіти

АВТОНОМІЯ ТА ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Збірник наукових праць

2014

УДК 378(038)
ББК 74.58я21
НЗ5

Автори: О.П. Воробйова, К.О. Жданова, І.Б. Зарубінська, С.А. Калашнікова,
О.І. Козієвська, І.О. Линьова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова

За редакцією С.А. Калашнікової, В.І. Лугового, Ж.В. Таланової

Рецензенти:

Н.Г. Протасова, *доктор педагогічних наук, професор*
О.М. Отич, *доктор педагогічних наук, професор*

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
25 грудня 2014 р., протокол № 10/4

Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць / Авт.: О.П. Воробйова, К.О. Жданова, І.Б. Зарубінська, С.А. Калашнікова, О.І. Козієвська, І.О. Линьова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова / За ред. С.А. Калашнікової, В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К.: , 2014. – 236 с.

Збірник наукових праць «Автономія та врядування у вищій освіті» підготовлено за результатами виконання другого етапу науково-дослідної роботи за однойменною темою у відділі політики та врядування у вищій освіті в Інституті вищої освіти НАПН України. На цьому етапі дослідження перед колективом дослідників ставилося завдання виявити та описати існуючі моделі реалізації автономії та врядування у вищій освіті, здійснити їх порівняння та типологізацію. Збірник наукових праць буде корисним для здобувачів, викладачів, дослідників, керівників вищої освіти і всіх фізичних і юридичних осіб, зацікавлених у ній, її розвитку.

УДК 378(038)
ББК 74.58я21

ISBN 978-966-1557-45-0

Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України, 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Парадигма (модель) національної та інституційної самоврядності вищої освіти в стратегіях досягнення світового класу	5
РОЗДІЛ 2. Теоретико-методологічні основи реалізації автономії та врядування в університетах світового класу	87
РОЗДІЛ 3. Розвиток освітніх програм і кваліфікацій на принципах академічної свободи	98
РОЗДІЛ 4. Теоретико-методологічні основи забезпечення академічної мобільності у вищій освіті	118
РОЗДІЛ 5. Теоретико-методологічні основи забезпечення якості докторської підготовки: аналіз європейського досвіду	138
РОЗДІЛ 6. Розбудова інституційної спроможності та розвиток лідерського потенціалу вищих навчальних закладів	160
Підрозділ 6.1. Реалізація врядування у вищому навчальному закладі на основі парадигми лідерства	187
РОЗДІЛ 7. Механізми забезпечення кадрової автономії	190
РОЗДІЛ 8. Механізми фінансування системи вищої освіти як фактор її інноваційного розвитку: міжнародний досвід	206
ВИСНОВКИ	227

ПЕРЕДМОВА

Збірник наукових праць «Автономія та врядування у вищій освіті» підготовлено за результатами виконання другого етапу науково-дослідної роботи за однойменною темою у відділі політики та врядування у вищій освіті в Інституті вищої освіти НАПН України. На цьому етапі дослідження перед колективом дослідників ставилося завдання виявити та описати існуючі моделі реалізації автономії та врядування у вищій освіті, здійснити їх порівняння та типологізацію.

Дослідницькі зусилля спрямовувалися на з'ясування системи чинників, підходів, парадигм, принципів, механізмів, які в сукупності дають змогу системно обґрунтувати існування актуальних і, що важливо, ефективних моделей здійснення автономії та врядування у вищій освіті. Дослідницька увага, з очевидних причин, спрямовувалася на кращі, провідні, лідерські зразки університетського самоврядування в країновому (національному), регіональному та глобальному масштабах. Насамперед це проявилось в різнобічному системному пошуку та розгляді досліджуваного явища в його найдосконаліших формах, використанні для цього найсучаснішої джерельної бази, що адекватно відображує передову вищу школу.

У першому розділі цілісній дослідницькій рефлексії піддана базова парадигмальна модель самоздійснення вищої освіти в стратегіях досягнення світового класу, що полягає в національній та інституційній самоврядності на засадах університетської автономії.

У другому розділі розкрито теоретико-методологічні основи реалізації автономії та врядування в університетах, що в сукупності забезпечують закладам вищої освіти топ-позиції в світових рейтингах.

Третій розділ показує розвиток ключової складової діяльності вищої школи – освітніх програм і кваліфікацій на принципах академічної свободи, як засадничій основі становлення, функціонування і прогресу передових університетів.

Четвертий розділ відповідно до базових принципів і положень Болонського процесу і міжнародної практики вищої освіти доповнює академічний аспект університетської автономії та відповідної інституційної незалежності з'ясуванням місця і ролі, форм реалізації і розвитку університетської взаємодії шляхом академічної мобільності студентів, викладачів, дослідників, адміністративного персоналу.

У п'ятому розділі аналізується європейський досвід та його теоретико-методологічні основи щодо забезпечення якості докторської підготовки як одного з найвищих рівнів формалізованої вищої освіти, реалізації автономії та врядування в цій визначальній ланці вищої освіти в умовах інноваційного типу цивілізаційних змін.

Акцент на розбудові інституційної спроможності та розвитку лідерського потенціалу закладів вищої освіти зроблено в шостому розділі.

Реалізація врядування у закладі вищої освіти на основі парадигми лідерства розкрито в сьомому розділі.

Найважливішому аспекту університетської самоврядності – кадровій автономії, її механізмам присвячено восьмий розділ.

Нарешті, ще один базовий напрям автономії вищих навчальних закладів – фінансовий, та механізми фінансування системи вищої освіти як фактор її інноваційного розвитку з огляду на міжнародний досвід висвітлено у дев'ятому розділі.

У сукупності всі дев'ять розділів системно розкривають і дають цілісне уявлення стосовно модельних характеристик автономії і врядування в сучасній прогресуючій і лідируючій вищій школі. Викладені результати дають істотний приріст наукового знання щодо кращих зразків самоврядності вищої освіти, які сприяють досягненню нею вершин досконалості і можуть бути використанні в стратегіях модернізації української вищої школи. Це стосується й імплементації положень і норм Закону України «Про вищу освіту», у розробленні й обґрунтуванні яких, зокрема, використовувалися викладені в цьому збірнику дослідницькі результати.

РОЗДІЛ 1. ПАРАДИГМА (МОДЕЛЬ) НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ІНСТИТУЦІЙНОЇ САМОВРЯДНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СТРАТЕГІЯХ ДОСЯГНЕННЯ СВІТОВОГО КЛАСУ

(Автори – Луговий Володимир, Калашнікова Світлана, Слюсаренко Олена, Таланова Жаннета)

1.1. Європейська парадигма (модель) самоврядного національного та інституційного забезпечення якості вищої освіти

(Автори – Луговий Володимир і Таланова Жаннета)

- 1.1.1. Актуалізація проблеми
- 1.1.2. Основні терміни та їх визначення, поняття якості
- 1.1.3. Європейські стандарти та рекомендації: структура та зміст
- 1.1.4. Європейські стандарти та рекомендації для внутрішнього забезпечення якості
- 1.1.5. Європейські стандарти та рекомендації для зовнішнього забезпечення якості
- 1.1.6. Європейські стандарти та рекомендації для агенцій зовнішнього забезпечення якості
- 1.1.7. Європейська асоціація та реєстр забезпечення якості вищої освіти
- 1.1.8. Європейські стандарти та рекомендації: аналіз впровадження та подальше вдосконалення
- 1.1.9. Політика реформ щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні
- 1.1.10. Законодавчі акти України, що до 2014 р. регулювали питання якості вищої освіти
- 1.1.11. Національні органи, до компетенції яких віднесено визначення, формування та реалізацію політики щодо якості у сфері вищої освіти
- 1.1.12. Характеристика зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні
- 1.1.13. Рейтинги як інструмент забезпечення якості вищої освіти
- 1.1.14. Альтернативні моделі реформування національної системи забезпечення якості вищої освіти (огляд законопроектів про вищу освіту 2014 р.)
- 1.1.15. Національна адаптація європейської моделі забезпечення якості новим Законом України «Про освіту».

1.1.1. Актуалізація проблеми

В умовах глобалізації, євроінтеграції, зростання мобільності, змінності, конкурентності [14; 24; 49; 54; 55; 72; 77; 78; 91] провідною тенденцією світової, регіональної, національної, інституційної модальностей стає *забезпечення якості вищої освіти на системній основі*.

У межах Болонського процесу, до якого Україна офіційно приєдналася у 2005 р., із створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) у тому ж році Бергенським комюніке ухвалено «*Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) (далі – Європейські стандарти та рекомендації, ЄСР) [64; 87; 90]. У наступних болонських комюніке (2007, 2009, 2010 і 2012 рр.) увага країн-учасниць до створення відповідних систем забезпечення якості на європейському і національному рівнях посилювалася [70; 76; 80; 86; 89].

Натомість створення такої системи на національному та інституційному рівнях в Україні відповідно до ЄСР не завершено. Водночас на останній Бухарестській міністерській конференції у квітні 2012 р. прийнято рішення з урахуванням досвіду запровадження ЄСР переглянути останні з метою їх вдосконалення [80]. Відтак виникає потреба в дослідженні стану забезпечення якості вітчизняної вищої освіти, його відповідності болонським вимогам, виявленні причин ускладнень і формулюванні пропозицій що виправлення становища. Насамперед, це стосується такої основи відповідної модернізації вітчизняної вищої школи як створення правових засад для реалізації ЄСР.

Щодо праць, публікацій, інформаційних матеріалів, присвячених розв'язанню проблеми, то спеціальний огляд ситуації, що склалася, здійснено у:

- Додатку 1 «Інформаційні матеріали Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України щодо законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти в Україні» до листа Міністерства Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти від 14 лютого 2013 р. № 1/10-649 [8]. Зазначений додаток оприлюднено на громадських слуханнях «Про стан та законодавче забезпечення розвитку вищої освіти», проведених Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти 27 лютого 2012 р.;

- Національному звіті щодо імплементації Болонського процесу в Україні у 2009-2012 рр. [82];

- Моніторинговому дослідженні «Входження національної системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження» (аналітичний звіт), виконаного під керівництвом Т. Фінікова у 2012 році на замовлення Міжнародного благодійного Фонду «Міжнародний Фонд досліджень освітньої політики» [2].

Загальну оцінку та стратегічні орієнтири стосовно забезпечення якості в національній вищій освіті дано:

Главою держави В. Януковичем у Щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році» [24];

у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженій Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344 [49].

Водночас системність і значимість проблеми, важливість завдань щодо містяться в Програмі економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [55] зумовлюють доцільність подальшого поглибленого фахового дослідження забезпечення якості вищої освіти з метою наукового обґрунтування пропозицій щодо реалізації болонських зобов'язань у повному обсязі.

Адже існує чимало безпосередніх і опосередкованих свідчень недостатньої якості та конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти [11-14; 17]. З-поміж них, зокрема, такі:

- відсутність українських закладів у переліках провідних міжнародних рейтингів «Таймс» і «Шанхайський»;

- незначна за міжнародними мірками частка іноземних студентів (близько 3 %) та майже повна відсутність студентів західних країн у вітчизняній вищій школі;

- нарікання роботодавців на якість підготовки кадрів з вищою освітою та безробіття і робота не за фахом частини випускників вищої школи;

- подібненість вищих навчальних закладів, їх недостатній дослідницько-інноваційний потенціал, слабе ресурсне забезпечення;
- останні 75 років українська вища школа не причетна до формування жодного лауреата Нобелівської премії (для порівняння, внесок одного Університету Кембриджа – близько 90 нобелівських лауреатів);
- пріоритет кількісних показників над якісними в характеристиці діяльності вищих навчальних закладів, низька культура оцінювання якості, розроблення засобів діагностики навчальних результатів тощо.

1.1.2. Основні терміни та їх визначення, поняття якості

З метою унормування вітчизняного поняттєво-термінологічного апарату вищої освіти, приведення його в глобальну та європейську відповідність в Україні на початку 2011 р. опубліковано «*Національний освітній глосарій: вища освіта*» [16]. Серед 138 термінів глосарію безпосередньо стосуються забезпечення якості вищої освіти наступні.

Акредитація (Accreditation): Періодичне оцінювання і визнання уповноваженими державними та / або громадськими органами діяльності закладів вищої освіти / вищих навчальних закладів, освітніх / навчальних програм як таких, що відповідають встановленим вимогам, нормам, стандартам.

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA): Європейський орган, який сприяє впровадженню кращої практики щодо забезпечення якості вищої освіти і як один з основних консультативних членів із супроводу Болонського процесу входить до групи Є4.

Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR): Реєстр, що утворений Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти, Європейською асоціацією університетів, Європейською асоціацією закладів вищої освіти, Європейським союзом студентів (групою Є4), і включає визнані європейські та національні агенції забезпечення якості вищої освіти. До EQAR вносяться агенції, які відповідають вимогам Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти.

Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education): Документ, що ухвалений на Болонському саміті в 2005 р. у Бергені (Норвегія) та містить стандарти і рекомендації для закладів та агенцій забезпечення якості вищої освіти. Стосується внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (примітка: точна назва документу «*Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*» (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*)).

Забезпечення якості (Quality assurance): Сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх / навчальних програм і присудження кваліфікацій.

Контроль якості (Quality control): Процес оцінювання якості, який сфокусований на вимірюванні якості закладу вищої освіти / вищого навчального закладу або освітньої / навчальної програми. Включає певний набір методів, процедур, інструментів, що розроблені і використовуються для визначення відповідності реальної якості встановленим стандартам. Ключовим елементом контролю якості є система доказів правильності оцінки якості.

Ліцензування (Licensing): Процес, за яким урядовий орган надає офіційний дозвіл: 1) освітнім / навчальним програмам на реалізацію до отримання акредитації; 2) закладам освіти для виконання конкретних функцій. У національній практиці вищої школи ліцензування – процедура визнання уповноваженим органом спроможності закладу вищої освіти / вищого навчального закладу розпочати освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти, відповідних ступенів і кваліфікацій згідно з вимогами стандартів вищої освіти та державними вимогами щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Ранжування закладів вищої освіти (Ranking Higher Education Institutions): Процес і механізм порівняння показників діяльності закладів вищої освіти / вищих навчальних закладів

(та / або освітніх / навчальних програм) за певними критеріями та визначення відповідних рейтингів. Серед авторитетних світових рейтингів – «Таймс» (Times-QS), який визначає 200 найкращих університетів та їм еквівалентних закладів, і «Шанхайський» (Академічний рейтинг університетів світу – ARWU), ранжує 500 університетів та еквівалентних закладів світового класу (примітка: з 2011 р. «Таймс» ранжує 400 закладів окремо від «КьюЕс»)

Стандарти (Standards): Положення (норми), що визначають певний рівень вимог до змісту, якості та умов її оцінювання. Стосовно закладів вищої освіти / вищих навчальних закладів стандарти містять визначення того, що має бути досягнуто цими закладами для акредитації чи сертифікації їх або їхніх освітніх / навчальних програм. Щодо освітніх / навчальних програм, то стандарти включають опис результатів навчання, необхідних для присудження кваліфікації.

Якість вищої освіти (Quality in Higher Education): Характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства. Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (2008 р.).

Крім того, поняття *якості* уточнено в публікації [11; 13]. Згідно з останніми 1) специфічна визначеність та 2) відповідність нормі чи стандарту сукупно становлять зміст категорії (загального поняття) якості. Відтак, з огляду на *визначеність* і *відповідність* слід тлумачити якість вищої освіти.

Для визначення вищої освіти як першого з указаних аспектів її якості передовсім послуговуються Міжнародною та національними стандартними класифікаціями освіти (далі – МСКО, 2011 р. [79], національних стандартних класифікацій освіти (НСКО) [65]). За МСКО для ідентифікації вищої освіти використовують критерії складності, тривалості, орієнтації (академічної, прикладної, невизначеної), галузевої спеціалізації освітніх програм тощо. У національній вищій освіті сутнісні ознаки (сукупну тривалість попередньої освіти, складність програм і відповідних кваліфікацій, їхню орієнтацію) сповна не враховують, що утруднює її міжнародне розуміння та сприйняття. Також МСКО, крім рівневої, пропонує стандартизовану галузеву класифікацію на основі широкопрофільного підходу. Останньому суперечить український вузькопрофільний підхід до визначення освітніх галузей, напрямів (понад 150) і спеціальностей (понад 500) [31; 51], що погано узгоджується з галузями освіти МСКО і також перешкоджає міжнародному та європейському визнанню. У зв'язку з цим 31 жовтня 2013 р. Загальними зборами Національної академії педагогічних наук України запропоновано і в основному схвалено проект НСКО, сумісний з МСКО, з метою його подальшого доопрацювання спільно з Міністерством освіти і науки України та затвердження як національного класифікатора [11].

Ефективними інструментами ідентифікації якості вищої освіти з огляду як на визначення (сутність), так і на відповідність (придатність) слугують європейські та національні рамки кваліфікацій, зокрема Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), Національна рамка кваліфікацій (НРК, 2011 р.) [11; 13; 30; 65]. По-перше, рамки кваліфікацій дають змогу проградувати вищу освіту згідно із складністю її програм і кваліфікацій/ступенів за рівнями (циклами) через опис останніх у термінах компетентностей (здатностей) особи. Тобто віднести до рамкових рівнів кваліфікації/ступені рівнів (циклів) вищої освіти. По-друге, зазначений компетентнісний підхід відкриває шлях і спонукає до побудови стандартів вищої освіти (за рівнями, циклами), також вираженими в компетентностях, та розроблення стандартизованих освітніх програм на основі початкових результатів (тобто спланованих для засвоєння чітко вимірюваних загальних і спеціальних компетентностей та їх компонентів) [11; 13; 16; 30; 93; 94]. Реальна відповідність рівневному або програмному стандарту характеризує такий аспект якості як придатність, відтак, і цінність та привабливість опанованої вищої освіти.

Запровадження МСКО та НСКО, європейських і національних рамок кваліфікацій зумовлює становлення нового напрямку освітньої науки (освітології) – *освітометрії*, у межах

якої розвивається методологія та теорія, а також практичні застосування щодо «вимірювання якості». Адже лише вимірювану якість можна порівнювати, визнавати, удосконалювати [11; 13].

Щодо рівневої та програмної стандартизації вищої освіти в Україні здійснено перші важливі євроінтеграційні кроки. У 2011 р. затверджено НРК [30], а також опубліковано Національний освітній глосарій: вища освіта [16]. У 2012 р. прийнято план заходів щодо впровадження НРК [32], яким, зокрема, передбачено визначення переліку галузевих (міжгалузевих) сегментів для її реалізації, методичних рекомендації стосовно створення стандартів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу тощо.

1.1.3. Європейські стандарти та рекомендації: структура та зміст

Як зазначалося, *Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти* – це документ, перша редакція якого ухвалена на Болонському саміті в 2005 р. у Бергені (Норвегія), в остаточній редакції відомий як *Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)* (далі – Європейські стандарти та рекомендації, ЄСР) і який містить стандарти та рекомендації для закладів і агенцій забезпечення якості вищої освіти. Стосується внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [64; 87].

Основними розділами ЄСР як документу є такі:

1. Зміст, цілі та принципи.
2. ЄСР:

- ЄСР щодо внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти;
- ЄСР щодо зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- ЄСР для агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

3. Система взаємної перевірки для агенцій із забезпечення якості.

4. Перспективи та труднощі.

Створенням і впровадженням ЄСР європейська вища освіта в умовах її інтернаціоналізації має намір продемонструвати серйозність ставлення до якості своїх навчальних (освітніх) програм і дипломів (кваліфікацій), до створення системи заходів, які забезпечать і продемонструють цю якість.

ЄСР ґрунтуються на ряді *основних принципів* внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО, які є такими:

- заклади вищої освіти несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується;
- інтереси суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти мають бути захищені;
- потрібно розвивати і вдосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів вищої освіти в ЄПВО;
- мають існувати ефективні та надійні організаційні структури, у межах яких академічні програми здійснюються та підтримуються;
- важливими є прозорість і використання зовнішньої фахової допомоги у процесах забезпечення якості;
- створення культури якості у закладах вищої освіти має отримати всіляку підтримку;
- необхідно розробити процеси, за допомогою яких заклади вищої освіти зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні та приватні інвестиції;
- забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне із процесами забезпечення якості задля підвищення ефективності роботи закладу;
- заклади освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівні;
- процеси, які застосовуються, не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення.

Призначення ЄСР:

- покращувати освіту, яку студенти отримують у закладах вищої освіти ЄПВО;
- допомагати закладам вищої освіти забезпечувати і підвищувати якість діяльності та через якість стверджувати права на автономію;
- визначити основу діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти;
- зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим для всіх, хто бере в цьому участь.

Європейські *стандарти* і відповідні *рекомендації* із забезпечення якості попарно складають *три групи*:

- внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти;
- зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

1.1.4. Європейські стандарти та рекомендації для внутрішнього забезпечення якості

Щодо *внутрішнього забезпечення якості*, то перелік ЄСР є таким [64; 87]:

- 1) політика закладу та процедури забезпечення якості;
- 2) затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів;
- 3) оцінювання студентів;
- 4) забезпечення якості викладацького персоналу;
- 5) навчальні ресурси та підтримка студентів;
- 6) інформаційні системи;
- 7) публічність інформації.

1) Політика закладу і процедури забезпечення якості

Стандарт:

- заклади повинні визначити політику та пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти навчальних програм і дипломів;
- заклади мають відкрито заявити про наміри створити атмосферу та практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення;
- заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості;
- стратегія, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу;
- має передбачатися участь студентів й інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

Рекомендації:

- офіційно визначені політика та процедури забезпечують загальну структуру, у межах якої заклад може розробляти систему забезпечення якості та відслідковувати її ефективність;
- політика та процедури сприяють визнанню з боку громадськості права закладу на автономію;
- політика містить заяву про наміри та основні засоби їх досягнення;
- процедурні рекомендації можуть дати більш детальну інформацію про шляхи втілення політики і слугують орієнтиром для тих, хто має знати про практичні аспекти здійснення процедур.

Очікується, що *програмна заява* включатиме:

- відношення між викладанням та дослідженнями в закладі;
- стратегію закладу щодо якості та стандартів;
- організацію системи забезпечення якості;
- відповідальність кафедр, шкіл, факультетів, інших організаційних одиниць та персоналу за забезпечення якості;
- залучення студентів до забезпечення якості;
- способи втілення політики, її моніторингу та перегляду.

2) Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів

Стандарт:

- заклади повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і дипломів.

Рекомендації:

- довіра до вищої освіти з боку студентів та інших зацікавлених сторін виникає та підтримується, насамперед, завдяки ефективній діяльності із забезпечення якості освіти, яка гарантує ретельність у розробці навчальних програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, забезпечуючи тим самим їхню актуальність і попит.

Передбачається, що забезпечення *якості програм* включатиме:

- розроблення й публікацію чітко сформульованих очікуваних навчальних результатів;
- уважне ставлення до побудови освітньої програми – переліку дисциплін та їхньої організації та змісту;
 - особливі вимоги до різних форм навчання (наприклад, денної, вечірньої, заочної, дистанційної, за допомогою електронних ресурсів), а також до різних типів вищої освіти (наприклад, академічної, прикладної, професійної);
 - наявність відповідних навчальних ресурсів;
 - формальні процедури затвердження програм органом, який не здійснює викладання за цією програмою;
 - моніторинг успішності та досягнень студентів;
 - регулярний періодичний перегляд програм (за участі зовнішніх експертів);
 - регулярне спілкування з працедавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями;
 - участь студентів у діяльності із забезпечення якості.

3) Оцінювання студентівСтандарт:

- оцінювання студентів передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур.

Рекомендації:

- оцінювання студентів – це один з найважливіших елементів вищої освіти;
- результати оцінювання мають значний вплив на майбутню кар'єру студентів, тому важливо, щоб оцінювання завжди проводилося професійно і при цьому бралися до уваги існуючі знання про процеси тестування та екзаменування;
 - оцінювання також дає важливу інформацію закладам про ефективність викладання та підтримки студентів.

Очікується, що процедури *оцінювання студентів*:

- будуть розроблені як такі, що здатні визначити міру досягнення запланованих навчальних результатів та інших цілей програми;
- відповідатимуть своєму призначенню, тобто забезпечуватимуть діагностичний, поточний або підсумковий контроль;
- матимуть чіткі й оприлюднені критерії виставлення оцінок;
- здійснюватимуться людьми, котрі розуміють роль оцінювання в набутті студентами компетентностей, пов'язаних з майбутньою кваліфікацією;
- де можливо, не покладатимуться на судження лише одного екзаменатора;
- братимуть до уваги всі можливі наслідки екзаменаційних правил;
- матимуть чіткі правила, які регулюють випадки відсутності студента через хворобу чи інші поважні обставини;
 - гарантуватимуть належну безпеку процесу тестування і його відповідність задекларованим процедурам;
 - підлягатимуть адміністративним перевіркам, що встановлюватимуть точність здійснення визначених процедур.

Крім того, студенти мають бути чітко *поінформовані*:

- про стратегію оцінювання щодо їхньої програми;
- про те, які екзамени чи інші методи оцінювання будуть застосовані;
- чого від них очікують;
- які критерії будуть використані при оцінюванні успішності.

4) Забезпечення якості викладацького персоналуСтандарт:

- заклади повинні мати певні процедури та критерії, які б засвідчували, що викладачі мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень;
- ті, хто здійснюють зовнішню перевірку закладу, мають знати про ці процедури та критерії й оцінити їх у звіті про перевірку.

Рекомендації:

- викладачі являють собою найважливіший навчальний ресурс, доступний для студентів;
- важливо, щоб викладачі глибоко знали і розуміли свій предмет; мали необхідні вміння і досвід для ефективного передавання студентам своїх знань і розумінь, а також мали доступ до інформації про те, як інші оцінюють їхню роботу;
- заклади повинні використовувати процедури відбору та призначення на посаду, які дають змогу пересвідчитись, що новий викладач щонайменше володіє базовим рівнем компетентності;
- для викладачів повинні створюватись умови і можливості для вдосконалення фахової майстерності, а також атмосфера, у якій вони цінують свої професійні вміння;
- заклади мають надавати слабким викладачам можливість удосконалити свої професійні вміння до прийняттого рівня, а також мати механізми усунення з посад викладачів, які продовжують демонструвати професійну нездатність.

5) Навчальні ресурси та підтримка студентів

Стандарт:

- заклади повинні гарантувати, що наявні ресурси, які забезпечують навчання, є достатніми та відповідають змісту програмам, які пропонує заклад.

Рекомендації:

- окрім викладачів, студенти покладаються на цілий спектр ресурсів, які допомагають їхньому навчанню;
- ці ресурси включають як бібліотеки і комп'ютери, так й індивідуальну консультаційну допомогу;
- навчальні ресурси та інші механізми підтримки повинні бути легкодоступними для студентів, розробленими з урахуванням їхніх потреб і чутливими до відгуків користувачів;
- заклади повинні постійно відслідковувати, переглядати і вдосконалювати ефективність служб підтримки, доступних для студентів.

6) Інформаційні системи

Стандарт:

- заклади гарантують збір, аналіз та використання відповідної інформації для ефективного управління програмами навчання та іншою діяльністю.

Рекомендації:

- самопізнання як відправна точка для ефективного забезпечення якості;
- важливо, щоб заклади володіли засобами збору й аналізу інформації про власну діяльність;
- без цього заклади не знатимуть, що працює добре, а що потребує уваги, або ж про результати інноваційної діяльності.

Інформаційна система, яка забезпечує моніторинг якості та відповідає потребам конкретного закладу, залежатиме від наявних умов, але очікується, що вона щонайменше відобразатиме:

- досягнення студентів та показники їхньої успішності;
- можливості випускників влаштуватися на роботу/результати працевлаштування;
- задоволення студентів програмами, які вони виконують;
- ефективність роботи викладачів;
- характер студентського складу;
- наявні навчальні ресурси та їхню вартість;
- ключові показники діяльності закладу.

7) Публічність інформації

Стандарт:

- заклади повинні регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію – як кількісну, так і якісну – про програми і кваліфікації, котрі вони пропонують.

Рекомендації:

- при виконанні своєї суспільної ролі заклади несуть відповідальність за надання інформації про пропоновані програми, очікувані результати, кваліфікації, котрі вони присвоюють, використані процедури викладання, навчання та оцінювання успішності, а також про навчальні можливості, які доступні студентам;

- оприлюднена інформація може включати відгуки від колишніх студентів й інформацію про їхнє працевлаштування, а також характеристику студентського контингенту, що навчається;

- інформація повинна бути точною, неупередженою, об'єктивною і доступною, не використовуватися лише як маркетинговий інструмент;

- заклад має перевіряти, чи відповідає вона сподіванням стосовно неупередженості та об'єктивності.

1.1.5. Європейські стандарти та рекомендації для зовнішнього забезпечення якості

Щодо *зовнішнього забезпечення якості*, то перелік ЄСР становить таку групу [64; 87]:

- 1) використання процедур внутрішнього забезпечення якості;
- 2) розроблення процесів зовнішнього забезпечення якості;
- 3) критерії для прийняття рішень;
- 4) процеси, що відповідають своєму призначенню;
- 5) звітування;
- 6) подальші процедури;
- 7) періодичні перевірки;
- 8) загальний аналіз системи.

*1) Використання процедур внутрішнього забезпечення якості*Стандарт:

- процедури зовнішнього забезпечення якості повинні враховувати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості.

Рекомендації:

- стандарти внутрішньої оцінки якості складають важливу основу для процесу зовнішньої оцінки якості;

- важливо, щоб власна внутрішня політика та процедури закладів уважно оцінювалися в ході зовнішніх процедур для визначення, наскільки ці стандарти дотримуються;

- якщо заклад може продемонструвати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості й ці процеси належним чином забезпечують якість і стандарти, тоді зовнішні процеси можуть бути менш інтенсивними, і навпаки.

*2) Розроблення процесів зовнішнього забезпечення якості*Стандарт:

- цілі та завдання процесів забезпечення якості визначаються всіма відповідальними сторонами (включаючи заклад) ще до розроблення самих процесів і мають бути опубліковані разом з процедурами, які будуть застосовуватись.

Рекомендації:

- для гарантії ясності цілей і прозорості процедур методи зовнішнього забезпечення якості мають розроблятися із залученням основних дійових осіб, включаючи заклади;

- остаточно погоджені процедури повинні публікуватися і мають містити чіткі заяви про цілі та завдання процесів, які будуть використовуватися, а також їхній опис;

- оскільки система зовнішнього забезпечення якості висуває вимоги до закладів, необхідно провести попередню оцінку можливого впливу, аби гарантувати, що процедури, які будуть схвалені, відповідають потребам і не заважають нормальній роботі закладу.

*3) Критерії для прийняття рішень*Стандарт:

- будь-які офіційні рішення, прийняті в результаті діяльності із зовнішнього забезпечення якості, мають базуватися на чітко сформульованих оприлюднених критеріях, які послідовно застосовуються.

Рекомендації:

- офіційні рішення, прийняті агенціями із забезпечення якості, мають значний вплив на заклади та програми, які оцінюються;

- в інтересах справедливості й надійності рішення повинні базуватися на опублікованих критеріях і тлумачитися послідовно і без протиріч;

- висновки мають ґрунтуватися на зафіксованих доказах, а агенції повинні мати у своєму розпорядженні процедури, які дають змогу пом'якшити висновки, коли це необхідно.

4) Процеси, що відповідають своєму призначенню

Стандарт:

- усі процеси зовнішнього забезпечення якості повинні розроблятися таким чином, щоб вони забезпечували досягнення саме тих цілей, які визначені для таких процесів.

Рекомендації:

- агенції із забезпечення якості в ЄПВО застосовують різноманітні зовнішні процеси для різних цілей та в різний спосіб;

- у першу чергу, важливо, щоб агенції здійснювали процедури, які відповідають їхнім оприлюдненим цілям;

- як свідчить досвід, уже широко застосовуються декілька елементів у процесах зовнішньої перевірки, які не тільки забезпечують валідність, надійність і корисність цих процесів, але й створюють європейський вимір у забезпеченні якості вищої освіти.

Серед цих елементів на особливу увагу заслуговують такі:

- вимога, щоб експерти, котрі здійснюють зовнішнє забезпечення якості, мали належні вміння та знання для виконання свого завдання;

- уважний підбір експертів;

- проведення належних інструктажів чи навчань експертів;

- використання міжнародних експертів;

- участь студентів;

- гарантія того, що процедури перевірки є достатніми для того, аби надати повну інформацію на підтвердження здобутих результатів та зроблених висновків;

- використання певної моделі перевірки: самооцінка – відвідання закладу – складання проекту звіту про перевірку – публікація звіту – подальші заходи;

- визнання важливості політики закладу щодо усунення недоліків та подальшого вдосконалення його роботи, яка становить базовий елемент процесу забезпечення якості.

5) Звітування

Стандарт:

- звіти мають публікуватися та бути написані в зрозумілому і доступному для цільової аудиторії стилі, організовані так, щоб було легко знайти будь-які рішення, схвальні зауваження чи рекомендації.

Рекомендації:

- щоб процеси зовнішнього забезпечення якості були максимально корисними, важливо, аби звіти відповідали визначеним потребами цільової аудиторії;

- звіти іноді призначаються для різних читачьких аудиторій, що вимагатиме уважного ставлення до структури, змісту, стилю і тону документу;

- звіти мають бути структуровані таким чином, щоб містили опис, аналіз (включаючи відповідні докази), висновки, схвальні зауваження та рекомендації;

- повинно бути достатньо попередніх пояснень, щоб непідготовленому читачеві було зрозуміло призначення цього критичного огляду, його форму, а також критерії, використані для прийняття рішень;

- читачеві має бути легко знайти основні результати перевірки, її висновки і рекомендації;

- звіти повинні публікуватися у форматі, яким легко користуватись;

- читачі та користувачі звітів (як у відповідних закладах, так і за їхніми межами) повинні мати можливість подавати свої коментарі щодо корисності звітів.

б) Подальші процедури

Стандарт:

- процеси забезпечення якості, які містять рекомендації щодо дій, або які вимагають подальшого плану дій, повинні мати наперед визначену для цього процедуру, яка послідовно здійснюється.

Рекомендації:

- окремі ретельні зовнішні перевірки не вичерпують сутності процесу забезпечення якості, мета якого – реалізувати постійне намагання працювати краще;

- зовнішня перевірка не завершується публікацією звіту, але має включати етап структурованих подальших процедур, які гарантують, що надані рекомендації прийняті до виконання, а необхідний план дій складений і впроваджується в життя;

- може виникнути необхідність у додаткових зустрічах з представниками закладу і окремих програм;

- головне – це гарантувати, що робота у визначених сферах швидко покращується та стимулюється подальше зростання якості.

7) Періодичність перевірки

Стандарт:

- зовнішнє забезпечення якості закладів та/або програм має здійснюватися на циклічній основі;

- тривалість циклу і процедур перевірки повинна бути чітко визначена й опублікована заздалегідь.

Рекомендації:

- забезпечення якості – це не статичний, а динамічний процес;

- цей процес повинен бути неперервним;

- він не закінчується після першої перевірки, або після здійснення подальшої формальної процедури, яка включає корегуючі і запобіжні дії;

- процес має періодично поновлюватись;

- наступні зовнішні перевірки повинні брати до уваги зміни, які відбулись від часу попередньої перевірки;

- агенція із зовнішнього забезпечення якості має чітко описати процес перевірки, а її вимоги до закладу не повинні перевищувати ті, що є необхідними для досягнення закладом своїх цілей.

8) Загальний аналіз систем

Стандарт:

- агенції із забезпечення якості мають періодично готувати звіти з описом та аналізом узагальнених результатів, оцінок тощо стосовно здійснених перевірок.

Рекомендації:

- усі агенції із зовнішнього забезпечення якості збирають велику кількість інформації, яка є матеріалом для структурованого загального аналізу цілих систем вищої освіти;

- такий аналіз може надати дуже корисну інформацію про зміни, тенденції, новий зразковий досвід і сфери постійних труднощів та недоліків, а також стати корисним інструментом для розроблення політики та забезпечення зростаючої якості;

- агенції мають розглянути можливість узяти на себе проектно-дослідницьку функцію, щоб максимально скористатися здобутками своєї роботи.

1.1.6. Європейські стандарти та рекомендації для агенцій зовнішнього забезпечення якості

Стосовно *агенцій зовнішнього забезпечення якості*, то перелік ЄСР є таким [64; 87]:

- 1) використання процедур зовнішнього забезпечення якості у вищій освіті;
- 2) офіційний статус;

- 3) діяльність;
- 4) ресурси;
- 5) програмна заява;
- 6) незалежність;
- 7) критерії та процеси зовнішнього забезпечення якості, які застосовуються агенціями;
- 8) процедури підзвітності.

1) Використання процедур зовнішнього забезпечення якості у вищій освіті

Стандарт:

- зовнішнє забезпечення якості в роботі агенцій повинно враховувати наявність та ефективність процесів зовнішнього забезпечення якості.

Рекомендації:

- стандарти зовнішнього забезпечення якості складають важливу основу для процесу зовнішньої оцінки якості;
- ці стандарти відображають зразкову практику і досвід, отриманий завдяки розвитку системи зовнішнього забезпечення якості в Європі з початку 1990-х років;
- важливо, щоб ці стандарти були інтегрованими ув процеси, які застосовуються агенціями із зовнішнього забезпечення якості по відношенню до закладів;
- стандарти зовнішнього забезпечення якості разом із стандартами, що описують роботу агенцій із забезпечення якості, складають основу для професійного і надійного зовнішнього забезпечення якості закладів вищої освіти.

2) Офіційний статус

Стандарт:

- агенції повинні бути офіційно визнані компетентними державними органами, які діють у ЄПВО, як такі, що відповідають за зовнішнє забезпечення якості;
- агенції також повинні мати повний юридичний статус і відповідати всім вимогам законодавства, у межах якого вони функціонують.

3) Діяльність

Стандарт:

- агенції повинні регулярно здійснювати заходи із зовнішнього забезпечення якості (як на рівні цілого закладу, так і на рівні окремих програм).

Рекомендації:

- сюди можуть входити: аналіз якості, загальний аналіз, аудит, оцінювання, акредитація чи інша подібна діяльність. Ці види діяльності повинні бути частиною основних функцій агенції.

4) Ресурси

Стандарт:

- агенції повинні мати достатні та збалансовані ресурси – як людські, так і фінансові, щоб мати змогу ефективно організовувати та здійснювати процеси зовнішнього забезпечення якості, зберігаючи при цьому достатній ресурс для розвитку власних процедур і процесів.

5) Програмна заява

Стандарт:

- агенції повинні мати чітко сформульовані цілі та завдання своєї діяльності, викладені в програмній заяві, яка відкрита для громадського загалу.

Рекомендації:

- заяви мають описувати цілі та завдання процесів забезпечення якості, котрі здійснюються агенціями, розподіл праці поміж відповідними зацікавленими сторонами у сфері вищої освіти, зокрема закладами, а також культурний та історичний контекст їхньої діяльності;
- заяви повинні чітко демонструвати, що процес зовнішнього забезпечення якості – це основна діяльність агенцій, і що існує системний підхід до реалізації цілей і завдань;
- також повинна існувати документація, яка б демонструвала, як заяви перетворюються в чітку й зрозумілу політику і план організаційної діяльності.

6) Незалежність

Стандарт:

- агенції мають бути незалежними в тому, що нести самостійну відповідальність за свої дії і що треті сторони, такі як заклади, міністерства чи інші учасники процесу, не впливатимуть на висновки та рекомендації їхніх перевірок.

Рекомендації:

- агенція повинна буде продемонструвати свою незалежність за допомогою таких засобів:

- незалежність її діяльності від закладів і урядів гарантована офіційними документами (наприклад, документами про управління чи законодавчими актами);
- опис її процедур і методів та їхня реалізація, відбір та призначення незалежних експертів, а також визначення результатів її процесів із забезпечення якості відбуваються автономно й незалежно від урядів, закладів і органів політичного впливу;
- хоча в ході перевірки закладів різні групи учасників, включаючи студентів, висловлюють свої думки, які беруться до уваги, кінцеві висновки процесу перевірки якості залишаються на відповідальності агенції.

7) Критерії та процеси зовнішнього забезпечення якості, які застосовуються агенціями
Стандарт:

- процеси, критерії та процедури, котрі застосовуються агенціями, повинні визначатися наперед і бути доступними для широкого загалу.

Очікується, що ці процеси включатимуть:

- самооцінювання чи еквівалентну процедуру, яку здійснює суб'єкт діяльності із забезпечення якості;
- зовнішнє оцінювання, яке здійснює група незалежних експертів; за необхідності, залучаються представники студентства, та, за рішенням агенції, здійснюється відвідання об'єкту перевірки;
- публікацію звіту, разом із будь-якими рішеннями, рекомендаціями чи іншими офіційними результатами;
- подальшу послідовність дій з метою пересвідчитись, що суб'єкт діяльності із забезпечення якості вжив необхідних заходів відповідно до рекомендацій, які зроблено у звіті за результатами перевірки.

Рекомендації:

- агенції можуть розробити й використовувати інші процеси та процедури для конкретних цілей;

- агенції мають уважно ставитися до задекларованих принципів і гарантувати професійний рівень управління своїми процесами та забезпечення своїх вимог; вони повинні також гарантувати, що їхні висновки та рішення приймаються послідовно та однаково, незважаючи на те, що це роблять різні групи людей;

- агенції, котрі приймають офіційні рішення з питань забезпечення якості чи роблять висновки, які мають офіційні наслідки, повинні мати процедуру апеляції; сутність і форма процедури апеляції повинні визначатися відповідно до статуту кожної агенції.

8) Процедури підзвітності

Стандарт:

- агенції повинні мати процедури для власної звітності.

Рекомендації:

- ці процедури мають включати наступне:

а) опубліковану політику забезпечення якості самої агенції, розміщену на її веб-сторінці.

б) документацію, яка демонструє, що:

- процеси та результати діяльності агенції відображають її місію та цілі забезпечення якості;
- агенція має та постійно застосовує в роботі своїх зовнішніх експертів механізм, який гарантує відсутність конфлікту інтересів;
- агенція має надійний механізм, котрий гарантує якість будь-яких робіт чи матеріалів, які виконуються/складаються субпідрядниками за умов, коли виконання окремих або

всіх елементів її процедури забезпечення якості передається за контрактом іншим сторонам;

- агенція має процедури внутрішнього забезпечення власної якості, котрі включають внутрішній механізм зворотного зв'язку (тобто засоби збору відгуків й оцінок своїх співробітників і ради директорів); внутрішній механізм реагування (тобто засоби реагування на внутрішні та зовнішні рекомендації з приводу покращення роботи); зовнішній механізм зворотного зв'язку (тобто засоби збору інформації від експертів та інспектованих закладів для майбутнього розвитку агенції); через ці механізми агенція збирає необхідну інформацію, на якій базується її подальший розвиток та покращення її діяльності.

3. Обов'язковий циклічний зовнішній огляд діяльності агенції принаймні один раз на п'ять років.

ЄСР передбачають систему *взаємної перевірки* для агенцій із забезпечення якості. Система незалежних перевірок для агенцій базується на принципі субсидіарності та ЄСР для агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Основні принципи циклічних перевірок:

- Агенції із зовнішнього забезпечення якості, які створені та офіційно визнані державою-учасницею Болонського процесу як національні агенції, повинні зазвичай проходити незалежну перевірку в межах своєї країни, навіть якщо вони здійснюють свою діяльність за її межами, тим самим стверджуючи принцип субсидіарності. З іншого боку, такі європейські національні агенції можуть замість внутрішньої перевірки у своїй країні обрати перевірку, організовану Європейською асоціацією із забезпечення якості. Перевірки повинні включати оцінку того, чи агенції відповідають ЄСР для агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

- Агенції, які не були створені та офіційно визнані державою-учасницею Болонського процесу, можуть за власною ініціативою пройти перевірку на відповідність ЄСР для агенції із зовнішнього забезпечення якості.

- Перевірки включають самооцінювання, роботу незалежної комісії експертів та опублікування звіту.

Зовнішня перевірка, як правило, ініціюється на рівні держави чи агенції. Тому очікується, що перевірки агенцій впливатимуть із державних правил або внутрішніх процесів забезпечення якості, встановлених агенцією.

1.1.7. Європейські асоціація та реєстр забезпечення якості вищої освіти

У 2000 р. з метою сприяння європейському співробітництву у сфері забезпечення якості було утворено Європейську мережу забезпечення якості вищої освіти (ENQA). У 2004 р. ця Європейська мережа трансформована в *Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (ENQA)*, яка поширює і розвиває досвід щодо забезпечення якості та входить до групи чотирьох основних консультативних членів із супроводу Болонського процесу [16; 73].

Асоціація об'єднує агенції та організації забезпечення якості вищої освіти. Ті з них, які задовольняють критеріям членства в ENQA, мають статус повних членів. На кінець 2013 р. повні членами асоціації були 37 національних агенцій та організацій 22 європейських країн, а також дві європейські організації (див. *табл. 1.1*). Крім того, Шведська агенція вищої освіти проходить перевірку щодо повного членства ENQA. Україна не представлена в цій асоціації [73].

Повні члени Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти

<i>National agencies and organisations</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>
Austria	AQ Austria - Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria , Vienna
Belgium	AEQES - Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française , Brussels
	VLUHR - QAU - Flemish Council of Universities and University Colleges - Quality Assurance Unit , Brussels
	VLIR-QAU – Flemish Interuniversity Council Quality Assurance Unit , Brussels
Bulgaria	NEAA – National Evaluation and Accreditation Agency , Sofia
Croatia	ASHE – Agency for Science and Higher Education , Zagreb
The Czech Republic	Accreditation Commission Czech Republic , Prague 1
Denmark	EVA – Danish Evaluation Institute , Copenhagen
	The Danish Accreditation Institution , Copenhagen K
Estonia	EKKA - Estonian Higher Education Quality Agency , Tallinn
Finland	FINHEEC – Finnish Higher Education Evaluation Council , Helsinki
France	AERES – Evaluation Agency for Research and Higher Education , Paris
	CTI – Commission des Titres d'Ingénieur , Neuilly-sur-Seine
Germany	ACQUIN – Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute , Bayreuth
	AHPGS – Accreditation Agency for Study Programmes in Health and Social Sciences , Freiburg
	AQAS – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen , Köln
	ASIIN e.V. – Accreditation Agency Specialised in Accrediting Degree Programmes in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics , Duesseldorf
	EVALAG – Stiftung Evaluationsagentur Baden-Wuerttemberg , Mannheim
	FIBAA – Foundation for International Business Administration Accreditation , Bonn
	GAC – German Accreditation Council , Bonn
ZEvA – Central Evaluation and Accreditation Agency Hannover , Hannover	
Hungary	HAC – Hungarian Accreditation Committee , Budapest
Ireland	QQI – Quality and Qualifications Ireland , Dublin 2
Lithuania	SKVC – Centre for Quality Assessment in Higher Education , Vilnius
The Netherlands	NVAO – Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders , The Hague
	QANU – Quality Assurance Netherlands Universities , Utrecht
Norway	NOKUT – Norwegian Agency for Quality Assurance in Education , Oslo
Poland	PKA – The Polish Accreditation Committee , Warsaw
Romania	ARACIS – Agency for Quality Assurance in Higher Education , Bucharest
Russia	NAA – National Accreditation Agency of the Russian Federation , Moscow
Serbia	CAQA – Commission for Accreditation and Quality Assurance , Belgrade
Spain	AAC – Agenci Andaluza del Conocimiento , Cordoba
	ACSUCYL – Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León , Valladolid
	ACSUG – Agency for Quality Assurance in the Galician University System , Santiago de Compostela
	ANECA – National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain , Madrid
	AQU – Catalan University Quality Assurance Agency , Barcelona
Switzerland	OAQ – Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education , Bern
UK	QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education , Gloucester
<i>European agencies and organisations</i>	
	EUA – Institutional Evaluation Programme , Switzelend
	ECCE – The European Council on Chiropractic Education , UK

Full member agencies under review	
Sweden	UK-Ambetet – The Swedish Higher Education Authority , Stockholm

У 2008 р. задля підвищення прозорості якості європейської вищої освіти утворено Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (EQAR), засновником якого стала група чотирьох основних консультативних члена із супроводу Болонського процесу – Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Європейський союз студентів, Європейська асоціація університетів та Європейська асоціація закладів вищої освіти. Європейський реєстр управляє реєстром агенцій забезпечення якості, які сутнісно задовольняють Європейським стандартам і рекомендаціям, щоб забезпечувати громадян ясною та реальною інформацією про агенції забезпечення якості вищої освіти, що діють в Європі [16; 74].

Нижче (див. *табл. 1.2*) подано перелік агенцій забезпечення якості, що зареєстровані в Європейському реєстрі забезпечення якості вищої освіти станом на кінець 2013 р. (подано мовою оригіналу з сайту EQAR) [74].

Таблиця 1.2

Перелік агенцій забезпечення якості вищої освіти, що зареєстровані в Європейському реєстрі забезпечення якості вищої освіти

<u>Name</u>	<u>Based in*</u>
1	2
<u>AAC-DEVA - Andalusian Agency of Knowledge, Department of Evaluation and Accreditation</u>	<u>Spain</u>
<u>ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute</u>	<u>Germany</u>
<u>ACSUCYL - Quality Assurance Agency for the University System of Castilla y León</u>	<u>Spain</u>
<u>ACSUG - Agency for Quality Assurance in the Galician University System</u>	<u>Spain</u>
<u>AEQES - Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur</u>	<u>Belgium</u>
<u>AERES - Evaluation Agency for Research and Higher Education</u>	<u>France</u>
<u>AHPGS – Accreditation Agency in Health and Social Sciences</u>	<u>Germany</u>
<u>ANECA - National Agency for the Quality Assessment and Accreditation of Spain</u>	<u>Spain</u>
<u>AQAS - Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes</u>	<u>Germany</u>
<u>AQU - Catalan University Quality Assurance Agency</u>	<u>Spain</u>
<u>ARACIS – Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education</u>	<u>Romania</u>
<u>ASHE - Agency for Science and Higher Education</u>	<u>Croatia</u>
<u>ASIIN e.V.</u>	<u>Germany</u>
<u>CTI - Engineering Degree Commission</u>	<u>France</u>
<u>ECCE - European Council on Chiropractic Education</u>	<u>Germany</u>
<u>EKKA - Estonian Higher Education Quality Agency</u>	<u>Estonia</u>
<u>EVA - Danish Evaluation Institute</u>	<u>Denmark</u>
<u>evalag - Evaluation Agency Baden-Württemberg</u>	<u>Germany</u>
<u>FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation</u>	<u>Germany</u>
<u>FINHEEC - Finnish Higher Education Evaluation Council</u>	<u>Finland</u>

<u>Name</u>	<u>Based in*</u>
<u>IEP - Institutional Evaluation Programme</u>	<u>Switzerland</u>
<u>NVAO - Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders</u>	<u>Netherlands</u>
<u>OAQ - Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education</u>	<u>Switzerland</u>
<u>PKA - Polish Accreditation Committee</u>	<u>Poland</u>
<u>QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education</u>	<u>United Kingdom</u>
<u>QANU - Quality Assurance Netherlands Universities</u>	<u>Netherlands</u>
<u>SKVC - Centre for Quality Assessment in Higher Education</u>	<u>Lithuania</u>
<u>SQAA - Slovenian Quality Assurance Agency</u>	<u>Slovenia</u>
<u>The Danish Accreditation Institution</u>	<u>Denmark</u>
<u>VLUHR QAU - Quality Assurance Unit of the Flemish Council of Universities and University Colleges</u>	<u>Belgium</u>

Як видно з *табл. 1.2* усього в Європейському реєстрі представлено 30 агенцій з 15 країн, з-поміж яких України немає.

1.1.8. Європейські стандарти та рекомендації: аналіз впровадження та подальше вдосконалення

Про фактичне утворення ЄПВО було проголошено на Будапештсько-Віденській міністерській конференції в березні 2010 р. під час відзначення 10-ліття Болонського процесу [70]. З набуттям реальності ЄПВО стратегічним завданням на наступне десятиліття до 2020 р. проголошено консолідацію цього простору. У здійсненні такої стратегії важливу роль покликані відіграти європейська, національні та інституційні системи забезпечення якості вищої освіти, побудовані на основі ЄСР.

У Комюніке Бухарестської міністерської конференції (квітень 2012 р.) «Максимальне використання нашого потенціалу: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area) [80], що є орієнтиром у діяльності до наступної конференції у 2015 р., зазначені майбутні пріоритети. У Комюніке констатується, що:

- системи забезпечення якості сприяють зростанню довіри, більшому визнанню кваліфікацій вищої освіти;
- потрібно більшою мірою консолідувати зусилля, зокрема щодо вдосконалення забезпечення якості, включаючи визначення та оцінювання навчальних результатів;
- серед цілей на період 2012-2015 рр. – забезпечення якості вищої освіти для всіх.

У цьому ж документі [80]:

- підтверджено, що забезпечення якості важливе для встановлення довіри та посилення привабливості пропозицій ЄПВО;
- узято зобов'язання щодо підтримки як державної відповідальності за забезпечення якості, так і активного залучення до цього широкого кола зацікавлених сторін;
- висловлено наміри переглянути ЄСР з метою поліпшення їх зрозумілості, практичності та корисності, зокрема, у співпраці з Європейським реєстром забезпечення якості (EQAR).

На період 2012-2015 рр. установлено пріоритети дій, зокрема, наступні:

- на *національному* рівні, разом із зацікавленими сторонами та особливо із закладами вищої освіти, – дозволити включеним до Європейського реєстру із забезпечення якості агенціям

із забезпечення якості здійснювати свою діяльність скрізь в ЄПВО, дотримуючись національних вимог;

- на *європейському* рівні в ході підготовки до міністерської конференції 2015 р. розробити пропозиції щодо оновленої версії ЄСР з метою їх прийняття.

Аналіз упровадження та використання ЄСР здійснено в доповіді «*Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG project)*» 2011 р., підготовленій Наглядовою групою (Final report of the project Steering Group) [81]. У Доповіді, зокрема, зазначено, що з моменту прийняття ЄСР у Бергені у 2005 р. досягнуто суттєвого прогресу в їх імплементації та впливу.

Останніми роками європейський ландшафт із забезпечення якості суттєво змінився. Це засвідчено групою чотирьох організацій E4 (E4 organisations) у їх доповіді «Доповідь Лондонській конференції міністрів щодо Європейського реєстру агенцій забезпечення якості» («Report to the London conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies») у 2007 р. [86] та у доповіді Європейської Комісії «Доповідь з прогресу в забезпеченні якості вищої освіти» («Report on progress in quality assurance in higher education») 2009 р. [85], в якій містилися рекомендації щодо уточнення ЄСР.

Наступна робота повинна полягати в подальшому підвищенні рівня розуміння та опанування ЄСР. Для цього важливо поліпшити ясність, практичність і корисність документу. Адже однією з ключових цілей Болонського процесу є підвищення якості ЄПВО як способу досягнення привабливості та конкурентоспроможності цього простору, а також сприяння мобільності. Відтак, з моменту першого зазначення забезпечення якості у 2003 р. на Берлінській міністерській конференції воно розглядається як ключова лінія Болонського процесу і європейська рамка, європейський вимір забезпечення якості, стали важливими питанням порядку денного міністерських зустрічей [81; 84].

Згідно з висновками доповіді 2011 р. щодо перегляду ЄСР [81] фокус має бути зроблено скоріше на поліпшенні формулювань, ніж на повному перегляді змісту принципів, що закладені в документі. Це стосується мети і меж, ясності та зручності, впливу та впровадження ЄСР. Відповідні положення оригінального документу подані нижче¹.

Purpose and scope of the ESG

It was generally concluded that it is essential to maintain the concept of the generic principle in order to ensure the continuing relevance of the ESG to all relevant stakeholders in the EHEA and to maintain their authority as the common reference point for QA in the EHEA. However, it is more difficult to come to any conclusion around the area of tension regarding the ESG as a developmental reference point and also as a compliance tool. In terms of the scope of the document, there was agreement that the current scope is generally appropriate but there is encouragement to reflect on the extent to which a revised ESG document should link to specific Bologna commitments and reflect overarching principles agreed among the Bologna signatories.

Clarity and usability

It was apparent that the ESG are widely used across different contexts and at all levels. However, it was also clear that the document could be improved by some further work to increase clarity of terminology and to ensure the removal of ambiguity both in terms of the language used and also with regard to the standards and guidelines themselves to ensure that they are as clear as possible.

Impact and implementation

It can generally be concluded that there is clear evidence that the ESG have been widely implemented and have impacted significantly on QA in the EHEA. Impact can be seen in processes for both internal and external QA and also at national and system level. However, further work could be done to raise awareness and ownership of the ESG even further, particularly amongst faculty staff directly involved in the student learning and teaching process.

¹ Термін «забезпечення якості» у даному звіті включає такі процеси як оцінювання якості, акредитація та аудит.

Recommendation

Based on the findings of the project, “Mapping the implementation and application of the ESG” and the conclusions derived from the findings, ENQA, ESU, EUA and EURASHE recommend that ministers of the EHEA countries mandate the E4 organizations to carry out, in consultation with all relevant stakeholders, notably Education International, Business Europe, the Bologna Follow Up Group (BFUG) and EQAR, a careful revision of the ESG in order to improve their clarity, applicability and usefulness. This work would be carried out in the understanding that the current principles would be maintained. The report, with the revised document, would be referred to the BFUG.

The detailed work carried out in the MAP-ESG project brought into focus different views, perspectives, contexts and expectations with regard to the ESG and this is why the Steering Group recommends that some further work to revise the ESG should be carried out. Experience has shown that the success of the ESG lies in the fact that they were drafted in such a way as to reach consensus; any future edition will require the same level of consensus and the Steering Group wishes to ensure the input of as wide a range of relevant stakeholders as possible. E4 will suggest a timeline that allows for full consideration of all input, followed by detailed redrafting. The Steering Group does not underestimate the task of bringing together those different views and expectations into a revised and improved version of the ESG; the E4 organizations are willing to take up this challenge and are confident that, in co-operation with all stakeholders, it can be achieved.

Таким чином, *нинішні ЄСР визнані такими, що в цілому підтвердили свою актуальність та відповідність призначенню. Відтак до схвалення у 2015 р. оновленої версії ЄСР вони мають і надалі виступати путівником для створення національних та інституційних систем забезпечення якості вищої освіти.*

1.1.9. Політика реформ щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні

Поліпшення якості освіти є складовою одного з п'яти напрямів Стратегічних перетворень за *Програмою економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»* [55]. Серед причин невідповідності якості освіти сучасним вимогам зазначено відсутність єдиної системи управління якістю освіти та її моніторингу. Метою реформи системи освіти визнано «підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграція системи української освіти в єдиний європейський освітній простір». Для досягнення цієї мети на період реформи поставлено відповідні завдання, зокрема – підвищити якість освіти. Щодо необхідних кроків, то для підвищення якості й конкурентоспроможності освіти з-поміж інших заходів передбачено розроблення національної системи оцінювання якості освіти.

Підвищення якості та доступності вітчизняної освіти, її інтеграції до європейського освітнього простору – визначено ключовим в Указі глави держави *«Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні»* від 30 серпня 2010 р. № 926 [43].

Реалізація вищезазначеної Програми економічних реформ здійснюється на основі щорічних Національних планів дій. Їх аналіз засвідчує увагу до проблеми забезпечення якості освіти. Зокрема:

- *Національним планом дій на 2011 рік* [46] передбачено надання провідним вищим навчальним закладам реальної автономії як засобу поліпшення якості вищої освіти;

- у *Національному плані дій на 2012 рік* [47] ставилося завдання запровадження порядку розроблення стандартів вищої освіти нового покоління та удосконалення діяльності Державної акредитаційної комісії;

- *Національним планом дій на 2013 рік* [48] заплановано супроводження у Верховній Раді України проекту Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), що сприятиме інтеграції України до ЄПВО відповідно до принципів Болонського процесу. На даний час у Парламенті України зареєстровано п'ять подібних законопроектів, внесених різними суб'єктами

законодавчої ініціативи [57-61]. У них унормовано відмінні концепції системи забезпечення якості вищої освіти.

У Щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішню та зовнішню становище України в 2013 році» [24] на адресу вищої освіти висловлено настанову – пріоритети «незатребуваної кількості необхідно замінити пріоритетами гарантовано затребуваної якості» [24, с. 166].

Важливо підкреслити, що зазначений документ містить однозначну позицію щодо зв'язку автономії вищих навчальних закладів і механізмів забезпечення якості, а також констатує завдання створення незалежних агенцій із забезпечення якості вищої освіти: «Одним зі способів реформування вищої освіти є створення умов для реальної автономії університетів. Час довів неефективність надмірного централізованого управління зазначеними інтелектуальними осередками суспільства. Це стосується академічної, адміністративної, кадрової та фінансової автономії, всебічного розвитку академічної свободи. Водночас забезпечити відповідальність закладів за результати діяльності можна лише в контексті їх змагальності не стільки за кількість, скільки за якість студентів, а також за кращих викладачів, державне замовлення. Останнє має стимулювати, заохочувати й коригувати. Цього можливо досягти завдяки оптимізації мережі вищих навчальних закладів. Потрібно також ефективно підвищувати якість підготовки студентів, усувати примітивні та спрощені схеми здобуття вищої освіти.

Починати треба з удосконалення інструменту ліцензування. Ліцензії мають надаватися кращим закладам з урахуванням їх профілю й досвіду, за наявності реальних практичних потреб і відповідних ресурсів. Адже ситуація, коли у вищій школі для разового річного прийому є 2,4 млн. ліцензованих місць, не сприяє ані інтелектуальному відбору вступників, ані конкуренції закладів за право готувати фахівців, ані оптимізації обсягу їхньої підготовки.

Крім того, ліцензування потрібно доповнити механізмами зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості. Важливо створити незалежні агенції із забезпечення якості вищої освіти, у яких мають бути зацікавлені насамперед вищі навчальні заклади. Це відповідатиме принципам Болонської модернізації вищої школи з метою створення привабливого й конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти, невід'ємним складником якого має стати українська вища освіта» [24, с.167-168].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, (затвердженої Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344) [49] питанню забезпечення якості освіти присвячено окремий розділ «VII. Національний моніторинг та оцінка системи освіти», у якому зазначається наступне: «Ефективність реалізації управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу та оцінки якості освіти відповідає цілям і завданням державної політики у цій сфері та наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень» [49].

До перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні віднесено, зокрема:

- удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, здійснення оплати праці працівників, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання;
- розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати;
- проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів і результатів.

Отже, здійснений огляд основних стратегічних документів, що визначають державну політику України у сфері освіти, засвідчує, що питання забезпечення якості вищої освіти є одним із ключових для забезпечення подальшого прогресу та європейської інтеграції української держави.

1.1.10. Законодавчі акти України, що до 2014 р. регулювали питання якості вищої освіти

В Україні питання якості вищої освіти до 2014 р. (до прийняття нового Закону «Про освіту» 1 липня 2014 р.) регулювалися *системою відповідного, значною мірою застарілого, законодавства*. До неї насамперед належать:

- Закон України «Про освіту» [6];
- Закон України «Про вищу освіту» [5].

Крім того, останнім часом прийнято низку важливих урядових постанов:

- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [30];
- Про внесення змін до Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах та Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг [22];
- Про затвердження Порядку розроблення, затвердження та внесення змін до галузевих стандартів вищої освіти [40];
- Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 12 листопада 1997 р. № 1260 (щодо затвердження Додатку до диплома про вищу освіту та Додатку до диплома молодшого спеціаліста/спеціаліста) [23];
- Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника [39] та ін.

У Законі України «Про освіту» (1991, 1996 рр. із змінами) [6] на забезпечення якості спрямовані такі статті:

- Стаття 5. Державний нагляд (контроль) за діяльністю навчальних закладів;
- Стаття 12. Повноваження центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади;
- Стаття 15. Державні стандарти освіти;
- Стаття 18. Умови створення навчальних закладів.

У Законі України «Про вищу освіту» (2002 р. із змінами) [5] забезпечення якості вищої освіти унормовується наступними розділом і статтями:

- Розділ III. Стандарти вищої освіти (статті 11-15);
- Стаття 18. Повноваження центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, інших центральних органів виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади;
- Стаття 19. Державний нагляд (контроль) у галузі вищої освіти;
- Стаття 28. Ліцензування освітньої діяльності, акредитація напрямів, спеціальностей та вищих навчальних закладів;
- Стаття 31. Забезпечення державною діяльністю вищих навчальних закладів.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2002 р. із змінами) [5] визначено *систему стандартів вищої освіти*, яку складають:

- державний стандарт вищої освіти;
- галузеві стандарти вищої освіти;
- стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів.

Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання.

Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням визначається Кабінетом Міністрів України [40].

Державний стандарт вищої освіти містить складові:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти;
- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Галузеві стандарти вищої освіти містять складові:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики або професійні стандарти випускників вищих навчальних закладів;
- освітньо-професійні програми підготовки;
- засоби діагностики якості вищої освіти.

Освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів затверджуються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти, за погодженням із центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері трудових відносин.

Освітньо-професійна програма підготовки визначає нормативний термін та нормативну частину змісту навчання за певним напрямом або спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця. Освітньо-професійні програми підготовки затверджуються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти.

Засоби діагностики якості вищої освіти використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти і затверджуються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти.

Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять складові:

- перелік спеціалізацій за спеціальностями;
- варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів;
- варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки;
- варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти;
- навчальні плани;
- програми навчальних дисциплін.

Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимоги до освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти затверджуються Кабінетом Міністрів України [37] за поданням центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти, погодженим із центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері трудових відносин.

Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладів за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями [31; 51], затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти.

Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки, засобів діагностики якості вищої освіти, навчальних планів, програм навчальних дисциплін визначається вищим навчальним закладом у межах структури та форми, встановлених центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти.

Навчальні плани та програми навчальних дисциплін розробляються вищим навчальним закладом відповідно до освітньо-професійних програм підготовки і затверджуються керівником вищого навчального закладу.

Науково-методичне забезпечення вищої освіти здійснюється центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, іншими центральними органами виконавчої влади, що мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, науково-методичними установами та вищими навчальними закладами.

1.1.11. Національні органи, до компетенції яких віднесено визначення, формування та реалізацію політики щодо якості у сфері вищої освіти

Органи, які визначають державну політику у сфері вищої освіти, зокрема щодо освітньої якості та конкурентоздатності:

- 1) Верховна Рада України;
- 2) Президент України.

Верховна Рада України (парламент) як єдиний орган законодавчої влади приймає закони, постанови, резолюції, інші акти, проводить парламентські та комітетські слухання, за результатами яких ухвалює відповідні рекомендації, що містять норми та положення, зокрема стосовно якості вищої освіти.

Президент України як глава держави та гарант дотримання Конституції України підписує закони, подає законопроекти, видає укази та розпорядження, готує щорічні та позачергові послання до Верховної Ради України про внутрішнє і зовнішнє становище України, зокрема в частині якості та конкурентоспроможності вищої освіти, утворює, реорганізовує та ліквідує за поданням Прем'єр-міністра України міністерства та інші центральні органи виконавчої влади.

Основні функції безпосереднього управління якістю вищої освіти, формування й реалізації відповідної політики на національному рівні здійснюють:

- 1) Кабінет Міністрів України;
- 2) центральні органи виконавчої влади:
 - Міністерство освіти і науки України,
 - Державна інспекція навчальних закладів України;
- 3) Акредитаційна комісія – постійно діючий колегіальний орган;
- 4) Атестаційна колегія – дорадчий орган Міністерства освіти і науки України.

Кабінет Міністрів України як вищий орган у системі органів виконавчої влади, виконує закони України і акти Президента України, зокрема забезпечує проведення політики у сфері освіти, розвиток інноваційного потенціалу держави, вирішення питань державного управління у сфері освіти, науки, підготовку проектів законів щодо державних соціальних стандартів і соціальних гарантій. Кабінет Міністрів України в межах своєї компетенції видає обов'язкові для виконання акти – постанови та розпорядження.

Міністерство освіти і науки України є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення формування та реалізації державної політики у сферах освіти і науки, а також у сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форми власності.

Відповідно до покладених на нього завдань міністерство:

- розробляє державні стандарти освіти;
- визначає стратегію моніторингу якості освіти та забезпечує його проведення;
- здійснює в установленому порядку ліцензування та акредитацію вищих навчальних закладів;
- формує та забезпечує функціонування системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів.

Державна інспекція навчальних закладів України (далі – Інспекція) є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України через міністра освіти і науки України.

Інспекція відповідно до покладених на неї завдань:

- здійснює навчально-методичне керівництво, контроль за дотриманням вимог стандартів вищої освіти, державне інспектування;
- аналізує роботу навчальних закладів щодо дотримання ними нормативно-правових актів у галузі освіти, дає оцінку відповідності їх діяльності державним стандартам і вимогам, вносить пропозиції щодо усунення негативних і поширення позитивних тенденцій у розвитку освіти;
- здійснює контроль та бере участь у моніторингу якості підготовки учнів та студентів.

Спрямовує та координує діяльність Інспекції міністр освіти і науки України. Інспекцію очолює Голова, який призначається на посаду за поданням Прем'єр-міністра України, внесеним на підставі пропозицій міністра, та звільняється з посади Президентом України.

Акредитаційна комісія є постійно діючим колегіальним органом, який забезпечує додержання вимог до ліцензування, атестації та акредитації вищих, професійно-технічних навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, підприємств, установ та організацій за напрямками (спеціальностями) та професіями підготовки і перепідготовки фахівців післядипломної освіти.

Серед основних завдань Акредитаційної комісії:

- участь в організації ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів, професій та напрямів (спеціальностей) підготовки фахівців;
- розгляд і прийняття рішень з питань ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів відповідно до законодавства.

Акредитаційну комісію очолює голова, яким за посадою є міністр освіти і науки України. До складу комісії входять представники міністерства, інших центральних і місцевих органів виконавчої влади (за погодженням з їх керівниками), організацій роботодавців, вищих навчальних закладів незалежно від форми власності та здобувачів вищої освіти. Персональний склад Акредитаційної комісії затверджує Кабінет Міністрів України [41]. Рішення атестаційної колегії затверджується наказом МОНмолодьспорту України.

Пунктом 2 Указу Президента України від 9 грудня 2010 р. № 1085 «Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади» [50] ініційовано процедуру ліквідації Вищої атестаційної комісії України та передачу її функцій новоствореному Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України.

Наказом МОНмолодьспорту від 14 вересня 2011 р. № 1059 затверджене *Положення про атестаційну колегію Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України* [4]. Метою утворення атестаційної колегії є виконання повноважень щодо підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, покладених на МОНмолодьспорт.

Згідно з цим Положення атестаційна колегія є дорадчим органом МОНмолодьспорту, що утворюється з метою виконання повноважень щодо підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Основним завданням атестаційної колегії є участь у:

забезпеченні функціонування системи підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;

прийнятті рішень щодо діяльності аспірантури, ад'юнктури, докторантури у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації, закладах післядипломної освіти III і IV рівнів акредитації, наукових установах (за винятком наукових установ Національної академії наук України);

формуванні мережі спеціалізованих вчених рад;

затвердженні рішень спеціалізованих вчених рад про присудження наукового ступеня доктора наук і кандидата наук;

присвоєнні вчених звань старшого наукового співробітника, доцента і професора науковим і науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти III і IV рівнів акредитації та наукових установ.

Атестаційна колегія утворюється у складі голови атестаційної колегії, його заступника, двох учених секретарів та членів колегії. Головою атестаційної колегії є міністр освіти і науки України. Заступника призначає голова атестаційної колегії з числа членів колегії. Ученими секретарями атестаційної колегії є керівники відповідних структурних підрозділів МОН. Членами атестаційної колегії є керівники та провідні вчені вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації або закладів післядипломної освіти III і IV рівнів акредитації, наукових установ та представники національних академій наук. *Персональний склад* атестаційної колегії затверджується наказом МОН України.

Таблиця 1.3 ілюструє розподіл повноважень у прийнятті актів національних органів (державного управління, колегіального та дорадчого) у системі забезпечення якості вищої освіти та підготовки кадрів вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук).

Таблиця 1.3

Акти органів державного управління, колегіального та дорадчого органів у системі забезпечення якості вищої освіти та підготовки кадрів вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук) в Україні

№	Орган, акт
1	2

1.	Верховна Рада України та Президент України
	<i>Закони</i> , зокрема:
	Про освіту (1991, 1996 рр.)
	Про вищу освіту (2002 р.)
	Про наукову і науково-технічну діяльність (1991 р.)
2.	Верховна Рада України (та Кабінет Міністрів України)
	<i>Законопроекти</i> , зокрема:
	Про вищу освіту (2011-2013 рр.)
	Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (2009, 2010, 2012 рр.)
3.	Президент України
	<i>Укази</i> , зокрема:
	Про Положення про національний заклад (установу) України (2004 р.)
	Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади (2010 р.)
	Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України (2011 р.)
	Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади (2012, 2013 рр.)
	Питання Міністерства освіти і науки України (2013 р.)
	Про керівників напрямів реформ (2013 р.)
4.	Кабінет Міністрів України
	<i>Постанови</i> , зокрема:
	Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998 р.)
	Про запровадження ліцензії єдиного зразка для певних видів господарської діяльності (2000 р.)
	Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (2006 р.)
	Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра (2010 р.)
	Про затвердження Положення про дослідницький університет (2010 р.)
	Про затвердження Порядку розроблення, затвердження та внесення змін до галузевих стандартів вищої освіти (2012 р.)
	Про затвердження складу Акредитаційної комісії (2012 р.)
	Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника (2013 р.)
	Про внесення змін до Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах та Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг (2013 р.)
5.	Міністерство освіти і науки України
	Накази, зокрема:
	Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи (2002 р.)
	Порядок здійснення контролю за дотриманням Ліцензійних умов (2003 р.)
	Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи (2003 р.)
	Деякі питання експертних рад з питань проведення експертизи дисертаційних робіт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2011 р.)
	Деякі питання присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань (2011 р.)
	Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти (2011 р.)
	Положення про спеціалізовану вчену раду (2011 р.)
	Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання

	діяльності вищих навчальних закладів (2011 р.)
	Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу (2012 р.)
	Про затвердження Змін до Положення про експертну раду з питань проведення експертизи дисертаційних робіт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2012 р.)
	Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17 жовтня 2012 року № 1112 («Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук») (2012 р.)
	Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (2012 р.)
	Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17 жовтня 2012 року № 1112 («Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук») (2013 р.)
	Про затвердження Положення про порядок створення та організацію роботи державної екзаменаційної комісії у вищих навчальних закладах України (2013 р.)
	Про затвердження уніфікованих форм актів (2013 р.)
	Інші акти (дії), зокрема:
	Затверджує зразок сертифіката про акредитацію закладу (спеціальності) і додатка до нього.
	Виконує функції органу ліцензування у сфері вищої освіти, розглядає на відповідність подані документи, утворює експертну комісію, за висновком Акредитаційної комісії приймає остаточне рішення про видачу (відмову у видачі) ліцензії, яке оформлюється наказом, здійснює контроль за дотриманням умов ліцензування.
	Проводить попередню експертизу поданих акредитаційних документів, утворює експертну комісію, затверджує рішення Акредитаційної комісії щодо акредитації. Утворює апеляційну комісію, остаточно затверджує рішення Акредитаційної комісії щодо апеляції з питань акредитації.
	Затверджує списки голів державних екзаменаційних комісій у вищих навчальних закладах
	Затверджує складові галузевого стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-професійні програми (ОПП) та засоби діагностики (ЗД)
	Затверджує пріоритетні напрями роботи Державної інспекції навчальних закладів України (далі – ДІНЗ України)
	Затверджує уніфікований акт перевірки додержання суб'єктами господарювання, що надають послуги у сфері вищої освіти, вимог законодавства про вищу освіту
	Спрямовує та координує діяльність ДІНЗ України
6.	Державна інспекція навчальних закладів України (ДІНЗ України)
	Здійснює контроль за дотриманням умов ліцензування.
	Здійснює навчально-методичне керівництво, контроль за дотриманням вимог стандартів вищої освіти, державне інспектування
	Здійснює контроль та бере участь у моніторингу якості підготовки учнів та студентів
	Затверджує за погодженням з міністром схвалені на засіданні колегії річний план роботи ДІНЗ України, заходи щодо реалізації основних напрямів та пріоритетних цілей її діяльності відповідно до визначених завдань
	Вносить пропозиції міністру щодо кандидатур на посади своїх заступників
	Призначає на посади та звільняє з посад за погодженням з міністром керівників і заступників керівників структурних підрозділів апарату ДІНЗ України
	Для погодженого вирішення питань, що належать до компетенції ДІНЗ України, обговорення найважливіших напрямів її діяльності в ДІНЗ України утворюється колегія у складі Голови ДІНЗ України (голова колегії), першого заступника та заступника Голови ДІНЗ України за посадою, визначених посадових осіб міністерства. У разі потреби до складу колегії ДІНЗ України можуть входити керівники структурних

	підрозділів ДІНЗ України, а також у встановленому порядку інші особи
7.	Акредитаційна комісія
	Приймає попереднє рішення з питань ліцензування для остаточного рішення МОН про видачу (відмову у видачі, анулювання, продовження) ліцензії.
	Розглядає результати розгляду апеляції до органу ліцензування (МОН) щодо рішень Атестаційної комісії, пов'язаних з відмовою у видачі ліцензії або її анулюванням.
	Приймає рішення про акредитацію (або відмову в акредитації) для наступного затвердження МОН.
	Розглядає рекомендації апеляційної комісії, утвореної МОН, і приймає рішення щодо апеляції, яке після затвердження МОН, є остаточним.
	Розглядає експертні висновки експертних рад за результатами проведення ліцензійної, атестаційної або акредитаційної експертизи, приймає рішення про можливість надання ліцензій, свідоцтв про атестацію, сертифікатів про акредитацію
	Затверджує положення щодо порядку створення і діяльності експертних рад
	Оформлює протоколами рішення, які затверджуються наказами МОН
8.	Атестаційна колегія МОН України
	Бере участь у: прийнятті рішень щодо діяльності аспірантури, ад'юнктури, докторантури у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації, закладах післядипломної освіти III і IV рівнів акредитації, наукових установах (за винятком наукових установ Національної академії наук України); формуванні мережі спеціалізованих вчених рад; затвердженні рішень спеціалізованих вчених рад про присудження наукового ступеня доктора наук і кандидата наук; присвоєнні вчених звань старшого наукового співробітника, доцента і професора науковим і науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти III і IV рівнів акредитації та наукових установ
	Оформляє протоколом рішення, що підписуються головою на засіданні та ученими секретарями і затверджуються наказом МОН України.

1.1.12. Характеристика зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні

Поданий далі текст є частиною Національного звіту 2012 року щодо реалізації Болонського процесу в Україні та констатує офіційну оцінку стану зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в країні (подано мовою оригіналу з інформаційного сайту ЄПВО) [82].

1. CHARACTER OF EXTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM

1.1. Which situation applies in your country?

1.1.1. Please explain the main elements of your external quality assurance system. Which ministry or government-dependent agency is responsible for quality assurance? How is this responsibility managed in practice? If there are external evaluations of institutions and/or programmes, by whom are these evaluations undertaken, how often, and how are the outcomes of evaluation used?

The responsibility for the national system of quality assurance in Ukraine rests with the Ministry of Education and Science, Youth and Sport, the State Accreditation Commission, the State Inspectorate of HEIs, and the Higher (Supreme) Attestation Board. External evaluations of institutions and programmes are done every 5 years by the Ministry of Education and Science, Youth and Sport through the State Accreditation Commission. The Ministry has the power to permit or refuse programmes and/or institutions to operate on the basis of the results of evaluation

1.10. Please provide any additional relevant comments for consideration regarding your external Quality Assurance system.

The national system of quality assurance in Ukraine is realized by means of licensing and accreditation procedures. All HEIs must be licensed before they offer tertiary level educational programmes. To be granted a licence a HEI must meet the required standards set by the Ministry. The licensing procedure is carried out by the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine. To have an educational programme accredited a HEI must meet the requirements of the HE standards. Students will graduate with a state-recognized degree and qualifications only after having completed an accredited programme of study. The accreditation procedure is carried out by the State Accreditation Commission.

2.2. Which conditions apply to the choice of a quality assurance agency from another country?

A HEI can apply any quality assurance agency from outside the country it chooses, but at the same time it is obliged to be accredited by the State Accreditation Commission of Ukraine if it issues state recognised degrees.

3. EVALUATION OF THE EXTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM AGAINST THE STANDARDS AND GUIDELINES FOR QUALITY ASSURANCE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (ESG)

Has the agency been evaluated against the European Standards and Guidelines?

Yes, for the purpose of ENQA membership

Yes, for an application to EQAR

Yes, independently of ENQA/EQAR

Such an evaluation is planned but has not yet taken place

No

Is there a formal requirement that students are involved in any of the following? For each answer, please specify the relevant source.

Student involvement in governance structures of national quality assurance agencies

As full members in external review teams

As observers in external review teams

In the preparation of self evaluation reports

In the decision making process for external reviews

In follow-up procedures

Other, please specify

There is no formal requirement that students be involved in external quality assurance procedures

4.2. Is there a formal requirement that international peers/experts are involved in any of the following:

In governance structures of national QA agencies

As full members in external review teams

As observers in external review teams

In the decision making process for external reviews

In follow-up procedures

Other (please specify)

4.3. Is there a formal requirement that academic staff are involved?

In governance structures of national QA agencies

As full members in external review teams

As observers in external review teams

In the preparation of self evaluation reports

In the decision making process for external reviews

In follow-up procedures
Other (please specify)

4.4. Are there any formal requirements regarding the involvement of employers in external QA processes.

There may be representatives of employers involved in external QA processes if proposed by enterprises

4.5. Please provide any additional relevant comments for consideration regarding the involvement of stakeholders in external QA.

Involvement of stakeholders (e.g. representatives of central and local authorities, HEIs and research bodies, employers, etc.) in external QA is foreseen in the 'Regulation on Expert team and licensing expertise' as of 24.12.2003 N 847, and 'Regulation on Expert team and accreditation expertise' as of 14.01.2002 N 16., and also by the 'Regulation on the State Accreditation Commission'.

18 вересня 2013 р. прийнято Постанову Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах та Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг» [22]. Постанову прийнято на виконання підпункту 36.3 Національного плану дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [48] з метою забезпечення якості вищої освіти під час акредитації.

Постановою визначено правові підстави для прийняття рішення про акредитацію напряму підготовки, спеціальності з певними умовами (обмеженнями) з метою забезпечення якості підготовки фахівців з вищою освітою; урегульовано питання проходження акредитації вищим навчальним закладом за певним рівнем; у процедурі акредитації встановлено можливість подання навчальним закладом апеляції щодо необ'єктивності змісту висновку або порушення комісією порядку проведення експертизи; забезпечено повноцінне виконання Державною освітньою установою «Навчально-методичний центр з питань якості освіти» своїх функцій, встановлених нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України щодо організації роботи Акредитаційної комісії шляхом надання послуг організаційного характеру, пов'язаних з проведенням ліцензування, атестації та акредитації.

Порядок ліцензування діяльності з надання освітніх послуг (далі – Порядок) встановлює загальні вимоги до ліцензування діяльності з надання освітніх послуг та визначає процедуру оцінки спроможності суб'єктів освітньої діяльності щодо надання освітніх послуг, проведення ліцензійної експертизи, прийняття рішень та їх оформлення, видачі і переоформлення ліцензій, видачі їх дублікатів, а також прийняття рішень про обмеження діяльності суб'єктів у сфері освіти.

Органом ліцензування, який здійснює ліцензування у сфері вищої освіти, є Міністерство освіти і науки України (далі – МОН). Орган ліцензування має право перевіряти законність та обґрунтованість прийнятих експертними комісіями, експертними радами Акредитаційної комісії та Акредитаційною комісією рішень з питань ліцензування.

До органу ліцензування навчальним закладом подаються заява та відповідні документи, у яких, зокрема, містяться відомості про кількісні показники кадрового, матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного забезпечення освітньої діяльності, наявність бібліотеки та обсяг її фондів.

Спроможність навчального закладу надавати освітні послуги підтверджується результатами ліцензійної експертизи, для проведення якої орган ліцензування розглядає на відповідність подані документи та утворює експертну комісію. *Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи* затверджується МОН [19].

Орган ліцензування передає висновок експертної комісії разом із заявою та документами до відповідної експертної ради Акредитаційної комісії, яка розглядає документи, готує і вносить для розгляду на засіданні Акредитаційної комісії проект рішення щодо спроможності

(неспроможності) надавати навчальним закладом, фізичною особою – підприємцем заявлену освітню послугу. Органом ліцензування приймається остаточне рішення про видачу (відмові у видачі) ліцензії, яке оформлюється його наказом. Порядком передбачена можливість повторного ліцензування та право апеляції.

Ліцензія визначає загальний обсяг навчального закладу та ліцензований обсяг освітньої послуги та видається на строк від 3 до 12 років включно, але не менше як на строк повного циклу навчання за програмою, що додавалася до заяви по ліцензування. За результатами проведення акредитаційної експертизи на підставі рішення МОН про акредитацію напряму підготовки (спеціальності) строк дії ліцензії продовжується на строк дії сертифікату про акредитацію. Оплата витрат, пов'язаних з проведенням ліцензування, здійснюється заявником, зокрема через рахунок Державної освітньої установи «Навчально-методичний центр з питань якості освіти».

Ліцензійні умови надання освітніх послуг визначають нормативи кадрового, навчально-методичного, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, необхідних для ліцензування, і затверджуються МОН [9].

Контроль за дотриманням ліцензійних умов здійснює орган ліцензування, Державна інспекція навчальних закладів, міністерства, інші центральні та місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, що мають у підпорядкуванні навчальні заклади, і власники навчальних закладів шляхом проведення планової та позапланової перевірки. Планова перевірка проводиться не частіше ніж один раз на рік. *Порядок здійснення контролю за дотриманням ліцензійних умов* затверджує МОН [21]. За результатами перевірки орган ліцензування має право: видавати розпорядження про усунення фактів порушення ліцензійних умов; анулювати ліцензію.

Навчальний заклад може подати до органу ліцензування апеляцію щодо рішень Акредитаційної комісії, пов'язаних з відмовою у видачі ліцензії або її анулювання. Рішення органу ліцензування про відмову у видачі ліцензії або її анулювання може бути оскаржене до суду.

Нижче наведені Ліцензійні умови [9], які визначають загальні вимоги та мінімальні нормативи забезпечення навчальних закладів науково-педагогічними та педагогічними кадрами, матеріально-технічною, навчально-методичною та інформаційною базою (див. *табл. 1.4*).

Таблиця 1.4

**Нормативи та вимоги для підготовки фахівців з вищою освітою
відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів (денна форма навчання)**

Назва показника (нормативу)	Значення показника (нормативу) за				
	освітньо-кваліфікаційними рівнями				
	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Спеціаліст	Магістр	
	1	2	3	4	5
1. Загальні вимоги					
1.1. Концепція діяльності за заявленим напрямом (спеціальністю), погоджена з Радою міністрів Автономної Республіки Крим, обласною, Київською, Севастопольською міськими	+		+	+	+

державними адміністраціями					
-----+-----+-----+-----+-----					
1.2. Заявлений ліцензований					
обсяг (денна форма					
навчання/заочна форма					
навчання)					
-----+-----+-----+-----+-----					
2. Кадрове забезпечення підготовки фахівців заявленої спеціальності					
-----+-----+-----+-----+-----					
2.1. Частка науково-	-	75	85	95	
педагогічних працівників з					
науковими ступенями та					
вченими званнями, які					
забезпечують викладання					
лекційних годин соціально-					
гуманітарного циклу					
дисциплін навчального плану					
спеціальності (% від					
кількості годин)					
-----+-----+-----+-----+-----					
у тому числі які працюють у		50	50	50	
даному навчальному закладі					
за основним місцем роботи					
-----+-----+-----+-----+-----					
2.2. Частка науково-	-	75	85	95	
педагогічних працівників з					
науковими ступенями та					
вченими званнями, які					
забезпечують викладання					
лекційних годин					
фундаментального циклу					
дисциплін навчального плану					
спеціальності					
(% від кількості годин) (за					
винятком військових					
навчальних дисциплін)					
-----+-----+-----+-----+-----					
у тому числі які працюють у		50	50	50	
даному навчальному закладі					
за основним місцем роботи					
-----+-----+-----+-----+-----					
з них:	10	20,	40,		
докторів наук або		але не	але не		
професорів (при розрахунку		менше ніж	менше		
частки докторів наук або		1 доктор	ніж		
професорів дозволяється		наук або	1 доктор		
прирівнювати двох		професор	наук або		
кандидатів наук, доцентів,		на 25 осіб	професор		
які мають стаж		ліцензо-	на		
безперервної науково-		ваного	25 осіб		
педагогічної роботи в		обсягу	ліцензо-		
даному навчальному закладі			ваного		
не менше 10 років, а також			обсягу		
є авторами (співавторами)					

підручників, навчальних посібників з грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України або монографій, до одного доктора наук або професора)					
-----+-----+-----+-----+-----					
2.3. Частка науково-педагогічних працівників з науковими ступенями та вченими званнями, які забезпечують викладання лекційних годин фахових дисциплін навчального плану спеціальності (% від кількості годин)	-	75	85	95	
-----+-----+-----+-----+-----					
у тому числі які працюють у даному навчальному закладі за основним місцем роботи			50	50	50
-----+-----+-----+-----+-----					
з них:	10	20,	40,		
докторів наук або професорів (при розрахунку частки докторів наук або професорів дозволяється порівнювати двох кандидатів наук, доцентів, які мають стаж безперервної науково-педагогічної роботи в даному навчальному закладі не менше 10 років, а також є авторами (співавторами) підручників, навчальних посібників з грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України або монографій, до одного доктора наук або професора)			але не менше ніж 1 доктор наук або професор на 25 осіб	але не менше ніж 1 доктор наук або професор на 25 осіб	
-----+-----+-----+-----+-----					
2.4. Частка педагогічних працівників вищої категорії, які викладають лекційні години дисциплін навчального плану спеціальності та працюють у даному навчальному закладі за основним місцем роботи (% від кількості годин для кожного циклу дисциплін навчального плану)	25	-	-	-	

2.5. Наявність кафедри (циклової комісії) з фундаментальної підготовки	+	+	+	+	
2.6. Наявність кафедри зі спеціальної (фахової) підготовки, яку очолює фахівець відповідної науково-педагогічної спеціальності:	-	+	+	+	
доктор наук або професор				+	
кандидат наук, доцент			+		
3. Матеріально-технічна база					
3.1. Забезпеченість лабораторіями, полігонами, обладнанням, устаткуванням, необхідними для виконання навчальних програм (у % від потреби)	100	100	100	100	
3.2. Забезпеченість студентів гуртожитком (у % від потреби)	70	70	70	70	
3.3. Кількість робочих комп'ютерних місць на 100 студентів (крім спеціальностей, які належать до галузей знань 0102 "Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" і 0202 "Мистецтво", крім спеціальності "Дизайн")	6	12	12	12	
3.4. Кількість робочих комп'ютерних місць на 100 студентів (для спеціальностей, які належать до галузей знань 0102 "Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" і 0202 "Мистецтво", крім спеціальності "Дизайн")	3	6	6	6	
3.5. Наявність пунктів харчування	+	+	+	+	
3.6. Наявність спортивного залу	+	+	+	+	

3.7. Наявність стадіону або спортивного майданчика	+	+	+	+
3.8. Наявність медичного пункту	+	+	+	+
4. Навчально-методичне забезпечення				
4.1 Наявність освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (у тому числі варіативної компоненти)	+	+	+	+
4.2. Наявність освітньо-професійної програми підготовки фахівця (у тому числі варіативної компоненти)	+	+	+	+
4.3. Наявність навчального плану, затвердженого в установленому порядку	+	+	+	+
4.4. Наявність навчально-методичного забезпечення для кожної навчальної дисципліни навчального плану (% від потреби):				
4.4.1. Навчальних і робочих навчальних програм дисциплін	100	100	100	100
4.4.2. Планів семінарських, практичних занять, завдань для лабораторних робіт (% від потреби)	100	100	100	100
4.4.3. Методичних вказівок і тематик контрольних, курсових робіт (проектів)	100	100	100	100
4.5. Наявність пакетів контрольних завдань для перевірки знань з дисциплін соціально-гуманітарної, фундаментальної та фахової підготовки (% від потреби)	100	100	100	100
4.6. Забезпеченість програмами всіх видів практик (% від потреби)	100	100	100	100

4.7. Наявність методичних указівок щодо виконання дипломних робіт (проектів), державних екзаменів	+	+	+	+
-----+				
4.8. Дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів (у тому числі з використанням інформаційних технологій) (% від потреби)	100	100	100	100
-----+				
4.9. Наявність критеріїв оцінювання знань і вмінь студентів	+	+	+	+
-----+				
5. Інформаційне забезпечення				
-----+				
5.1. Забезпеченість студентів підручниками, навчальними посібниками, наявними у власній бібліотеці (% від потреби)	100	100	100	100
-----+				
5.2. Співвідношення посадкових місць у власних читальних залах до загальної чисельності студентів (% від потреби)	3	5	5	5
-----+				
5.3. Забезпеченість читальних залів фаховими періодичними виданнями	3	4	4	8
-----+				
5.4. Можливість доступу викладачів і студентів до Інтернету як джерела інформації:				
наявність обладнаних лабораторій	+	+	+	+
наявність каналів доступу	+	+	+	+
-----+				

Серед вимоги для підготовки фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів також такі.

Забезпечення навчальною літературою вважається 100% за наявності одного підручника (посібника) за списком літератури, рекомендованим робочою програмою дисципліни, на трьох студентів.

Наявні приміщення (навчальні, навчально-виробничі, побутові, спортивні тощо) повинні відповідати санітарним нормам і правилам, державним будівельним нормам України ДБН В2.2-3-97 «Будинки та споруди навчальних закладів», затвердженим наказом Деркоммістобудування України від 27 червня 1996 р. № 11.

Для вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації кількість лекційних годин на одного викладача не може перевищувати 250 на рік при загальній кількості дисциплін не більше 5.

За наявності в навчальному закладі заочної форми навчання матеріально-технічне забезпечення розраховується з коефіцієнтом 0,2 відносно нормативів для денної форми навчання. Методичне забезпечення повинно бути 100% з розрахунку один комплект методичних матеріалів з кожної дисципліни на одного студента.

Положенням про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи унормовано наступне [19].

Експертна комісія (уповноважений представник) – це сформована (призначена) органом ліцензування) група експертів (експерт), яка (який) проводить ліцензійну експертизу з метою встановлення відповідності кадрового, науково-, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального закладу державним вимогам (Ліцензійним умовам надання освітніх послуг). Експерти – це провідні фахівці, які мають відповідну освіту та кваліфікацію, практичний досвід роботи та виявили бажання здійснювати ліцензійну експертизу навчальних закладів і які включені до списку експертів. Список експертів формує і затверджує орган ліцензування. Склад експертної комісії та її голову (уповноваженого представника) для проведення ліцензійної експертизи конкретного навчального закладу затверджує (призначає) орган ліцензування. Експерти, які підписали недостовірний експертний висновок ліцензійної експертизи, приховали факти порушень чи наявності недостовірних відомостей у документах, поданих для отримання ліцензії, виключаються зі складу експертів та несуть відповідальність згідно з чинним законодавством.

Відповідно до *Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах* (далі – Положення) [22] акредитація проводиться з ініціативи навчального закладу. Акредитація вищого навчального закладу – це державне визнання його статусу (рівня акредитації). Акредитація спеціальності в навчальному закладі – це державне визнання відповідності рівня підготовки (перепідготовки) фахівців з цієї спеціальності державним вимогам до напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу, затвердженим МОН.

Для цього проводиться акредитаційна експертиза, яка здійснюється експертною комісією, яку формує МОН. *Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи* затверджує МОН [35]. Рішення про акредитацію (або відмову в акредитації) приймає Акредитаційна комісія. Зазначене рішення через два тижні з дня прийняття затверджується МОН. *Зразок сертифіката про акредитацію закладу (спеціальності) і додатка* до нього затверджується МОН. Строк дії сертифіката про акредитацію закладу (спеціальності) для вищих навчальних закладів, які мають статус національного, становить 10 років, інших навчальних закладів та відокремлених структурних підрозділів – п'ять років, або в разі виявлення порушень ліцензійних умов – до дати завершення навчання існуючого контингенту студентів за спеціальністю та приймається рішення про припинення набору на навчання.

Навчальний заклад, який заявив про акредитацію спеціальності, подає до МОН, зокрема, звіт про свою діяльність за спеціальністю, що акредитується, в якому підтверджується відповідність кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення ліцензійним умовам надання освітніх послуг у сфері вищої освіти, а також відповідність якісних характеристик підготовки фахівців державним вимогам; зазначаються перелік зауважень (приписів) органів, що здійснюють контроль за дотриманням ліцензійних умов, а також відомості про скарги юридичних і фізичних осіб щодо освітньої діяльності навчального закладу за спеціальністю, що акредитується, за період підготовки (перепідготовки) фахівців, заходи щодо їх усунення та інформація про здійснення таких заходів.

Навчальний заклад, який заявив про акредитацію за певним рівнем, подає до МОН, зокрема, звіт про результати освітньої та наукової діяльності навчального закладу за підписом керівника, скріпленим печаткою навчального закладу, який з-поміж іншого включає:

загальні відомості про кадрове і матеріально-технічне забезпечення;

загальну кількість студентів, їх розподіл за напрямами підготовки, спеціальностями та формами навчання;

результати діяльності аспірантури і докторантури за останні п'ять років (для вищого навчального закладу IV рівня акредитації);

дані про міжнародні зв'язки з навчальними закладами та освітніми організаціями;

відомості щодо видання і підготовки до видання підручників та навчальних посібників, у тому числі з грифом МОН, за останні п'ять років.

Після отримання від навчального закладу матеріалів щодо акредитації МОН протягом 20 днів проводить їх попередню експертизу. За умови відповідності поданих матеріалів нормативно-правовим актам МОН утворює експертну комісію, яка проводить акредитаційну експертизу. МОН передає висновок експертної комісії щодо акредитації спеціальності разом із заявою та документами до відповідної експертної ради Акредитаційної комісії. Висновок про акредитацію закладу разом із документами передається безпосередньо до Акредитаційної комісії.

Навчальний заклад після затвердження МОН позитивного рішення Акредитаційної комісії щодо акредитації спеціальності має право:

1) видавати випускникам, що навчалися за відповідною спеціальністю, документи про освіту державного зразка;

2) на продовження строку дії ліцензії на строк дії сертифіката про акредитацію спеціальності.

Акредитаційна експертиза здійснюється за рахунок навчального закладу. Кошти, зокрема, зараховуються на рахунок Державної освітньої установи «Навчально-методичний центр з питань якості освіти».

Навчальний заклад може подати апеляцію до МОН щодо рішень Акредитаційної комісії. У цьому разі МОН утворює апеляційну комісію, яка після розгляду апеляції навчального закладу готує рекомендації для чергового засідання Акредитаційної комісії. Рішення Акредитаційної комісії щодо апеляції після його затвердження МОН є остаточним.

Чинні *Державні вимоги до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу*, затверджено наказом МОН 13 червня 2012 р. № 689 [28]. Державні вимоги є критеріями, які визначають мінімальні нормативи забезпечення вищих навчальних закладів науково-педагогічними та педагогічними кадрами, матеріально-технічною, навчально-методичною, інформаційною базою, якісні характеристики надання освітніх послуг, вимоги до освітньої і наукової діяльності вищого навчального закладу, виконання яких є підставою для прийняття рішення про акредитацію напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу (див. *табл. 1.5*).

Таблиця 1.5

Державні вимоги до акредитації напряму підготовки та спеціальності

Назва показника (нормативу)	Значення показника (нормативу) за освітньо-кваліфікаційними рівнями			
	молодший спеціаліст	бакалавр	спеціаліст	магістр
1	2	3	4	5
Якісні характеристики підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів				
1. Умови забезпечення державної гарантії якості вищої освіти				
1.1. Виконання навчального плану за показниками: перелік навчальних дисциплін, години, форми контролю, %	100	100	100	100
1.2. Підвищення кваліфікації викладачів постійного складу за останні 5 років, %	100	100	100	100
1.3. Чисельність науково-педагогічних (педагогічних) працівників, що	100	100	100	100

обслуговують спеціальність і працюють у навчальному закладі за основним місцем роботи, які займаються вдосконаленням навчально-методичного забезпечення, науковими дослідженнями, підготовкою підручників та навчальних посібників, %				
2. Результати освітньої діяльності (рівень підготовки фахівців), не менше %				
2.1. Рівень знань студентів з гуманітарної та соціально-економічної підготовки:				
2.1.1. Успішно виконані контрольні завдання, %	90	90	90	90
2.1.2. Якісно виконані контрольні завдання (оцінки «5» і «4»), %	50	50	50	50
2.2. Рівень знань студентів з природничо-наукової (фундаментальної) підготовки:				
2.2.1. Успішно виконані контрольні завдання, %	90	90	90	90
2.2.2. Якісно виконані контрольні завдання (оцінки «5» і «4»), %	50	50	50	50
2.3. Рівень знань студентів зі спеціальної (фахової) підготовки:				
2.3.1. Успішно виконані контрольні завдання, %	90	90	90	90
2.3.2. Якісно виконані контрольні завдання (оцінки «5» і «4»), %	50	50	50	50
3. Організація наукової роботи				
3.1. Наявність у структурі навчального закладу наукових підрозділів	-	-	+	+
3.2. Участь студентів у науковій роботі (наукова робота на кафедрах та в лабораторіях, участь в наукових конференціях, конкурсах, виставках, профільних олімпіадах тощо)	-	-	+	+

Державні вимоги до акредитації вищого навчального закладу такі.

Для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку (перепідготовку) фахівців за спеціальностями одного напрямку підготовки, – наявність акредитації усіх ліцензованих спеціальностей за рівнем, не нижчим за заявлений рівень акредитації вищого навчального закладу.

Для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку (перепідготовку) фахівців за спеціальностями різних напрямів підготовки, – наявність акредитації не менше двох третин усіх ліцензованих спеціальностей за рівнем, не нижчим за заявлений рівень акредитації вищого навчального закладу.

При акредитації вищого навчального закладу за IV рівнем акредитації додатковими вимогами є:

рівень показників діяльності аспірантури або докторантури вищого навчального закладу не нижчий від середнього для даної галузевої групи або типу вищого навчального закладу.

видання підручників (навчальних посібників) з грифом МОН України або монографій за останні 5 років не менше ніж п'ять відсотків загальної кількості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, які працюють у ньому за основним місцем роботи.

Згідно з Положенням про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи експертна комісія – це сформована МОН група експертів. Список експертів формує і затверджує МОН. Склад експертної комісії та її керівника для проведення акредитаційної

експертизи конкретного навчального закладу визначає і затверджує МОН. Експерти, які підписали недостовірний експертний висновок акредитаційної експертизи, виключаються зі складу експертів та несуть відповідальність згідно з чинним законодавством.

Положення про національний заклад (установу) України затверджено Указом Президента України від 16 червня 1995 р. із наступними змінами [53]. Статус національного надається закладу (установі) України, який досяг найвищих показників у своїй діяльності щодо використання інтелектуального потенціалу нації, реалізації ідеї національного відродження і розвитку України, запровадження державної мови і є провідним серед галузевої групи закладів (установ) гуманітарної сфери. Статус національного закладу (установи) України може бути надано одному або декільком закладам (установам) залежно від їх кількості у відповідній групі, але не більш як трьом.

Підставами для надання закладу (установі) України статусу національного є:
загальнодержавне і міжнародне визнання результатів діяльності закладу (установи);
розроблення і практична реалізація ним найважливіших державних програм у гуманітарній сфері;

наявність у закладі (установі) визнаних на загальнодержавному або світовому рівні фахівців та їх авторських шкіл чи фахівців з високим рівнем професійної кваліфікації та великим досвідом практичної роботи, що забезпечують вагомі результати в діяльності закладу, а також наявність сучасної матеріально-технічної бази;

перспектива дальшого його розвитку.

Національний заклад (установа) України має право в межах фонду заробітної плати за рахунок коштів, виділених з Державного бюджету України, та власних коштів установлювати підвищені посадові оклади, стипендії та інші заохочувальні виплати відповідно до законодавства України.

Статус національного закладу (установи) України надається указом Президента України. Заклад (установу) може бути позбавлено статусу національного указом Президента України в разі, якщо заклад (установа) втрачає показники діяльності, передбачені Положенням.

Остаточна редакція *Положення про дослідницький університет* [34] визначена постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р.

Дослідницький університет – національний вищий навчальний заклад, який має вагомі наукові здобутки, провадить дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм. Статус надається зазначеному закладу з метою підвищення ролі університету як центру освіти і науки, підготовки висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів, запровадження в практику наукових досягнень, технічних і технологічних розробок, реалізації разом з іншими вищими навчальними закладами та науковими установами спільних програм за пріоритетними напрямками фундаментальних і прикладних наукових досліджень для розв'язання важливих соціально-економічних завдань у різних галузях економіки.

Основними завданнями дослідницького університету є:

1) у навчальній діяльності:

розроблення та впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій і засобів навчання з метою підготовки фахівців з питань інноваційного розвитку;

реалізація інноваційних програм підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів для університетів, наукових установ, наукоємних виробництв;

створення умов для обміну студентами, аспірантами, докторантами, науковими і науково-педагогічними працівниками;

забезпечення участі студентів у здійсненні наукових і науково-технічних досліджень та впровадженні в практику результатів досліджень як необхідної складової навчального процесу;

підвищення кваліфікації працівників підприємств, установ та організацій, які впроваджують у практику результати прикладних наукових досліджень університету;

2) у науковій та інноваційній діяльності:

здійснення разом з Національною та галузевими академіями наук фундаментальних і прикладних наукових досліджень за визначеними пріоритетними напрямками наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності;

реалізація інноваційних проектів розроблення, впровадження та виробництва нової високотехнологічної продукції;

інтеграція освіти та науки з виробництвом шляхом створення навчально-науково-виробничих об'єднань, базових кафедр, лабораторій разом з інститутами Національної та галузевих академії наук і підприємствами, установами та організаціями;

випуск та реалізація експериментальних зразків нової техніки, технологій та малосерійної наукоємної продукції;

забезпечення охорони об'єктів права інтелектуальної власності, зокрема інноваційних розробок університету;

3) у міжнародній діяльності:

участь у реалізації міжнародних проектів і програм, у науково-практичних конференціях, семінарах та виставках;

створення спільних з іноземними партнерами наукових центрів, інститутів, інших об'єднань для виконання освітніх і науково-дослідницьких програм з видачею студентам, аспірантам та докторантам відповідних документів про освіту.

5. Дослідницький університет відповідно до законодавства у галузі освіти і науки має право:

визначати тематику та проводити за рахунок власних коштів фундаментальні та прикладні наукові дослідження за новими науковими і технічними напрямками;

розробляти наукові, науково-технічні, соціально-економічні прогнози розвитку галузей економіки за найважливішими напрямками;

здійснювати за рахунок бюджетних і власних коштів трансфер технологій, розроблених університетом;

використовувати кошти, отримані в результаті здійснення трансферу технологій, для розвитку власних наукових досліджень, модернізації наукової матеріально-технічної бази, заохочення наукових і науково-педагогічних працівників університету;

випускати та реалізувати, в тому числі за кордоном, власну наукоємну продукцію, отриману за результатами наукових і науково-технічних досліджень;

здійснювати за рахунок коштів державного бюджету і власних коштів капітальне будівництво, реконструкцію та облаштування баз практики, які належать університету, створювати машини, устаткування, матеріали, прилади;

установлювати у передбаченому законодавством порядку нормативи співвідношення чисельності студентів, аспірантів і докторантів та науково-педагогічних працівників університету;

установлювати нормативи забезпечення структурних підрозділів університету матеріальними цінностями та ресурсами;

підвищувати в межах бюджетного фінансування розмір оплати праці наукових і науково-педагогічних працівників університету шляхом встановлення подвійних посадових окладів і ставок заробітної плати, у тому числі погодинної;

зберігати статус неприбуткової установи;

визнавати дипломи про здобуту в зарубіжних університетах кваліфікацію магістра, доктора філософії, доктора наук та вчені звання доцента, професора для призначення на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника в установленому законом порядку;

направляти щороку наукових і науково-педагогічних працівників для стажування, а студентів, аспірантів і докторантів – для навчання до зарубіжних університетів і навчально-наукових центрів в установленому законом порядку у визначеній для університету кількості в межах бюджетних коштів, передбачених на зазначену мету.

6. Фінансування наукових досліджень і розробок дослідницького університету здійснюється відповідно до програм розвитку університету у розмірі не менш як 25 відсотків бюджетних коштів, що виділяються на його утримання. Програми розвитку дослідницького університету фінансуються протягом перших п'яти років його діяльності за рахунок коштів

державного бюджету. Подальше фінансування дослідницького університету, в тому числі наукових досліджень, розробок і програм розвитку університету, здійснюється за умови забезпечення університетом надходжень до спеціального фонду державного бюджету у розмірі не менш як 50 відсотків обсягу бюджетних коштів, передбачених на наукові дослідження і розробки.

7. Для надання університету статусу дослідницького (підтвердження або позбавлення такого статусу) МОН утворює комісію з числа працівників Міністерства, інших центральних органів виконавчої влади, що мають у підпорядкуванні національні університети, Національної та галузевих академій наук, ВАК, відповідних громадських організацій (за згодою).

8. Надання статусу дослідницького університету здійснюється в установленому законом порядку Кабінетом Міністрів України за поданням МОН у разі відповідності університету критеріям діяльності, викладеним у додатку. Строк, на який університету надається статус дослідницького, становить п'ять років. Підтвердження статусу дослідницького університету здійснюється в установленому законом порядку Кабінетом Міністрів України кожні п'ять років за поданням МОН на підставі висновків комісії. Позбавлення університету статусу дослідницького здійснюється в порядку, що передбачений цим Положенням для надання такого статусу.

9. Університет протягом шести місяців від дня надання йому статусу дослідницького розробляє на підставі затверджених МОН загальних вимог програми розвитку дослідницького університету, які затверджує комісія. Дослідницький університет щороку подає МОН звіт про стан виконання програм розвитку університету.

До Положення додаються наступні критерії діяльності університету, за якими надається (підтверджується) статус дослідницького.

1. Отримання не менш як двох премій міжнародного та національного рівня за останні десять років (за списком МОН).

2. Захист не менш як 300 кандидатських дисертацій за останні п'ять років.

3. Захист не менш як 50 докторських дисертацій за останні п'ять років.

4. Видання не менш як 200 наукових монографій та з грифом МОН за останні п'ять років.

5. Наявність не менш як 150 штатних докторів наук у середньому за останні п'ять років.

6. Наявність не менш як 500 штатних кандидатів у середньому за останні п'ять років.

7. Отримання не менш як 50 патентів і ліцензій за останні п'ять років.

8. Наявність не менш як одного наукового об'єкта, що становить національне надбання.

9. Наявність не менш як 20 міжвідомчих (галузевих) наукових структурних підрозділів.

10. Функціонування не менш як одного науково-навчального центру університету.

11. Функціонування не менш як одного центру колективного користування наукоємним обладнанням.

12. Наявність не менш як 300 штатних наукових працівників університету.

13. Опублікування у середньому протягом року не менш як 150 статей у фахових виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз даних (Web of Science, SCOPUS), за останні п'ять років.

14. Здійснення підготовки кандидатів і докторів наук не менш як за 70 науковими спеціальностями.

15. Здійснення підготовки не менш як 500 аспірантів та докторантів.

16. Наявність не менш як одного видавництва.

17. Функціонування не менш як 15 спеціалізованих рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій.

18. Створення книжкового фонду наукової бібліотеки в обсязі не менш як 1 млн. примірників.

19. Функціонування не менш як одного інтернет-центру.

20. Облаштування не менш як одного комп'ютерного навчального місця для трьох студентів денної форми навчання.

21. Наявність не менш як десяти видань, що входять до переліку фахових видань, затвердженого Вищою атестаційною комісією, у тому числі не менш як одного фахового наукового журналу.

22. Функціонування не менш як 20 загальноосвітніх навчальних закладів, що входять до навчально-наукових комплексів університету.

23. Проведення на базі університету не менш як десяти міжнародних, всеукраїнських та регіональних студентських олімпіад і конкурсів студентських наукових робіт протягом року.

24. Проведення на базі університету не менш як десяти міжнародних, всеукраїнських та регіональних студентських науково-практичних конференцій протягом року.

25. Проходження стажування у вітчизняних та зарубіжних університетах і наукових центрах не менш як 50 студентами, аспірантами і молодими вченими протягом року.

26. Отримання молодими вченими не менш як п'яти державних премій, премій та грантів Президента України, премій Кабінету Міністрів України, премій Національної та галузевих академій наук України за останні п'ять років.

27. Навчання не менш як 50 іноземних громадян за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра та в аспірантурі.

28. Участь не менш як в одній міжнародній або європейській асоціації університетів чи участь у Великій хартії університетів.

29. Функціонування не менш як одного технопарку, наукового парку.

30. Отримання протягом року бюджетних призначень у розмірі не менш як 20 млн. гривень для проведення університетом та його структурними підрозділами науково-дослідних робіт.

31. Отримання протягом року бюджетних призначень спеціального фонду державного бюджету в розмірі, що становить не менш як 50 відсотків обсягу бюджетних призначень, передбачених у загальному фонді для проведення науково-дослідних робіт.

Постановою Кабінету Міністрів від 24 липня 2013 р. № 567 оновлено *Порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника* [39].

Розгляд і вирішення питань атестації наукових кадрів здійснює МОН за участю атестаційної колегії, яка діє відповідно до затвердженого ним положення. Наукові ступені доктора і кандидата наук присуджують спеціалізовані вчені ради за результатами прилюдного захисту дисертацій. МОН затверджує рішення спеціалізованих вчених рад про присудження наукових ступенів і видає дипломи доктора та кандидата наук.

Спеціалізовані вчені ради (докторські, кандидатські) утворюються за рішенням МОН у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації, науково-дослідних, науково-технічних установах, що проводять фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, за клопотанням центральних органів виконавчої влади, у сфері управління яких є вищі навчальні заклади та наукові установи, Національної академії наук та національних галузевих академій наук, а також вищих навчальних закладів та наукових установ, що належать до сфери управління МОН.

Порядок утворення, функціонування і діяльності спеціалізованих вчених рад визначається *Положенням про раду*, яке затверджує МОН [20]. Спеціалізована вчена рада несе відповідальність за обґрунтованість прийнятих нею рішень і забезпечує високий рівень вимогливості під час розгляду дисертацій та проведення їх захисту. У разі порушення спеціалізованою вченою радою вимог нормативно-правових актів з питань присудження наукових ступенів доктора або кандидата наук МОН вживає відповідних заходів аж до скасування рішення ради. Персональну відповідальність за дотримання спеціалізованими вченими радами вимог нормативно-правових актів з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації, науковий рівень захищених у радах дисертацій несуть керівники рад.

У МОН розглядаються документи атестаційних справ здобувачів наукових ступенів та проводиться експертиза дисертацій з метою здійснення контролю за дотриманням спеціалізованими вченими радами вимог нормативно-правових актів з питань атестації наукових кадрів, про що готується висновок, який подається на розгляд атестаційної колегії міністерства. МОН може надсилати дисертацію та атестаційну справу здобувача для

додаткового розгляду (колективного рецензування) до іншої спеціалізованої вченої ради в установленому МОН порядку або до вищого навчального закладу чи наукової установи. Додатковому розгляду (колективному рецензуванню) обов'язково підлягає докторська дисертація, яка за рішенням МОН подана спеціалізованій вченій раді раніше п'ятирічного строку після здобуття наукового ступеня кандидата наук.

Контроль за науковим рівнем дисертацій, роботою спеціалізованих вчених рад МОН здійснює за участю експертних рад з питань проведення експертизи дисертацій. Порядок утворення, функціонування та діяльності експертних рад з питань проведення експертизи дисертацій визначається *Положенням про експертну раду*, яке затверджує МОН [3]. Експертні ради проводять експертизу захищених дисертацій, розглядають питання, що належать до їх компетенції, готують експертні висновки про відповідність встановленим вимогам і відповідають за якість та об'єктивність підготовлених ними висновків.

Рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукових ступенів доктора або кандидата наук набирає чинності з дати набрання чинності наказом МОН про затвердження рішення спеціалізованої вченої ради та видачу відповідного диплома на підставі рішення атестаційної колегії.

Визнання кваліфікаційних документів державного зразка, які видані громадянам України органами атестації інших держав, здійснюється у процесі переатестації вченого або нострифікації диплома про науковий ступінь згідно з міжнародними угодами та конвенціями. Переатестація вчених, яким присуджено науковий ступінь в інших державах, або нострифікація дипломів про наукові ступені, виданих громадянам України в інших державах, проводиться за дорученням МОН спеціалізованими вченими радами за клопотанням з основного місця роботи вченого або за його особистою заявою з поданням документів відповідно до переліку, який визначає МОН. Власники дипломів про наукові ступені, виданих органами атестації інших держав, набувають прав на державні гарантії, встановлені законодавством України для наукових працівників, після проходження переатестації і нострифікації з дати прийняття МОН рішення про видачу диплома державного зразка України.

Створенню системи забезпечення якості освіти та освітніх кваліфікацій слугує постанова Кабінету Міністрів України «*Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*» від 23 листопада 2011 р. № 1341 [30]. Національна рамка кваліфікацій (НРК) має стати основою для запровадження результатного (компетентнісного) підходу в діяльність вищої школи, розроблення стандартів вищої освіти нового покоління. З метою впровадження НРК робочою групою МОН розроблено проект Стратегії розвитку національної системи кваліфікацій, Положення про кваліфікації (ступені) вищої освіти, проект Національної стандартної класифікації освіти, які винесено на публічне обговорення в он-лайн режимі.

На забезпечення та визнання якості вищої освіти спрямовано запровадження урядовою постановою нового зразку *Додатку до диплома про вищу освіту* та затвердження *Додатку до диплома молодшого спеціаліста/спеціаліста* [23].

1.1.13. Рейтинги як інструмент забезпечення якості вищої освіти

Указом глави держави «*Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні*» від 30 серпня 2010 р. № 926 [43] доручено здійснити комплекс заходів із забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні, зокрема входження провідних університетів України до числа вищих навчальних закладів, визнаних у світі.

У *Національному плані дій на 2012 р.* [47] ставилося завдання щодо впровадження національної системи рейтингового оцінювання діяльності навчальних закладів з метою стимулювання підвищення якості вищої освіти, її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг і ринку праці та участі вищих навчальних закладів України у міжнародних рейтингах університетів.

Важливість рейтингового оцінювання для забезпечення якості вищої освіти визнано Європейською асоціацією університетів (ЄАУ) – одним з чотирьох основних консультативних членів із супроводу Болонського процесу. З метою проведення першого пан-європейського

дослідження по наслідках та впливу рейтингів на заклади вищої освіти ЄАУ, нещодавно розпочато новий проект під назвою «Рейтинги в стратегіях та процесах закладів» [75].

Міністерством освіти і науки України запроваджено систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів відповідно до Берлінських принципів ранжування [1; 15; 36]. Результати рейтингового оцінювання за *Національною системою рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів*, яка загалом оперує 101 показником, у 2013 р. представлено на офіційному веб-сайті міністерства, а також опубліковано в газетах Освіта України (№ 27, 8 липня 2013 р.) та Освіта (3-10 липня 2013 р.) [15].

Оприлюднено також черговий рейтинг вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації України у 2013 р. «*Топ 200 Україна*» [67], що складається за підтримки ЮНЕСКО (Газета «Дзеркало тижня» № 19, 1 червня 2013 р.). У цьому рейтингу діяльність закладів оцінюється за допомогою агрегованого показника (інтегрального індексу), який формується на підставі 21 індикатора прямого вимірювання (80%), експертного оцінювання якості підготовки випускників представниками роботодавців і академічного співтовариства (15%), а також із використанням міжнародних наукометричних і веб-метричних даних (5%). Інтегральний індекс представлено трьома складниками: якість науково-педагогічного потенціалу, якість навчання, міжнародне визнання. Цього року додатково враховувалася участь у таких європейських програмах, як Seventh Framework Programme і Tempus.

За час роботи проекту, незважаючи на ротацію, зумовлену загостренням конкуренції у сфері надання освітніх послуг, університети, які входять до першої десятки і першої двадцятки, майже не залишали меж своїх груп. Їх характеризують активна позиція в системі вищої освіти, постійне прагнення до розвитку і до опанування нових форм роботи, що чітко простежується за динамікою зміни індикаторів та оцінок експертів. «Слабкою ланкою» багатьох наших університетів залишаються їхня інформаційна закритість, небажання надавати громадськості інформацію про свою діяльність (слабке, неповне, невчасне наповнення сайтів університету, відсутність їх англійських версій), що суперечить болонським принципам функціонування європейських університетів.

Рейтинг українських вищих навчальних закладів за рівнем задоволеності освітою «Компас» ініційовано компанією «Систем Кепітал Менеджмент» (СКМ) у рамках програми «Сучасна освіта» [63]. Ідея проекту знайшла підтримку Світового Банку (World Bank) й інших українських і міжнародних організацій. Рейтинг «Компас» став першим загальнонаціональним рейтингом, що відображує задоволеність освітою випускників і потенційних роботодавців. Проект спрямовано на визначення закладів, навчання в яких має найбільшу практичну цінність і відповідає реальному сектору економіки, а також гарантує випускникам надійні перспективи працевлаштування. В основу ранжування покладені дані комплексу соціологічних досліджень за такими напрямками спеціалізації закладів:

- бізнес/економічні спеціальності;
- правознавство;
- інженерні/технічні спеціальності;
- інформаційні технології (ІКТ);
- архітектура/будівництво.

Упродовж 2009-2013 рр. методологія рейтингу залишалася незмінною.

Загалом у світі зростає увага до ранжування закладів вищої освіти як інструменту забезпечення якості. Зокрема, учасники Глобального форуму «Рейтинг й оцінювання якості вищої освіти – сильні та слабкі сторони» (16-17 травня 2011 г., штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж) обговорювали систему ранжування університетів з огляду на їх вплив на політику й прийняття рішень на інституційному, національному та регіональному рівнях. Форум, проводився у співпраці з Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) і Світовим Банком. У форумі взяли участь, з одного боку, фахівці відомих та визнаних у цій сфері інституцій, а з другого боку, політичні та громадські діячі, а також провідні представники бізнесу, зацікавлені в якості вищої освіти. Рейтинг університетів обговорювався в контексті методів оцінювання, що застосовуються з метою підтримання та підвищення освітньої якості. Розглядалися методи, що спираються на різні критерії і методології такі, як система управління

якістю, управління на основі порівняння з прикладами передового досвіду, оцінювання якості навчання, акредитація, ліцензування та аналіз ефективності [7; 69].

Європейським Союзом у Дубліні офіційно започаткована нова система рейтингів університетів «У-Малтіренк» (*U-Multirank*). Перші результати будуть оприлюднені на початку 2014 року. Для участі в рейтингу зареєструвалися понад 650 закладів, у тому числі 8 вітчизняних [95].

Щодо визнаних міжнародних рейтингів, то до переліків провідних з них «Таймс» (ранжує 400 закладів) та «Шанхайський (500 закладів) українські вищі навчальні заклади не входять [10; 88; 92].

До переліку 700 найкращих закладів вищої освіти світу міжнародного рейтингу «К'ю Ес» (*QS World University Rankings*) у 2013 р. увійшли два українські університети: Київський національний університет імені Тараса Шевченка (441-450 місця) і Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (601-650 місця). Також Донецький національний університет та Національний технічний університет «Харківський політехнічний університет» представлені в групі місць «700+» [83].

У серпні 2013 р. на офіційному сайті рейтингу «Вебометрикс» (*Webometrics*) [10], який оцінює популярність університетів в Інтернет-просторі, опубліковано результати чергового рейтингу 2013 р. Загалом у рейтингу представлено 21250 закладів вищої освіти світу. Українські заклади дещо втратили свої позиції в порівнянні з початком року. Київський національний університет імені Тараса Шевченка (перший з українських закладів) посідає 838 місце. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» займає 1006 місце. Також у першу п'ятірку українських закладів за цим рейтингом входять Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна – 1876 місце, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова – 2019 місце, Національний університет біоресурсів і природокористування України – 2180 місце.

1.1.14. Альтернативні моделі реформування національної системи забезпечення якості вищої освіти (огляд законопроектів про вищу освіту 2014 р.)

Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), внесений народними депутатами М. П. Сорокою, С. В. Ківаловим, Г. М. Калетніком (реєстр. № 1187 від 28 грудня 2012 р.) [58].

У статтях 19, 20 визначено статус Громадської ради з якості освіти як постійно діючого органу при Міністерстві, який відповідає за забезпечення якості вищої освіти, додержання вимог до ліцензування, атестації та акредитації вищих, професійно-технічних навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, підприємств, установ та організацій. Крім цього, закріплено повноваження Громадської ради з якості освіти, основними з яких є формування пропозицій щодо вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, аналіз якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів, підготовка висновку щодо можливості видачі ліцензії на здійснення освітньої діяльності та пропозицій до методології розроблення стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти тощо.

У новій статті 21 «Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти» визначено право недержавної установи, що акредитована Громадською радою з якості освіти здійснювати акредитаційну експертизу з метою вироблення рекомендацій для прийняття рішень під час акредитації спеціальності. Такі установи матимуть змогу видавати вищим навчальним закладам власні сертифікати про недержавну акредитацію окремих спеціальностей.

Проект Закону України «Про вищу освіту», зареєстрованого народними депутатами України О. Арсенюком, В. Кличком, О. Тягнибоком, Л. Гриневич, Л. Орбець, Р. Павленком, П. Розенком, О. Сичем та І. Фаріон № 1187-1 від 11 січня 2013 р. [59].

До головних завдань законопроекту віднесено створення громадсько-державної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Законопроект пропонує добровільну акредитацію вищого навчального закладу задля отримання підвищення статусу закладу чи отримання доступу до бюджетного фінансування.

Законопроект містить окремий розділ III, присвячений системі забезпечення якості вищої

освіти із статтями:

Стаття 17. Державні стандарти у сфері вищої освіти.

Стаття 18. Державні стандарти освітньої діяльності у сфері вищої освіти.

Стаття 19. Державні стандарти змісту вищої освіти.

Стаття 20. Національна система професійних кваліфікацій.

Стаття 21. Оцінювання якості вищої освіти:

1. Забезпечення якості вищої освіти в Україні включає внутрішнє та зовнішнє оцінювання якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

2. У вищих навчальних закладах створюються системи внутрішнього оцінювання якості вищої освіти.

3. Зовнішнє оцінювання якості вищої освіти у вищому навчальному закладі здійснюється агенціями зовнішнього забезпечення якості освіти за результатами навчання осіб, які здобувають чи здобули відповідні освітні чи освітньо-наукові ступені, рівні професійної кваліфікації, за результатами наукової роботи та іншими показниками діяльності вищих навчальних закладів.

4. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти різних форм власності здійснюють зовнішнє оцінювання результатів навчання осіб, які здобувають вищу освіту, якість навчального процесу у вищому навчальному закладі та надають за їх результатами рекомендації вищим навчальним закладам щодо поліпшення якості навчального процесу.

5. За результатами оцінювання результатів навчання осіб, які здобувають вищу освіту, що проводяться в обсягах державних стандартів змісту освіти, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки може вносити Національній комісії регулювання освіти і науки України письмову пропозицію щодо анулювання ліцензії вищого навчального закладу у відповідній галузі знань, за напрямом підготовки чи спеціальністю.

6. Результати зовнішнього оцінювання результатів навчання, рівня професійної кваліфікації використовуються при акредитації вищого навчального закладу.

7. Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки може замовляти дослідження якості вищої освіти на конкурсних засадах.

8. Щороку центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки готує і подає Верховній Раді України доповідь про стан та перспективи розвитку вищої освіти і науки.

9. Інформація про результати зовнішнього оцінювання якості вищої освіти є відкритою та публікується упродовж одного місяця після завершення оцінювання у засобах масової інформації і на офіційному сайті вищого навчального закладу. Обсяг та порядок оприлюднення встановлюється Національною комісією регулювання освіти і науки. Відповідальність за публікацію результатів зовнішнього оцінювання якості вищої освіти покладається на керівників вищих навчальних закладів.

Стаття 22. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти:

1. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти різних форм власності здійснюють зовнішнє оцінювання результатів навчання осіб, які здобувають вищу освіту, якість навчального процесу у вищому навчальному закладі та надають за їхніми результатами рекомендації вищим навчальним закладам щодо поліпшення якості навчального процесу.

2. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти є неприбутковими організаціями державної чи приватної форми власності.

3. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти державної форми власності створюються Кабінетом Міністрів України для оцінювання якості вищої освіти у галузях знань та спеціальностях, що мають пріоритетне значення для захисту прав громадян, державного суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення її економічної та інформаційної безпеки тощо.

4. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти приватної форми власності засновуються юридичними особами приватного права та фізичними особами.

5. Одним із співзасновників агенцій зовнішнього забезпечення якості освіти приватної форми власності має бути вищий навчальний заклад.

6. Фінансування діяльності агенцій зовнішнього забезпечення якості освіти може здійснюватися за рахунок коштів Державного та місцевих бюджетів, внесків вищих навчальних

закладів та з інших джерел, не заборонених чинним законодавством.

7. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти державної форми власності не можуть бути підпорядковані органам управління освітою.

8. Порядок діяльності агенцій зовнішнього забезпечення якості освіти державної форми власності визначається Кабінетом Міністрів України.

9. Керівники, штатні й позаштатні працівники, експерти агенцій забезпечення якості освіти не можуть бути включені до складу органів управління та громадського самоврядування вищих навчальних закладів.

10. Агенції забезпечення якості освіти мають право здійснювати свою діяльність після проходження акредитації в Національній комісії регулювання освіти і науки. Порядок проходження акредитації агенцій із забезпечення якості вищої освіти визначається Національною комісією регулювання освіти і науки.

11. Агенції забезпечення якості освіти, які протягом трьох років не здійснюють діяльність з оцінювання якості освіти, втрачають акредитацію.

Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), внесений народним депутатом В. І. Балогою (реєстр. № 1187-2 від 21 січня 2013 р.) [57].

З-поміж головних новацій цього законопроекту порівняно з чинним Законом України «Про вищу освіту» є запровадження Національного агентства з якості вищої освіти та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Проектом пропонується запровадити Національне агентство, визначити його статус (стаття 17), повноваження (стаття 18), склад (стаття 19), діяльність та фінансування (статті 20, 22) та створити галузеві експертні ради цього агентства (стаття 21).

За змістом частини першої статті 17 проекту (якою визначається статус цього агентства), воно є «незалежною саморегулювальною організацією, членами якої є всі вищі навчальні заклади України незалежно від форми власності, та якій цим Законом державою делеговано повноваження щодо формування та впровадження у вищих навчальних закладах (наукових установах) процедури і правила забезпечення якості вищої освіти та атестації наукових здобутків наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» і визначається як «юридична особа» (частина друга статті 17 проекту).

Проект Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту (щодо адаптації системи вищої освіти до європейських вимог)», внесений народним депутатом Гриневич Л. М. (реєстр. № 2297а-1 від 12 липня 2013 р.) [60].

Конкретизовано поняття державного стандарту вищої освіти як сукупності результатів навчання особи.

Визначені механізми зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості освіти, передбачено створення незалежних агенцій зовнішнього забезпечення якості освіти.

Удосконалено процедури ліцензування і акредитації, усунуено їх дублювання.

Новаціями цього законопроекту порівняно з чинним Законом України «Про вищу освіту» є:

- запровадження системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, гармонізованої з практикою Болонського процесу;

- включення до системи вищої освіти агенцій зовнішнього забезпечення якості освіти.

Агенція зовнішнього забезпечення якості освіти визначена як установа державної або приватної форми власності, яка здійснює оцінювання якості освітньої діяльності вищого навчального закладу, зокрема зовнішнє оцінювання результатів навчання, виробляє рекомендації та надає допомогу в організації системи забезпечення якості, готує звіти та інформує громадськість й усі зацікавлені сторони про якість вищої освіти в країні.

Стаття 19. Забезпечення якості вищої освіти визначає:

1. Забезпечення якості вищої освіти в Україні включає внутрішнє та зовнішнє оцінювання якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

2. У вищих навчальних закладах створюються системи внутрішнього оцінювання якості вищої освіти.

3. Зовнішнє оцінювання якості вищої освіти у вищому навчальному закладі здійснюється агенціями зовнішнього забезпечення якості освіти за результатами навчання осіб, які

здобувають чи здобули відповідні освітні чи освітньо-наукові ступені, рівні професійної кваліфікації, за результатами наукової роботи та іншими показниками діяльності вищих навчальних закладів.

4. Агенції зовнішнього забезпечення якості освіти різних форм власності (резиденти та нерезиденти) здійснюють зовнішнє оцінювання результатів навчання осіб, які здобувають вищу освіту, якість навчального процесу у вищому навчальному закладі та надають за їх результатами рекомендації вищим навчальним закладам щодо поліпшення якості навчального процесу.

5. Результати зовнішнього оцінювання результатів навчання, рівня професійної кваліфікації використовуються при акредитації вищого навчального закладу.

Проект Закону України «Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" (щодо адаптації системи вищої освіти до європейських вимог), зареєстрованого народним депутатом України О. І. Кулінічем за № 2297а від 13 червня 2013 р. [61]

Питання забезпечення якості вищої освіти в законопроекті безпосередньо не розглядаються.

У порядок денний сесії Верховної Ради України на 2 квітня 2013 р. включено розгляд у другому читанні проект Закону України «Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», внесений народними депутатами В. М. Литвином, (Д. В. Табачником), В. С. Курилом, Ю. В. Каракаєм (реєстр. № 5267 від 22 жовт. 2009 р., прийнятий у першому читанні 2 липня 2010 р. Пропозиція вважати зазначений законопроект від імені народних депутатів В. М. Литвина, В. С. Курила, Ю. В. Каракая перехідним для Верховної Ради України сьомого скликання внесена Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти 6 грудня 2012 р. [56]

Законопроект пропонує для атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації утворити окремих центральний орган виконавчої влади – Вищу атестаційну комісію України, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України. Однак зазначена законодавча пропозиція вступає в суперечність із проведеною Президентом України в межах конституційних повноважень адміністративною реформою, згідно з якою подібні до ВАК органи утворюються главою держави і в разі створення спрямовуються і координуються відповідним міністерством, у даному разі це – МОН.

Загалом доцільність утворення незалежної агенції із забезпечення якості вищої освіти в статусі центрального органу виконавчої влади або надання відповідних функцій (із певною трансформацією) Державній інспекції навчальних закладів України потребує подальшого зваженого обговорення.

1.1.15. Національна адаптація європейської моделі забезпечення якості новим Законом України «Про вищу освіту»

У Розділі II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти Закону України «Про вищу освіту» (далі – Закон) унормована нова система рівнів і ступенів вищої освіти, що є повноструктурною і загалом сумісною з переліками рівнів (циклів) і ступенів вищої освіти, визначеними сучасними документами такими, як Міжнародна стандартна класифікація освіти версії 2011 р. (МСКО-2011), Берлінське Комюніке Болонського процесу (2003 р.), Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008 р.), а також відповідає практиці рівневої та ступеневої організація вищої освіти США і Сполученого Королівства як світових лідерів у цій сфері [2; 5-10; 17-20; 22].

Пунктом 1 Статті 5. Рівні та ступені вищої освіти визначено, що:

«1. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється ... на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.»

«Освітні рівні» (неповна, базова і повна) та «освітньо-кваліфікаційні рівні» (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр) вищої освіти, що визначалися Законом України «Про вищу освіту» 2002 р. і який втратив чинність, скасовані.

Водночас **підпунктами 1) і 3) пункту 2 Розділу XV. Прикінцеві та перехідні положення** встановлено, що освітня діяльність за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста / молодшого спеціаліста, що провадиться вищими навчальними закладами і започаткована до набрання чинності цим Законом, продовжується у межах строку навчання за певною освітньо-професійною програмою з видачею державного документа про вищу освіту встановленого зразка – диплома спеціаліста / молодшого спеціаліста. Останній прийом на здобуття рівня спеціаліста / молодшого спеціаліста проводиться у 2016 році.

Закон дає змогу співвіднести встановлені ним *рівні* вищої освіти з освітніми та кваліфікаційними рівнями основних міжнародних, європейських і національних документів (і в такий спосіб забезпечити прозорість і зрозумілість нової архітектури вітчизняної вищої школи), а саме з:

- рівнями МСКО (5, 6, 7, 8, 8⁺)
- Болонськими циклами (коротким, 1, 2, 3, 3⁺)
- рівнями РК ЄПВО (1, 2, 3, 4, 4⁺)
- рівнями ЄРК НВЖ (5, 6, 7, 8, 8⁺)
- рівнями НРК (5, 6, 7, 8, 9).

Зокрема, Законом унормована за *компетентнісним змістом* така відповідність рівнів вищої освіти кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій (НРК) (**Стаття 5, пункт 1**):

- початковий рівень (короткий цикл) – 5 рівень НРК
- перший (бакалаврський) рівень – 6 рівень НРК
- другий (магістерський) рівень – 7 рівень НРК
- третій (освітньо-науковий) рівень – 8 рівень НРК
- науковий рівень – 9 рівень НРК.

Таким чином, головними законодавчими змінами щодо рівнів вищої освіти стали ось які.

По-перше, *виведення* освітнього рівня «неповної вищої освіти» (за складністю відповідного 4-му рівню МСКО-2011), натомість *введення* «початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти» (5 рівень МСКО-2011, короткий цикл у ЄПВО);

По-друге, доповнення вищої освіти вищими рівнями:

- третім (освітньо-науковим), що відповідає 8-му рівню МСКО-2011, третьому циклу в ЄПВО (або «*докторським*» за міжнародною термінологією) [5-7; 10; 17];
- науковим (або «*постдокторським*» у міжнародному застосуванні [5-8; 10; 17; 22]).

Характерною ознакою вищої освіти всіх її рівнів (і що відрізняє ці рівні від інших рівнів освіти) за Законом є наявність дослідницько-інноваційного компоненту, що впливає із сукупної дії норм кількох статей.

Відповідно до **Статті 1, пункту 1, підпункту 7)**:

«7) вищий навчальний заклад – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей;».

Згідно із **Статтею 28, пунктом 1, підпунктом 3)**:

«3) коледж – галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження.».

Тим більше дослідницько-інноваційна діяльність обов'язкова для університетів, академій, інститутів, як це впливає з їх визначення в **підпунктах 1) і 2) пункту 1 Статті 28.**

У **Статті 65, пункті 1** зазначається загальна вимога до вищих навчальних закладів:

«1. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти.».

За Законом Вчена рада вищого навчального закладу (**Стаття 36, пункт 2, підпункт 11)**) «ухвалює основні напрями проведення наукових досліджень та інноваційної діяльності».

За попереднім Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.) дослідницько-інноваційна діяльність не передбачалася і не вимагалася від вищих навчальних закладів I і II рівнів акредитації (училищ, технікумів, коледжів).

Пунктом 2 Статті 5. Рівні та ступені вищої освіти визначено, що:

«2. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

- 1) молодший бакалавр;
- 2) бакалавр;
- 3) магістр;
- 4) доктор філософії;
- 5) доктор наук.».

Уведений Законом перелік ступенів (за МСКО-2011 ступенями називають кваліфікації вищої освіти [20]) відповідає міжнародній практиці ступеневої організації вищої освіти.

Пунктами 3, 4, 5, 6 Статті 5 Закону для кожного рівня та ступеня вищої освіти визначено обсяг відповідних освітніх програм у кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Цей обсяг для здобуття освітньо-професійного ступеня молодшого бакалавра становить 90-120 кредитів ЄКТС; освітнього ступеня бакалавра – 180-240 кредитів ЄКТС; освітнього ступеня магістра – за освітньо-професійною програмою 90-120 кредитів ЄКТС та за освітньо-науковою програмою 120 кредитів ЄКТС. Для освітнього і одночасно першого наукового ступеня доктора філософії в частині освітньої складової – 30-60 кредитів (при цьому нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки). Установлений Законом кредитний обсяг освітніх програм відповідає сучасним міжнародним, зокрема європейським, документам і світовій практиці.

У попередньому Законі України «Про вищу освіту» (2002 р.) відсутні ступені вищої освіти «молодший бакалавр», а також «доктор філософії» і «доктор наук», вища освіта завершувалася освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліста», «магістра». Також не вводилося поняття кредиту ЄКТС і кредитного виміру освітньо-професійних програм.

Водночас **підпунктами 2) і 4) пункту 2 Розділу XV. Прикінцеві та перехідні положення** встановлено таке:

«2) вища освіта за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста (повна вища освіта) після набрання чинності цим Законом прирівнюється до вищої освіти ступеня магістра;» та

«4) після набрання чинності цим Законом диплом про вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста (початкова вища освіта) прирівнюється до диплома про вищу освіту за освітньо-професійним ступенем молодшого бакалавра;».

Крім **рівнів і ступенів**, ряд статей Закону встановлюють можливість запровадження автономним вищим навчальним закладом **орієнтацій (типів)** освітніх програм бакалаврського і магістерського рівнів вищої освіти як це передбачено МСКО-2011: 1) загальної, або академічної; 2) професійної, або прикладної; 3) невизначеної орієнтації [5; 20].

У **Статті 5, пункті 2**, зокрема, зазначається: «Магістр – освітній ступінь другого рівня вищої освіти, присуджується за виконання освітньої програми – освітньо-професійної обсягом 90-120 кредитів ЄКТС або освітньо-наукової обсягом 120 кредитів ЄКТС», а в **Статті 32, пункті 2, підпункті 3)** указується: «2. Вищі навчальні заклади мають рівні права, що становлять зміст їх автономії та самоврядування, у тому числі мають право: ... 3) обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти;». При цьому згідно із **Статтею 36, пунктом 2, підпунктом 8)** «2. Вчена рада вищого навчального закладу: ...8) затверджує освітні програми та навчальні плани для кожного рівня вищої освіти та спеціальності;».

Разом з тим Законом не унормована явно можливість запровадження різних орієнтаційних типів освітніх програм на початковому (короткому циклі) та освітньо-науковому рівнях вищої освіти так, як це передбачено МСКО-2011 [5; 20] і реально існує щодо докторської підготовки в провідній вищій школі розвинутих країн, наприклад, у Гарвардському університеті

США [17]. Однак, таке неявне законодавче запровадження орієнтацій (типів) для згаданих освітніх програм впливає з визначення **підпунктом 20) пункту 1 Статті 1** їх спеціалізації як певної профілізації.

Сумісність *рівневої* та *орієнтаційної* організації вищої освіти з концепцією МСКО-2011 відкриває шлях до запровадження у вітчизняній вищій освіті міжнародної кодифікації освітніх програм [5; 20], що забезпечить їх зрозумілість і порівнюваність.

Законом визначено нову *галузову ієрархічну структуру* вищої освіти, а саме: галузі знань, спеціальності та спеціалізації. Галузі знань і спеціальності мають замінити напрями підготовки та спеціальності попереднього закону шляхом їх сутнісного перегляду й суттєвого укрупнення. Статус спеціалізацій по суті не змінився, їх визначення та запровадження залишається справою автономного вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим **пунктом 5, підпунктом 1) Прикінцевих та перехідні положень** доручено:

«5. Кабінету Міністрів України:

1) протягом трьох місяців з дня набрання чинності цим Законом забезпечити затвердження центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки єдиного переліку галузей знань, який повинен поєднати чинні переліки галузей освіти та науки, виділивши «Богослов'я» в окрему галузь знань;».

А **пунктом 6 Прикінцевих та перехідних положень** визначено:

«6. Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти зобов'язується протягом шести місяців з дня його утворення сформулювати і подати на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки єдиний перелік спеціальностей на засадах поєднання чинного переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, з чинним переліком спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань, взявши за основу останній. При цьому чинні спеціальності вважати спеціалізаціями, які розробляються та затверджуються безпосередньо вищими навчальними закладами і не підлягають затвердженню державними органами.».

Реалізація цих та інших норм щодо галузової структури вищої освіти має здійснюватися з урахуванням положень Міжнародної стандартної класифікації освіти: галузі освіти та підготовки (МСКО-Г), яку у 2013 р. виділено (із змінами) в окрему класифікацію освітніх галузей з метою розмежування процесів перегляду в міру необхідності рівнево-орієнтаційної, з одного боку, та галузової, з другого боку, класифікації освітніх програм і досягнень (кваліфікацій, ступенів). При цьому ураховано, що галузі не прив'язані до рівнів та орієнтацій (типів) освіти [4; 20; 21].

Висновки та рекомендації.

Із вищевикладеного випливають такі висновки.

1. Суб'єкти політико-правової діяльності в Україні в цілому одноставні в необхідності створення національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до ЄСР, згідно з якими під забезпеченням якості розуміють оцінювання якості, акредитацію, аудит.

2. Чинна національна система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти не повною мірою відповідає ЄСР і в нереформованому вигляді відповідні агенції (органи), навряд чи, стануть повноправними членами Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти. Крім того, національне законодавство не вимагає обов'язкового створення у вищих навчальних закладах внутрішніх систем забезпечення якості, відтак останні залишається індивідуально-ініціативною справою.

3. З-поміж різних груп розробників концепцій і моделей системи забезпечення якості більш реалістичними виглядають прибічники збереження з урахуванням національних традицій сильного державного контролю за якістю вищої освіти на основі державних стандартів, державних документів про освіту та кваліфікації (ступені) за допомогою державного (державно-громадського) управління.

4. Серед існуючих органів управління щодо зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (МОН України, Державна інспекція навчальних закладів України, Атестаційна комісія, Атестаційна колегія) лише Державна інспекція за своїм статусом може певною мірою

задовольняти базовому критерію незалежності ЄСР, однак її функції не відповідають повному комплексу цілей і завдань із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

5. В українському суспільстві відбувається непростий еволюційний процес, який ще не завершено, переходу від адміністративно-командного державного до державно-громадського управління, становлення структур громадянського суспільства. Нині фактично всі остаточні рішення щодо ліцензування, акредитації чи атестації у сфері вищої освіти нині приймає МОН. Така централізація та концентрація повноважень щодо забезпечення якості в перспективі уявляється недоцільною, хоч би з огляду на необхідність підвищення інституційної та громадської відповідальності за якість та адміністративного розвантаження профільного міністерства. У міру розвитку громадянського суспільства слід сприяти формуванню мережі недержавних фахових організацій, спроможних узяти на себе роль і відповідальність незалежних агенцій, третьої сторони в оцінці якості.

6. Різноманітні законодавчі пропозиції щодо створення незалежних агенцій із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти здебільшого залишаються декларативними, оскільки системно не опрацьовані щодо їх правового статусу, повноважень, компетентності та відповідальності, офіційного визнання компетентними державними органами, кадрових і фінансових ресурсів, організації діяльності тощо згідно з вимогами національного правового поля їх формування і функціонування, відтак, потребують обговорення й доопрацювання.

7. Національне ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості слід визнати недосконалим, оскільки спирається на надто подрібнену систему показників (понад 100), що не орієнтує заклади на досягнення головних кінцевих цілей якісної і конкурентоспроможної діяльності та обмежує інституційну ініціативу.

8. Система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти не передбачає сильної спонукальної мотивації (критичних організаційно-правових наслідків) для вищих навчальних закладів щодо необхідності безперервного підвищення якості діяльності, не спирається на відповідальності інституційні системи внутрішнього забезпечення якості.

9. Загалом не створено Національних стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, які б враховували як європейську базову методологію забезпечення якості (незалежні агенції, самооцінювання, візити, публічне звітування), так і національну специфіку, були унормовані законодавчо та відповідали б Європейським стандартам та рекомендаціям.

10. Не передбачається систематична підготовка і оприлюднення для практичного використання, зокрема для розроблення освітньої політики, аналітичної узагальнюючої інформації щодо стану якості вищої освіти (із чітким зазначенням як досягнень, так і проблем, їхніх причин і шляхів розв'язання) та обґрунтованих рекомендацій стосовно його поліпшення з відображенням змін, тенденцій, нового зразкового досвіду і сфери постійних труднощів та недоліків.

Здійснений аналіз дає підстави для формулювання наступних рекомендацій для практики.

1. Відповідальному координатору за здійснення реформ у сфері вищої освіти [44] міністру освіти і науки необхідно продовжити зусилля щодо формування та реалізації системної, сильної, послідовної державної політики з модернізації національної вищої школи з огляду на необхідність підвищення її якості та конкурентоспроможності. Ключовим елементом такої політики має стати створення національної системи зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

2. Оновлений Закон України «Про вищу освіту» має повною мірою унормувати національну систему забезпечення якості вищої освіти, що відповідає принципам Болонського процесу та Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в ЄПВО. В Україні має бути створена Національні стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, узгоджені з ЄСР.

3. Аби бути прийнятою до Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти, національна агенція із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти має відповідати критеріям незалежності, фаховості, надійності, об'єктивності, корисності, офіційного визнання компетентними державними органами, мати повний юридичний статус, відповідати всім вимогам вітчизняного законодавства. Ураховуючи найбільш наближений до цих вимог статус

Державної інспекції навчальних закладів України, а також переважно державницький підхід до створення стандартів вищої освіти, ліцензування, акредитації та контролю якості, можливо відповідні функції надати цьому або еквівалентному центральному органу виконавчої влади. За приклад можна взяти розв'язання схожої проблеми Федеральним законом Російської Федерації «Про освіту в Російській Федерації» від 29 грудня 2012 р. [68]. Цим законом державна регламентація освітньої діяльності (ліцензування, державна акредитація, державний контроль і нагляд) покладені на федеральний орган виконавчої влади, що здійснює функції з контролю і нагляду у сфері освіти, з доповненням незалежною оцінкою якості освіти та громадською, професійно-громадською акредитацією і відповідними інформаційними системами в освіті (статті 90-98).

4. У процесі модернізації національної системи забезпечення якості вищої освіти доцільно здійснити децентралізацію, деконцентрацію та роздержавлення низки функцій (включаючи відповідальність) щодо забезпечення якості, доповнення критеріально-адміністративного механізму забезпечення якості конкурсно-конкурентним, сприяти формуванню та залученню відповідних структур громадянського суспільства. Останні є потужним незадіяним резервом підвищення якості та конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти. Адже в такому разі одновекторна відповідальність (перед єдиним переважаним центром) буде трансформована в різновекторну збалансовану відповідальність перед усіма зацікавленими сторонами.

5. За прикладом Росії [62] можна за результатами моніторингу, оцінювання і аудиту вищих навчальних закладів запровадити їх поділ на ефективні та неефективні на основі 5-6 ключових критеріїв якісної діяльності з наступними наслідками організаційно-правового характеру. Запровадженню механізму серйозної мотивації закладів щодо безперервного і системного підвищення якості має слугувати і вдосконалена Національна система рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів шляхом принаймні п'ятикратного зменшення індикаторів такого оцінювання.

6. Відповідно до Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки, затвердженої Указом Президента України, та Плану заходів щодо її реалізації в 2013 році, необхідно розгорнути системну роботу з навчання керівників вищих навчальних закладів із питань зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в процесі євроінтеграції.

7. З метою утворення зразкових центрів високоякісної і конкурентоспроможної вищої освіти в Україні необхідно прийняти державну цільову програму виведення кількох провідних вітчизняних вищих навчальних закладів на рівень топ-закладів світового класу за авторитетними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» як найбільш об'єктивними з-поміж інших рейтингів.

8. Діяльність із забезпечення якості вищої освіти має супроводжуватися системним і періодичним аналізом стану вітчизняної вищої школи, її змін, тенденцій, нового зразкового досвіду і сфери постійних труднощів та недоліків з відповідним оприлюдненням результатів і рекомендацій з метою корегування державної політики і практики у сфері вищої освіти.

Таким чином, формування національної системи забезпечення якості вищої освіти потребує політичної підтримки і завершення законодавчого оформлення як пріоритетний напрям модернізації вітчизняної вищої школи на засадах Болонського процесу, модельних Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, як це визначено новим Законом України «Про вищу освіту».

Список використаних джерел

1. Берлінські принципи ранжирування вузів [Електронний ресурс] : <http://euroosvita.net/?category=1&id=437>.
2. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг, дослідж. : аналіт. звіт [Текст] / Міднарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.

3. Деякі питання експертних рад з питань проведення експертизи дисертаційних робіт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України : наказ МОНмолодьспорту України від 14 верес. 2011 р. № 1058 [Електронний ресурс] : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1167-11>.
4. Деякі питання присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань : наказ МОНмолодьспорту України від 14 верес. 2011 р. № 1059 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1169-11>.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
7. Євроосвіта [Електронний ресурс] : <http://euroosvita.net>.
8. Інформаційні матеріали Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України щодо законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти в Україні [Текст] : Додаток 1 до листа Міністерства Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти від 14 лютого 2013 р. № 1/10-649.
9. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти: затверджено наказом Мін. освіти і науки України від 29 лист. 2011 р. № 1377 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0075-04>.
10. Луговий В. І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.
11. Луговий В. І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти [Текст] / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості : зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.
12. Луговий В. І. Якість вищої освіти: виклик для України [Текст] / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». У 2-х т. Т. 1. – 2012. – № 3 (додаток 2). – 134 с. – С. 5–9.
13. Луговий В. І. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання [Текст] / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 2013. – № 3 (додаток 2). – 256 с. – С. 6–10.
14. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
15. Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів – 2013 [Текст] // Освіта. – 3-10 лип. – 2013. – с. 4–6.
16. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-укл. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
17. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2013. – 188 с.
18. Питання Міністерства освіти і науки України : Указ Презид. України від 25 квіт. 2013 р. № 240 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/240/2013>.

19. Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи: затверджено наказом Мін. освіти і науки України від 24 груд. 2003 р. № 847 [Електронний ресурс] : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0077-04>.
20. Положення про спеціалізовану вчену раду : затверджено наказом Мін. освіти і науки, молоді та спорту України від 14 верес. 2011 р. № 1059 [Електронний ресурс] : <http://detut.edu.ua/ukr/news/426>.
21. Порядок здійснення контролю за дотриманням Ліцензійних умов надання освітніх послуг : затверджено наказом Мін. освіти і науки, молоді та спорту України від 24 груд. 2003 р. № 847 (із змінами) [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0076-04>.
22. Про внесення змін до Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах та Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг : постанова Каб. Мін. України від 18 верес. 2013 р. № 692 [Електронний ресурс] : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/692-2013-%D0%BF>.
23. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 12 листопада 1997 р. № 1260 : постанова Каб. Мін. України від 4 верес. 2013 р. № 655 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/655-2013-%D0%BF>.
24. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України [Текст] – К. : НІСД, 2013. – 576 с. – С. 149–184.
25. Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади : Указ Презид. України від 24 груд. 2012 р. № 726 [Електронний ресурс] : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/726/2012>.
26. Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади : Указ Презид. України від 28 лют. 2013 р. № 96 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/96/2013>.
27. Про запровадження ліцензії єдиного зразка для певних видів господарської діяльності : постанова Каб. Мін. України від 20 лист. 2000 р. № 1719 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1719-2000-%D0%BF>.
28. Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу : наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту України від 13 черв. 2012 р. № 689 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12>.
29. Про затвердження Змін до Положення про експертну раду з питань проведення експертизи дисертаційних робіт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України : наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту України від 13 червня 2012 р. № 689 [Електронний ресурс] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1053-12>.
30. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
31. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра: постанова Каб. Мін. України від 27 серп. 2010 р. № 787 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.
32. Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій: наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту, Мін. соц. політики № 488 / 225 від 20 квіт. 2012 р. [Електронний ресурс] : <http://osvita.ua/legislation/other/29034/>.
33. Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України : Указ Презид. України від 8 квіт. 2011 р. № 438 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/438/2011>.
34. Про затвердження Положення про дослідницький університет : постанова Каб. Мін. України від 17 лютого 2010 р. № 163 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/163-2010-%D0%BF>.
35. Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи : наказ Мін. освіти і науки України від 14 січ. 2002 р. № 16 [Електронний ресурс] : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0081-02>.

36. Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів : наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту від 20 груд. 2011 р. № 1475 [Електронний ресурс] : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education>.
37. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : постанова Каб. Мін. України від 20 січ. 1998 р. № 65 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.
38. Про затвердження Положення про порядок створення та організацію роботи державної екзаменаційної комісії у вищих навчальних закладах України: наказ Мін. освіти і науки України від 24 трав. 2013 р. № 584 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0955-13/print1377683092084110>.
39. Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника : постанова Каб. Мін. України від 24 лип. 2013 р. № 567 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/567-2013-%D0%BF>.
40. Про затвердження Порядку розроблення, затвердження та внесення змін до галузевих стандартів вищої освіти : постанова Каб. Мін. України від 5 вересня 2012 р. № 847 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/847-2012-%D0%BF>.
41. Про затвердження складу Акредитаційної комісії : постанова Каб. Мін. України від 31 трав. 2012 р. № 490 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/490-2012-%D0%BF/print1385973744929735>.
42. Про затвердження уніфікованих форм актів : наказ Мін. освіти і науки України від 20 трав. 2013 р. № 560 [Електронний ресурс] : <http://www.minjust.gov.ua/news/43713>.
43. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Презид. України від 30 верес. 2010 р. № 926 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>.
44. Про керівників напрямів реформ : Указ Презид. України від 16 січ. 2013 р. № 18 [Текст] // Урядовий кур'єр. – 2013. – 19 січня. – № 12.
45. Про ліцензування освітніх послуг : постанова Каб. Мін. України від 29 серп. 2003 р. № 1380 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1380-2003-%D0%BF/paran21#n21>.
46. Про Національний план дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава : Указ Презид. України від 27 квіт. 2011 р. № 504 [Електронний ресурс] : http://www.president.gov.ua/docs/283_1.pdf.
47. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» : Указ Презид. України від 12 берез. 2012 р. № 187 [Текст] // Урядовий кур'єр. – 2012. – 28 берез. – № 13.
48. Про Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» : Указ Презид. України від 12 берез. 2013 р. № 128 [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/128/2013>.
49. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Презид. України від 25 черв. 2013 р. № 344 [Текст] // Урядовий кур'єр. – 2013. – 4 липня. – № 117.
50. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади : Указ Презид. України від 9 груд. 2010 р. № 1085 (із змінами) [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1085/2010>.
51. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Каб. Мін. України від 13 груд. 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс] : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>.

52. Про План заходів щодо реалізації у 2013 році положень Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки : Указ Презид. України від 23 квіт. 2013 р. № 229 [Електронний ресурс] : <http://www.president.gov.ua/documents/15665.html>.
53. Про Положення про національний заклад (установу) України: в редакції Указу Презид. України від 2 лист. 2004 р. № 1334 [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/451/95>.
54. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки : Указ Презид. України від 1 лют. 2012 р. № 45 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>.
55. Програма економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Електронний ресурс] : http://www.pravda.com.ua/files/0/9/programa_reform.pdf.
56. Проект Закону України «Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», внесений народними депутатами В. М. Литвином, (Д. В. Табачником,) В. С. Курилом, Ю. В. Каракаєм (реєстр. № 5267 від 22 жовт. 2009 р., прийнятий у першому читанні 2 лип. 2010 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=45098.
57. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), внесений народним депутатом В. І. Балогою (реєстр. № 1187-2 від 21 січ. 2013 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc6_current_main?id=&pid069=164.
58. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), внесений народними депутатами М. П. Сорокою, С. В. Ківаловим, Г. М. Калетником (реєстр. № 1187 від 28 груд. 2012 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc6_current_main?id=&pid069=164.
59. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), внесений народним депутатом А. П. Яценюком, В. В. Кличком, О. Я. Тягнибоком, Л. М. Гриневич, Л. Ю. Оробець, Р. М. Павленком, П. В. Розенком, О. М. Сичем, І. Д. Фаріон (реєстр. № 1187-1 від 11 січ. 2013 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc6_current_main?id=&pid069=164.
60. Проект Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» (щодо адаптації системи вищої освіти до європейських вимог), внесений народним депутатом Л. М. Гриневич (реєстр. № 2297а-1 від 12 лип. 2013 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc6_current_main?id=&pid069=164.
61. Проект Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» (щодо адаптації системи вищої освіти до європейських вимог), внесений народним депутатом О. І. Кулінічем (реєстр. № 2297а від 13 черв. 2013 р.) [Електронний ресурс] : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc6_current_main?id=&pid069=164.
62. Протокол засідання Межведомственной комиссии по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы и реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений, Минобрнауки России от 17 октября 2012 г. № ДА-7/05-пр. [Текст].
63. Рейтинг українських вищих навчальних закладів за рівнем задоволеності освітою «Компас» [Електронний ресурс] : www.bestuniversities.com.ua.
64. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс] : <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>.
65. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
66. Указ Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 года № 599 [Текст].
67. Університетські рейтинги за проектом ЮНЕСКО «Топ 200 Україна» 2010 (2010-2013) роки [Електронний ресурс] : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=28&id=1095>.

68. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : <http://www.rg.ru/printable/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
69. Форум ЮНЕСКО «Рейтинг и оценка качества высшего образования – сильные и слабые стороны» (май, 2011) [Электронный ресурс] : <http://euroosvita.net/?category=7&id=995>.
70. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource]. – URL : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
71. ECTS Users' Guide [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.
72. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – Paris : OECD Publications, 2013 [Electronic resource]. – URL : <http://www.oecd.org./document>.
73. ENQA [Electronic resource]. – URL : <http://www.enqa.eu/>.
74. EQAR [Electronic resource]. – URL : <http://www.eqar.eu/>.
75. European University Association [Electronic resource]. – URL : <http://www.eua.be>.
76. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL : <http://www.eurydice.org>.
77. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org>.
78. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2013 [Electronic resource]. – URL : <http://hdr.undp.org>.
79. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
80. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26-27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL : <http://www.ehea.info>.
81. Mapping the Implementation and application of the ESG [Electronic resource]. – URL : http://www.enqa.eu/files/op_17_web.pdf.
82. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012. Ukraine [Electronic resource]. – URL : <http://www.ehea.info>.
83. QS World University Rankings [Electronic resource]. – URL : [QS World University Rankings](http://www.qs.com).
84. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 [Electronic resource]. – URL : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf.
85. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on progress in quality assurance in higher education. Brussels, 21.9.2009. COM(2009) 487 final. [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf.
86. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies [Electronic resource]. – URL : http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA_occasional_papers_13.pdf.
87. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource]. – URL : http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf.
88. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL : <http://www.arwu.org/>.
89. 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]. – URL : <http://www.bologna2009benelux.org/>.
90. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 [Electronic resource]. – URL : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf.

91. The Global Competitiveness Report 2013-2014 / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: <http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2013-2014>.
92. THE World University Rankings [Electronic resource]. – URL : <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
93. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL : <http://tuning.unideusto.org>.
94. Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes [Electronic resource]. – URL : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Tuning_Guide_Degree_programme_profiles.pdf.
95. U-Multirank [Electronic resource]. – URL : <http://www.umultirank.org/>.
96. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.: іл.
97. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10.2014).
98. *Луговий В. І.* Голові комісії з фізики, прикладної фізики і астрономії Науково-методичної ради з питань освіти МОН України, декану фізико-технічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, доктору фізико-математичних наук, професору І. О. Гірці / В. І. Луговий // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2014. – 22–29 січня (№ 4). – С. 6–7.
99. *Луговий В. І.* Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5–17.
100. *Луговий В. І.* Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25. – Бібліогр.: 21 назва.
101. *Луговий В. І.* Національна самоврядність у вищій освіті США: досвід для України / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с. – С. 217–225.
102. *Луговий В. І.* Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 листопада 2013 р., Київ / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». – Електрон. дані. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана. – С. 21–25.
103. *Луговий В. І.* Постдокторська підготовка як освітній засіб здобуття найвищих учених (академічних) кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Випуск № 78, частина 1. – 296 с. – С. 3–14.
104. Національна стандартна класифікація освіти України (концепція): проект [Електронний ресурс] : <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> (21.07.2014).
105. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.
106. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (21.07.2014).
107. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей: наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту № 1057 від 14 верес. 2011 р. [Електронний ресурс] : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1133-11> (21.07.2014).
108. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і

магістра: постанова Каб. Мін. України від 27 серп. 2010 р. № 787 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF> (21.07.2014).

109. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Каб. Мін. України від 13 груд. 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс] : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF> (21.07.2014).

110. *Рашкевич Ю. М.* Класифікація освіти в контексті запровадження національної рамки кваліфікації і 3-го циклу навчання / Ю. М. Рашкевич, С. К. Андрейчук // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 36-42.

111. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.

112. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

113. Academic Ranking of World Universities - 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

114. Doctor of Science (DSc) Degree [Electronic resource]. – URL : <http://www3.imperial.ac.uk/registry/currentstudents/dsc> (15.10.2014).

115. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> (21.07.2014)

116. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fos-review-222729e.pdf> (21.07.2014).

117. Table 46. Institutions ranked by number of postdoctoral appointees in science, engineering, and health, by field: 2012 - http://ncesdata.nsf.gov/gradpostdoc/2012/html/GSS2012_DST46.html (24.09.2014).

1.2. Автономія і лідерство в Європейському просторі вищої освіти: компонентно-кореляційний факторний аналіз

(Автори – Луговий Володимир, Калашнікова Світлана, Слюсаренко Олена, Таланова Жаннета)

Постановка проблеми та її актуальність. Автономія закладів вищої освіти (далі – університети, заклади) у світовій практиці визнана необхідною умовою їхньої ефективної діяльності, відтак є трендом університетського розвитку [7; 9-13; 15]. В українській вищій освіті, що формувалася, хоча й з огляду на кращі європейські зразки, разом з тим в інших суспільно-політичних умовах, автономія за великим рахунком вважається недостатньою [4]. Отже, доцільно з'ясувати, по-перше, реальний стан автономізації вітчизняних закладів, причини її відставання порівняно з кращими зарубіжними аналогами, накреслити обґрунтовані пропозиції щодо прискорення підвищення культури університетської автономії в Україні, по-друге, зв'язок параметрів автономії та рангового статусу вищої освіти європейських країн.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Незважаючи на зростаючу кількість публікацій, присвячених автономії університетів, бракує праць із системним розглядом зв'язку автономізації та досягнень вищої освіти з огляду на відповідні тенденції в Європі та світі [7; 9-13; 15].

Мета і завдання підрозділу. Здійснити порівняльні дослідження розвитку університетської автономії та її зв'язку з досягненнями вищої освіти в Україні, Європі та сформуванню науково обґрунтованих пропозицій щодо посилення автономних характеристик вітчизняних закладів вищої освіти [4; 5].

Виклад основного матеріалу.

Автономія (від грец. незалежність) – право на самоврядування, самостійне, незалежне розв'язання певних питань [1; 3; 6; 8]. Це право, його реалізація активно досліджуються, зокрема Європейською асоціацією університетів (ЄАУ), що заснована у 2001 р. як неурядова організація, налічує 850 університетів, 34 національних університетських об'єднань 47 країн і сфокусована на Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) та Європейському дослідницькому просторі (ЄДП) [3; 7; 9; 12; 15].

Загалом автономний статус провідних закладів уявляється природним і зрозумілим. Адже такі інституції є найбільш інтелектуально розвинутими частинами суспільства, виступають локомотивами його розвитку, відтак не потребують надто регламентуючої зовнішньої регуляції, мають високу суспільну довіру та виправдовують її [7]. Крім того, найкращі університети світу є незалежними: наприклад, з-поміж 30 топ-закладів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» більшість є приватними [14; 16]. Експерти ЄАУ стверджують, що існує кореляція між рівнем автономності та ефективністю діяльності, якістю освіти, ступенем диверсифікації, успішністю інтернаціоналізації. Зокрема, інституційна автономія дає змогу університетам визначати та реалізовувати стратегічні пріоритети відповідно до своїх сильних сторін і, хоча автономія автоматично не приводить до кращої діяльності, однак є важливою необхідністю [9].

Автономія закладів вищої освіти за висновками ЄАУ має кілька вимірів – академічний, організаційний, кадровий, фінансовий [9].

До академічного виміру відносять: визначення кількості студентів; відбір студентів; упровадження та припинення програм; вибір мови навчання; вибір механізмів і провайдерів забезпечення якості; визначення змісту програм. Організаційний вимір включає: вибір процедури та критеріїв щодо призначення ректора; відставку і терміни повноважень ректорського офісу; уведення та відбір зовнішніх членів органів врядування; визначення академічної структури; утворення юридичних осіб. Кадровий вимір стосується: процедур прийому персоналу; заробітної плати; звільнення працівників; кар'єрного просування. Нарешті, фінансовий вимір передбачає: тривалість і модель фінансування; збереження залишків; запозичення грошей; запровадження плати для вітчизняних та іноземних студентів [9].

За цими вимірами та показниками автономії в межах ЄАУ здійснюють обстеження рівня автономності закладів вищої освіти в країнах Європи за 100-бальною шкалою [9; 10].

Кількісний вираз автономних характеристик дає змогу визначити взаємозалежність автономності та досягнень вищої школи, об'єктивно схарактеризувати стан університетської автономії та її параметри за різними вимірами.

Для цього в даній статті використанні дані за результатами обстеження автономії вищих закладів освіти в 26 країнах Європи, включаючи Україну, тобто більшості європейських країн, що презентовані на семінарі «Сприяння стійкості та автономії вищих навчальних закладів» [10]. Наведені в згаданому джерелі дані по трьох землях Німеччини не враховані як такі, що не репрезентують усю країну в цілому. За університетські досягнення країн узято рангові місця за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» [14; 16]. Ступінь взаємозалежності характеризувався коефіцієнтом кореляції рангів Спірмена, що обчислювався за методикою, викладеною в роботі [7].

У таблиці 1 наведено систематизовані інтегральні та диференціальні (за вимірами) показники автономії вищих закладів освіти для 26-ти країн, 20-ти країн, що мають топ-заклади за рейтингами «Таймс» (19 країн) або «Шанхайський» (18 країн), 6-ти країн, що не мають високорейтингових закладів, а також для Сполученого Королівства, Франції, Греції та України, які представляють увесь діапазон (від максимальної до мінімальної) університетської автономії.

Таблиця 1

Показники автономії та рейтингу вищої освіти 26 країн Європи

№	Країни, групи країн	Показники автономії за 100-бальною шкалою за вимірами				
		Інтегра- льна	Акаде- мічна	Органі- заційна	Кадрова	Фінан- сова
1	2	3	4	5	6	7
1.	26 країн, середнє	65	65	64	73	60
2.	20 країн з топ-закладами, середнє	67	66	67	72	61
3.	6 країн без топ-закладів, середнє	61	59	51	74	60
4.	Сполучене Королівство (1 ранг)	95	94	100	96	89
5.	Франція (3-4 ранги)	46	37	59	43	45
6.	Греція (15-17 ранги)	33	40	43	14	36
7.	Україна (без топ-закладів)	55	51	44	77	46

Таблиця 1 демонструє помірну тенденцію підвищення рівня рейтингових досягнень вищої освіти із збільшенням її автономії. Пересічно 20-країн з топ-закладами мають дещо вищу (67 балів), країни (6) без таких закладів – меншу (61 бал) автономію. На певну слабкість тенденції показує те, що до країн з високорейтинговим університетським потенціалом належать країни як з найвищим (Сполучене Королівство), так і з найнижчим (Греція) рівнем автономії закладів вищої освіти з трикратною різницею. Водночас серед країн без топ-університетського потенціалу є країни з рівнем автономії, більшим за середній (65 балів). За вимірами найвищою є кадрова автономія (73 бали), найменшою – фінансова (60 балів) за середніх і близьких між собою показників академічної (65 балів) і організаційної (64 бали) автономії. Для кадрової автономії її рівень для країн без топ-закладів (74 бали) навіть трішки більший порівняно з країнами з топ-закладами (72 бали). Це може свідчити про некритичність подальшого збільшення автономії при досягненні нею певного, достатньо високого рівня. В усіх інших випадках (академічний, організаційний та фінансовий виміри) автономія в країнах з топ-університетським потенціалом переважає: суттєво організаційна (на 16 балів) та академічна (7 балів) і несуттєво фінансова (1 бал).

Що стосується України, то вона має відносно невисокий рівень автономії вищої освіти (55 балів). При цьому рівень кадрової автономії є порівняно високим (77 балів), якому істотно поступаються рівні організаційної (44 бали), фінансової (46 балів) та академічної (51 бал)

автономії. Привертає увагу високорейтингова Франція з низькою автономією вищої школи (46 балів).

Обчислення коефіцієнта кореляція рангів Спірмена для взаємозалежності автономії та рангу вищої школи країн з топ-університетським потенціалом також засвідчує слабкість вищезгаданої тенденції (див. *таблицю 2*). Рангова університетська позиція країни за рейтингом «Таймс» з'ясовувалася за методикою рейтингу «Шанхайський» [14], тобто враховувалися і найвищі університетські досягнення, і кількість топ-закладів у країні.

Таблиця 2

**Кореляція параметрів автономії та рейтингу вищої освіти
20 європейських країн з топ-закладами**

№	Кількість країн за рейтингами, (критичне значення коефіцієнта кореляції)	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за вимірами автономії				
		Інтегральна	Академічна	Організаційна	Кадрова	Фінансова
1	2	3	4	5	6	7
1.	19 країн, рейтинг «Таймс», ($K_{кр} = 0,39$)	0,27	0,10	0,23	0,15	0,31
2.	18 країн, рейтинг «Шанхайський», ($K_{кр} = 0,40$)	0,51	0,34	0,36	0,42	0,31

З *таблиці 2* видно, що в разі рейтингу «Таймс» кореляція позитивна, слабка і не є вірогідною з ймовірністю 0,95 для всіх вимірів автономії: інтегральної, академічної, організаційної, кадрової та фінансової. У випадку рейтингу «Шанхайський» кореляція також позитивна, слабка і для інтегральної та кадрової автономії є вірогідною. Звертає увагу факт, що за останнім рейтингом кореляція для інтегральної автономії є достовірною і перевершує кореляцію для диференціальних складових автономії за окремими вимірами. Це може означати прояв синергійного ефекту, коли результуюче ціле (інтегральна автономія) більше за окремі частини (академічну, організаційну, кадрову та фінансову автономію), що його складають.

У *таблиці 3* наведено коефіцієнти кореляції рангів Спірмена для попарної взаємозалежності окремих складових автономії за певними вимірами.

Таблиця 3

**Кореляція параметрів автономії вищих закладів освіти
за різними вимірами для 26 країн Європи**

№	Вимір автономії	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за вимірами автономії ($K_{кр} = 0,33$)		
		Організаційна	Кадрова	Фінансова
1	2	3	4	5
1.	Академічна	0,36	0,42	0,24
2.	Організаційна		0,40	0,41
3.	Кадрова			0,46

З *таблиці 3* неважко бачити, що різні диференціальні (за вимірами) автономії позитивно, приблизно однаково слабка (K_c варіює від 0,36 до 0,46), але вірогідно, корелюють між собою, за виключенням пари «академічна – фінансова» автономія ($K_c = 0,24$ за $K_{кр} = 0,33$).

Вищезазначені висновки за загальноєвропейськими обстеженнями можна перевірити на прикладі окремої країни – Австрії, у якій у 2002 р. була законом (Акт про університети) проголошена та з 2004 р. реально вступила в дію повна (за виключенням прийому студентів) автономія університетів [11; 13]. Саме в цей період стали публікуватися дані про топ-університети за рейтингами «Таймс» (з 2004 р.) та «Шанхайський» (з 2003 р.) [14; 16]. Тобто можна прослідкувати вплив автономії австрійських університетів на їх світові ранги впродовж від 2003 (2004) до 2013 рр.

У таблиці 4 наведено динаміку рангових позицій університетів Австрії за рейтингом «Таймс», який до 2010 р. включно визначав 200 найкращих університетів, а з 2011 р. – 400 топ-закладів [16].

Таблиця 4

Рангові місця університетів Австрії за рейтингом «Таймс» у 2004-2013 рр.

№	Університет	Рангові місця за роками									
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Університет Відня	94	65	87	85-87	115	132-133	195	139	162-163	170-171
2.	Віденський університет технології	77	86	138					301-350	251-275	226-250
3.	Університет Інсбрука	164	165	186				187-188	201-225	201-225	201-225
4.	Університет Граца								251-275	301-350	351-400
5.	Університет Лінца								251-275	301-350	351-400
6.	Медичний університет Відня									301-350	251-275

З таблиці 4 видно, що у 2004-2007 рр. два австрійські топ-заклади (Університет Відня та Віденський університет технології) ще перебували в першій сотні найкращих закладів, однак, починаючи з 2008 р., незважаючи на фактичне розширення їхньої автономії у 2004 р., погіршили позиції за рейтингом «Таймс». Таку ситуацію могла зумовити реструктуризація провідних університетів Австрії, шляхом виділення у 2004 р. трьох медичних університетів – Медичного університету Відня, Медичного університету Інсбрука, Медичного університету Граца. На користь такого припущення свідчить і динаміка рангових позицій австрійських університетів за рейтингом «Шанхайський», який визначає 500 найкращих закладів [14], як це показано в таблиці 5.

Таблиця 5

Рангові місця університетів Австрії за рейтингом «Шанхайський» у 2003-2013 рр.

№	Університет	Рангові місця за роками										
		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Університет Відня	84-85	86-87	85	151-200	151-202	152-200	152-200	151-200	151-200	151-200	151-200
2.	Університет Інсбрука	201-250	202-301	203-300	201-300	305-402	303-401	201-302	201-300	201-300	201-300	201-300
3.	Університет Граца	251-300	202-301	301-400	301-400	305-402	303-401	303-401	301-400	301-400	401-500	401-500
4.	Віденський університет технології	251-300	302-403	301-400	301-400	403-501	402-503	402-501	401-500	401-500	401-500	401-500
5.	Медичний університет Інсбрука		404-502	401-500	401-500	403-501	402-503	402-501	301-400	301-400	401-500	401-500
6.	Медичний університет Граца			401-500	401-500	403-501	402-503	402-501	301-400	401-500	401-500	401-500

7.	Медичний університет Відня				201- 300	203- 304	201- 302	201- 302	201- 300	201- 300	201- 300	201- 300
----	----------------------------------	--	--	--	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

У таблиці 6 показано зміну переліку і рангових позицій європейських країн за наявністю топ-закладів у першій сотні місць за рейтингом «Шанхайський» з 2003 по 2013 рр. [14].

Таблиця 6

Перелік і рангові позиції країн Європи за наявністю топ-закладів на 1-100 місцях за рейтингом «Шанхайський» у 2003 та 2013 рр.

Місце	2003 р.		2013 р.	
	Країна	Заклади	Країна	Заклади
1	2	3	4	5
1.	Сполучене Королівство	9	Сполучене Королівство	9
2.	Німеччина	5	Швейцарія	4
3.	Швейцарія	3	Німеччина	4
4.	Швеція	3	Франція	4
5.	Нідерланди	3	Нідерланди	3
6.	Франція	2	Швеція	3
7.	Норвегія	1	Данія	2
8.	Данія	1	Бельгія	1
9.	Італія	1	Норвегія	1
10.	Фінляндія	1	Фінляндія	1
11.	Австрія	1	Росія	1
12.	Бельгія	1		

З таблиці 6 видно, що за право, по-перше, бути представленим, а по-друге, посісти гідне місце в групі перших 100 закладів за рейтингом «Шанхайський» існує конкуренція, не всі країни її витримують. Вийшли з цього переліку Австрія у 2006 р. та Італія у 2007 р., натомість увійшла Росія у 2004 р., випадала Бельгія у 2004-2009 рр. Порівняно з 2003 р. у 2013 р. кількість країн у такому переліку зменшилася з 12 до 11 (із 16 країн першої сотні місць та загалом 43 країн за цим рейтингом), хоча частка європейських топ-закладів у цій групі зросла з 31 до 33 %. Розширення автономії університетів Австрії у 2002-2004 рр. не забезпечило заклади від виходу із групи 100 найкращих. Частково це можна пояснити, як зазначалося, виділенням у 2004 р. з Університету Відня, Університету Інсбрука та Університету Граца окремих високорейтингових медичних університетів.

Загалом за 11-річний період значно посили свої позиції такі європейські країни, як Франція (з 6-го до 4-го місця) та Бельгія (з 12-го до 8-го місця). Погіршилося становище Швеції (з 4-го до 6-го місця) та Норвегії (з 7-го до 9-го місця). Стабільно утримує лідерську позицію з істотним відривом Сполучене Королівство (1-ше місце), університети цієї країни характеризуються високим ступенем автономії, мають й інші (наприклад, дослідницько-інноваційні [7]) переваги. Завдяки таким іншим, зокрема дослідницько-інноваційним, перевагам університети Франції, маючи невисоку автономію, у цілому обіймають високі рейтингові позиції.

Висновки та рекомендації.

Аналіз даних щодо рівня автономії та рейтингових досягнень закладів вищої освіти 26 європейських країн, включаючи Україну, дає підстави зробити наступні висновки.

По-перше, автономія, особливо академічна, організаційна та кадрова, є важливим чинником досягнення університетами високих рангових позицій за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

По-друге, сама по собі автономія, не доповнена іншими розвинутими складовими діяльності, зокрема, дослідницько-інноваційною, не спроможна гарантувати конкурентоспроможність закладів вищої освіти. Інакше, автономія є необхідною, але не достатньою умовою успішної діяльності вищої школи.

По-третє, порівняння інтегральної автономії та її диференціальних компонентів (академічної, організаційної, кадрової, фінансової) виявляє ефект автономічної синергії, за якого інтегральна автономія більш впливова, ніж її диференціальні компоненти.

По-четверте, вищій освіті України, бракує як автономії, окрім кадрової, так й інших ключових складових основної діяльності, насамперед дослідницько-інноваційної [2; 4; 7].

По-п'яте, важливий для України досвід Австрії щодо розвитку автономії та вдосконалення мережі провідних університетів свідчить про те, що подібнення закладів вищої освіти є виправданим лише за умови, якщо новоутворені університети спроможні також бути високорейтинговими.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [Текст] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. *Луговий В.* Якість вищої освіти: виклик для України [Текст] / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». У 2-х т. Т. 1. – 2012. – № 3 (додаток 2). – 134 с. – С. 5–9.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-укл.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
4. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України [Текст] – К. : НІСД, 2013. – 576 с. – С. 149–184.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Презид. України від 25 черв. 2013 р. № 344 [Текст] // Уряд. кур'єр. – 2013. – 4 лип. – № 117.
6. Словник іншомовних слів [Текст] / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977. – 776 с.
7. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
8. Тлумачний словник української мови [Electronic resource]. – URL: <http://eslovník.com/>.
9. *Estermann T.* Setting the context: University Autonomy & Funding in Europe: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions”, 6 November 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.
10. *Estermann T.* The State of University Autonomy in Ukraine: an external analysis: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions”, 6 November 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.
11. *Freismuth E.* Developing autonomy and funding reforms at system level – an example from Austria: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions”, 6 November 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.
12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26-27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.
13. *Mettinger A.* Higher Education Governance in Austria: II Міжнародна конференція «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», 7 листопада 2013 р., м. Київ, Україна [Electronic resource]. – URL: http://www.iqed.org.ua/images/pdf/7_11_2013_1.pdf.
14. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
15. 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]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

1.3. Національна самоврядність у вищій освіті США: досвід для України

(Автори – Луговий Володимир, Слюсаренко Олена, Таланова Жаннета)

Постановка проблеми та її актуальність. Нині загалом визнано, що світовий прогрес має виражений дослідницько-інноваційний тип. Це означає, що ключовими суб'єктами прогресу виступають інститути й індивіди з найвищими дослідницько-інноваційними характеристиками, компетентностями, кваліфікаціями. З-поміж суб'єктів розвитку – провідні університети світу, нобелівські лауреати [1-4; 8; 11; 42]. Підготовка і розгляд в Україні законопроектів «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», розв'язання проблеми інтеграції в європейські простори вищої освіти і досліджень, підвищення конкурентоспроможності національної економіки [7-9; 24; 40; 42] актуалізували питання істотного посилення дослідницько-інноваційного потенціалу країни, його ключових носіїв – наукових установ і закладів вищої освіти [5; 6; 10]. У зв'язку з цим уявляється важливим аналіз досвіду функціонування й урядування основних суб'єктів досліджень і розробок у США, а саме університетів, інших закладів вищої освіти (далі – університети, заклади).

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Наукові праці з високим ступенем аналізу та узагальнення досвіду самоврядування у вищій освіті США відсутні. Переважають описові публікації емпіричного характеру [20].

Мета і завдання підрозділу. У цьому підрозділі поставлено завдання з системних позицій дослідити досвід національного самоврядування у вищій освіті США з метою його використання для модернізації вітчизняної вищої школи в контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу.

Доцільність вибору саме США для дослідження самоврядування у сфері вищої освіти та важливість прикладу цієї країни для України випливають з наступних характеристичних порівнянь (див. таблицю 1) [4-6; 10; 19; 22; 23; 36; 38; 39; 43]. При цьому в разі можливості наведення зіставлюваних даних з одного джерела, перевага надавалася таким даним. Якщо порівнювані дані бралися з різних джерел, то добиралися найновіші доступні дані.

Таблиця 1

Порівняння показників розвитку США, України та світу (187 країн)

№	Показник розвитку	США	Україна	Світ (187 країн)
1	2	3	4	5
1.	Населення, млн (% від планетарного населення)	316 (4,5)	45,6 (0,6)	7052 (100,0)
2.	ВВП, трлн дол. США (ПКС) (% від світового ВВП)	13,2 (19,2)	0,3 (0,4)	69,0 (100,0)
3.	ВВП на душу населення, тис. дол. США (ПКС)	42,5	6,4	10,1
4.	Місце за індексом людського розвитку (ІЛР)	3	78	
5.	Очікувана тривалість життя, роки	78,7	68,8	70,1
6.	Середня тривалість освіти, роки	13,3	11,3	7,5
7.	Очікувана тривалість освіти, роки	16,8	14,8	11,6
8.	Частка ВВП на освіту, %	7,3	7,5	
9.	Частка ВВП на вищу освіту, %	2,8	2,3	
10.	Частка ВВП на дослідження та розробки, %	2,8	0,9	
11.	Кількість дослідників на 1 млн	4,7	1,4	

	населення, тис.			
12.	Кількість патентів на 1 млн населення	708	85	
13.	Кількість (<i>частка, %</i>) закладів вищої освіти, що присуджують академічні ступені бакалавра і вище	2968 (13,5)	325 (1,5)	Понад 22 тис. (100,0)
14.	Кількість (<i>частка, %</i>) закладів вищої освіти з 400 найкращих за рейтингом «Таймс»	109 (27,3)	Немає	400 (100,0)
15.	Кількість (<i>частка, %</i>) закладів вищої освіти з 500 найкращих за рейтингом «Шанхайський»	149 (29,8)	Немає	500 (100,0)
16.	Внесок у 2526 подій (підготовка, стажування, робота) щодо здійснення 835 (на початок 2013 р.) нобелівських лауреатів	1279 (50,6 %)	7 (0,3 %)	2526 (100,0 %)
17.	Період здійснення нобелівських лауреатів	Весь період до 2013 р. включно	До 1937 р.	Весь період

З таблиці 1 видно, що США мають потужний економічний, гуманітарний, освітній, дослідницько-інноваційний потенціал. Серед складників цього потенціалу увагу щонайперше привертає вища освіта, яка традиційно характеризується розвинутими дослідженнями та розробками.

У таблиці 2 наведено порівняльні характеристики вищої освіти США і України [5; 6; 10; 19; 21-23; 38; 39]. Тут і далі, якщо інше не оговорено, йдеться про заклади вищої освіти, які присуджують бакалаврські, магістерські і докторські академічні ступені. У разі України це заклади III і IV рівнів акредитації, тобто університети, академії, інститути, консерваторія.

Таблиця 2

Параметри вищої освіти США і України

№	Параметр вищої освіти	США	Україна	Відношення параметрів США і України (+/- %, рази)
1	2	3	4	5
1.	Заклади післясередньої (вищої для України) освіти, що присуджують ступені, включаючи «асошіата» (включаючи «молодшого спеціаліста»)	4706	803	+ 5,9 рази
2.	Державні заклади (<i>частка, %</i>)	1649 (35,0)	636 (79,2)	+ 2,6 рази (- 2,3 рази за %)
3.	Студенти, млн	20,4	2,1	+ 10 разів
4.	Студенти в одному закладі (середнє), тис.	4,3	2,6	+ 1,7 рази
5.	Студенти на 1 млн населення	647	450	+ 1,4 рази
6.	Заклади, зазначені в п. 1, на 1 млн населення	14,9	17,6	- 1,2 рази
7.	Заклади, що присуджують бакалаврські, магістерські, докторські ступені (III і IV	2968 (63,1)	325 (40,5)	+ 9,1 рази (+ 1,6 рази за %)

	рівнів акредитації) та їх частка (%)			
8.	Державні заклади із зазначених у п. 7 (частка, %)	682 (23,0)	229 (70,5)	+ 3,0 разу (- 3,1 разу за %)
9.	Заклади, зазначені в п. 7, на 1 млн населення	9,4	7,1	+ 1,3 разу
10.	Державні заклади, що присуджують нижчі за бакалаврські ступені, та їх частка (%)	1738 (36,9 %)	478 (59,5 %)	+ 3,6 разу (- 1,6 разу за %)
11.	Частка студентів академічних програм, %	76	85	- 9 % (пунктів)
12.	Частка студентів професійних (прикладних) програм, %	22	13	+ 9 % (пунктів)
13.	Частка докторантів (аспірантів) докторських (аспірантських) програм, %	понад 2	понад 1	+ 2 рази
14.	Частка постдокторантів (докторантів, здобувачів) серед осіб, що здобувають вищу освіту, %	1	0,2	+ 5 разів
15.	Частка студентів у всіх приватних закладах, %	27	14	+ 1,9 разу
16.	Кількість (частка) закладів вищої освіти з 30 найкращих за рейтингом «Таймс»	22 (73 %)	Немає	
17.	Кількість (частка) закладів вищої освіти з 30 найкращих за рейтингом «Шанхайський»	22 (73 %)	Немає	
18.	Перший заклад вищої освіти за рейтингом «Таймс»	Каліфорнійський інститут технології	Немає	
19.	Перший заклад вищої освіти за рейтингом «Шанхайський»	Гарвардський університет	Немає	

У таблиці 3 показано розподіл у 2010 р. усіх 4634 американських закладів вищої освіти за групами в Класифікації Карнегі [38, с. 2-8].

Таблиця 3

Розподіл за Класифікацією Карнегі всіх закладів вищої освіти США у 2010 р.

№	Класифікаційна група	Кількість закладів	Частка закладів, %
1	2	3	4
I.	Університети з присудження докторських ступенів:	297	6,4
	<i>Підгрупи за рівнем дослідницької активності:</i>		
	- з дуже високою дослідницькою активністю	108	2,3
	- з високою дослідницькою активністю	99	2,1
	- з дослідницькою активністю докторського рівня	90	1,9
II.	Магістерські коледжі та університети	724	15,6
III.	Бакалаврські коледжі	810	17,5
IV.	Асоціатські коледжі*	1920	41,4
V.	Спеціалізовані заклади	851	18,4

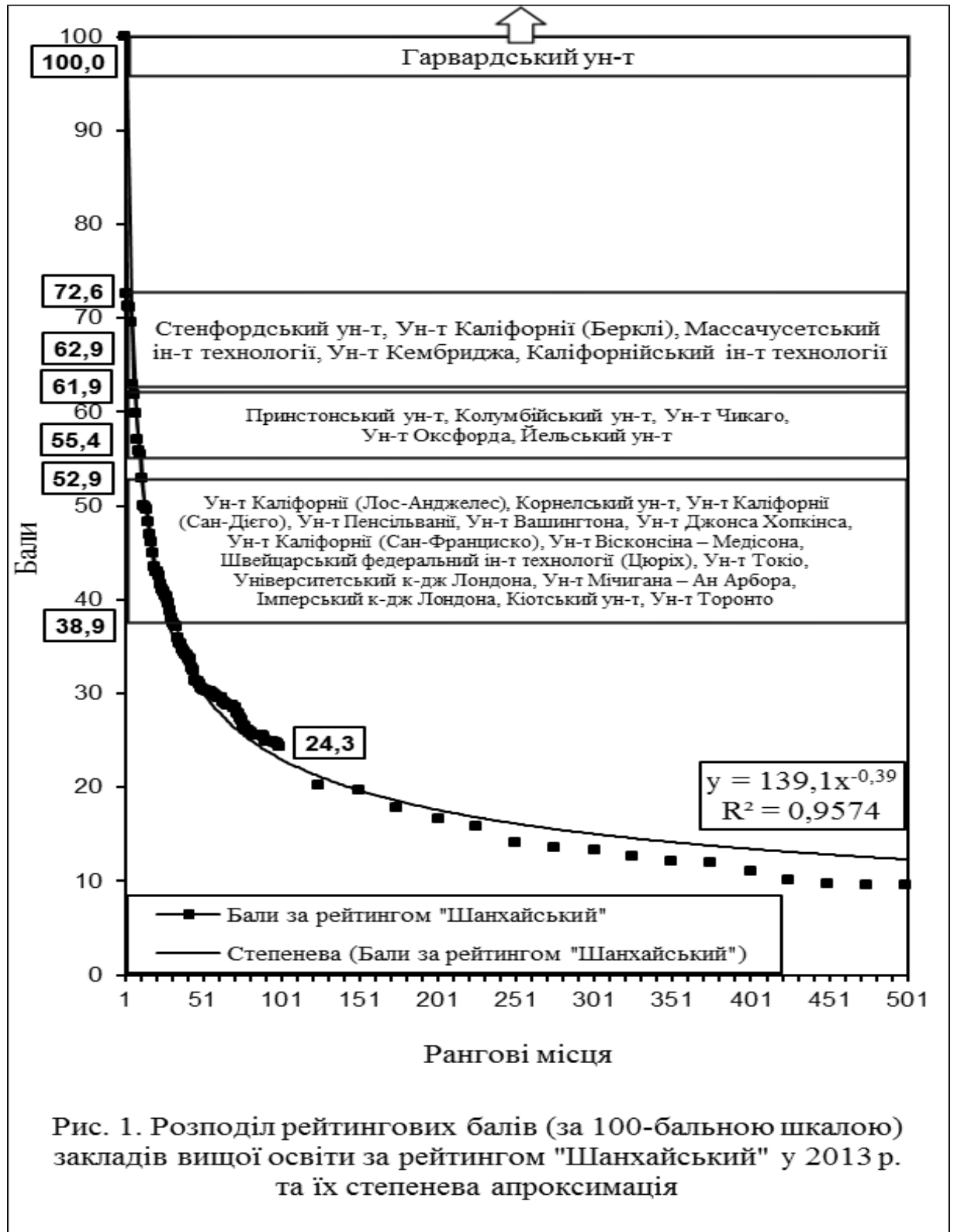
VI.	Індейські коледжі	32	0,7
Усього		4634	100,0

Примітка: *відомі також як комунальні або дворічні коледжі.

Хоча в 2011 р. 108 університетів з дуже високою дослідницькою активністю склали лише 2,3 % від загальної кількості американських закладів вищої освіти, у них навчалися 2,0 млн або 11 % студентів [38, с. 2-20]. Відтак середня величина закладу становила 18,5 тис. студентів.

Загалом розподіл закладів США як за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський», так і за Класифікацією Карнегі свідчать про неоднорідність і сильну диференційованість американської вищої освіти. Головною особливістю такого розподілу є наявність авангардної університетської когорти з потужним дослідницько-інноваційним потенціалом, що включає перші за вказаними рейтингами заклади (відповідно Каліфорнійський інститут технології та Гарвардський університет) і відіграє лідерську роль у світовому та національному розвитку. Ця диференціація за рейтингом «Шанхайський» проілюстрована на рисунку 1.

З рисунку 1 видно, що перші 18 американських закладів світового класу за ранговими місцями рейтингу «Шанхайський» виразно розмежовуються на групи. Розгляд упродовж 2003-2013 рр. динаміки складу університетських угруповань свідчить про утворення стійких груп з одного (Гарвардський університет), чотирьох (Стенфордський університет, Університет Каліфорнії, Берклі, Массачусетський і Каліфорнійський інститути технології) і ще чотирьох (Принстонський і Колумбійський університети, Університет Чикаго, Йельський університет), а також квазістійкої групи з 9 інших закладів. Ці заклади різноманітні за формальними параметрами, водночас сутнісно схожі. Наприклад, за класифікацією рейтингу «К'ю Ес» [36] Гарвардський університет є великим і всебічним, натомість Каліфорнійський інститут технології – маленьким і спеціалізованим, хоча обидва заклади мають п'ять «зірок» за дослідницькою активністю (дуже висока), інноваційністю, привабливістю, фаховістю.



Закономірно, що як для провідної групи топ-закладів, так і решти закладів, існують адекватні інституції національного самоврядування. Адже, очевидно, що над зазначеними беззаперечними локомотивами світового прогресу не може знаходитися будь-яка зовнішня, відчужена від них управлінська організація, крім сформованої самими лідерами. З-поміж останніх насамперед слід назвати *Асоціацію американських університетів* (ААУ) [17; 18].

Утворена в 1900 р. ААУ є неприбутковою міжнародною організацією (крім американських, включає два канадських топ-університети) і загалом об'єднує 62 провідні дослідницькі заклади. ААУ присвячена підтриманню сильної системи академічних досліджень і освіти. При утворенні групою 14 університетів США, які присуджують докторські ступені,

ААУ ставила за мету посилення та стандартизацію американських докторських програм [17; 18].

Нині первинною ціллю організації виступає забезпечення форуму для розвитку і впровадження інституційної та національної політики задля поширення досконалих програм з академічних досліджень і пізнання, а також початкової ступеневої, ступеневої та професійної освіти. Через велике значення асоціації її називають «видатною», «найбільш елітною» організацією, членами якої хотіла б бути більшість дослідницьких університетів, що відбувається, однак, на основі запрошення. Досягнення високих стандартів ААУ розглядається наглядними радами, засновниками і донорами закладів як свідчення інституційної якості. Проте не всі університети можуть досягти та утримати таку якість. Упродовж 1900-2011 рр. чотири університети вийшли зі складу ААУ, включаючи двох засновників [17; 18]. Заклади-засновники, які активно працюють в ААУ, посідають лідерські позиції за рейтингами «Таймс» (2-30 місця) і «Шанхайський» (1-23 місця) [17; 18; 39; 43].

Заклади асоціації працюють на передньому краї інновацій, пізнання та розв'язання проблем, що мають велике значення для національної економіки, безпеки, добробуту. Управлінські рішення ААУ стосуються не лише її членів, а й впливають на інші заклади. Асоціація підтримує продуктивне партнерство університетів-членів з федеральним урядом, у її полі зору перебувають федеральні урядові відносини, політичні дослідження, державні справи. До її рекомендацій щодо фінансування досліджень і освіти, розв'язання політичних і регуляторних проблем стосовно дослідницьких університетів дослухаються. Як приклад, можна навести широкомасштабне обстеження постдокторської освіти в США, здійснене ААУ у 2005 р. [35].

У межах ААУ найбільш потужними є і, відтак, незважаючи на меншість, відіграють провідну роль приватні заклади [17; 18], символізуючи тим самим повну самоврядність топ-закладів. Так, приватний статус мають перші за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» Каліфорнійський інститут технології та Гарвардський університет, а до групи 10 найкращих за цими рейтингами з ААУ входять відповідно 6 і 7 приватних закладів та лише один (за обома рейтингами) державний – Університет Каліфорнії, Берклі.

Таблиця 4 презентує рейтингові характеристики державних і приватних закладів США – членів ААУ.

Таблиця 4

**Характеристика закладів США
в Асоціації американських університетів (ААУ)***

№	Характеристичний параметр	Заклади		
		Державні	Приватні	Разом
1	2	3	4	5
1.	Кількість закладів (% в ААУ)	34	26	60 (97 %)
2.	Частки державних і приватних закладів, %	57	43	100
3.	Кількість і частка з-поміж закладів США (%) у групі 1-30 топ-закладів за рейтингом «Таймс»	8	14	22 (100 %)
4.	Частки державних і приватних закладів у п. 3, %	36	64	100
5.	Кількість і частка з-поміж закладів США (%) у групі 1-30 топ-закладів за рейтингом «Шанхайський»	8	13	21 (95 %)
6.	Частки державних і приватних закладів у п. 5, %	38	62	100
7.	Кількість і частка з-поміж закладів США (%) у групі 1-100 топ-закладів за рейтингом «Таймс»	20	24	44 (96 %)
8.	Кількість і частка з-поміж закладів США (%) у групі 1-100 топ-закладів за рейтингом	24	23	47 (90 %)

	«Шанхайський»			
9.	Кількість і частка (% в ААУ) закладів у групі 1-400 топ-закладів за рейтингом «Таймс»	33 (56)	26 (44)	59 (98 %)
10.	Кількість і частка (% в ААУ) закладів у групі 1-500 топ-закладів за рейтингом «Шанхайський»	34 (57)	26 (43)	60 (100 %)

Примітка: Серед 62 закладів ААУ два канадські: Університет Торонто і Макгілський університет.

Таблиця 4 демонструє зростаюче домінування приватних закладів на вищих рейтингових щаблях.

Іншим загальнонаціональним органом США, що великою мірою визначає функціонування та розвиток американської вищої освіти і сформований за активної участі провідних університетів, є **Національна наукова рада (ННР) США**, яка на дві треті складається з представників університетського середовища [31; 32]. При цьому з 20 таких представників 17 (85 %) делеговані закладами – членами ААУ.

ННР утворена в 1950 р. з метою бути, по-перше, національним органом з вироблення наукової політики та, по-друге, контролювати й скеровувати діяльність Національної наукової фундації (ННФ – незалежної федеральної агенції). Остання з бюджетом понад 7 млрд дол. фінансує п'яту частину федеральних видатків на фундаментальні дослідження в університетах і коледжах [33; 34]. ННР складається з 25 членів, яких призначає Президент за згодою Сенату США, і представляє широку американську наукову та інженерну спільноту. Рада визначає політику ННФ у межах відповідної національної політики, заданої Президентом і Конгресом США, а також слугує для них незалежним консультативним органом з проблем наукових та інженерних досліджень й освіти. Статутним обов'язком ННР є також підготовка для Президента та Конгресу на їх запит доповідей з окремих специфічних питань, пов'язаних з наукою та інженерією й інженерною освітою, а також подання на початку року доповіді щодо показників стану науки та інженерії в США. Так, у доповіді «Показники науки та інженерії» за 2010 р. спеціальна увага приділена «постдокторській освіті» [37]. Девізами ННР є: «Підтримка освіти і досліджень в усіх галузях науки і технології», «Американська інвестиція в майбутнє», «Там, де починаються відкриття» [31; 32].

Керівник ННФ входить до складу ННР за посадою. Кожні два роки одна третина (вісім) членів Ради заміщуються новими з призначенням (як виняток, повторним) на шість років. Кандидати добираються з числа видатних представників академічного й індустріального середовища і представляють широкий спектр наукових, технологічних, інженерних, освітніх, географічних сфер [31; 32].

У таблиці 5 показано представництво закладів вищої освіти та їх внесок у підготовку 25 членів у чинному складі ННР США.

Таблиця 5

Представництво закладів вищої освіти (I) та їх внесок у підготовку членів (II) Національної наукової ради (ННР) США

№	Характеристика закладів	Представництво, внесок
	I. Представництво закладів	
1	2	3
1.	Представники закладів, їх частка серед усіх представників (%)	20 (80 %)
2.	Різні представлені заклади, їх частка серед усіх представництв (%)	17 (68 %)
3.	Зклади (з п. 1) у групі 1-30 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх представлених закладів за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	12 (60 %) 10 (50 %)
4.	Зклади (з п. 1) у групі 1-100 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх представлених закладів за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	15 (75 %) 12 (60 %)

5.	Заклади (з п. 1) у групі 1-400 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх представлених закладів за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	18 (90 %) 20 (100 %)
II. Внесок закладів у підготовку членів ННР		
1.	Різні заклади (усіх 25), що надали перший ступінь	23
2.	Заклади (з п. 1) у групі 1-30 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (25) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	6 (24 %) 5 (20 %)
3.	Заклади (з п. 1) у групі 1-400 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (25) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	16 (64 %) 17 (68 %)
4.	Різні заклади (усіх 16), що надали магістерський ступінь	14
5.	Заклади (з п. 4) у групі 1-30 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (16) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	10 (63 %) 9 (56 %)
6.	Заклади (з п. 4) у групі 1-400 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (16) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	15 (94 %) 15 (94 %)
7.	Різні заклади (усіх 25), що надали докторський ступінь	16
8.	Заклади (з п. 7) у групі 1-30 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (25) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	18 (72 %) 17 (68 %)
9.	Заклади (з п. 7) у групі 1-200 топ-закладів та їх частка (%) серед усіх (25) закладів, за рейтингами: - «Таймс» - «Шанхайський»	25 (100 %) 25 (100 %)
10.	Кількість і частка (%) членів ННР, що пройшли постдокторську підготовку, з них у закладах вищої освіти	8 (32 %), 4

З таблиці 5 видно, що у формуванні фахового потенціалу ННР головну роль відіграють топ-заклади вищої освіти США і водночас світу. При цьому більшість докторських ступенів (13 або 52 %) членам ННР забезпечили чотири заклади: Каліфорнійський інститут технології (4), Стенфордський університет (3), Гарвардський і Мічиганський державний університети та Массачусетський інститут технології (по 2) – усі члени ААУ.

За участю представників найкращих американських університетів сформовані й інші провідні фахові організації, що опікуються розвитком передових досліджень і конкурентоспроможної освіти у вищій школі США. Серед цих організацій – неприбуткова **Національна постдокторська асоціація**. Її членами є 52 (84 %) заклади ААУ, а також майже дві третини із 108 університетів з дуже високою дослідницькою активністю (30, с. 1).

Істотно впливають на політику розвитку вищої освіти академії та асоціації США, зокрема Американська академія мистецтв і наук (відома як Американська академія), Американська асоціація з розвитку науки, Національна академія наук, Національна академія освіти й інші [12-15; 25-27].

Американська академія – одна з найстаріших (утворена в 1780 р.), формується шляхом обрання найбільш видатних людей з науки, освіти, бізнесу, державного управління і мистецтва, виступає провідним центром незалежних досліджень політики в суспільстві. Серед її членів понад 250 нобелівських лауреатів. Діяльність академіків здійснюється в межах 5 відділень (математики і фізичних наук; біологічних наук; соціальних наук; мистецтва і гуманітарних наук; державних справ, бізнесу та управління) і 24 секцій. Нині академічні проекти сфокусовані на вищій освіті та дослідженнях, вивченні гуманітарної й культурної сфер, наукових і технологічних досягнень, демографічних та екологічних проблем тощо. З-поміж чотирьох основних програмних дослідницьких областей – «Освіта», що охоплює всі рівні освіти: від початкової і середньої до викладання і досліджень в університетах [12; 13]. У 2011 р. за зверненням сенаторів і конгресменів Американська академія утворила Комісію з гуманітарних і соціальних наук з метою вироблення пропозицій для уряду, шкіл та університетів, закладів

культури, бізнесу і філантропів з підтримки та посилення цих галузей знань. У 2013 р. комісією підготовлено відповідну доповідь [41].

Американська асоціація з розвитку науки, що організована в 1848 р., зосереджена на науковій освіті та соціально орієнтованих програмах, зокрема шляхом сприяння кожному в науково-технологічній освіті [14; 15].

Національна академія наук (НАН), що заснована указом Президента А. Лінкольна в 1863 р., є частиною **Національних академій**, до складу яких з-поміж інших входить **Національна академія інженерії (НАІ)**. Серед членів НАН близько 200 переможців Нобелівської премії. НАН підтримує неформальний діалог з державою, іншим галузевими академіями, виробляє незалежні, об'єктивні загальнонаціональні рекомендації з наукових і технологічних проблем. Масштаб і роль консультативної діяльності НАН значно зросли з утворенням на додаток до неї **Національної дослідницької ради** (1916 р.), згаданої **НАІ** (1964 р.) та **Інституту медицини** (1970 р.). Це дало змогу розширити коло національних експертів з числа вчених, інженерів, медичних фахівців [26; 27].

Щільний зв'язок провідних університетів з галузевими академіями США простежується на прикладі **Національної академії освіти (НАО)**. Академія організована в 1965 р. з метою підвищення якості освітніх досліджень, їх використання для формування політики та практичного впровадження в освіті. Крім дослідження невідкладних освітніх проблем, НАО спонсорує програми постдокторської підготовки, сприяючи формуванню нового покоління вчених. До її складу входять 174 американських дійсних та 35 почесних членів, а також 21 іноземний член (включаючи трьох почесних) [25]. З-поміж 174 дійсних членів 44 (25 %) представляють три перших за рейтингом «Шанхайський» університети (Гарвардський і Стенфордський університети та Університет Каліфорнії, Берклі), ще 21 член (12 %) – з Принстонського (1), Колумбійського (13) університетів та Університету Чикаго (7), що відповідно посідають 7, 8 і 9 рейтингові місця. Від 19 американських закладів з групи на 1-30 місцях рейтингу членами НАО є 111 (або 64 %) учених, а від 32 закладів з групи на 1-100 місцях – 137 (79 %) представників. Загалом з 46 американських університетів у НАО обрано 156 (90 %) дійсних членів, решта 18 (10 %) академіків – представляють інші інституції.

Частка академіків НАО від закладів США – членів ААУ, є домінуючою і складає 78 %, при цьому від 17 приватних закладів – 48 % та від 16 державних – 30 %. Усього ААУ представлена в НАО 33 закладами, що становлять більше половини (53 %) їх кількості в асоціації та 72 % усіх університетів, від яких обрані дійсні члени НАО.

Якщо ААУ по суті є елітним об'єднанням топ-закладів і формує найвищі освітні і дослідницькі стандарти університетської діяльності, то **Американська рада з освіти (АРО)** відома як найбільша національна, широко доступна і водночас впливова асоціація у сфері вищої освіти. АРО представляє президентів американських акредитованих закладів, що присуджують ступені, включаючи дво- і чотирирічні коледжі, приватні і державні університети. АРО зорієнтована на розв'язання найголовніших проблем післясередньої освіти, виступає головним виразником її інтересів, координує відповідні заходи в межах фахової спільноти з підтримки вищої школи [16].

Національна самоврядність вищої освіти США проявляється й в конкурентному змаганні за урізноманітнення джерел фінансування й відповідній різновекторній підзвітності за результати діяльності. Крім вищезгаданої ННФ, одним з таких джерел, з огляду на посилення пріоритетності біомедичних досліджень і освіти, виступає національна медична дослідницька агенція **Національні інститути здоров'я (НІЗ)**, яка утворена в 1887 р. і підпорядкована Департаменту здоров'я та гуманітарного забезпечення. НІЗ складається з 27 окремих інститутів і центрів, що здійснюють і координують дослідження з різних дисциплін біомедичної науки, щорічно витрачаючи на ці цілі понад 30 млрд дол. США. Ставлячи за мету пошук фундаментальних знань про природу та поведінку живих систем і застосування отриманих знань для зміцнення здоров'я, підвищення тривалості життя, зниження хворобливості та інвалідності, НІЗ фінансує 85 % медичних досліджень в університетах, зокрема дуже активно підтримує постдокторську освіту [28; 29].

Система федерального державного управління освітою в США сприяє національній самоврядності американської вищої школи. Окремий **Департамент освіти** міністерського

рівня створено в 1979 р. (уперше утворювався у 1867 р.) як найменший за чисельністю (5 тис.) працівників департамент із щорічним бюджетом близько 70 млрд доларів. Основне призначення департаменту визначати політику, здійснювати управління та координацію щодо федеральної підтримки освіти, зокрема розподіляти федеральні фінансові ресурси. Департамент не створює школи і коледжі, водночас у його складі функціонує *Служба із загального нагляду та контролю*. Ураховуючи, що освітня справа в США сильно децентралізована, федеральний уряд значною мірою не залучений до визначення навчальних планів та освітніх стандартів. Якість освітніх закладів та їхніх ступенів підтримується через неформальний приватний процес, відомий як акредитація і над яким немає державного контролю. У зв'язку з цим місія департаменту полягає в сприянні учнівським і студентським досягненням, підготовці до глобальної конкуренції, заохочуючи освітню досконалість і забезпечуючи рівний доступ. З департаментом пов'язана низка федеральних організацій, серед яких, зокрема, *Національна рада з освітніх наук* і *Національна рада Фонду з вдосконалення післясередньої освіти* [44; 45].

Департамент через *Агенцію післясередньої освіти* веде акредитаційну базу даних як публічну послугу без будь-яких гарантійних зобов'язань. База даних не означає схвалення департаментом жодних освітніх закладів чи програм і використовується лише як одне з інформаційних джерел за доцільності отримання консультацій з інших джерел. Не акредитуючи закладів і програм післясередньої освіти, департамент разом з тим за законом повинен оприлюднювати перелік національно визнаних акредитаційних агенцій із забезпечення якості вищої освіти. Акредитація здійснюється з метою гарантування того, що надана освіта має прийнятний рівень якості. Акредитаційні агенції, які є регіональними або національними освітніми асоціаціями, розробляють критерії оцінювання і за запитом закладу дають експертну фахову оцінку щодо задоволення закладом та/чи програмою цих критеріїв. База даних складається на основі звітів, які надсилають визнані акредитаційні агенції та державні підтверджуючі агенції. Ця звітна інформація не перевіряється, також департамент не гарантує, що отримана інформація є точною, поточною, повною, рекомендуючи за уточненнями звертатися безпосередньо до агенцій [44; 45].

Висновки та рекомендації.

Із вищевикладеного можна зробити наступні висновки та рекомендації.

Перше. Вища освіта США займає абсолютну авангардну позицію у світі, сприяючи беззаперечному світовому лідерству цієї країни, відтак становить теоретичний і практичний інтерес для розвитку сфери вищої освіти в Україні.

Друге. Американська вища школа представлена як неперевершеними елітними топ-закладами, так і розгалуженою мережею інших університетів і коледжів, що забезпечують масову вищу освіту. Щодо американських закладів світового класу, то перші 18 з них за ранговими місцями рейтингу «Шанхайський» утворюють стійкі групи з одного (Гарвардський університет), чотирьох (Стенфордський університет, Університет Каліфорнії, Берклі, Массачусетський та Каліфорнійський інститути технології) і ще чотирьох (Принстонський і Колумбійський університети, Університет Чикаго, Йельський університет), а також квазістійку групу з 9 інших закладів.

Третє. Топ-заклади екстра класу самоорганізовані в елітну Асоціацію американських університетів, до якої входять 60 закладів США і два заклади Канади, і зосереджують колективну увагу на розвитку та імплементації найвищих стандартів університетської освіти і науки, зокрема докторської і постдокторської підготовки. Водночас проблемами широкого загалу закладів вищої освіти США опікується Американська рада освіти, що об'єднує керівників акредитованих закладів.

Четверте. Найвищі університетські досягнення демонструють приватні заклади, засвідчуючи тим самим важливу роль університетської автономії, самостійності та незалежності в посиленні глобальної конкурентоспроможності.

П'яте. Заклади вищої освіти, їхні об'єднання активно взаємодіють з іншими академічними самоврядними організаціями та незалежними органами, зокрема з мережею національних академій, визначальною мірою формуючи кадровий склад цих

неуніверситетських утворень. З-поміж останніх особливу роль у виробленні державної політики щодо вищої освіти і досліджень відіграє Національна наукова рада,

Шосте. Управління сферою вищої освіти децентралізовано. Департамент освіти, інші федеральні органи адміністративно не втручаються в самоорганізовану діяльність закладів вищої освіти, хоча фінансово та інформаційно підтримують їх. Освітня якість забезпечується системою фахових національно чи регіонально визнаних акредитаційних агенцій, які виробляють відповідні критерії та здійснюють акредитацію закладів та/чи програм.

Сьоме. Мотивуючим до самовдосконалення університетів фактором є урізноманітнення джерел фінансування підготовки та досліджень на грантовій і проектній основі. Серед федеральних агенцій, що активно фінансують університетську освітню та дослідницьку діяльність, – Національна наукова фундація, Національні інститути здоров'я й інші.

Восьме. Ефективність самоврядної моделі діяльності вищих закладів освіти США підтверджує, з одного (теоретичного) боку, дійсність на інституційному рівні закону зв'язку складності та самостійності в освіті, а, з другого (практичного) боку, доцільність використання цієї моделі в Україні з метою модернізації вітчизняної вищої школи.

Список використаних джерел:

1. *Луговий В. І.* Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 1. – с. 128. – С. 14–20.
2. *Луговий В. І.* Зв'язок складності та самостійності в освіті / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50–58.
3. *Луговий В. І.* Лідерські та дослідницькі характеристики канадських університетів: досвід для України / Луговий В. І., Калашнікова С. А., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2 (додаток 1). – 516 с. – С. 491–509.
4. *Луговий В.* Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.
5. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2012: стат. зб. [Текст] / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 288 с.
6. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2013. – 188 с.
7. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.
8. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України [Текст] – К. : НІСД, 2013. – 576 с. – С. 149–184.
9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
10. Статистичний щорічник України за 2012 рік [Текст] / Держстат України; За ред. О. Г. Осауленка; Відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2013. – 552 с.
11. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія [Текст]/ Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
12. American Academy of Arts and Sciences [Electronic resource]. – URL http://en.wikipedia.org/wiki/American_Academy_of_Arts_and_Sciences.
13. American Academy of Arts and Sciences [Electronic resource]. – URL www.amacad.org.
14. American Association for the Advancement of Science [Electronic resource]. – URL http://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_for_the_Advancement_of_Science.

15. American Association for the Advancement of Science [Electronic resource]. – URL: www.aaas.org.
16. American Council on Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx>.
17. Association of American Universities [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Association_of_American_Universities.
18. Association of American Universities [Electronic resource]. – URL: <http://www.aau.edu/about/default.aspx?id=58>.
19. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
20. Education in the United States [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States.
21. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.
22. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
23. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
24. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26-27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.
25. National Academy of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.naeducation.org/>.
26. National Academy of Sciences [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Academy_of_Sciences.
27. National Academy of Sciences [Electronic resource]. – URL: <http://www.nasonline.org/>.
28. National Institutes of Health [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Institutes_of_Health.
29. National Institutes of Health (NIH) [Electronic resource]. – URL: <http://www.nih.gov/about/>.
30. National Postdoctoral Association. Fact Sheet [Electronic resource]. – URL: <http://www.nationalpostdoc.org/images/stories/Documents/Other/NPA-fact-sheet-dec-2013.pdf>.
31. National Science Board [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Science_Board.
32. National Science Board. NSB [Electronic resource]. – URL: www.nsf.gov/nsb.
33. National Science Foundation [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Science_Foundation.
34. National Science Foundation [Electronic resource]. – URL: www.NSF.gov.
35. Postdoctoral Education Survey Summary of Results [Electronic resource]. – URL: <http://www.aau.edu/workarea/downloadasset.aspx?id=1944>.
36. QS World University Rankings [Electronic resource]. – URL: [QS World University Rankings](http://www.QSWorldUniversityRankings.com).
37. Science and Engineering Indicators 2010. National Science Board [Electronic resource]. – URL: <http://www.nsf.gov/statistics/seind10/pdf/seind10.pdf>.
38. Science and Engineering Indicators 2014. National Science Board [Electronic resource]. – URL: <http://www.nsf.gov/statistics/seind14/>.
39. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
40. 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]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.
41. The Commission on the Humanities and Social Sciences [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Commission_on_the_Humanities_and_Social_Sciences.

42. The Global Competitiveness Report 2013-2014 / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: <http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2013-2014>.
43. THE World University Rankings [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
44. United States Department of Education [Electronic resource]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Department_of_Education.
45. United States Department of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.ed.gov/>.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМІЇ ТА ВРЯДУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТОВОГО КЛАСУ

(Автор – Олена Слюсаренко)

Глобалізація, прискорення суспільного розвитку посилюють теоретичний і практичний інтерес до усталених лідерів людського прогресу, методів і механізмів їх ідентифікації та об'єктивного опису. До таких локомотивів людства відносяться провідні заклади вищої освіти (далі – університети, заклади) [3-9]. У попередніх дослідженнях, зокрема в роботі [3], показано, що для виявлення топ-університетів, починаючи з 2003-2004 рр. використовують міжнародні рейтинги. Причому, аргументовано, що за ефективністю і визнанням основні з них можна ранжувати за таким порядком: «Таймс» (THE, або «Times») [15], «Шанхайський» (ARWU) [10], «К'юЕс» (QS) [12] і «Вебометрікс» (Webometriks) [2].

Принагідно слід зазначити, що рейтингу «Шанхайський» відведено другу позицію з огляду на його екстремально сильну диференціюючу (певною мірою «дискримінуючу») здатність з великим акцентом на дослідницько-інноваційні характеристики закладів. Комплексний наліз світових рейтингів доводить, що цей «недолік» «Шанхайського» рейтингу дедалі більше визнається його «перевагою», адже ним утверджується дослідницько-інноваційний тип сучасного прогресу, посилюється тенденція здійснення вищої освіти на базі досліджень на всіх її основних (бакалаврському, магістерському, не говорячи про докторський [9] і постдокторський [6]) рівнях. Наприклад, у роботі [1, с. 20-21] показано, що з-поміж 10 методів викладання у вищій школі нині пріоритетною є «індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота» (1-ше місце), натомість традиційна «лекція» посідає лише 7-ме місце.

Відтак, рейтинг «Шанхайський» де-факто віддають першість. Для впевненості в цьому, проаналізовано стандартні підрозділи щодо ранжування закладів у статтях англomовної Вікіпедії (яка стала джерелом надійної інформації) про топ-заклади на 1-30 позиціях за рейтингом «Шанхайський». (Доцільність і оптимальність саме такої добірки обґрунтовано в статті [3]). З'ясовано, що для рангової глобальної та національної характеристики закладів використовують рейтинги в алфавітному порядку: ARWU, QS і THE, або Times. Натомість Webometriks не зазначають. Для *глобального* ранжування в усіх 30-ти статтях застосовано насамперед рейтинг «Шанхайський». Два інших рейтинги використано для 29-ти топ-закладів, при цьому в двох випадках «К'юЕс» поставлено на третє місце після «Таймс». У разі *національного* ранжування зазначено місця передовсім (у 28-ми випадках) за рейтингом «Шанхайський», значно менше за рейтингами «К'юЕс» (4 рази) і «Таймс» (5 разів): при цьому один раз «Таймс» поставлено попереду «К'юЕс». Жодного «національного» прикладу ігнорування «Шанхайського» рейтингу та застосування інших рейтингів для конкретних закладів нема. Зазначене свідчить про його популярність і пріоритет. У зв'язку з цим у статті топ-заклади для аналізу добираються саме за цим рейтингом.

Останнім часом системна дослідницька увага з огляду на інституційну вагомість, кількісну статистичну достатність, охоплення розвинених країн і регіонів, реальний внесок у суспільний прогрес зосереджувалася на перших 30-ти топ-закладах за рейтингом «Шанхайський» [5; 7; 8]. Наприклад, становлячи лише 0,15% від закладів вищої освіти у світі [2], вони здійснили понад 40% актів реалізації (підготовка, стажування, робота) 847 (835 у 2013 р. [5]) Нобелівських лауреатів. Крім того, з'ясовано певну цілісність і структурованість цієї групи закладів [7; 8].

Водночас за рейтингом «Шанхайський» при різноманітному аналізі формально виділяють групи з 10-ти (на головній веб-сторінці рейтингу), 20-ти, 50-ти, 100, 200 і т. д. інституцій [10]. Будь-якої аргументації для такого групування не наводиться. Разом з тим розгляд топ-закладів на перших 30-ти позиціях, як показано в роботі [8], виявляє їх поділ упродовж 2003-2013 рр. на три стійкі (з 1, 5 і 5 інституцій), одну квазістійку (з 15-ти) і одну нестійку (з 4-х) групи. Відтак можна досліджувати як індивідуальну, так і групову динаміку формування і функціонування інституційних лідерів вищої освіти. Публікація даних рейтингу

«Шанхайський» за 2014 р. дає змогу перевірити й уточнити раніше з'ясовані закономірності розвитку та ролі 30-ти топ-закладів.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Системних досліджень структурної динаміки, моделей організації та стратегій розвитку за 12-річний вік «Шанхайського» рейтингу для перших 30 топ-закладів не здійснювалося [3-9]. Публікація [11] містить рейтингові дані за 2013-2014 рр. та традиційний аналіз розподілу закладів за укрупненими регіонами (без пояснень їх добору), країнами і певними широкими предметними галузями та окремими предметами.

Метою здійсненого дослідження постає виявлення, систематизація та ієрархізація групових, організаційних, стратегічних характеристик перших 30 топ-закладів за рейтингом «Шанхайський» у 2003-2014 рр., що важливо для модернізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Дослідженню піддано характеристики топ-закладів (та їх груп), що впродовж дванадцятирічного періоду (2003-2014 рр.) рейтингу «Шанхайський» посідали 1-30 рангові місця [10]. Такі характеристики включають насамперед загальний рейтинговий бал (за 100-бальною шкалою), що визначається за шістьма індикаторами, а також низку інших параметрів. Останні є додатковими, організаційними за змістом на відміну від основних, результуючих індикаторів рейтингу. Дані про загальні бали взяті з «Шанхайського» рейтингу, про студентів у 2003 р. – також з цього рейтингу [10], про студентів й інші характеристики у 2012-2013 рр. – з сайтів закладів та статистичних джерел США [13, 14]. Аналіз даних рейтингу «Шанхайський» 2014 р. [10] з урахуванням публікацій [7, 8] дає підстави зробити такі висновки.

По-перше, сукупність 30-ти топ-закладів порівняно з 2011-2013 рр. за переліком залишилася тією самою, за порядком рангових місць змінилася мало. Розрахунок коефіцієнта кореляції рангів Спірмена (K_s) для сукупностей 2013 і 2014 рр. виявив дуже сильну кореляцію з $K_s = 0,98$ (за стандартної вірогідності 0,95). *По-друге*, дещо, як і передбачалося, змінилася групова структура розглядуваної сукупності. Дві стійкі групи (по 5 закладів на 2-6 і 7-11 місцях), які впродовж 2003-2013 рр. існували окремо, але за загальними балами наближалися одна до одної, у 2014 р. прогнозовано [8] злилися в одну більшу стійку групу з 10 закладів на 2-11 місцях. *По-третє*, наступна квазістійка група з 15 закладів стала більш компактною та посиливши свої позиції, посіла 12-26 місця. *По-четверте*, остання нестійка група (4 заклади) також стала більш компактною на 27-30 місцях.

У таблиці 1 показано групування закладів у межах сукупності перших 30-ти з них за рейтингом «Шанхайський» у період 2003-2014 рр.

Таблиця 1

Групування топ-закладів вищої освіти в межах 1-30 рангових місць за рейтингом «Шанхайський» упродовж 2003-2014 рр.

№	Групи (кількість закладів, рангові місця впродовж 2003-2014 рр.), заклади вищої освіти*	Країни
1	2	3
1	Перша стійка (вироджена) група (1 заклад, 1 місце) Гарвардський ун-т	США
2	Друга стійка група (10 закладів, 2-11 місця) Стенфордський ун-т, Массачусетський ін-т технології, Ун-т Каліфорнії (Берклі), Ун-т Кембриджа, Принстонський ун-т, Каліфорнійський ін-т технології, Колумбійський ун-т, Ун-т Чикаго, Ун-т Оксфорда, Йельський ун-т	США, Сполучене Королівство
3	Третя квазістійка група (15 закладів, 12-26 у 2014 р., 12-30 місця у 2003-2013 рр.) Ун-т Каліфорнії (Лос-Анджелес), Корнельський ун-т, Ун-т Каліфорнії (Сан-Дієго),	США, Сполучене Королівство

	Ун-т Вашингтона, Ун-т Пенсільванії, Ун-т Джонса Хопкінса, Ун-т Каліфорнії (Сан-Франциско), Швейцарський федеральний ін-т технології (Цюріх), Університетський кол-ж Лондона, Ун-т Токіо, Імперський кол-ж Лондона, Ун-т Мічигана – Ен Арбора, Ун-т Торонто, Ун-т Вісконсина – Медісона, Кіотський ун-т	Швейцарія, Японія, Канада
4	Четверта нестійка група (4 заклади, 27-30 місця у 2014 р., вихід за межі 1-30 місць у 2003-2010 рр.)	США
	Ун-т Іллінойса в Урбані-Шампейні, Нью-Йоркський ун-т, Північно-західний ун-т, Ун-т Міннесоти (Твін Сітіс),	

Примітка: * Перелік закладів у межах групи подано в порядку їх ранжування у 2014 р. (та за англійським алфавітом у разі співпадіння рангових позицій).

Розгляд зміни загальних балів за кожною із зазначених груп і за сукупністю 30-ти закладів у цілому за час існування рейтингу «Шанхайський» виявив наступне.

За 2003-2014 рр. порівняно з першою виродженою групою (яка складається з одного Гарвардського університету) загальний бал для всіх інших груп знизився. Зазначене зменшення по групах має варіацію від 1,8 бала до 11,4 бала, що у відсотках становить відповідно від 3,2 до 13,7%. Таким чином, за дванадцятирічний період Гарвардський університет помітно збільшив відрив від найближчого переслідувача – Стенфордського університету. Погіршила свої позиції і вся сукупність з 30-ти топ-закладів у цілому, включаючи і нижню межу цієї сукупності. Водночас, порівняно з 2007 р. нижня межа сукупності має тенденцію до підвищення (з 38,0 до 39,3 балів).

Розгляд балових інтервалів груп дає підстави для подальшого (більш деталізованого) уточнення структури сукупності 30-ти топ-закладів. Так, у другій групі виділяється компактна підгрупа з чотирьох закладів, загальні бали яких помітно вищі (72,1 – 69,2) від балів підгрупи з п'яти інших інституцій (60,7 – 57,4) та одного (останнього в групі) закладу з 55,2 балами. Якщо прослідкувати динаміку зазначених трьох підгруп упродовж 2003-2014 рр., то вони увесь цей час розмежовані, крім 2003 р. Ураховуючи, що 2003 р. є роком практичного започаткування рейтингу «Шанхайський», первинного масштабного застосування методології ранжування і характеризується значними відмінностями в рангових позиціях закладів, порівняно з наступними роками, його можна виключити із розгляду як апробаційний. За цих умов зазначені три підгрупи впродовж 2004-2014 рр. не перетинаються між собою, відтак є стійкими.

Отже, у межах другої (стійкої в 2003-2014 рр.) групи з 10-ти закладів в інтервалі 2004-2014 рр. можна виділити три *стійкі підгрупи* з чотирьох, п'яти і одного закладів, як це показано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Стієке субгрупування топ-закладів вищої освіти в межах
2-11 рангових місць за рейтингом «Шанхайський» упродовж 2004-2014 рр.**

№	Підгрупи в межах другої стійкої групи з 10 закладів (кількість закладів, рангові місця впродовж 2004-2014 рр.), заклади вищої освіти*	Країни
1	2	3
1	перша стійка підгрупа (4 заклади, 2-5 місця)	США, Сполучене Королівство
	Стенфордський ун-т, Массачусетський ін-т технології, Ун-т Каліфорнії (Берклі), Ун-т Кембриджа	
2	друга стійка підгрупа (5 закладів, 6-10 місця)	США, Сполучене Королівство
	Принстонський ун-т, Каліфорнійський ін-т технології, Колумбійський ун-т, Ун-т Чикаго, Ун-т Оксфорда	

3	третья стійка (вироджена) підгрупа (1 заклад, 11 місце)	США
	Йельський ун-т	

Примітка: * Перелік закладів у межах під групи подано в порядку їх ранжування у 2014 р.

(та за англійським алфавітом у разі співпадіння рангових позицій).

Щодо третьої (квазістійкої) групи з 15 закладів, то стійкої внутрішньої структуризації вона, подібно до другої (стійкої) групи з 10 закладів, не має.

Отже, за рейтингом «Шанхайський» упродовж 2003-2014 рр. виокремлюються дві стійкі групи з одного (вироджена група) та 10-ти топ-закладів, які разом обіймають рангові 1-11 позиції. Також у періоді 2004-2014 рр. у межах другої групи диференціюються три стійкі підгрупи з чотирьох (на 2-5 місцях), п'яти (на 6-10 місцях) і одного (на 11 місці) закладів. Саме ці стійкі утворення з 11 топ-закладів на недосяжних для інших закладів місцях мають аналізуватися з огляду на модельну зразковість. Відтак, дослідницьке поле щодо закладів екстра класу можна звузати з 30-ти до 11-ти неперевершених інституцій. При цьому регіональне і країнове представництво зменшується від трьох регіонів до двох (Північна Америка і Західна Європа), від п'яти країн до двох (США і Сполучене Королівство).

У даному дослідженні обґрунтовується необхідність доповнити раніше окреслену сукупність з шести додаткових організаційних параметрів [7] новими 6-ма параметрами, які виявляють певні кореляційні зв'язки з рейтинговими досягненнями закладів (див. таблицю 3).

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції рангів Спірмена* для рейтингових місць і параметричних характеристик закладів на 1-30 позиціях за рейтингом «Шанхайський» у 2014 р.

№	Коефіцієнт кореляції	Характеристика закладу, з якою корелює рейтингове місце					
		Кількість постдокторантів**, тис.	Відношення кількості постдокторантів** і студентів, %	Річний бюджет досліджень і розробок, млрд. дол. США	Частка річного бюджету на дослідження і розробки, %	Річний бюджет досліджень і розробок на 1-го студента, тис. дол. США	Вік закладу, роки
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Обчислене значення	$K_c = 0,47$	$K_c = 0,73$	$K_c = 0,02$	$K_c = 0,01$	$K_c = 0,55$	$K_c = 0,12$
2.	Критичне значення	$K_{кр} = 0,35$	$K_{кр} = 0,35$	$K_{кр} = 0,31$	$K_{кр} = 0,31$	$K_{кр} = 0,31$	$K_{кр} = 0,12$

Примітка: * Коефіцієнти кореляції рангів Спірмена обчислено за методикою, зазначеною в роботах [3; 5; 7-9].

** Для постдокторантів використано доступні дані для 23 закладів.

Потреба в розширенні переліку з 6-ти організаційних параметрів пов'язана з необхідністю пояснити не лише розмежування закладів на групи (див. таблицю 4), а й на стійкі підгрупи (див. таблицю 5) у межах другої групи шляхом обрахування інтегрального балу групи, підгрупи (колонка 9 таблиць 4 і 5). Інтегральний бал обчислено як середнє відношень середніх групових (підгрупових) та Гарвардського університету значень для переліку параметрів.

**Параметричні характеристики, що диференціюють на групи топ-заклади
на 1-30 місяцях за рейтингом «Шанхайський» у 2014 р.***

№	Середні значення групових (підгрупових) характеристик	Кількість студентів, тис.	Частка міжнародних студентів, %	Частка студентів магістерських і докторських програм, %	Річний бюджет, млрд. дол. США	Річний бюджет на 1-го студента, тис. дол. США	Конкурс вступників*, %	Інтегральний бал групи (підгрупи) закладів, частка від 1,0
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. Перша група (1 заклад – Гарвардський ун-т, 1 місце)								
1.	Значення характеристики	21,3	22	66	4,2	197	17	1,0
II. Друга група (10 закладів, 2-11 місяця)								
2.	Середнє	16,8	22	50	2,6	245	10	
3.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,79	1,00	0,76	0,62	1,24	0,59	0,83
II.1. Перша підгрупа другої групи (4 заклади, 2-5 місяця)								
4.	Середнє	20,5	21	45	2,7	162	9,1	
5.	Відношення значень підгрупи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,96	0,95	0,68	0,64	0,82	0,54	0,77
II.2. Друга підгрупа другої групи (5 закладів, 6-10 місяця)								
6.	Середнє	14,9	24	53	2,6	315	9,9	
7.	Відношення значень підгрупи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,70	1,09	0,80	0,62	1,60	0,58	0,90
II.3. Третя (вироджена) підгрупа другої групи (1 заклад, 11 місце – Йельський ун-т)								
8.	Значення характеристики	12,1	18	55	2,8	231	15	
9.	Відношення значень Йельського і Гарвардського ун-тів, рази	0,57	0,82	0,83	0,67	1,17	0,88	0,82
III. Третя квазістійка група (15 закладів, 12-26 місяця)								
10.	Середнє	31,0	17	43	3,5	199	5,7	
11.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,69*	0,77	0,65	0,83	1,01	0,34	0,72
IV. Четверта нестійка група (4 заклади, 27-30 місяця)								

12.	Середнє	37,9	14	41	3,1	82	3,4	
13.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,56**	0,64	0,62	0,74	0,42	0,20	0,53

Примітка: * Наведено доступні дані, що стосуються 2012 або 2013 рр.

** У зв'язку з антикореляцією взято обернене відношення.

Таблиця 5

Параметричні характеристики, що диференціюють на підгрупи топ-заклади на 2-11 місцях за рейтингом «Шанхайський» у 2014 р.*

№	Середні значення групових (підгрупових) характеристик	Кількість пост-докторантів**, тис.	Відношення кількості пост-докторантів і студентів, %	Річний бюджет досліджень і розробок, млрд. дол. США	Частка річного бюджету на дослідження і розробки, %	Річний бюджет досліджень і розробок на 1-го студента, тис. дол. США	Вік закладу, роки	Інтегральний бал за групою (підгрупою) закладів, частка від 1,0
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. Перша (вироджена) група (1 заклад – Гарвардський ун-т, 1 місце)								
1.	Значення характеристики	6,0	28	0,80	19	38	378	1,0
II. Друга група (10 закладів, 2-11 місця)								
2.	Середнє	1,1	10	0,62	25	52	324	
3.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,18	0,36	0,775	1,32	1,37	0,86	0,81
II.1. Перша підгрупа другої групи (4 заклади, 2-5 місця)								
4.	Середнє	1,6	9,6	0,72	29	43	308	
5.	Відношення значень підгрупи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,27	0,34	0,90	1,53	1,13	0,81	0,83
II.2. Друга підгрупа другої групи (5 закладів, 6-10 місця)								
6.	Середнє	0,73	11	0,53	23	59	338	
7.	Відношення значень підгрупи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,12	0,39	0,66	1,21	1,55	0,89	0,80
II.3. Третя (вироджена) підгрупа другої групи (1 заклад, 11 місце – Йельський ун-т)								
8.	Значення характеристики	1,3	10	0,66	24	55	313	
9.	Відношення значень Йельського і	0,22	0,36	0,825	1,26	1,45	0,83	0,82

	Гарвардського ун-тів, рази							
III. Третя квазістійка група (15 закладів, 12-26 місяця)								
10.	Середнє	1,1	6,7	0,88	26	52	155	
11.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,18	0,24	1,10	1,37	1,37	0,41	0,78
IV. Четверта нестійка група (4 заклади, 27-30 місяця)								
12.	Середнє	0,63	1,9	0,63	24	18	164	
13.	Відношення значень групи (середніх) і Гарвардського ун-ту, рази	0,105	0,07	0,79	1,26	0,47	0,43	0,52

Примітка: * Наведено доступні дані, що стосуються 2012 або 2013 рр.

** Для постдокторантів використано доступні дані для 23 закладів.

З таблиць 4 і 5 видно, що використана сукупність організаційних параметрів дає принципову змогу (за потреби з використанням вагових коефіцієнтів) пояснити розмежування топ-закладів на групи та підгрупи.

У таблиці 6 указано топ-заклади на 2-11 місяцях з екстремальними по відношенню до Гарвардського університету параметрами.

Таблиця 6

Характеристичні параметри Гарвардського університету і топ-закладів на 2-11 місяцях (другої стійкої групи) за рейтингом «Шанхайський» у 2014 р.*

№	Назва	Параметри, їх значення (абсолютні та відносні), заклади						
		Збалансовані	Максимальні		Мінімальні		Відносні, рази	
		Для Гарвардського ун-ту (1-ше місце)	Значення (відносно Гарвардського ун-ту, рази)	Заклад (рангове місце)	Значення (відносно Гарвардського ун-ту, рази)	Заклад (рангове місце)	Максимальні до мінімальних	Середніх (групи) до збалансованих (Гарвардського ун-ту)
1	2	3	4	5	6	7		
1.	Кількість студентів, тис.	21,3	35,9 (1,7)	Ун-ти Каліфорнії, Берклі (4)	2,2 (0,10)	Каліфорнійський ін-т технології (7)	16	0,79
2.	Частка міжнародних студентів, %	22	28 (1,3)	Колумбійський ун-т (8)	13 (0,59)	Ун-т Каліфорнії, Берклі (4)	2,2	1,00
3.	Частка студентів магістерських і	66	69 (1,05)	Колумбійський ун. (8)	28 (0,42)	Ун-ти Каліфорнії, Берклі (4)	2,5	0,76

	докторських програм, %							
4.	Річний бюджет, млрд. дол. США	4,2	4,4 (1,05)	Стенфордський ун-т (2)	1,3 (0,31)	Ун-т Кембриджа (5)	3,4	0,62
5.	Річний бюджет на 1-го студента, тис. дол. США	197	909 (4,6)	Каліфорнійський ін-т технології (7)	61 (0,31)	Ун-ти Каліфорнії, Берклі (4)	14,9	1,24
6.	Конкурс вступників *, %	17	15 (0,88)	Стенфордський ун-т (2)	4,5 (0,26)	Ун-т Кембриджа (5)	3,3	0,59
7.	Кількість постдокторантів**, тис.	6,0	1,9 (0,32)	Стенфордський ун-т (2)	0,46 (0,08)	Принстонський ун-т (6)	4,1	0,18
8.	Відношення кількості пост-докторантів** і студентів, %	28	28 (1,0)	Каліфорнійський ін-т технології (7)	3,7 (0,13)	Ун-т Чикаго (9,5)	7,6	0,36
9.	Річний бюджет досліджень і розробок, млрд. дол. США	0,80	0,90 (1,1)	Стенфордський ун-т (2)	0,28 (0,35)	Принстонський ун-т (6)	3,2	0,775
10.	Частка річного бюджету на дослідження і розробки, %	19	42 (2,2)	Ун-т Оксфорда (9,5)	10 (0,53)	Ун-т Чикаго (9,5)	4,2	1,32
11.	Річний бюджет досліджень і розробок на 1-го студента, тис. дол. США	38	168 (4,4)	Каліфорнійський ін-т технології (7)	20 (0,53)	Ун-т Каліфорнії, Берклі (4)	8,4	1,37
12.	Вік закладу,	378	918 (2,4)	Ун-т Оксфорда	123 (0,33)	Каліфорнійський ін-	7,5	0,86

	<i>роки</i>			(9,5)		т технології (7), Ун-т Чикаго (9,5)		
--	-------------	--	--	-------	--	--	--	--

Примітка: * Наведено доступні дані, що стосуються 2012 або 2013 рр.

** Для постдокторантів використано доступні дані для 23 закладів.

З таблиці 6 видно, що з-поміж закладів на 1-11 місцях за рейтингом «Шанхайський» лише Массачусетський технологічний інститут (3-тє місце) та Йельський (11-тє місце) університет не мають екстремальних параметрів, тобто є параметрично пересічними. Натомість найбільш екстраординарним виявився Каліфорнійський інститут технології (7-ме місце) з трьома максимальними і двома мінімальними параметрами. За ним за екстремальними характеристиками – Університет Каліфорнії, Берклі, (4-тє місце), у якого один максимальний і чотири мінімальні параметри. Далі – Стенфордський університет (2-ге місце) з чотирма максимальними параметрами. Університет Чикаго (9,5 місце) має три мінімальні параметри, Колумбійський університет (8-ме місце) та Університет Оксфорда (9,5 місце) – по два максимальні, Принстонський університет (6-тє місце) – два мінімальні та Університет Кембриджа (5-тє місце) – один мінімальний параметри. Загалом параметрична варіація в межах другої стійкої групи (2-11 місця) становить від 2,2 разу для міжнародних студентів до 16 раз за кількістю студентів (межі діапазону змін відрізняються в 7,3 разу). Відмінності середніх показників цієї групи від характеристик Гарвардського університету становлять від 0,18 разу для постдокторантів до 1,37 разу у випадку річного бюджету досліджень і розробок на 1-го студента (варіація меж – 7,6 разу). Сам Гарвардський університет має один одноосібний максимальний параметр (кількість постдокторантів) і ще один максимальний параметр (відношення кількості постдокторантів і студентів) поділяє з Каліфорнійським інститутом технології.

Разом з тим приклади Гарвардського університету і Массачусетського інституту технології свідчать про перевагу організаційній моделі збалансування максимальної кількості параметрів та застосування стратегії універсалізації на противагу екстремальній максимізації окремих параметрів. На підтвердження цьому можна зазначити, що частина топ-закладів з найбільшими параметрами не досягають навіть рівня другої групи. Так, Університет Торонто, маючи серед перших 30-ти топ-закладів, найбільшу кількість студентів (75,6 тис.) за дванадцятирічний період існування рейтингу жодного разу не піднімався вище 23 місця. Так само, хоча останнім часом і прогресує, водночас займає лише 17-ту рейтингову сходинку Університет Джонса Хопкінса, що за видатками на дослідження і розробки (2,1 млрд дол. США на рік) та їх частки від річного бюджету (45%) випереджає усі інші топ-заклади. А Університет Каліфорнії, Сан-Франциско, із 100% студентів магістерських і докторських програм, найвищою 37% часткою постдокторантів по відношенню до студентів та найбільше витрачаючи на дослідження і розробки в розрахунку на одного студента (355 тис. дол. США) і маючи найбільші бюджетні видатки на одного студента (1345 тис. дол. США) та забезпечуючи найбільший конкурс (18 студентів на місце), навіть дещо здав свої позиції, закріпившись на 18-місці. Переваги моделі параметрично збалансованої організації і стратегії універсалізації топ-закладу можна пояснити ефектом синергії достатньої кількості різнобічних навіть відносно пересічних за величиною інституційних характеристик. Інакше, в проектуванні топ-закладів слід віддати першість збалансованості в інституційній організації та універсальності в стратегії розвитку. Водночас модель спеціалізованої концентрації та стратегія профілізації також дають змогу посісти гідне місце в ієрархії топ-закладів.

З огляду на автономність важливо, що вісім з 11-ти топ-закладів є приватними.

Висновки та рекомендації.

Таким чином, дослідження особливостей динаміки топ-закладів вищої освіти на 1-30 місцях за рейтингом «Шанхайський» у 2003-2014 рр. дають підстави підсумувати наступне. *Перше*, підтверджено прогнозовану стратифікацію інституцій на групи: дві стійкі – з одного

Гарвардського університету на 1-му місці та з десяти закладів на 2-11 місцях, квазістійку – з 15 закладів на 12-26 (30) місцях та нестійку – з чотирьох закладів на 27-30 місцях (у 2014 р.). *По-друге*, виявлено субгрупування закладів другої групи впродовж 2004-2014 рр. у три стійкі підгрупи. *По-третє*, доповнення шести рейтингових індикаторів 12-ма організаційними параметрами дає змогу пояснити диференціацію закладів й описати різні інституційні моделі та стратегії розвитку. До переліку таких параметрів, які виявляють певний кореляційний зв'язок з рейтинговими досягненнями, входять наступні: кількість студентів (рангова антикореляція), частки міжнародних студентів та магістрантів і докторантів (позитивна кореляція), бюджет (відсутність кореляції), унормований на студента бюджет, конкурс вступників на бакалаврські (магістерські) програми, кількість постдокторантів, відношення чисельності постдокторантів і студентів (позитивна кореляція), обсяг фінансування досліджень і розробок, частка бюджету на дослідження і розробки (відсутність кореляції), видатки на дослідження і розробки на одного студента (позитивна кореляція), вік закладу (відсутність вірогідної кореляції). *По-четверте*, Гарвардський університет, демонструючи найбільш збалансовані та стабільні параметри, продовжує збільшувати конкурентні переваги, відтак є взірцевим. *По-п'яте*, аргументовано існування двох зразкових моделей організації та двох ефективних стратегій розвитку високорейтингових закладів: 1) моделі параметричної збалансованості та спеціалізованої концентрації, 2) стратегії універсалізації та профілізації. *По-шосте*, показано більшу конкурентоспроможність приватних (як гранично автономних) інституцій. *По-сьоме*, зазначені параметричні характеристики, що забезпечують рейтингові досягнення й рангову стійкість топ-закладів, можуть виступати орієнтирами модернізації вищої освіти.

Автор висловлює вдячність докторам педагогічних наук В. І. Луговому та Ж. В. Талановій за обговорення результатів дослідження.

Список використаних джерел:

1. *Луговий В. І.* Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.
2. Оpubліковано новий рейтинг Webometrics (станом на 12.02.2014) «Новини «Євро Освіта» <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3099> (28.09.2014).
3. *Слюсаренко О. М.* Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.
4. *Слюсаренко О. М.* Національна самоврядність у вищій освіті США: досвід для України / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с. – С. 217–225.
5. *Слюсаренко О. М.* Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.
6. *Слюсаренко О. М.* Постдокторська підготовка як освітній засіб здобуття найвищих учених (академічних) кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Випуск № 78, частина 1. – 296 с. – С. 3–14.
7. *Слюсаренко О. М.* Різноманітність, ресурс і резерв у стратегіях розвитку топ-закладів вищої освіти у світі // Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2014. – Тематичний випуск «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України». – 467 с. – С. 8–23.

8. *Слюсаренко О. М.* Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20.
9. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
10. Academic World Universities - 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).
11. Discovering world-class universities. [Academic Ranking World Universities](http://www.ShanghaiRanking.com). 2014 – www.ShanghaiRanking.com (25.08.2014).
12. QS World University Rankings - 2012 : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012> (28.09.2014).
13. Table 20. Higher education R&D expenditures, ranked by FY 2012 R&D expenditures: FYs 2003–12 - http://ncesdata.nsf.gov/herd/2012/html/HERD2012_DST_20.html (30.9.2014)
14. Table 46. Institutions ranked by number of postdoctoral appointees in science, engineering, and health, by field: 2012 - http://ncesdata.nsf.gov/gradpostdoc/2012/html/GSS2012_DST46.html (24.9.2014).
15. World University Rankings 2014-2015 – Times Higher Education - 2014. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking> (2.10.2014).

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ І КВАЛІФІКАЦІЙ НА ПРИНЦИПАХ АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ

(Автор – Жаннета Таланова)

- 3.1. Рівнева організація вищої освіти відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО)
- 3.2. Рівнева організація вищої освіти у межах Болонського процесу
- 3.3. Актуальність третього (докторського) циклу та постдокторський рівень підготовки
- 3.4. Найвні правові суперечності та ускладнення при запровадженні трициклової вищої освіти в Україні
- 3.5. Практичні рекомендації для вирішення виявлених правових суперечностей та ускладнень при запровадженні трициклової вищої освіти в Україні

Висновки

3.1. Рівнева організація вищої освіти відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО)

Новий етап осмислення організації освіти та її ключових параметрів ознаменовано прийняттям Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 2011 р. нової версії *Міжнародної стандартної класифікації освіти* (далі – МСКО), яка доопрацьовувалася до 2013 р., коли було представлено узгоджений варіант МСКО [31]. Історично МСКО існує майже чотири десятиріччя у форматі версій 1976, 1997 і 2011 рр., періодично переглядається згідно з розвитком та розумінням освіти. МСКО використовують ООН, ЮНЕСКО, країни ОЕСР, ЄС й інші [24; 30], на її підставі розвинуті країни розробляють відповідні національні стандартні класифікації освіти.

У цілому МСКО – це важливий рамковий документ, що узгоджує базові визначення та поняття, систематизує освітні програми і кваліфікації, забезпечує порівнюваність параметрів освіти окремих країн і регіонів, пропонуючи загальні підходи до формування міжнародної статистики. МСКО є частиною міжнародної системи економічних і соціальних класифікацій ООН і слугує основою для класифікації освітньої діяльності, що виражена у відповідних програмах та підсумкових кваліфікаціях, згідно з міжнародно узгодженими категоріями.

За МСКО спочатку класифікуються *освітні програми*, а потім – *освітні кваліфікації*. Останні визначаються як офіційне підтвердження, зазвичай у формі засвідчуючого документа, успішного завершення освітньої програми або її етапу (як видно, наголос зроблено на сертифікації, атестації набутих компетентностей [38], а не на їх стандартизації).

МСКО класифікує освітні програми та пов'язані з ними освітні кваліфікації за їх змістом із використанням двох основних наскрізних класифікаційних змінних:

- *рівнів освіти* (дев'ять рівнів (0-8), за попередньою версією їх було сім (0-6));
- *галузей освіти* (25 галузей, дев'ять їх укрупнених груп залишено без змін).

Відповідно до МСКО освітні програми поділяють на:

- програми, що охоплюють два і більше рівнів МСКО;
- послідовні програми в межах одного рівня;
- модульні програми (без чітко визначеної послідовності).

У межах *формальної* освіти успішне завершення програми зазвичай веде до отримання *кваліфікації*, що визнана відповідною національною владою.

Основними наскрізними критеріями класифікації програми (і кваліфікації) є критерії *складності* (за рівнями) та *спеціалізації* (за галузями) її змісту, які застосовуються саме до змісту програм (кваліфікацій), а не до інституцій, де вони надаються. У межах рівнів освіти *додатковими* параметрами класифікації виступають: *орієнтація* програми, *завершення* рівня, *доступ* до більш високого рівня, *положення* в національній системі кваліфікацій.

Орієнтація розрізняється на рівнях вищої (третинної) (*англ.* tertiary) освіти, використовують відповідно терміни: *академічна* і *прикладна (професійна)* освіта. *Академічна освіта* – розвиває загальні знання, уміння, інші компетентності, часто спрямована на підготовку до поглибленого навчання на тому самому або більш високому освітньому рівні, на формування основи для навчання впродовж життя. Ця освіта включає освітні програми, що готують до опанування професійних освітніх програм, однак не зорієнтована на підготовку до працевлаштування за конкретною професією та на безпосереднє отримання затребуваної на ринку праці кваліфікації. *Прикладна (професійна) освіта* – спрямована на набуття потрібних знань, умінь, інших компетентностей для роботи за певним видом або видами професійної діяльності (професій, занять). Її здобуття веде до отримання затребуваних на ринку праці професійних кваліфікацій, які визнаються національною владою або ринком праці як професійно орієнтовані.

Програми рівнів 6 і 7 розрізняються їх *положенням* у національній системі ступенів/кваліфікацій, яке ідентифікується на основі послідовності ступенів/кваліфікацій, що надаються за цими програмами в національній системі вищої освіти. На кожному з рівнів 6 і 7 можуть існувати програми першого, другого та подальшого ступенів/кваліфікацій [31].

Для класифікації програм формальної вищої освіти за рівнями використовують критерії *тривалості* програм, а саме:

- рівень 5 – 2-3 рр.;
- рівень 6 – 3-4 рр. і більше на базі рівня 3 та 1-2 рр. на базі рівня 6;
- рівень 7 – 1-3 рр. на базі рівня 6 та 5-7 рр. на базі рівня 3;
- рівень 8 – не менше 3 р., але може бути більше.

Вступ на програми вищої освіти потребує не менше 11 років навчання на рівнях 1-3. При застосуванні критеріїв тривалості до очно-заочних (вечірніх) чи модульних освітніх програм тривалість програми має вимірюватися в еквіваленті очного навчання [31].

Програми для осіб з *особливими потребами* можуть бути меншої або більшої тривалості, ніж звичайні програми на даному рівні. Однак успішне завершення програми вважається завершенням рівня за умови, що отримана кваліфікація еквівалентна тій, що здобута в межах звичайної програми [31].

Вища освіта:

- Базується на середній освіті.
- Організовує навчання на більш високому рівні складності в межах спеціалізованих галузей освіти (*англ. fields of education*).
- Включає як академічну, так і прикладну (професійну) освіту.
- Охоплює рівні 5, 6, 7 і 8, що повністю відповідають циклам вищої освіти за *Болонським процесом*. Перші програми рівнів 5 (короткий цикл), 6 (бакалаврський цикл) або 7 (магістерський цикл) потребують рівня 3, що дає доступ до зазначених перших програм. Доступ до цих програм можливий також з рівня 4.

Рівень 5 – короткий цикл вищої освіти (англ. short-cycle tertiary):

- Для вступу потребує завершення рівня 3 або 4.
- За домінантою може мати як а) академічну (4), так і б) (переважно) професійну (5) орієнтацію.
- Мінімальна тривалість навчання – 2 роки, зазвичай менше 3 років.
- Кодифікація програм: а) 541, 544; б) 551, 554.

Рівень 6 – бакалаврат або еквівалент (англ. Bachelor or equivalent):

- Потребує завершення рівня 3 або 4, інколи можливий вступ на основі рівня 5.
- Типово теоретичний в основі, однак може включати практичні компоненти, характеризується прикладними дослідженнями та/або кращим професійним досвідом.
- Відкриває доступ до рівня 7, зазвичай не дає доступу до рівня 8.
- Орієнтація (за домінантою): а) академічна (4), б) професійна (5); в) невизначена (6).
- Підготовка дисертації необов'язкова.
- Тривалість навчання – 3-4 роки.
- Традиційно надається університетами або еквівалентними закладами.
- Кодифікація програм: а) 641, 645, 646, 647; б) 651, 655, 656, 657; в) 661, 665, 666, 667.

Рівень 7 – магістратура або еквівалент (англ. Master or equivalent):

- Зазвичай потребує завершення рівня 6 або 7, для довгих програм – рівнів 3, 4.
- Відкриває доступ до рівня 8, проте не завжди.
- Як правило, передбачає підготовку дисертації.
- Типово призначений для надання поглиблених знань, умінь, інших компетентностей.
- Теоретичний в основі, може включати практичні компоненти, характеризується прикладними дослідженнями та/або кращим професійним досвідом.
- Програми значно складніші та більш спеціалізовані, ніж для рівня 6.
- Орієнтація (за домінантою): а) академічна (4), б) професійна (5); в) невизначена (6).
- Тривалість навчання – 1-3 рр., довгих – 5+ р.
- Традиційно пропонується університетами й іншими вищими навчальними закладами.
- Кодифікація програм: а) 741, 746, 747, 748; б) 751, 756, 757, 758; в) 761, 766, 767, 768.

Рівень 8 – докторантура або еквівалент (Doctoral or equivalent):

- Передовсім призначений для отримання підвищеної дослідницької кваліфікації, присвячений поглибленому навчанню та оригінальному дослідженню.
- Передбачає підготовку дисертації, що заслуговує опублікування.
- Потребує завершення рівня 7.

- Орієнтація (за домінантою): а) академічна (4), б) професійна (5); в) невизначена (6).
- Тривалість навчання – 3+ р.
- Зазвичай здійснюється в дослідницькі орієнтованих вищих освітніх закладах таких, як університети.
- Кодифікація програм: а) 841, 844; б) 851, 854; в) 861, 864.
- Цей рівень включає програми, що призводять до першого і другого докторських ступенів (кваліфікацій).

Освітні досягнення (англ. educational attainment) класифікуються та кодифікуються за освітніми рівнями як це показано в *таблиці 1*. При цьому освітні досягнення класифікуються відповідно до завершення (часткового завершення) рівня, орієнтації програми і доступу до більш високого рівня освіти.

Таблиця 1

Кодифікація освітніх досягнень за освітніми рівнями МСКО 2011 р.

Рівень освіти	Код освітніх досягнень	Характеристика індивідуальних освітніх досягнень
Рівень 5 – короткий цикл вищої освіти ¹	54	загальна ^{1,2}
	540	далі не визначено ¹
	55	прикладна (професійна) ^{1,2}
	550	далі не визначено ¹
	56	невизначеної орієнтації ^{1,2}
	560	далі не визначено ¹
Рівень 6 – бакалаврат або еквівалент ¹	64	академічна ¹
	644	далі не визначено ¹
	65	прикладна (професійна) ¹
	654	далі не визначено ¹
	66	невизначеної орієнтації ^{1,2}
	664	далі не визначено ¹
Рівень 7 – магістратура або еквівалент ¹	74	академічна ¹
	744	далі не визначено ¹
	75	прикладна (професійна) ¹
	754	далі не визначено ¹
	76	невизначеної орієнтації ^{1,2}
	764	далі не визначено ¹
Рівень 8 – докторантура або еквівалент ¹	84	академічна ¹
	840	далі не визначено
	85	прикладна (професійна) ¹
	850	далі не визначено
	86	невизначеної орієнтації ^{1,2}
	860	далі не визначено
(9) – не класифіковано	99	не класифіковано
	999	не класифіковано

Примітка:

1. Включаючи успішне завершення програми на даному рівні, достатнє для завершення рівня, або успішне завершення програми чи етапу програми на більш високому рівні, недостатнє для завершення або часткового завершення більш високого рівня освіти.

2. Для застосування за відсутності узгоджених на міжнародному рівні визначень академічної та професійної орієнтацій програм на рівнях освіти 6-8.

Таким чином, МСКО виступає потужним інструментом не лише пасивної класифікації, а й активної стандартизації та організації міжнародної та національних систем освіти.

Тож у сфері рівневої організації вищої освіти за МСКО виявляється *тенденція* до деталізації, а значить і збільшення, рівнів формальної освіти:

з 1997 р. до 2011 р. *два рівні* вищої освіти:

- 5 (короткий, бакалаврський, магістерський етапи);
- 6 (докторський);

з 2011 р. *чотири рівні* (відповідають *Болонським циклам*):

- 5 (короткий)
- 6 (бакалаврський)
- 7 (магістерський)
- 8 (докторський) із зазначенням його двоступеневості.

Надалі – формальне «розщеплення» 8-го (двоступеневого) докторського рівня на два окремих рівня.

3.2. Рівнева організація вищої освіти у межах Болонського процесу

Глобалізаційні та євроінтеграційні, зокрема Болонський, процеси, в яких бере участь Україна, зобов'язують докладно аналізувати світові тенденції та національні традиції, шукати оптимальний баланс загального і особливого в розвитку різноманітних сфер суспільного життя. Насамперед, це стосується вищої освіти як постачальника висококваліфікованих кадрів і провайдера дослідницько-інноваційної діяльності, що важливо в умовах інноваційного типу людського прогресу.

З огляду на зазначене, *тенденцію до циклування вищої освіти* в межах Болонського процесу можна описати таким чином:

- до 2003 р. – два цикли;
- з 2003 р. – три цикли (додано 3-й, докторський, цикл);
- з 2005 р. – три цикли + короткий цикл (у межах або дотичний до першого циклу);
- *перспектива* – три цикли + 4-й, постдокторський, цикл (доктор наук, доктор габлітований, вищий доктор, державний доктор, пост доктор тощо).

Поняття «цикл» використовується в Болонському процесі для визначення відповідності етапів вищої освіти, кваліфікацій, програм, фаз навчання.

Термін «рівень» використовується для виявлення відповідності надання освіти, наприклад в МСКО, що є в першу чергу інструментом для статистичної класифікації.

Поняття «доступ» означає право на вступ до програми вищої освіти, але не автоматичне зарахування на навчання. Успішне завершення першого циклу вищої освіти надає доступ до програм другого циклу, відповідно успішне завершення другого циклу надає доступ до програм третього циклу.

Болонська декларація встановила два основних цикли вищої освіти. Створення *трициклової структури* вищої освіти започатковано у 2003 р., коли під час Берлінської конференції міністрів освіти (Берлінське комюніке) [18] головним посилом стало завдання інтеграції Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО) (*англ.* European Higher Education Area, EHEA) та Європейського простору досліджень (далі – ЄПД) (*англ.* European Research Area, ERA) як засобу забезпечення якості, тож Берлінське комюніке доповнило структуру кваліфікацій вищої освіти третім (докторським) циклом, пов'язаним з дослідженнями. Також Берлінське комюніке констатувало необхідним визначити, яким чином можуть короткі програми бути включеними до структури вищої освіти – кваліфікації короткого циклу включені до першого циклу або пов'язані з ним.

У Бергенському комюніке (2005 р.) [19], підкреслюючи важливість партнерства студентів, вищих навчальних закладів, академічного персоналу та роботодавців з метою посилення дослідницької складової вищої освіти, міністри наголосили на необхідності включення до структури вищої школи третього – докторського – циклу.

Дублінські дескриптори для бакалаврів і магістрів уперше були запропоновані в березні 2002 р., надалі у 2004 р. вони набули розвитку та були сформульовані для кваліфікацій третього циклу вищої освіти, а потім і для короткого циклу (в межах першого циклу) [32].

Під час Бергенської конференції Європейських міністрів освіти було прийнято всеохоплюючу *Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти* (далі – *РК ЄПВО*)

(англ. Qualification Framework for European Higher Education Area, QF EHEA), визначену як інструмент, що описує, пояснює та співставляє кваліфікації вищої освіти та включає:

- три цикли (типово – бакалавр, магістр, доктор), передбачаючи можливість існування проміжних кваліфікацій в національному контексті;
- загальні дескриптори для кожного циклу в термінах результатів навчання та компетентностей;
- кредитне ранжування для першого та другого циклів.

Національні рамки кваліфікацій вищої освіти розробляються відповідно до Рамки кваліфікації ЄПВО. Деякі національні рамки включають подальший поділ у межах трьох основних Болонських циклів, але це не має широкого розповсюдження в ЄПВО.

Таблиця 2

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [7]

<i>Цикл</i>	<i>Опис результатів</i>	<i>ЄКТС</i>
Кваліфікації короткого циклу (в межах першого циклу)	Кваліфікації, які надаються за успішного завершення короткого циклу, здобуваються студентам, які: <ul style="list-style-type: none"> - демонструють знання та розуміння в галузі навчання, що будуються на загальній середній освіті та є типовими на цьому рівні й підтримуються поглибленими підручниками, такі знання забезпечують базу для роботи або професії, персонального розвитку або подальшого навчання на першому циклі; - можуть використовувати набуті знання та розуміння в професійному контексті; - здатні ідентифікувати та використовувати дані для формування відповідних дій на добре визначені та абстрактні проблеми; - можуть спілкуватися про їх розуміння, навички та дії з колегами, керівниками, клієнтами; - мають навички навчання, що необхідно для подальшого навчання з обмеженою самостійністю. 	Типово включає 120 кредитів ЄКТС
Кваліфікації першого циклу	Кваліфікації, які надаються за успішного завершення 1-го циклу, здобуваються студентам, які: <ul style="list-style-type: none"> - демонструють знання та розуміння в галузі навчання, що будуються на загальній середній освіті та є типовими на цьому рівні й підтримуються підручниками, включаючи деякі провідні аспекти за напрямом навчання; - можуть використовувати набуті знання та розуміння, виявляючи професійний підхід до роботи, демонструють компетентності шляхом розроблення та обґрунтування аргументів і вирішення завдань в рамках галузі навчання; - здатні збирати та інтерпретувати відповідні дані (як правило в рамках галузі навчання) для суджень, що включають відображення релевантних соціальних, наукових або етичних питань; - можуть пояснювати інформацію, ідеї, проблеми та рішення як фахівцям, так і нефарховій аудиторії; - розвивають свої навички навчання, що необхідно для подальшого навчання з високим рівнем автономії. 	Типово включає 180-240 кредитів ЄКТС
Кваліфікації другого циклу	Кваліфікації, які надаються за успішного завершення 2-го циклу, здобуваються студентам, які: <ul style="list-style-type: none"> - демонструють знання та розуміння в галузі навчання, що засновані типово на першому циклі та розширені/покращені, що забезпечують основу або можливість для оригінальності в розвитку та запровадженні ідей, часто в дослідницькому 	Типово включає 90-120 кредитів ЄКТС, мінімум

	<p>контексті;</p> <ul style="list-style-type: none"> - можуть використовувати набуті знання та розуміння, здатність до вирішення проблем у новому або незнайомому середовищі в широкому (мультидисциплінарному) контексті, пов'язаному з галуззю навчання; - здатні інтегрувати знання та управляти складними ситуаціями, формувати судження в умовах неповної або обмеженої інформації, що включають відображення соціальних, етичних зобов'язань, пов'язаних із використанням суджень і знань; - можуть пояснювати їх висновки, знання, раціонально, ясно та однозначно обґрунтовувати їх як фахівцям, так і нефаховій аудиторії; - мають навички навчання, що необхідно для подальшого навчання, де вимагається велика самоорганізація або автономність. 	60
Кваліфікації третього циклу	<p>Кваліфікації, які надаються за успішного завершення 3-го циклу, здобуваються студентам, які:</p> <ul style="list-style-type: none"> - демонструють системне розуміння в галузі навчання, володіння навичками та методами досліджень у цій галузі; - демонструють здатність започатковувати, розробляти, запроваджувати та адаптувати фундаментальний процес дослідження з науковою достовірністю; - зробили внесок через оригінальне дослідження, яке розширює межі знань шляхом підготовки фундаментальної роботи, частина якої достойна національної або міжнародної рецензованої публікації; - здатні до критичного мислення, оцінювання та узагальнення нових і складних ідей; - можуть будувати комунікацію з колегами, широкою науковою спільнотою та суспільством загалом щодо їх фахової/експертної сфери; - спроможні сприяти в академічному та професійному контекстах технологічному, соціальному або культурному прогресу в суспільстві знань. 	Не визначено

У наступні *табл. 3* наведено відмінності між рівнями кваліфікацій в розрізі складових дескрипторів.

Таблиця 3

**Відмінності між дескрипторами рівнів кваліфікації ЄПВО
по завершенню певного циклу вищої освіти**

Знання і розуміння

Короткий цикл (у межах 1-го циклу) (<i>Short-cycle within 1st cycle</i>)	базуються на загальній середній освіті та типово мають рівень, який підтримується передовими підручниками; такі знання забезпечують основу для роботи або професії, персонального розвитку і подальшого навчання з метою завершення першого циклу
Перший цикл (Bachelor)	підтримуються провідними (поглибленими) підручниками, включаючи деякі аспекти передових знань за напрямом навчання
Другий цикл (Master)	забезпечують основу або можливість для оригінальності в розвитку та запровадженні ідей, часто в дослідницькому контексті
Третій цикл (Doctorate)	системне розуміння галузі навчання та досконале володіння дослідницькими вміннями та методами, пов'язаними з цією

галуззю

Застосування знань і розуміння

Короткий цикл (у межах 1-го циклу) (*Short-cycle within 1st cycle*) в професійних контекстах

Перший цикл (Bachelor) шляхом розроблення та обґрунтування аргументів
Другий цикл (Master) використання набутих знань і розуміння, демонструючи здатність до вирішення проблем у новому або незнайомому середовищі в широкому (мультидисциплінарному) контексті

Третій цикл (Doctorate) здатність замислити, розробити, здійснити і застосувати суттєвий процес досліджень з науковою достовірністю; зробити через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації

Формування суджень

Короткий цикл (у межах 1-го циклу) (*Short-cycle within 1st cycle*) здатність ідентифікувати і використовувати дані для розв'язання чітко визначених конкретних та абстрактних проблем

Перший цикл (Bachelor) здатність збирати та інтерпретувати відповідні дані
Другий цикл (Master) здатність інтегрувати знання та управляти складними ситуаціями, формувати судження в умовах неповної або обмеженої інформації

Третій цикл (Doctorate) здатність до критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових і складних ідей

Комунікація

Короткий цикл (у межах 1-го циклу) (*Short-cycle within 1st cycle*) спілкуватися щодо своїх розуміння, уміння і діяльності з колегами, керівниками та клієнтами

Перший цикл (Bachelor) пояснювати інформацію, ідеї, проблеми або рішення
Другий цикл (Master) здатність донести висновки, обґрунтовані знання та пояснення (в обмеженій формі) як до фахівців, так і нефаховій аудиторії (монологом)

Третій цикл (Doctorate) спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством у цілому в сфері свого експертного досвіду

Навчальні навички (здатності)

Короткий цикл (у межах 1-го циклу) (*Short-cycle within 1st cycle*) здійснювати подальше навчання з певною самостійністю

Перший цикл (Bachelor) необхідні для подальшого навчання з високим рівнем автономії
Другий цикл (Master) навички навчання, де вимагається велика самоорганізація або автономність

Третій цикл (Doctorate) здатність сприяти в академічному і професійному контекстах технологічному, соціальному та культурному прогресу

3.3. Актуальність третього (докторського) циклу та постдокторський рівень підготовки

За даними ЮНЕСКО у світі нараховувалося близько 180 млн студентів вищої освіти, серед них докторанти склали майже 2 %, тобто близько 3,5 млн осіб (для порівняння, як вияв *тенденції* розвитку: у країнах Північної Америки і Західної Європи ця частка становить 3 %) [28]. Є підстави вважати, що рівневу диференціацію докторської підготовки статистика в планетарному масштабі не передбачає через значно меншу частку здобувачів вищих докторських ступенів і кваліфікацій та помітно меншу (проте не відсутню) формалізацію підготовки докторів вищого рівня (так званих постдокторів).

У 30 розвинених країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (далі – ОЕСР) (*англ.* OECD) випускники докторського освітнього рівня серед населення відповідного випуску віку в середньому по країнах становлять 1,5 % (1,7 % у 19 країнах ЄС, що є членами ОЕСР), а вступники – відповідно 2,8 % і 3,4 %, що показує *тенденцію* до розширення докторської підготовки. Якщо оцінити докторантів – випускників і вступників, як частки загальних студентських випусків і вступів, то можна отримати стосовно ваги докторантів таке: для країн ОЕСР відповідно 3,0 % та 3,8 %, для країн ЄС (ОЕСР) – 3,6 % і 4,9 % [23; 28].

У світі та Європі в контексті розвитку трициклової структури вищої освіти також особлива увага приділяється найвищим рівням вищої освіти, на яких надаються найвищі освітні кваліфікації. До них відносять:

- докторські (або дослідницькі) освітні рівні в термінології МСКО (8-й рівень) або цикли вищої освіти за Болонським процесом (3-й цикл);
- постдокторську підготовку/освіту (*англ.* postdoctoral education).

Така увага до докторського рівня освіти зумовлена кількома причинами.

По-перше, утвердженням дослідницько-інноваційного типу цивілізаційного розвитку [25; 27].

По-друге, зростанням частки висококваліфікованої праці [23; 25].

По-третє, швидким розширенням обсягів підготовки на докторському освітньому рівні [23; 25; 27].

Чітким орієнтиром для розвитку докторської освіти стали сформульовані на Болонському семінарі десять *Зальцбургських базових принципів*, що окреслюють стандартизовані вимоги до дослідницької підготовки, та наведені вище Дублінські дескриптори, сформульовані в термінах рівнів компетентностей, які мають опанувати здобувачі освіти [22; 26; 38].

Досвід розвитку докторських програм країн Європи демонструє доволі чіткий і зрозумілий підхід до розбудови третього циклу вищої освіти. З урахуванням положень Рамки кваліфікацій ЄПВО і системи загальних компетентностей за проектом TUNING у багатьох університетах розроблено певні інституційні структури та внутрішні правила і процедури, що забезпечують докторську підготовку. Це, зокрема: кредитна система та методи оцінювання; роль керівництва, консультування; навчальна програма і навчальний план; періодичне оцінювання докторських студентів; дисертаційний екзаме́н; докторська дисертація (структура, рецензенти та їх звіти, захист, процес затвердження) [15; 22; 26].

Докторські програми включають типові види діяльності, кожен з яких вимірюється в кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС) (*англ.* ECTS) і відповідно оцінюється та призводить до формування певних компетентностей докторського рівня:

- навчальна діяльність (обов'язкові, обов'язкові вибіркові, вибіркові курси);
- дослідницька діяльність та презентація її результатів (публікації у вітчизняних і міжнародних журналах, реферованих і нереперованих, матеріали конференцій);
- активна участь у конференціях (міжнародних і національних);
- цитування (наукове цитування, цитування в монографіях, у вітчизняних і міжнародних журналах);
- підготовка докторської дисертації;
- упровадження нових методів, патенти, програмне забезпечення тощо;
- викладацька діяльність;
- навчальне стажування за кордоном тощо [15].

Забезпечення університетами докторської підготовки як чинника інтеграції ЄДП та ЄПВО є складовою Лісабонської стратегії (2000 р.), за якою необхідно додатково підготувати 700 тис. дослідників, передовсім докторського рівня [18; 35].

Щодо викладачів, то за концепцією МСКО їх підготовка фактично здійснюється у вищій школі на рівні докторської освіти. Фахівці з освітою саме цього рівня можуть претендувати на посаду постійного викладача або самостійного дослідника в провідному університеті. Такі викладачі продукують нове знання і відразу передають його студентам, забезпечуючи навчання через дослідження.

Світовий прогрес потребує підвищення рівня кваліфікації людського капіталу, і кількість відповідних кваліфікаційних рівнів поступово зростає. А, крім того, розвиваються формалізовані форми їх забезпечення. Не так давно (до 2003 р.) і в межах Болонського процесу розглядалося лише два цикли вищої освіти (бакалаврський і магістерський). Тепер додався і третій (докторський), але все частіше говорять про наступний, постдокторський цикл [15; 20; 21; 27].

Постдокторська підготовка поширена в англomовних країнах, зокрема в Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США, у частині країн Європи постдокторська підготовка завершується формальними кваліфікаціями або сертифікацією тощо. Постдокторський етап триває від одного до п'яти років, для його реалізації здійснюється ретельний відбір претендентів серед володарів академічних ступенів доктора філософії та професійного (профільного) доктора, визначається науковий консультант з відповідним статусом. Мета другого етапу – з доктора першого ступеня, дослідника-початківця, сформуванню самостійного дослідника-професіонала. У зазначених країнах у багатьох випадках доктор філософії, професійний (профільний) доктор без постдокторської підготовки не може зайняти професорські та керівні дослідницькі посади в провідних університетах [15].

Однією з причин стримування формального запровадження постдокторського циклу вищої освіти за Болонським процесом та 9-го (постдокторського) рівня освіти за МСКО може бути відносно мала чисельність здобувачів відповідних кваліфікацій. Про це, зокрема, свідчать масштаби предметів класифікації вищої освіти за МСКО, за оцінкою (на прикладі окремих країн) близько 0,1 % (170 тис. постдокторантів, найбільша частина яких припадає на США: у 2005 р. у 247 закладах вищої освіти цієї країни нараховувалося 49 тис. постдокторантів) [15; 23; 27].

3.4. Найвні правові суперечності та ускладнення при запровадженні трициклової вищої освіти в Україні

Загалом процеси глобалізації та приєднання України до Болонського процесу поставили перед освітньою галуззю завдання приведення вітчизняних законодавчих та нормативних актів у відповідність до міжнародних стандартів і положень Болонської декларації та інших документів Європейського простору вищої освіти.

Потенціал МСКО в Україні поки не використаний, насамперед для створення Національної стандартної класифікації освіти (далі – НСКО), за прикладом інших країн, що утруднює побудову цілісної повноструктурної гармонізованої вітчизняної освіти, формування концепції та стратегії її розвитку в перспективі.

Наприклад, вимога МСКО щодо того, що вступ на програми вищої освіти потребує *не менше* 11 років навчання на рівнях 1-3 порушується в українській системі вищої освіти при прийомі вступників з 9-річною базовою загальною середньою освітою на навчання до вищих навчальних закладів [1].

Також у вітчизняній практиці не виконується вимога МСКО щодо того, що при застосуванні критеріїв тривалості до очно-заочних (вечірніх) чи модульних освітніх програм *тривалість* програми має вимірюватися в *еквіваленті очного* навчання.

У вітчизняній вищій школі 8-й рівень освіти – *докторантура* або *еквівалент* – де-юре відсутній, де-факто існує у формі аспірантури (докторантури) – підготовки здобувачів наукового ступеня кандидата наук (доктора наук). Наприклад, близько 84 % аспірантів і 81 % докторантів готуються у вищих навчальних закладах [5; 14].

Тож, розроблення НСКО має розглядатися як застосування концепції МСКО до національної системи освіти, зокрема щодо структури та специфіки освітніх рівнів, галузей, кваліфікацій; кодифікації освітніх програм і досягнень тощо. З огляду на забезпечення конкурентоздатності та визнання національної освіти НСКО має бути сумісною з МСКО.

Нормативно-правова база України щодо структури вищої освіти

В Україні прийнято низку національних стратегічних документів, що визначають сучасні пріоритети розвитку України та ключові положення/орієнтири щодо модернізації системи вищої освіти, зокрема щодо впровадження трициклової структури вищої освіти.

У Програмі економічних реформ на 2010-2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [11] у частині реформування системи освіти передбачається прийняття відповідних нормативно-правових актів, зокрема проекту Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) щодо *адаптації законодавства до вимог Болонського процесу*; приведення до потреб економіки. Серед завдань з підвищення якості й конкурентоспроможності освіти зазначено *узгодження кваліфікаційних характеристик, стандартів і навчальних програм з освітньо-кваліфікаційними вимогами робочих місць*, а також прийняття та *запровадження Національної рамки кваліфікацій* до кінця 2014 р.

У розділі «На шляху до суспільства знань. Реформування сфери освіти» *Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України (2011 р.) «Модернізація України – наш стратегічний вибір»* серед пріоритетів вищої освіти визначено розвиток *національної системи кваліфікацій*, дослідно-інноваційної діяльності та *удосконалення й реформування законодавчої бази* [16].

Реформування української системи освіти в контексті провідних тенденцій розвитку європейського освітнього простору розглядається й в *Щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України (2012 р.) «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2012 році»*, де зазначено реформування вищої освіти шляхом *інтеграції* в єдиний європейський освітній простір і посилення її дослідницького та інноваційного компонентів [17].

У 2013 р. Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 затверджено *Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки* [7], яка визначає стратегічні напрями державної політики у сфері освіти, зокрема:

- *модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу*;
- *розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі*;
- *оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти, що включає розроблення та прийняття нових редакцій Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту».*

Оновлення нормативно-правової бази національної освіти вимагає розроблення та прийняття в установленому порядку актів, зокрема стосовно *удосконалення структури національної системи освіти відповідно до МСКО*, що передбачає *системне реформування структури вищої освіти* шляхом упровадження таких рівнів: освітньо-кваліфікаційні – *молодший спеціаліст, бакалавр, магістр*; освітньо-науковий – *доктор філософії*; науковий – *доктор наук*.

Національна стратегія серед основних завдань у вищій освіті ставить завдання розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із *новою структурою* освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій [7].

Також, важливим документом щодо розвитку трициклової структури вищої освіти є *План заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій* (НРК) (затверджена Постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341), затвердженого спільним наказом МОНмолодьспорту і Мінсоцполітики від 20 квітня 2012 р. У межах Плану Національною академією педагогічних наук України розроблено проект НСКО та представлено Міністерству освіти і науки України для широкого громадського обговорення та подальшого прийняття відповідних рішень.

За *Законом України «Про освіту»* (1991 р.) в Україні встановлюються такі *освітньо-кваліфікаційні рівні*: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр та *наукові ступені* кандидат наук; доктор наук, а аспірантура і докторантура є деякими структурними елементами освітньої системи, рядоположними з вищою освітою, надбудованими над нею [3]. Так, у ст. 29 згаданого закону зазначається, що структура освіти включає: «... вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту». Цим

і обмежується законодавче конституювання аспірантури і докторантури в зазначеному законі. Цей закон має окремі статті для кожного із згаданих у ст. 29 структурних елементів освіти, крім аспірантури і докторантури, тобто у цьому Законі навіть на концептуальному рівні немає визначень аспірантури і докторантури. При цьому в законі вказується, що вищі навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, а «підготовка та атестація наукових, науково-педагогічних кадрів» – аспірантів та докторантів, тобто здобувачів наукових ступенів, поряд з підвищенням кваліфікації, перепідготовкою кадрів, є одним з основних напрямів діяльності вищого навчального закладу (ст. 44).

Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) [1] описує структуру вищої освіти через освітні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) й освітньо-кваліфікаційні (молодший спеціаліст бакалавр спеціаліст, магістр) рівні. Також, у закон включено окремий розділ «Підготовка наукових і науково-педагогічних працівників», де зазначено у ст. 58, що основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації (здобуття наукового ступеня кандидата або доктора наук) є аспірантура (ад'юнктура) і докторантура, а підготовка кандидатів і докторів наук здійснюється вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх відокремленими підрозділами. Крім того, у цій статті вказується, що підготовка кандидатів та докторів наук здійснюється вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх відокремленими підрозділами і що порядок підготовки визначається Кабінетом Міністрів України.

Якщо зважати на те, що наведені характеристики аспірантури і докторантури містяться саме в Законі «Про вищу освіту», і припускається, що вони можуть функціонувати у вищих навчальних закладах, то тим самим неявно визнається певна їх належність до сфери вищої освіти.

Що таке наукові ступені, яке їх співвідношення з освітніми, освітньо-кваліфікаційними рівнями ні в Законі України «Про освіту», ні в Законі України «Про вищу освіту» не унормовується, а просто констатується їх наявність (ст. 31 і ст. 59, відповідно). Крім того, здобуття наукових ступенів не є єдиним результатом діяльності аспірантури і докторантури (п. 2 ст. 58 Закону України «Про вищу освіту»).

Нічого не зазначається в цих законах про завдання аспірантури та докторантури щодо атестації аспірантів та докторантів стосовно присудження їм відповідних наукових ступенів. Закони покладають цю функцію виключно на спеціалізовані вчені ради (які, як відомо, не входять до складу аспірантур та докторантур і можуть існувати самі по собі) вищих навчальних закладів, наукових установ та організацій в порядку, установленому Кабінетом Міністрів України.

У рамках програмних завдань щодо удосконалення та розвитку нормативно-правової бази системи вищої освіти [4], поставлених вищезазначеними стратегічними документами перед Міністерством освіти і науки України в контексті Болонського процесу, необхідно вирішити деякі проблемні питання щодо трициклової вищої освіти:

- визначити місце молодшого спеціаліста або як короткий цикл вищої освіти, або як рівень професійної невищої освіти;
- розробити механізм запровадження докторської підготовки як третього циклу вищої освіти, що передбачає включення до такої підготовки, крім дослідницької, навчальної складової, також докторська програма може обраховуватися в кредитах ЄКТС (типово 180-240 кредитів ЄКТС – 3-4 роки).

Міністерством освіти і науки України розроблено та представлено для обговорення *проект Закону України «Про професійну освіту»*, що трансформує професійно-технічну освіту в професійну (*англ.* Vocational Education and Training, VET), а освітньо-кваліфікаційний рівень молодший спеціаліст має здобуватися в межах повної професійної освіти, таким чином молодший спеціаліст як кваліфікація короткого циклу вилучається з системи вищої освіти.

У той же час у представленому для обговорення *проекті Положення про кваліфікації (ступені) вищої освіти*, що встановлює загальні вимоги до змісту, обсягу і рівня вищої освіти відповідно до певних кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій, визначено, що

освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти, визначені ст. 7, 8 Закону України «Про вищу освіту», відповідають:

- п'ятому кваліфікаційному рівню НРК для здобуття особою кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста;
- шостому кваліфікаційному рівню НРК для здобуття особою кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра;
- сьомому кваліфікаційному рівню НРК для здобуття особою кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

Щодо вимог до підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, то вони відповідають восьмому кваліфікаційному рівню НРК для здобуття особою наукового ступеня кандидата наук (доктора філософії) та дев'ятому кваліфікаційному рівню НРК для здобуття особою наукового ступеня доктора наук [13].

Очевидно, що реформування структури вищої освіти потребує системного підходу, щоб не виникали такі протиріччя у процесі розвитку та удосконалення нормативно-правової бази вищої освіти.

Ураховуючи проблеми, які виникали та виникають у процесі практичного застосування Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.), який передбачає тільки два цикли вищої освіти (освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр; спеціаліст і магістр) [1], протягом 2012-2013 рр. було розроблено та зареєстровано низку законодавчих актів, що стосуються змін у структурі вищої освіти, зокрема проекти Законів України [13]:

- «Про вищу освіту» (№ 1187 від 28.12.2012 р., № 1187-1 від 11.01.2013 р., № 1187-2 від 21.01.2013 р.), де *запроваджено три цикли* вищої освіти;
- «Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» (№ 0901 від 12.12.2012 р.), де в текст документу введено науковий ступінь «*доктор філософії*» замість «кандидат наук»;
- «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» (щодо адаптації системи вищої освіти до європейських вимог)» (№ 2297а від 13.06.2013 р., № 2297а-1 від 12.07.2013 р.), де *запроваджено три цикли* вищої освіти.

Відсутність третього циклу вищої освіти та законодавчого віднесення наукових ступенів кандидата і доктора наук до вищої освіти

Як уже зазначалося вище, в Україні відповідно до законодавства вища школа включає *два цикли* – освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра та спеціаліста, магістра, водночас існують вітчизняні наукові ступені кандидата та доктора наук, які, проте, не включені до структури вищої освіти, що в цілому суперечить сучасним світовим реаліям.

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» тільки визначає основними формами підготовки наукових кадрів аспірантуру та докторантуру, порядок вступу та навчання в яких встановлюється Кабінетом Міністрів України (ст. 19. «Підготовка наукових кадрів та підвищення їх кваліфікації») [2]. Закон не конкретизує вимоги до дослідницької підготовки, до її організації та навчального й інституційного забезпечення.

Цим законом присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань унормовується як визнання «рівня кваліфікації вченого» (ст. 20). Причому вченим вважається (ст. 1) особа, яка «має повну вищу освіту та проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні результати», а до стажу наукової роботи (ст. 22-3) зараховується «час навчання в аспірантурі чи ад'юнктурі за денною (очною) формою навчання» їх випускникам та докторантам, яких за цим законом віднесено до наукових працівників (ст. 22-1). Ст. 19 закону встановлюється, що основними «формами підготовки наукових кадрів є аспірантура та докторантура», а порядок «вступу та навчання в аспірантурі та докторантурі встановлюється Кабінетом Міністрів України». Більше аспірантура, як і докторантура, у цьому законі не згадується. Результативність (завершеність) навчання в аспірантурі та докторантурі ніяк не обумовлюється. Принципово, що підготовка в аспірантурі

та докторантурі цим законом (ст. 19) вважається навчанням і відрізняється від підвищення кваліфікації та стажування.

Так само відповідно до ст. 53 Закону України «Про вищу освіту» аспіранти (ад'юнкти) і докторанти вважаються такими, що навчаються у вищих навчальних закладах. Водночас цим законом до осіб, що навчаються (ст. 53), віднесено також здобувачів, які за визначенням цієї самої статті прикріплені до аспірантури або докторантури вищого навчального закладу чи наукової установи і готують дисертацію без навчання в аспірантурі, або мають науковий ступінь кандидата наук і готують дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора наук без перебування в докторантурі. Пунктом 3 ст. 59 цього закону унормовано, що присудження «наукового ступеня або присвоєння вченого звання особі є визнанням рівня її наукової кваліфікації».

У табл. 4 наведені норми законів України, що визначають інституційний статус аспірантури і докторантури.

Таблиця 4

Інституційне місце аспірантури і докторантури в освітньо-науковій сфері за законами України

Закон України “Про освіту”	Закон України “Про вищу освіту”	Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність”
1	2	3
<p><i>Ст. 29. Структура освіти</i> Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; <i>аспірантуру;</i> <i>докторантуру;</i> самоосвіту</p>	<p><i>Ст. 58. Аспірантура (ад'юнктура), асистентура-стажування та докторантура</i> 1. Основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації є <i>аспірантура (ад'юнктура) і докторантура.</i> 2. <i>Аспірантура (ад'юнктура) і докторантура</i> створюють умови для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук. 3. <i>Асистентура-стажування ...</i> є основною формою підготовки науково-педагогічних, творчих і виконавських кадрів зі спеціальностей мистецького профілю</p>	<p><i>Ст. 19. Підготовка наукових кадрів та підвищення їх кваліфікації</i> Основними формами підготовки наукових кадрів є <i>аспірантура та докторантура.</i> Порядок вступу та навчання в <i>аспірантурі та докторантурі</i> встановлюється Кабінетом Міністрів України</p>

Певну законодавчу невизначеність статусу аспірантури і докторантури має за законами усунути *Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів*, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309 [9], що надає детальний опис процедур вступу, навчання (перебування) в аспірантурі (докторантурі) та захисту дисертації, але не визначає віднесення такої підготовки до системи вищої освіти та не передбачає структурованої навчальної програми для підготовки аспірантів.

Також цим Положенням (п. 1) та згідно з вищенаведеними законами визначається, що аспірантура і докторантура є «формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації» і відкриваються при вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації і прирівняних до них закладах післядипломної освіти, у наукових установах, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні та наукові кадри, сучасну науково-дослідну,

експериментальну та матеріальну базу. Пунктом 2 Положення зазначається, що відкриття і закриття аспірантури та докторантури у вищих навчальних закладах, у наукових установах (за винятком наукових установ Національної академії наук) здійснює Міністерство освіти і науки України, а в наукових установах НАН – її Президія.

Характерно, що розглядуване Положення визначає підготовку (п. 4) в аспірантурі як «навчання», а в докторантурі – як «перебування» (підп. 11 п. 15, пп. 19, 24, 28 тощо), термін яких включається до науково-педагогічного стажу.

За Положенням аспіранти і докторанти, зокрема, мають виконувати індивідуальний план роботи, у встановлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій вченій раді (п. 16). Як тлумачити «встановлений термін», при цьому не пояснюється. Індивідуальний план роботи аспіранта передбачає також складання кандидатських іспитів і заліків з дисциплін, визначених рішенням вченої ради вищого навчального закладу, наукової установи з урахуванням профілю підготовки, а також педагогічну практику, тобто підготовка аспіранта включає, крім дослідницької, деяку навчальну складову.

Порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567, також не дає відповіді, якою має бути підготовка здобувачів наукових ступенів, окреслюючи тільки процедурні питання щодо захисту дисертаційної роботи та присудження ступенів кандидата наук та доктора наук [10].

Отже, традиційно в Україні до вищих кваліфікацій, пов'язаних із спеціальною підготовкою кадрів, відносять наукові ступені кандидата і доктора наук. Спеціальна підготовка в даному випадку означає виконання доброною за певними критеріями (наприклад, кваліфікаційними) особою (як правило, під науковим керівництвом, консультуванням, наглядом більш кваліфікованої особи) планових дослідницьких (і певних навчальних) завдань, написання кваліфікаційної роботи – дисертації або монографії, оцінювання кваліфікації здобувача спеціалізованими вченими (до речі, також «вченими») і експертними радами тощо. Таким чином, в Україні утвердилася традиція двоступеневої (кандидат, доктор) найвищої кваліфікації кадрів шляхом їх спеціальної підготовки (або самопідготовки).

Реальна ситуація в Україні свідчить на користь віднесення (нині нікуди системно не віднесених) наукових ступенів кандидата і доктора наук саме до вищої освіти. Справді:

- 85 % аспірантів і 81 % докторантів готуються у вищій школі;
- їхня підготовка в цих закладах у 2,3–2,5 раза ефективніша, ніж у суто науково-дослідницьких установах;
- у вищих навчальних закладах України працюють 80 % кандидатів і 90 % докторів наук, наявних у країні [5; 8; 14].

Невідповідність українського Закону «Про вищу освіту» Болонській цикловій організації вищої освіти, а також МСКО, можна пояснити специфікою організації та тривалого значною мірою роздільного співіснування сфер вищої освіти та наукової і науково-технічної діяльності в умовах суттєвого розмежування цих сфер.

Як результат, із послабленою дослідницько-інноваційною діяльністю ВНЗ не могли серйозно претендувати на рівні освіти (підготовки), яким відповідають наукові ступені кандидата і доктора наук. Останні за традицією де-факто (не де-юре) стали асоціюватися із сферою досліджень і розробок, яка лише невеликою частиною (у 6,3 % за обсягами фінансування) присутня у вищій школі [5]. Це призвело до ще однієї національної невідповідності, коли у світі та Європі прийнято *концепцію навчання на основі досліджень* для всіх (бакалаврського, магістерського і докторського) рівнів вищої освіти. За таких обставин вітчизняна вища освіта без вагомої і, головне, органічної дослідницько-інноваційної складової (а часто взагалі без неї) та без докторського рівня стає анахронізмом у сучасному світі.

Формальною причиною відсутності законодавчого закріплення у вищій освіті кандидатського і докторського ступенів була орієнтація у 2002 р. на прийняту тоді ще двоциклову організацію вищої освіти за Болонським процесом, яка в наступному 2003 р. стала вже трицикловою, включаючи третій, докторський цикл. Тобто – через неврахування тенденцій розвитку вищої освіти та її кваліфікаційної складової, механічне і некритичне копіювання того, що відходить у минуле.

Оптимальний баланс між традицією і тенденцією віднайдено в *Національній рамці кваліфікацій (НРК)*, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [6].

Найвищими кваліфікаційними рівнями за НРК України прийнято:

- 8-й рівень (відповідає кваліфікації кандидата наук, або в міжнародній інтерпретації доктора філософії);
- 9-й рівень (відповідає кваліфікації доктора наук, або доктора габлітованого, вищого доктора, державного доктора, постдоктора в інших країнах).

Співставлення зазначених рівнів НРК України (2011 р.) та Рамки кваліфікацій ЄПВО (2005 р.), Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.) можна провести в наступний спосіб.

Для НРК України і РК ЄПВО:

- 8 рівень НРК = 4 рівень (доктор філософії) РК ЄПВО;
- 9 рівень НРК = (?) 4+ рівень (постдоктор) РК ЄПВО.

Для НРК України і ЄРК НВЖ:

- 8 рівень НРК = 8 рівень (доктор філософії) ЄРК НВЖ;
- 9 рівень НРК = (?) 8+ рівень (постдоктор) ЄРК НВЖ.

Таке співставлення базується на тому, що два найвищі (8-й і 9-й) рівні НРК не можуть через суттєву різницю в складності між ними бути зведеними (об'єднаними) в один, наприклад, 8-й рівень. Про це свідчить і фактична велика відмінність у складності здобуття кваліфікацій (наукових ступенів) кандидата та доктора наук. У цьому переконує опис у термінах компетентностей найвищих кваліфікаційних рівнів НРК.

У *табл. 5* наведено порівняння структури вищої освіти в контексті запровадження трьох циклів ЄПВО.

Таблиця 5

Структура вищої освіти

МСКО	ЄПВО	Закони України
1	2	3
<i>Структура освіти включає:</i> - вищу освіту	<i>Структура вищої освіти включає (1 рік = 60 кредитів ЄКТС):</i>	<i>Структура освіти включає:</i> - вищу освіту:
- рівень 5 2 роки Для вступу потребує завершення рівня 3 або 4	- короткий цикл 120 кредитів ЄКТС Для вступу потребує завершення повної середньої освіти	- молодший спеціаліст 1-2 роки Для вступу потребує завершення неповної (повної) середньої освіти (9 років)
- рівень 6 3-4 роки Потребує завершення рівня 3 або 4, інколи можливий вступ на основі рівня 5 Відкриває <i>доступ</i> до рівня 7, зазвичай не дає доступу до рівня 8 Підготовка дисертації не обов'язкова Надається університетами або еквівалентними закладами	- перший цикл 180-240 кредитів ЄКТС Потребує завершення повної середньої освіти, можливий вступ на основі короткого циклу Відкриває <i>доступ</i> до другого циклу, зазвичай не дає доступу до третього циклу	- бакалавр 4 роки Потребує завершення повної середньої освіти, можливий вступ на основі короткого циклу Відкриває <i>доступ</i> до програм спеціаліста, магістра Підготовка дисертації не обов'язкова Забезпечують коледжі, інші вищі заклади освіти другого рівня акредитації
- рівень 7	- другий цикл	- спеціаліст, магістр

<p>1-3 роки, довгих – 5+ років Зазвичай потребує завершення рівня 6 або 7, для довгих програм – рівнів 3, 4</p> <p>Відкриває <i>доступ</i> до рівня 8, проте не завжди передбачає підготовку дисертації Надається університетами або еквівалентними закладами</p>	<p>90-120 кредитів ЄКТС ---- Зазвичай потребує завершення першого циклу, для довгих програм – завершення повної середньої освіти Відкриває <i>доступ</i> до третього циклу</p>	<p>1-1,5 роки ---- Зазвичай потребує завершення бакалаврату</p> <p>----</p> <p>Забезпечують вищі заклади освіти третього і четвертого рівнів акредитації</p>
<p>- рівень 8 3+ роки Потребує завершення рівня 7 Передбачає підготовку дисертації, що заслугове опублікування Зазвичай здійснюється в дослідницькі орієнтованих вищих освітніх закладах таких, як університети</p>	<p>- третій цикл Не визначено (3-4 роки) Потребує завершення другого циклу Передбачає підготовку дисертації, що заслугове опублікування Зазвичай здійснюється в дослідницькі орієнтованих вищих освітніх закладах таких, як університети</p>	<p>-----</p>
		<p>- аспірантуру (магістратура, 3 роки) - докторантуру (аспірантура, 3 роки)</p>

3.5. Практичні рекомендації для вирішення виявлених правових суперечностей та ускладнень при запровадженні трициклової вищої освіти в Україні

Однією з головних умов приєднання України до Болонського процесу, інтеграція до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) є запровадження зрозумілої на ринку праці ступеневої освіти, яка узгоджується із форматом ступеневої освіти ЄПВО – трициклова система підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавр, магістр, доктор філософії (PhD).

Участь України в євроінтеграційних процесах потребує трансформації структури вищої освіти. Адже за багатьма ключовими параметрами вітчизняна вища школа та підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів не відповідають загальноєвропейським вимогам.

Для реалізації зазначеної схеми потребують зміни положення щодо структури вищої освіти Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також внесення змін до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» та низки інших нормативно-правових актів з урахуванням НРК. Структуру вищої освіти необхідно привести у відповідність до МСКО та положень Болонського процесу, ЄПВО.

Запровадити третій цикл вищої освіти через законодавче віднесення до вищої освіти та трансформацію підготовки кандидатів наук (аспірантів).

Необхідно визначити статус молодшого спеціаліста. Якщо надати освітньо-кваліфікаційному рівню молодшого спеціаліста статус *короткого циклу вищої освіти*, то необхідно запровадити вимогу до вступників на навчання за програмами підготовки молодшого спеціаліста мати завершену повну середню освіту (11 років); вилучити положення про те, що особам, які завершили навчання в акредитованому вищому професійному училищі, центрі професійно-технічної освіти, може присвоюватись освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого

спеціаліста за відповідним напрямом (спеціальністю), з якого також здійснюється підготовка робітників високого рівня кваліфікації. Така зміна спричинена тим, що в Україні, крім ВНЗ I-II рівнів акредитації, готують молодших спеціалістів майже 200 вищих професійних училищ і центрів професійно-технічної освіти, а вища освіта може надаватися тільки в вищих навчальних закладах [5; 8; 14].

Якщо освітньо-кваліфікаційному рівню молодшого спеціаліста надати статус *повної професійної освіти (невищої)*, то програми короткого циклу вищої освіти можуть бути відсутні в Україні, а в майбутньому за необхідністю створюватися ВНЗ відповідно до НРК.

Висновки

Розвиток законодавчої бази про вищу освіту з метою імплементації трициклової системи вищої освіти відповідно до положень Болонського процесу має передбачати:

1. Доповнення законодавчо визначеної двоциклової системи вищої освіти органічно притаманними їй двома рівнями:

- доктора філософії, PhD (кандидата наук) як третього Болонського циклу вищої освіти;

- доктора наук як постдокторського циклу вищої освіти.

2. Змістова ідентифікація всіх трьох циклів вищої освіти через їх законодавче співвіднесення відповідно до кваліфікаційних рівнів НРК.

3. Інституціоналізація підготовки фахівців за найвищими рівнями вищої освіти шляхом створення докторських шкіл або інших структурних підрозділів. Надання інституційного статусу аспірантурі (докторантурі) та віднесення до основних структурних підрозділів вищих навчальних закладів.

4. Підготовка докторів філософії має здійснюватися на основі структурованих освітніх програм, які передбачають поглиблене навчання та оригінальні дослідження.

5. Ураховуючи типову сумарну тривалість навчання на різних освітніх рівнях у країнах ОЕСР, оптимальними освітніми періодами в Україні слід визнати такі: 3–4 роки – бакалаврський цикл, 1,5–2 роки – магістерський цикл, 3–4 роки – докторський цикл, до трьох років – постдокторський цикл вищої освіти.

Реалізація окреслених концептуальних положень дасть змогу еволюційно перейти до більш досконалої моделі підготовки кадрів, інтегрованої в європейські та світові простори вищої освіти та досліджень.

Використані джерела

1. Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.
3. Законом України «Про освіту» [<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> джерело].
4. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/563/564/>.
5. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2011: стат. зб. [Текст] / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2012. – 306 с.
6. Національна рамка кваліфікацій (НРК), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
8. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2013. – 188 с.
9. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF/page2>
10. Порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/567-2013-%D0%BF/conv>.
11. Програма економічних реформ на 2010-2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf.
12. Проект Закону України «Про професійну освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1381224620/>.
13. **Проекти законів України.** [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc2_5_1.J?ses=10008&num_s=2&num=&date1=03.02.2003&date2=01.11.2013&name_zp=%CF%F0%EE+%E2%E8%F9%F3+%EE%F1%E2%B3%F2%F3&CB1=&out_type=1&id=.
14. Статистичний щорічник України за 2011 рік [Текст] / Держстат України; За ред. О. Г. Осауленка; Відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2012. – 560 с.
15. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
16. «Модернізація України – наш стратегічний вибір»: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України (2011 р.). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/docs/Poslannya_sborka.pdf джерело).
17. «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2012 році»: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України (2012 р.). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/docs/posl.pdf>.
18. Berlin Communiqué. [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/>
19. Bergen Communiqué. [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/>
20. Bologna Policy Forum Statement. Vienna, March 12, 2010. [Electronic resource]. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/index.htm.
21. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010 [Electronic resource]. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
22. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" (Salzburg, 3-5 February 2005). [Electronic resource]. – URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf;
23. Education at a Glance 2009: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2009. – [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
24. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
25. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Electronic resource]. – URL: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>
26. European University Association. Doctoral programmes for the European Knowledge Society. [Electronic resource]. – URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_programmes_Project_Report.1129278878120
27. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission. [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.

28. Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World. [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/>.
29. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World. [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.
30. Human Development Report, 2011. – New York, USA, 2011. [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
31. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO. [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
32. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. [Electronic resource]. – URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
33. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
34. 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]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.
35. The Lisbon strategy for growth and jobs. [Electronic resource]. – URL: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/
36. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. [Electronic resource]. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf
37. THE World University Rankings 2011. [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
38. Turning Education Structures in Europe. [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: (НА ПРИКЛАДІ КРАЇН ЄВРОПИ)

(автор – Козієвська Олена)

Постановка проблеми та її актуальність. З моменту підписання Україною Болонської Декларації пройшло майже 10 років. На жаль, академічна мобільність, яка, безумовно, є необхідною умовою створення Європейського простору вищої освіти, так і не отримала належної підтримки з боку держави та носить більшою мірою спотанний характер. Сьогодні загальний рівень академічної мобільності внаслідок відсутності офіційних даних щодо кількості українських студентів, які їдуть навчатися за кордон, важко оцінити. Тому для України міг би бути цінним досвід країн Скандинавії (Ісландії, Фінляндії, Норвегії, Данії та Швеції), які мають давні традиції міжнародної студентської мобільності, у тому числі ступеневої: вже у 1950 році 30% норвезьких студентів навчалися за кордоном².

Об'єднуючими факторами скандинавських країн є їх спільне історичне минуле, географічна віддаленість від інших європейських держав і лінгвістична ізольованість. За результатами досліджень Світового банку, у 2010 році найбільш конкурентоздатною економікою в Європейському Союзі була економіка скандинавських країн³. Визначивши освіту ключовим фактором соціального та економічного розвитку суспільства, ці країни у 70-ті і в 90-ті роки ХХ століття успішно виходили з економічних криз. Також ці країни демонструють найвищі показники середнього рівня академічної мобільності серед країн Європейського Союзу. Вони пропагують однакові цінності щодо академічної мобільності студентів і пропонують подібні системи підтримки навчання власних студентів за кордоном. Очевидно, що відмінності систем підтримки міжнародної академічної мобільності в скандинавських країнах впливають з різних економічних умов.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми.

Вивчення процесів академічної мобільності в скандинавських країнах стало предметом дослідження переважно зарубіжних учених. У цьому плані варто зазначити роботи М. Саарикаліо-Торпа (Saarikallio-Torp M.), Дж. Вієрз-Дженсена (J. Wiers-Jenssen), Дж. Міклебуста. Здебільшого в них йдеться про стратегії і перспективи розвитку академічної мобільності в цьому регіоні, аналізуються статистичні дані, мотивації суб'єктів до навчання за кордоном, механізми фінансової підтримки тощо. Як правило, академічна мобільність у скандинавських країнах аналізується в контексті загальних досліджень, які стосуються різних аспектів цього явища. Разом з тим, є поодинокі дослідження, присвячені розгляду академічної мобільності окремих скандинавських країн. Так, однією з останніх наукових робіт є праця М. Ставрук «Зміст і організація академічної мобільності студентів у Фінляндії».

Натомість мобільність студентів скандинавських країн ще не стала предметом спеціального дослідження вітчизняних учених.

Мета статті. Метою роботи є спроба на основі даних, представлених європейськими організаціями та установами, дослідити стан академічної мобільності в країнах Скандинавії (Ісландії, Фінляндії, Норвегії, Данії та Швеції), визначити найбільш значимі тенденції академічної мобільності студентів, характерні для скандинавських країн, у тому числі причини вибору студентів місць навчання за кордоном, а також вивчення досвіду скандинавських країн щодо регулювання процесів академічної мобільності на державному рівні, зокрема механізми фінансової підтримки.

Аналіз процесів академічної мобільності в скандинавських країнах проведений на матеріалі результатів опитування кожної країни-учасниці Болонського процесу щодо різних аспектів академічної мобільності, які увійшли до їх національних доповідей за 2012 рік і були

² Norwegian Ministry of Education and Research. White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway. Available from: http://www.regjeringen.no/pages/2255014/PDFS/STM200820090014000EN_PDFS.pdf

³ Доповідь Світового банку, 2010. [Електронний ресурс]: <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2010/Resources/WorldBank-AnnualReport2010.pdf>

представлені на Бухарестській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту. Матеріали для проведення опитування були підготовлені робочою групою з питань мобільності (BFUG Working Group on Mobility) з метою підготовки проекту Стратегії мобільності в ЄПВО⁴. Аналіз цих даних дає уявлення про розвиток академічної мобільності в Європейському регіоні, у тому числі про її законодавчо-нормативне забезпечення на національному рівні.

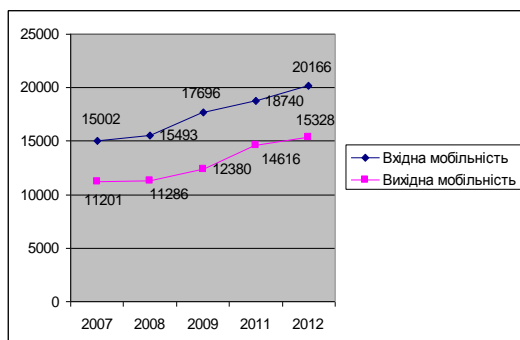
Для оцінки академічної мобільності в скандинавських країнах у роботі використані статистичні дані ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку), Світового банку та національних статистичних агенцій. Одразу зазначимо, що в скандинавських країнах на відміну від інших європейських країн основною формою академічної мобільності є індивідуальна академічна мобільність. Разом з тим, студенти можуть користуватися перевагами різних програм академічних обмінів, у першу чергу «Нордплюс» (Nordplus), запущеної в 1998 році групою скандинавських країн у рамках єдиного освітнього простору країн Північної Європи.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 2000 року рівень інтернаціоналізації вищої освіти скандинавських країн починає стрімко зростати. Так, за останнє десятиліття Фінляндія, Ісландія, Норвегія подвоїли кількість іноземних студентів, які здобувають вищу освіту. Найбільшу кількість іноземних студентів серед північних країн приймає Швеція, чия частка в загальному розподілі кількості іноземних студентів серед країн світу, починаючи з 1998 року, поступово зростала і в 2009 році становила 1,1% відповідно⁵.

На графіках представлена динаміка академічної мобільності в окремих скандинавських країнах за період з 2004 по 2012 роки. Для статистичних підрахунків були використані дані з різних джерел, переважно представлені на сайтах національних статистичних агенцій. Потрібно зазначити, що існує суттєва розбіжність між показниками академічної мобільності статистичних національних агенцій та відповідними даними щорічних видань «Education at a Glance» за аналогічний період. Очевидно, що це може бути пояснено включенням або навпаки ігноруванням окремих груп мобільних студентів. Разом з тим, попри різницю в цифрах ці показники відображають загальні тенденції академічної мобільності в скандинавських країнах.

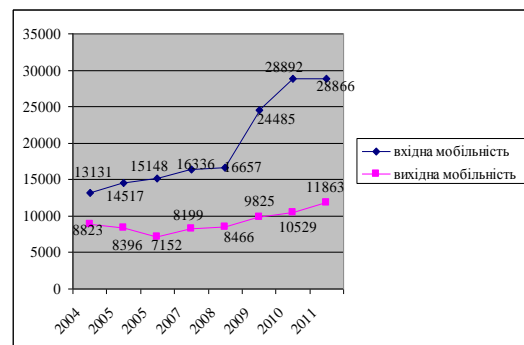
Динаміка академічної мобільності в скандинавських країнах (2004-2012 роки)

Норвегія (2007-2012 роки)



Джерело: Available from <http://www.ssb.no>
Available from <http://www.lanekassen.no>
Прим. Указана кількість іноземних студентів

Данія (2004-2011 роки)



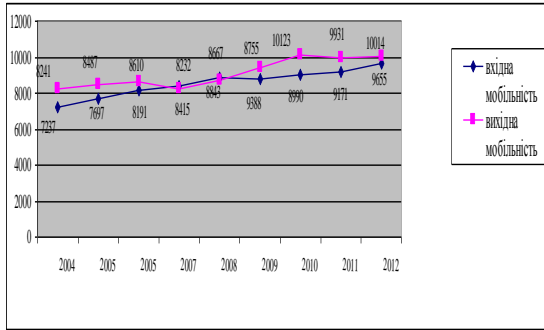
Джерело: The Danish Ministry of Science, Innovation and Higher Education. Available from fivu.dk

Фінляндія (2004-2012 роки)

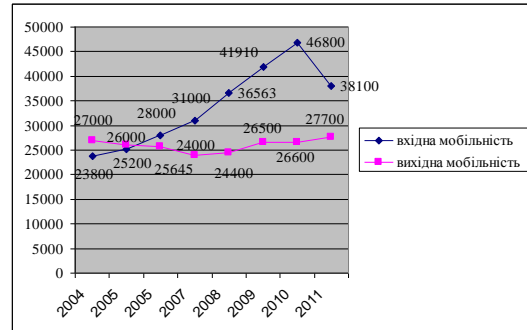
Швеція (2004-2011 роки)

⁴ Bologna Secretariat, *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012* from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

⁵ OECD (2011), *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris.



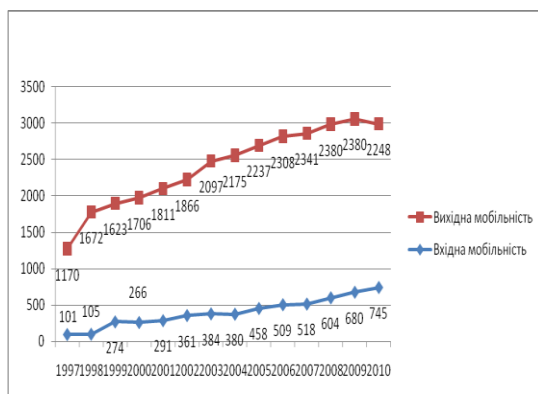
Джерело: Center for International Mobility (CIMO). Finland. Available from: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29297_1_students_higher_total_volume_2001-2012_Tuire.pdf



Джерело: Swedish Higher Education Authority. Available from: http://english.uk-ambetet.se/statisticsfollowup/annualstatistic_sonhighereducationinsweden.4.4149f55713bbd91756380004954.html

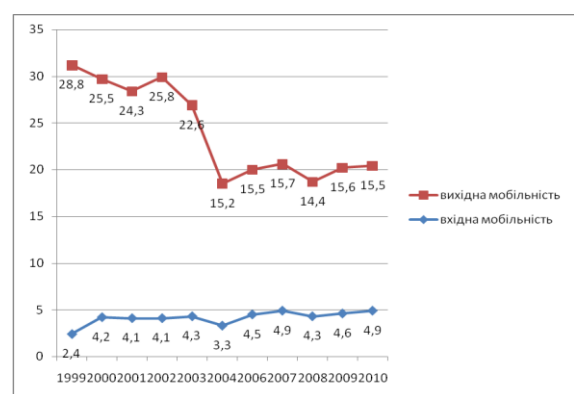
Потрібно зауважити, що якщо для відображення динаміки студентської мобільності скандинавських країн взяти показники студентської мобільності, виражені у відсотках у відношенні до загальної кількості студентів, які навчаються в цих країнах, вона буде суттєво відрізнитися від аналогічної динаміки, представлені кількісними показниками. Для прикладу та порівняння наведені графіки змін академічної мобільності студентів Ісландії, для побудови яких використані дані національного статистичного агентства Ісландії та Світового банку. Відмінності в динаміці змін мобільності, зокрема щодо вихідної мобільності, представлені у відсотках, очевидно, можуть бути пояснені, зростанням загального попиту на вищу освіту та відповідно загальної кількості студентів, які здобувають вищу освіту.

Академічна мобільність студентів. Ісландія (1997-2010 роки), кількість осіб



Джерело: Statistics. Iceland.
Available from: <http://www.staticice.is>

Академічна мобільність студентів. Ісландія (1999-2010 роки), %



Джерело: [Education Statistic \(World Bank\), September 2013](http://www.knoema.ru). Available from: <http://www.knoema.ru>

Зростання рівня академічної мобільності в скандинавських країнах як прояву інтернаціоналізації вищої освіти відбулося у зв'язку з активними перетвореннями в національних системах вищої освіти цих країн, пов'язаними із формуванням Європейського простору вищої освіти. У Норвегії, зокрема, зміни в системі вищої освіти (триступенева освіта, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи, численні адміністративні й управлінські нововведення) відбулися внаслідок так званої Реформи Якості (Quality Reform) 2003 року. В рамках цієї Реформи студенти отримали право певний період навчатися в

закордонному вищому навчальному закладі, що у свою чергу стимулювало університети Норвегії до активної міжнародної співпраці із закордонними «alma-mater», підписання з ними численних угод. Як наслідок, стрімко збільшилась кількість норвежців, які були готові та зацікавлені в отриманні досвіду навчання за кордоном не тільки в традиційних країнах-навчання, а й прокладали нові маршрути, насамперед, до Китаю, Індії та країн Південної Америки.

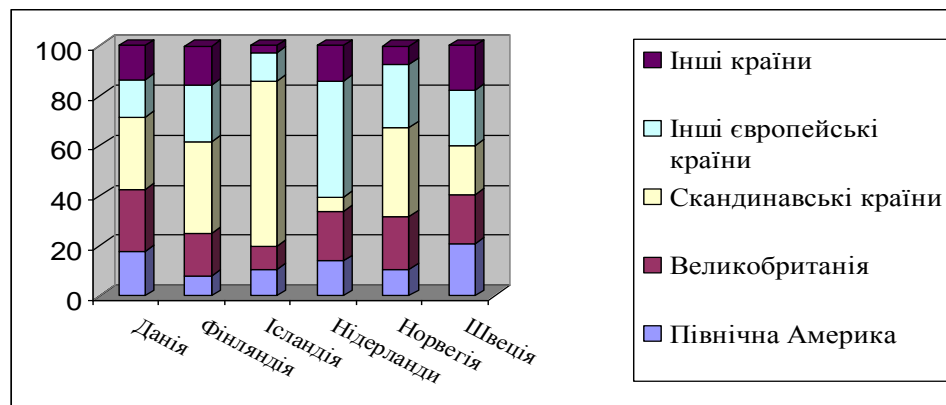
Відсоток іноземних студентів у скандинавських країнах у 2011 році варіювався від 3%-4% у Данії, у Фінляндії до 4,4% у Швеції, 7,1% у Норвегії та 18,9% в Ісландії⁶. Протягом останніх років він залишається практично незмінним. Цікаво, що кількість студентів за кордоном з Фарерських островів, автономного регіону Данії, сягає 60% від загальної кількості студентів, які проживають у цій місцевості й отримуються вищу освіту. Разом з тим, протягом останніх років спостерігається тенденція зменшення кількості студентів із скандинавських країн, зокрема із Швеції та Норвегії.

Вищі за середні показники навчання студентів у зарубіжних університетах частково можуть бути пояснені недостатньою спроможністю національної системи вищої освіти задовольнити внутрішній попит громадян на вищу освіту. Для таких маленьких периферійних країн як Ісландія та Данія абсолютно нереально самостійно надавати повний спектр програм з вищої освіти.

Спираючись на дані, представлені ОЕСР «Погляд на освіту. 2011»⁷, ми спробували відобразити на графіку вихідну академічну мобільність скандинавських країн. Графік відображає частки студентів певної скандинавської країни, які навчаються за кордоном у країнах ОЕСР. Вихідна академічна мобільність студентів із скандинавських країн розподілена за трьома напрямками – до англomовних країн, сусідніх скандинавських країн і окремих країн континентальної Європи (Франції, Німеччини та Великобританії).

Діаграма

Вихідна академічна мобільність скандинавських країн (2009 рік)



Джерело: OECD (2011), *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris.

У 2010 році Інститутом соціального забезпечення Фінляндії (The Social Insurance Institution of Finland, Kela) та Норвезьким інститутом з питань інновацій, досліджень та освіти (Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education, NIFU STEP) на прикладі скандинавських країн Фінляндії, Норвегії, Ісландії та автономного регіону Фарерські острови було проведено порівняльне дослідження вихідної академічної мобільності студентів, виявлені основні тренди та особливості цього явища, які зберігаються до цього часу⁸. Результати підрахунків дослідження щодо кількості мобільних студентів і визначення найбільших країн-

⁶ OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD, Paris.

⁷ OECD (2011), *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris.

⁸ Miia Saarikallio-Torp and Jannecke Wiers-Jenssen, eds. *Nordic students abroad Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*, Sastamala, 2010. Available from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17453/Tutkimuksia110.pdf?sequenc>

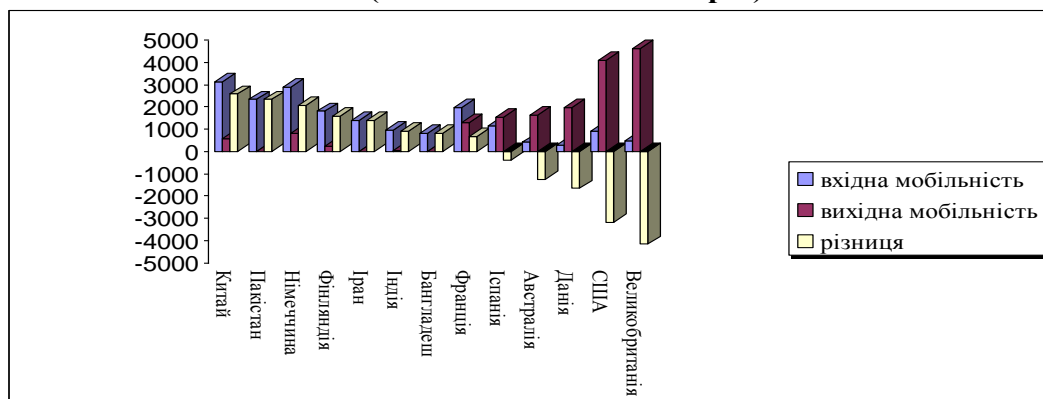
імпортерів скандинавських студентів дещо відрізнялись від аналогічних статистичних калькуляцій ОЕСР за аналогічний період, оскільки останні також враховували мобільних студентів, залучених до програм академічної мобільності. Втім, вони підтверджують орієнтацію скандинавських студентів переважно на англomовні країни, інші скандинавські країни та розвинуті країни Європи.

Розподіл студентів за вищезазначеними трьома групами змінюється залежно від країни походження студентів. За даними дослідження, 76% норвезьких мобільних студентів та майже половина фінських їдуть навчатися до англomовних країн. Дисбаланс мобільних потоків, який спостерігається в ряді скандинавських країн, у свою чергу формує країни-пріоритети, у яких молоді люди бажають здобувати освіту. Данія, у зв'язку з прийняттям державної «Стратегії співробітництва, заснованого на знаннях, між Данією та Китаєм» («Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China»)⁹ (2008 рік), визначила своїм пріоритетом Китай, з яким передбачається інтенсифікація академічних обмінів у рамках міжнародного співробітництва. У норвежців, починаючи з 1993 року, найбільшою популярністю почала користуватися Австралія, тому що уряд Норвегії почав надавати мобільним студентам позики та гранти для отримання закордонної освіти не в європейських і північноамериканських країнах. Як англomовна країна з гарним кліматом і помірними цінами на навчання Австралія стала прекрасною альтернативою Великобританії та США. Цікавим є той факт, що до Австралії та Сполучених Штатів Америки норвежці їдуть за здобуттям освітніх кредитів, водночас в Англії намагаються здобути освітній ступінь.

Водночас у скандинавських країнах наявні диспропорції вхідної та вихідної академічної мобільності студентів. Про збереження балансу академічних потоків у своїх національних доповідях заявили лише Фінляндія та Ісландія. У Норвегії станом на 2009 рік, кількість студентів, які виїхали з країни на навчання, несуттєво перевищував кількість іноземних студентів. Несиметричність потоків академічної мобільності очевидна на прикладі програми академічних обмінів Еразмус, у рамках якої до Данії приїжджає вдвічі більше студентів, ніж кількість датських студентів, що їдуть навчатися до інших країн за цією програмою. У Данії та Швеції рівень різних типів (кредитної та ступеневої) вхідної академічної мобільності перевищує рівень вихідної, оскільки ці країни є імпортерами міжнародних студентів. Представлені в національній доповіді Швеції статистичні дані кількості іноземних студентів і відповідно кількість шведських студентів, які поїхали на навчання до цих країн, у 2008/2009 навчальному році демонструють дисбаланс потоків академічної мобільності.

Діаграма

Дисбаланс потоків академічної мобільності студентів Швеції
(2008/2009 навчальний рік)



Джерело: Bologna Secretariat, *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012* Available from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

⁹ Ministry of Science, Technology and Innovation (2008). Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China. Available from: <http://fivu.dk/en/publications/2008/strategy-for-knowledge-based-collaboration-between-denmark-and-china-2013-summary>

Дисбаланс потоків вхідної та вихідної академічної мобільності студентів у скандинавських країнах простежується як в цілому, так і в розрізі регіонів світу. Зокрема, такий дисбаланс очевидний на прикладі співвідношення показників кількості студентів з країн Південної Америки, які навчаються у Фінляндії, та фінських студентів, які виїхали до цього регіону на навчання в період з 2001 по 2012 рік.



Джерело: Center for International Mobility (CIMO). Finland. Available from <http://www.cimo.fi>

Рівень академічної мобільності студентів скандинавських країн у рамках північного регіону є досить високим. Історично склалися п'ять основних напрямів академічної мобільності студентів з однієї скандинавської країни до іншої: з Фінляндії до Швеції; зі Швеції до Норвегії (цей напрям посилюється після фінансової кризи 2008 року); з Норвегії до Швеції; з Данії до Швеції та Норвегії та з Ісландії до інших скандинавських країн. Так, 36,1% іноземних студентів, які навчалися в 2011 році в Данії, приїхали з сусідніх країн. Зокрема, в Данії найбільші групи іноземних студентів становлять студенти-громадяни сусідніх країн Норвегії (14,9%) та Швеції (12,1%). Найбільшу частку міжнародних студентів у Швеції складають студенти з Фінляндії.

У регіональному вимірі між скандинавськими країнами спостерігається суттєвий дисбаланс у потоках академічної мобільності. Найбільш очевидний дисбаланс спостерігається в Ісландії: 50% усіх мобільних студентів країни їдуть до сусідніх скандинавських країн, зокрема в Данію¹⁰. У 2010-11 навчальному році з 10 307 мобільних студентів усього північного регіону більше половини (60,5%) навчалися в Данії, у тому числі 2938 норвезьких студентів. Натомість, лише 189 студентів з Данії навчалися у Норвегії. Для порівняння: 37 норвезьких студентів навчалися з метою отримання ступеню у Фінляндії, 34 в Ісландії та 1078 у Швеції. У той же час лише 763 шведських студентів навчалися в Норвегії. Норвежці розглядали навчання в Данії як привабливе з точки зору можливості отримати дипломи медичних і ветеринарних спеціальностей, які важко здобувати в рідній країні. Втім, у зв'язку із змінами до правил вступу до університетів кількість іноземців з інших скандинавських країн в Данії різко скоротилась з 34% у 2006 році до 7% у 2012 році¹¹.

Порівняно з іншими західними країнами, у скандинавських студентів разом з кредитною мобільністю, яка розрахована на короткий термін (до 1 року) навчання або стажування за кордоном і, як правило, здійснюється в рамках програм академічних обмінів, також користується популярністю ступенева мобільність. В окремих скандинавських країнах (Норвегії, Ісландії) її рівень перевищує рівень кредитної академічної мобільності. Очевидно, що факт поширення серед студентів саме короткострокової мобільності пояснюється, у першу чергу, її доступністю з точки зору фінансових і часових ресурсів. Разом з тим, ступенева мобільність, зокрема та, що завершується отриманням ступенів магістра або доктора, стала

¹⁰ Bologna Secretariat, *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012* Available from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

¹¹ Myklebust J. P., New Nordic agreement on compensation for students, *University world news*, 31 October 2012, Issue No 246.

предметом уваги більшості європейських країн, у тому числі скандинавських, які розглядають її як інструмент посилення внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Майже у всіх країнах є очевидні диспропорції між кредитною та ступеневою мобільністю. Практично збалансовані потоки кредитної вхідної та вихідної академічної мобільності студентів у Норвегії та Фінляндії. Як правило, рівень вхідної ступеневої мобільності студентів значно вище показників вихідної, що є віддзеркаленням загальної тенденції перевищення рівня вхідної академічної мобільності над вихідною.

По-різному розподіляються іноземні студенти на бакалаврському та магістерському рівнях. Аналіз розподілу студентів за освітніми рівнями свідчить про високий показник магістрів у Фінляндії та Норвегії як серед мобільних студентів, так і серед фахівців, які отримали диплом у рідній країні. Наявність переважної більшості магістрів серед немобільних студентів пояснюється особливостями національної структури освіти. До 2005 року, моменту приєднання до Болонського процесу, усі студенти в Фінляндії вступали на програми, що вели до отримання диплому магістра.

Позитивне зростання кількості студентів цих країн за кордоном є результатом цілеспрямованої державної політики підтримки академічної мобільності, незважаючи на ризики, пов'язані з «brain drain» (відтоком умів). Ці країни розцінюють міжнародну мобільність студентів як форму імпорту знань, яка відіграє ключову роль у зміцненні їх економічної конкурентоздатності на міжнародному ринку.

У скандинавських країнах інтернаціоналізація вищої освіти є частиною їх державної освітньої політики, спрямованої на вирішення соціально-економічних і політичних проблем. Академічна мобільність розглядається як ключовий фактор успішності інтеграційних процесів. Практично усі скандинавські країни з метою реалізації своїх інтеграційних прагнень прийняли державні документи, що посилюють міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти – стратегії або програми інтернаціоналізації вищої освіти, в яких збільшення рівня академічна мобільність студентів і науковців розглядається одночасно як невід'ємна складова інтернаціоналізації та кінцева мета цього процесу. Разом з тим, академічна мобільність може регулюватися й іншими нормативно-правовими документами як державного (наприклад, закони), так і інституційного рівнів (стратегії або програми розвитку університетів).

▪ *Ісландія.* Розвиток академічної мобільності в Ісландії визначається загальною стратегією розвитку країни, невід'ємною складовою якої є міжнародне співробітництво, а також на рівні програмних документів університетів, зокрема Університету Ісландії, де зазначена вимога для студентів, які навчаються на докторському рівні, один семестр або рік навчатися в закордонному вищому навчальному закладі.

▪ *Данія.* У формуванні державної політики у галузі вищої освіти Данії беруть участь три міністерства, яким підпорядковані різні типи вищих навчальних закладів. Кожне з відомств розробило стратегічний документ відповідно до сфери свого регулювання. Щодо вхідної мобільності у 2007 році Уряд Данії опублікував План дій щодо міжнародного просування Данії на міжнародному ринку освітніх послуг як країни-імпортера іноземних студентів. Реалізацію плану було покладено на Агентство Данії з міжнародної освіти під керівництвом Міністерства науки, технологій та інновацій. Міністерство науки, технологій та інновацій також розробило стратегію наукового співробітництва, «Стратегію співробітництва, заснованого на знаннях, між Данією та Китаєм» («Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China»)¹² (2008 рік), у тому числі щодо академічного обміну між країнами. У 2009 році Міністерство освіти Данії опублікувало стратегію вихідної академічної мобільності бакалаврів, які навчаються за професійно орієнтованими програмами, «Поступове просування навчання та стажування за кордоном» («Stepping up study and internship abroad»)¹³. У червні 2013 року була прийнята урядова програма інтернаціоналізації вищої освіти Данії «Посилення внутрішнього

¹² Ministry of Science, Technology and Innovation (2008). Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China. Available from: <http://fivu.dk/en/publications/2008/strategy-for-knowledge-based-collaboration-between-denmark-and-china-2013-summary>

¹³ The Danish Ministry of Education (2010). Stepping up study and internship abroad. Available from: <http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2010/English/Stepping%20up%20study/Stepping%20up%20study%20and%20internship%20abroad%20til%20web.ashx>

потенціалу в контексті перспектив міжнародного розвитку – збільшення студентів, які отримують освіту за кордоном, внутрішньої інтернаціоналізації навчального процесу; удосконалення володіння іноземною мовою» (Enhanced insight through global outlook - more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills)¹⁴, яка визначає показники інтернаціоналізації вищої освіти Данії, що мають бути досягнуті до 2020 року.

▪ *Норвегія.* Стратегія інтернаціоналізації усіх рівнів освіти в Норвегії, у тому числі вищої, визначені в Білій книзі (2008-2009) «Інтернаціоналізація освіти в Норвегії» (White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway)¹⁵. У цьому документі приділяється велика увага сприянню навчання норвезьких студентів за кордоном і залученню іноземних студентів, визначаються проблеми навчання іноземців (отримання дозволу на проживання; національного ідентифікаційного коду (PIN), необхідного для сплати податків; страхового полісу; мовні, фінансові бар'єри тощо) та визначаються шляхи їх подолання.

▪ *Фінляндія.* У 2001 році в Фінляндії була прийнята Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, в якій було проаналізовано стан і динаміку різних видів академічної мобільності за період 1997-2000 роки (Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015)¹⁶ та визначені цілі розвитку академічної мобільності в кількісних показниках. Логічним продовженням цього документу та освітньої політики в цілому стала у 2009 році Стратегія інтернаціоналізації вищих навчальних закладів в Фінляндії на період 2009-2015 років, де академічна мобільність визнається однією з п'яти цілей інтернаціоналізації, визначені показники академічної мобільності, які мають бути досягнуті до 2015 року, та низка заходів з метою досягнення цих показників.

Фінляндія передбачила витрати на реалізацію стратегії інтернаціоналізації:

- витрати на програму мобільності – 5 млн. євро щорічно (усього 30 млн. євро на 6 років);
- використання фінансових ресурсів вузів для розвитку програми інтернаціоналізації;
- збільшення на 50% внесків до Фонду Фулбрайта на розвиток програми інтернаціоналізації;
- збільшення фінансування програм студентських обмінів з Росією (FIRST) до 500 тис. євро щорічно;
- збільшення щорічного бюджету ваучерної програми підтримки вузів щодо навчання іноземних студентів на 1 млн. євро та інші.

▪ *Швеція.* У Швеції академічна мобільність є предметом правового регулювання законів (Закон Королівства Швеції від 2009 року «Знання без кордонів – вища освіта в еру глобалізації» («Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175)¹⁷ та Закон Королівства Швеції від 2004 року «Новий світ – новий університет» (New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162)¹⁸.

Державні стратегії та інші документи скандинавських країн, які визначають розвиток академічної мобільності цих країн, практично не містять конкретних цілей різних видів студентської мобільності та здебільшого обмежуються загальними фразами щодо необхідності покращення її рівня. Так, документи Швеції, Ісландії та Норвегії фіксують лише наміри країни підвищувати усі види мобільності. Данія відповідно до цільових індикаторів Болонського

¹⁴ Ministry of Higher Education and Science in Denmark (2013). Enhanced insight through global outlook - more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills, accessed June, 2013. Available from: <http://fivu.dk/en/publications/2013/english-summary-enhanced-insight-through-global-outlook>

¹⁵ Norwegian Ministry of Education and Research. White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway. Available from: http://www.regjeringen.no/pages/2255014/PDFS/STM200820090014000EN_PDFS.pdf

¹⁶ Ministry of Education, Finland (2009). Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015. Available from: <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf?lang=fi>

¹⁷ Ministry of Education and Research, Sweden (2009). Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175), accessed April, 2009. Available from: <http://www.government.se/sb/d/574/a/124193>

¹⁸ Ministry of Education and Research. Sweden (2004). New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162). Available from: http://www4.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/new_world_new_univ_summary.pdf

процесу встановила необхідність досягнення до 2020 року 20-відсоткового рівня¹⁹ для вихідної академічної мобільності професійних бакалаврів, які навчаються за професійно орієнтованими програмами першого циклу²⁰. Нещодавно прийнята урядова програма «Посилення внутрішнього потенціалу в контексті перспектив міжнародного розвитку – збільшення студентів, які отримують освіту за кордоном, внутрішньої інтернаціоналізації навчального процесу; удосконалення володіння іноземною мовою»²¹ встановила необхідність досягнення до 2020 року 50-відсоткового показника усіх випускників вищих навчальних закладів Данії із досвідом навчання за кордоном, практично в три рази за десятиріччя (у 2011 році цей показник становив 17%). Унікальність цієї урядової програми інтернаціоналізації полягає в тому, що вона не тільки визначила загальні показники вихідної академічної мобільності до 2020 року, а й конкретизувала їх відносно до конкретних країн, визначивши тим самим для себе країни-партнери пріоритетного значення. Передбачається, що чисельність датських студентів, які навчалися в таких розвинутих країнах як Бразилія, Китай, Індія, Мексика, Індія, Південна Корея (країни БРІК), та чисельність студентів, які навчалися в неангломовних країнах порівняно з 2011 роком (563 особи та 2167 осіб відповідно) повинна щорічно збільшуватись щонайменше на 15 %. Також у документі зазначено 20-відсоткове збільшення порівняно з 2012 роком кількості спільних міжнародних навчальних програми подвійних дипломів як засобу посилення міжнародного співробітництва.

Фінляндія єдина серед скандинавських країн сформулювала показники різних типів академічної мобільності до 2015 року. Так, рівень вхідної ступеневої академічної мобільності студентів повинен становити 20 тисяч осіб або 7% від загальної кількості усіх студентів. Показники річного рівня вхідної кредитної мобільності у дзеркальному відображенні повторюють показники зовнішньої кредитної – 8000 (6% від загальної кількості усіх студентів) для університетів та 8000 (8% від загальної кількості усіх студентів) на бакалаврському рівні для політехнічних вищих навчальних закладів. Досвід Фінляндії унікальний також у зв'язку з чітко визначеними показниками вхідної та вихідної академічної мобільності науково-педагогічного складу (academic staff) до 2015 року. Рівень вхідної міжнародної академічної мобільності для університетів повинен становити 4000 осіб (або 29% від загальної кількості усіх викладачів і науковців) та для політехнічних вищих навчальних закладів – 3000 осіб (або 47% від загальної кількості всіх викладачів і науковців). Щонайменше 4000 працівників фінських університетів (або 29% від загальної кількості всіх викладачів і науковців) та 4000 працівників політехнічних вищих навчальних закладів (або 62% від усього науково-педагогічного складу) повинні отримати досвід перебування в закордонних університетах.

¹⁹ Прим. Орієнтир академічної мобільності «20 % усіх випускників вищої школи з досвідом навчання за кордоном до 2020 року» був визначений у Комюніке Левен/Лувен-ле-Нев (2009 р.). Надалі Стратегія мобільності в Європейському просторі вищої освіти до 2020 року «Мобільність для кращого навчання», прийнята в рамках Бухарестської конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, та третього Болонського політичного форуму «Поза Болонським процесом: створення та взаємозв'язок національного, регіонального та міжнародного просторів вищої освіти» («Beyond the Bologna process: Creating and connecting national, regional and global higher education spaces») (Бухарест, 2012) не тільки підтвердила раніше сформульовані в Лувен-ла-Нев цілі, а й конкретизувала їх та доповнила іншими. Зокрема, було зазначено, що вимірюванню підлягає лише фізична мобільність на усіх трьох циклах вищої освіти Болонського процесу. У якості цільового індикатору мобільності були прийняті періоди навчання за кордоном протягом будь-якого з трьох циклів (кредитна мобільність не менше 15 кредитів або три місяці), а також перебування за кордоном, яке завершується отримання ступеню (ступенева мобільність).

²⁰ The Danish Ministry of Education (2010). Stepping up study and internship abroad. Available from: <http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2010/English/Stepping%20up%20study/Stepping%20up%20study%20and%20internship%20abroad%20ti1%20web.ashx>

²¹ Ministry of Higher Education and Science in Denmark (2013). Enhanced insight through global outlook - more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills, accessed June, 2013. Available from <http://fivu.dk/en/publications/2013/english-summary-enhanced-insight-through-global-outlook>

**Національні стратегії розвитку академічної мобільності
студентів скандинавських країн**

Країна	Документ, який визначає перспективи розвитку академічної мобільності студентів	Сформовані цілі щодо усіх форм академічної мобільності студентів	Сформовані цілі щодо кредитної мобільності	Сформовані цілі щодо ступеневої мобільності	Пріоритетні країни/регіони вихідної/вхідної академічної мобільності студентів
Ісландія	Стратегії націоналізації університетів Зокрема, відповідний документ Університету Ісландії (Рейк'явік).	В Університеті Ісландії діє вимога для студентів, які навчаються на докторському рівні, один семестр або рік навчатися в закордонному вищому навчальному закладі	—	—	—
Данія	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Action Plan for the Global Marketing of Denmark (2007) by the Danish Government; ➤ “Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China” (2008) by the Ministry of Science, Technology and Innovation; ➤ «Stepping up study and internship abroad» (2009) by the Danish Ministry of Education; ➤ “Enhanced insight through global outlook – more students studying abroad, stronger international 	<p align="center">—</p> <p>20% до 2020 року усіх форм вихідної мобільності</p> <p>До 2020 року 50% усі, хто отримав вищу освіту, повинні мати досвід навчання або стажування за</p>	—	—	<p>Для вхідної мобільності: Німеччина, Польща, США, Китай, Індія</p> <p>Для вхідної та вихідної мобільності – Китай.</p>

	learning environments and better foreign language skills” (2013) by the Danish Government.	кордоном. До 2020 року щорічне зростання на 15 % студентів, які мають досвід навчання або стажування в розвинених країнах (включаючи країни БРІК). До 2020 року щорічне зростання на 15 % студентів, які мають досвід навчання або стажування в неангломовних європейських країнах.			Зростання вихідної мобільності до розвинених країн (включаючи країни БРІК) та неангломовних європейських країн.
Норвегія	White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway	—	—	—	—
Фінляндія	Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015 (2009).		Вхідна та вихідна кредитна мобільність повинна до 2015 року щорічно збільшуватись: - у політехнічних університетах на 8000 студентів (8% від загальної кількості студентів) на бакалаврському рівні; - в університетах на 8000 (6% від загальної кількості	Вхідна ступенева мобільність повинна збільшитись до 2015 року на 20000 іноземних студентів або 7% іноземних студентів в загальній кількості студентів.	—

			студентів).		
Швеція	Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175); New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162).	Задеклароване прагнення щодо збільшення усіх форм мобільності	—	—	Усі регіони є пріоритетними щодо вихідної мобільності студентів.

Різниця в напрямках і пріоритетах державної освітньої політики країн світу, у тому числі щодо експорту-імпорту освітніх послуг, може бути пояснена з точки зору широко визнаної в наукових колах класифікації основних моделей соціальних держав Г.Еспінг-Андерсона²². Згідно з його вченням існують три основні моделі соціальних держав - ліберальна, консервативна та соціал-демократична, які пропонують у тому числі різні концепції соціального захисту. Для ліберальної моделі характерні мінімальне втручання держави в соціальну підтримку своїх громадян; соціальна допомога за рахунок державних коштів, спрямована окремим соціальним групам, незначна; матеріальна допомога має адресну спрямованість і надається лише на підставі перевірки щодо її доцільності.

Консервативна або корпоративна модель характерна для країн з соціально орієнтованою ринковою економікою. У таких країнах (Австрія, Німеччина, Франція) розмір соціальних відрахувань залежить пропорційно від заробітку, а відтак бюджетні відрахування на соціальні заходи відповідають страховим внескам робітників і працедавців.

Третя соціал-демократична модель утілена в країнах північної Європи і Швейцарії. Часто в науковій літературі її називають скандинавською моделлю. Для неї характерні охоплення соціальними гарантіями усього населення країни, акцент на рівності громадянських прав. Соціальні виплати є високими, здійснюються з державних коштів, а перерозподіл національного продукту, спрямований на потреби об'єктів соціального призначення, відбуваються на користь найменш забезпечених прошарків населення. Очевидно, що високий рівень освіти в скандинавських країнах є результатом значних вкладень в освітній сектор. Отже, визначальним фактором економічного успіху скандинавських країн та їх загального добробуту є наслідування моделі соціальних інвестицій.

Забезпечення рівного доступу молодих громадян до вищої освіти незалежно від рівня матеріальної забезпеченості їх родин є базовим принципом освітньої політики скандинавських країн. Варто зазначити, що в цих країнах студент розглядається як доросла людина, економічно незалежна від своїх батьків. Більше 80% студентів у скандинавських країнах живуть окремо від батьків²³. Такий підхід щодо фінансової незалежності молодшого покоління від старшого - членів однієї родини, є чи не унікальною рисою «нордичної моделі» освітньої політики. Державна фінансова підтримка студентів має адресний характер і надається безпосередньо конкретному студенту. Варто відзначити, що в цілому плата за навчання у вищих навчальних закладах цих країн або низька, або взагалі відсутня.

Скандинавські країни напрацювали широкий спектр механізмів фінансової підтримки студентів. За статистичними даними ОЕСР «Погляд на освіту. 2011»²⁴, 55% студентів скандинавських країн, які навчаються за програмами вищої освіти типу А (ISCED 5A), отримують державну допомогу у вигляді грантів, позик для оплати їх навчання або витрат на проживання. Так, у Фінляндії витрати держави на виплату студентських грантів і допомоги на

²² Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. Cambridge. 1990.

²³ Miia Saarikallio-Torp and Janneke Wirs-jenssen, eds. (2010). *Nordic student abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela. Research Department. Helsinki

²⁴ OECD (2011). *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris

проживання зросли протягом періоду з 2005 року по 2012 роки з 252 млн. євро до майже 260 млн. євро²⁵.

Незважаючи на окремі відмінності механізмів фінансової студентської підтримки в скандинавських країнах, в усіх країнах вона стосується також і студентів, які навчаються за кордоном, оскільки навчання в зарубіжних університетах вважається не менш цінним, аніж навчання в рідній країні. Це означає, що студенти, які навчаються в іншій країні, можуть претендувати на фінансову підтримку на загальних умовах. Зокрема, усі скандинавські країни, за винятком Фінляндії, виділяють матеріальну допомогу на оплату повної або часткової вартості навчання за кордоном. Її розмір варіюється залежно від країни. У Норвегії він становить майже 7000 євро на рік, а на оплату окремих престижних спеціальностей сягає 20000 євро щорічно. У Норвегії вимога перевіряти фінансову спроможність батьків була скасована в 1972 році. Студентам надавалась матеріальна підтримка з боку держави у вигляді безповоротних грантів і позик. У 2002 році набули чинності зміни, згідно з якими безоплатність студентських позик залежала від академічних успіхів студентів. Центральною рисою норвезької системи фінансової підтримки студентів є відсутність вимоги сплачувати відсотки на студентські позики протягом періоду навчання. З 2004 року усі переваги такої підтримки могли відчути на собі мобільні студенти. Данія практично остання долучилась у 2008 році до такого фінансування. Уряд країни надає на такі витрати державні гранти терміном на 2 роки.

У майже всіх скандинавських країнах фінансова підтримка студентів надається у вигляді грантів, стипендій і позик, окрім Ісландії, де студенти на навчання за кордоном отримують лише позики. Варто зазначити, що така підтримка, за винятком Фінляндії, надається виключно за рахунок державних коштів.

Деякі скандинавські країни встановили обмеження на надання зазначеної матеріальної допомоги, які стосуються навчання в певних країнах, регіонах; навчання за програмами, часові рамки тощо. Зокрема, Данія встановила часові обмеження (4 роки) на надання фінансової підтримки, якщо студент навчається не в скандинавській країні. Норвезький студент може претендувати на матеріальну допомогу з боку держави для навчання за кордоном у разі дотримання певних вимог, зокрема він повинен постійно проживати в країні не менше 2-х років упродовж останніх п'яти років; обрана студентом освітня програма в закордонному вищому навчальному закладі повинна отримати підтвердження Норвезького агентства оцінки якості освіти (NOKUT). Така допомога надається з Норвезького фонду Lanekassen не більше, ніж на 8 років. Існують обмеження щодо окремих зарубіжних програм, на які не розповсюджується така підтримка. Наприклад, навчання за медичними спеціальностями в США, Канаді, Австралії та не в країнах Європи. У Норвегії для студентів, які планують своє навчання за кордоном, передбачені різні види фінансової підтримки. Так звана «базова підтримка» у вигляді позики на проживання в іншій країні складала у 2012 році 94400 норвезьких крон на один навчальний рік (десять місяців). Держава матеріально заохочує студентів до якісного навчання, гарантуючи їм у разі успішного складання іспитів або власне закінчення навчання 40% конвертацію такої позики у грант. Додатково виділяється допомога студентам з дітьми, у разі хвороби та вагітності. Максимальна сума на оплату вартості навчання у 2013-2014 навчальному році становить 118420 норвезьких крон. Якщо вартість навчання перевищує цю суму, можливий додатковий грант вартістю 64030 норвезьких крон²⁶.

Студенти, які вирішили навчатися за кордоном, як і ті, що навчаються вдома, можуть розраховувати на фінансування додаткових витрат, зокрема транспортних, витрат на проживання та харчування. Ісландія, Норвегія та Швеція покривають транспортні витрати. За рахунок цих коштів норвезький студент може здійснити 2 подорожі на рік з країни навчання до Норвегії. Існують певні вікові обмеження щодо виділення таких коштів.

Норвегія та Ісландія за певних умов пропонують державну фінансову підтримку для оплати мовних курсів. Так, Ісландія надає позики на вивчення мови на курсах, якщо студент навчається не в англійській країні або не в скандинавській країні, окрім Фінляндії. Норвезькі

²⁵ Socail Insurance Institution of Finland. Statistics (2013). Selected data for report «Financial aid for students: Number of recipients and total expenditure. Kela. Available from <http://www.kela.fi>

²⁶ Lanekassen. Available from <http://www.lanekassen.no/nb-NO/Toppmeny/Languages/Norwegian-students-abroad/>

студенти, які навчаються в закордонних навчальних закладах, де мовою навчання не є англійська, можуть претендувати на «мовний» грант з метою вивчення іноземної мови за умови, що мовні курси повинні бути принаймні три рази на тиждень (15 годин на кожний тиждень), тривати не менше чотирьох тижнів, і студент повинен їх закінчити перед початком занять в університеті. У 2013-2014 навчальному році такий грант складає 17380 норвезьких крон.

Табл. 1

**Види фінансової підтримки розвитку академічної мобільності
в скандинавських країнах**

Країна	Вхідна академічна мобільність		Вихідна академічна мобільність	
	позики	гранти/стипендії	позики	гранти/стипендії
Ісландія	Ні	Гранти надаються іноземним студентам, які навчаються за спеціальністю «ісландська мова і література».	Для навчання за кордоном надається державна допомога у вигляді позик.	Ні
Данія		Держава виділяє кошти на виплату стипендій та спеціальних грантів для студентів з країн, що не входять до Євросоюзу, та які навчаються з метою отримання певного академічного ступеню, і надає їх вищим навчальним закладам, підпорядкованим Міністерству освіти та Міністерству науки, технологій та інновацій. Вищі навчальні заклади приймають рішення щодо надання цих стипендій і грантів з метою підтримки певних спеціальностей і відповідно до результатів навчання міжнародних студентів. Також Агентство міжнародної освіти Данії надає стипендії іноземним		Державні гранти на навчання за кордоном з метою отримання академічного ступеню надаються на 4 роки, за винятком навчання в скандинавських країнах (Швеції, Норвегії, Фінляндії та Ісландії). У цьому випадку така державна допомога надається на таких саме умовах, якби студент навчався в Данії, - на 6 років. Також Уряд Данії запровадив стипендії на оплату вартості навчання для студентів, які навчаються в закордонних рейтингових університетах, на період до двох років.

		студентам і науковцям з майже 30 країн, з якими Данія уклала двосторонні Угоди з питань розвитку культури.		
Норвегія		Існує декілька стипендіальних програм для навчання за пріоритетними для країни спеціальностями.	Так	Так
Швеція		Існують спеціальні гранти для студентів з країн, що розвиваються. З 2011 року запроваджені гранти для обдарованих студентів з країн, що не входять до Європейського освітнього простору.	Так	Так
Фінляндія	Ні	Державні гранти (зокрема, для реалізації фінсько-руської програми академічних обмінів FIRST та програми академічних обмінів з країнами, що розвиваються North-South-South, яка фінансується Міністерством закордонних справ Фінляндії) та гранти, які надаються вищими навчальними закладами.	Так	Так

Скандинавські країни, як і більшість інших європейських країн, при вирішенні питання оплати за навчання іноземними студентами розглядають студентів з країн Євросоюзу як студентів-громадян свої країни²⁷. Зокрема, у Фінляндії, Швеції, Данії для таких студентів

²⁷ OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD, Paris.

навчання є безкоштовним. Ця норма діє також в Ісландії за умови, якщо студент-громадянин з іншої країни Євросоюзу проживає в Ісландії останні 3 роки. Очевидно, що оплата навчання іноземних студентів лягає тяжким вантажем на держаний бюджет країн, де вони навчаються. Відтак, з метою зменшення навантаження на бюджет Данія у 2006-2007 навчальному році вирішила запровадити платне навчання для іноземців-не громадян країн Євросоюзу. Подібне рішення готові прийняти Фінляндія та Швеція, де кількість іноземних студентів протягом періоду з 2000 по 2009 роки зросла на 226% та 155% відповідно.

Серед скандинавських країн, у яких іноземні студенти-громадяни країн не Євросоюзу сплачують за своє навчання, Фінляндія та Норвегія встановлюють однакову плату за навчання для студентів-громадян своєї країни та студентів-іноземців.

Враховуючи, що навчання в скандинавських країнах для студентів з інших європейських країн і країн, що входять до Європейської економічної зони, є безкоштовним і створює додаткове навантаження на державний бюджет країни, країни в рамках політики добросусідства та сприяння академічної мобільності намагаються розподілити або зменшити цей тягар. Зокрема, Рада Міністрів освіти та науки скандинавських країн у 2012 році підписала угоду, згідно з якою країна, що навчає більше іноземних студентів, ніж вона посилає на навчання, отримує за кожного такого студента грошову компенсацію від країни-експортера. Ця угода набула чинності у 2013 році та стосується Данії, Фінляндії, Норвегії та Швеції. Згідно з угодою щорічна компенсація Данії за навчання кожного іноземного студента, яка розраховується відповідно до індексу споживчих цін в Данії, у 2013 році складала 3800 доларів США і становить у 2014 році 5200 доларів США. Так, якщо протягом двох років з моменту підписання угоди динаміка навчання норвезьких студентів у Данії буде зберігатися, для Норвегії це буде означати збільшення компенсації на 25%, і її розмір складе 14 мільйонів доларів США.

Вищезазначена угода викликала різку критику та полеміку в суспільстві, зокрема, з боку Асоціації норвезьких студентів за кордоном (the Association of Norwegian Students Abroad, ANSA), яка налічує 20 тисяч норвезьких мобільних студентів. Вони вважають неприпустимим розцінювати навчання норвезьких студентів у Данії як тягар, оскільки вклад в економіку цих студентів упродовж періоду перебування в країні перевищує витрати держави на їх навчання. У 2010 році загальні витрати норвезьких студентів у Данії склали 480 мільйонів датських крон у порівнянні з 275 мільйонами, витраченими університетами та коледжами Данії на навчання цих студентів.

Окрім розвиненої системи фінансової підтримки академічної мобільності, скандинавські країни вдаються до інших державних заходів з метою її підтримки та розвитку. Це, зокрема, зміни до міграційного законодавства, візова політика, розширення можливостей для працевлаштування під час навчання та після його закінчення, активне запровадження освітніх програм англійською мовою та інші заходи, спрямовані на залучення іноземних студентів.

З метою підтримки міжнародної академічної мобільності студентів Уряд Данії запровадив виплату додаткової фінансової допомоги університетам у вигляді грантів за кожного мобільного студента будь-якої національності, який бере участь у програмах академічних обмінів. Станом на 2010 рік її розмір становив 670 євро.

За результатами опитування іноземних студентів у скандинавських країнах щодо стримуючих факторів вхідної академічної мобільності до цих країн, які представлені в національних доповідях країн-учасниць Болонського процесу, з'ясувалося, що найбільшими складнощами вони вважають проблеми з вивченням скандинавських мов. Тому університети скандинавських країн з метою залучення іноземних студентів цілеспрямовано запроваджують у навчальний процес англійську мову як засіб міжнародного наукового спілкування. За статичними підрахунками²⁸, саме ці країни пропонують найбільшу кількість навчальних програм англійською мовою. Зокрема, у Норвегії у 2009 році нараховувалось більше 3500 англомовних навчальних програм, 200 з яких магістерські²⁹. Отже, головними факторами позитивної динаміки зростання їх чисельності є активна державна підтримка академічної

²⁸ OECD (2011). *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris

²⁹ Norwegian Ministry of Education and Research. White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway. Available from: http://www.regjeringen.no/pages/2255014/PDFS/STM200820090014000EN_PDFS.pdf

мобільності, в рамках якої розроблена ціла низка заходів, які враховують необхідність подолання мовного бар'єру, спрямовані на забезпечення високої якості вищої освіти, відсутність або помірні плати за навчання для іноземних студентів у скандинавських країнах.

Академічна мобільність скандинавських країн має особливості, які стосуються гендерних ознак та мотивацій навчання скандинавських студентів у закордонних університетах. З'ясувалося, що за гендерною ознакою серед мобільних студентів переважають жінки. Так, в Фінляндії вони складають 73%. Це пов'язано, очевидно, з високим рівнем їх присутності в системі вищої освіти як студентів у цілому: 61% із загальної кількості студентів у країні – жінки. Нижчий показник мобільності жінок у Норвегії пояснюється тим, що найбільшою популярністю в країні користуються традиційні для чоловіків спеціальності – комп'ютерні технології та точні науки.

У науковій літературі є чимало праць, які доводять закономірність наявності вищої освіти у тих осіб, чий батьки або один з них вже отримали вищу освіту. Натомість, наукові роботи, які досліджують соціальний статус мобільних студентів, практично відсутні. Такий аналіз був проведений в рамках вищезазначеного дослідження 2007 року, який довів, що незалежно від країни мобільність студентів залежить від соціального статусу їх батьків: число родин з вищою освітою вище серед мобільних студентів. Вплив родини на здатність студента до навчання в іншій країні відбувається через так званий «капітал мобільності» – сукупність знань, життєвого досвіду, який формується в результаті попереднього проживання за кордоном та може бути переданий наступному поколінню через батьків. Таким чином, більше здатності до мобільності виявляють ті студенти, чий батьки навчалися або працювали в зарубіжній країні, або студенти, які самі мають подібний досвід.

Враховуючи значну підтримку з боку держави, яку отримує студент на навчання в зарубіжному університеті, логічним є запитання, які дивіденди отримує як сам студент, так і держава після отримання ним освіти за кордоном. Власне це і є тими причинами, які спонукають студентів до отримання досвіду навчання за кордоном. У науковій літературі зустрічаються різні теорії мотивації студентів навчатися за кордоном. За результатами дослідження «Скандинавські студенти за кордоном. Моделі студентської мобільності, система підтримки та наслідки на ринку праці»³⁰, найпотужнішими стимулами для більшості студентів з політично та соціально стабільних скандинавських країн виявився інтерес до навчання в іншому культурному середовищі, зацікавленість у подорожах, можливість вивчити іноземну мову. Іншими словами, так звана додаткова цінність зарубіжного навчання, окрім власне здобуття знань і професії. Разом з тим, студенти з невеликих країн, зокрема з Фарерських островів, Ісландії скоріше змушені, аніж бажають їхати навчатися за кордон через обмеженість освітньої пропозиції в країні свого постійного проживання. Так, студенти Ісландії внаслідок відсутності магістерських і докторських програм за окремими спеціальностями їдуть на навчання до інших країн.

Дж. Вірс-Дженсен (J. Wiers-Jenssen)³¹ провів дослідження мотивації до навчання за кордоном на прикладі академічної мобільності норвезьких студентів і з'ясував, що в основі формування їх інтенцій до здобуття освіти за кордоном лежить поєднання цілої низки факторів: отримання нового соціокультурного досвіду, вивчення іноземної мови, посилення своєї конкурентоздатності на ринку праці та отримання відповідних економічних бонусів у вигляді вищої заробітної плати та вищі можливості отримати роботу за кордоном.

Переважно науковці виокремлюють чотири групи мотивацій студентів до навчання за кордоном. До першої належать власне освітні причини: студенти бажають отримати певну спеціальність або навчатися за певною програмою, за якою з різних причин вони не можуть навчатися вдома. Другу групу визначають соціально-економічні фактори, наприклад, нижча плата за навчання. Наступна причина є чи не найголовнішою – розширення можливостей працевлаштування в майбутньому, у тому числі розглядається варіант отримання роботи в країні навчання. І нарешті, потужним стимулом до прийняття рішення їхати до іншої країни

³⁰ Miia Saarikallio-Torp and Janneke Wiers-jenssen, eds. (2010). *Nordic student abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela. Research Department. Helsinki

³¹ Wiers-Jenssen J. Student mobility and the professional value of higher education from abroad: Doctoral thesis at Department of Sociology and Human Geography, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, 2008.

може бути бажання отримати іншій соціокультурний досвід, вивчити іноземну мову, подорожувати. Остання група стимулів є традиційною для студентів з розвинутих країн, у той час, як перша і третя характерні для студентів з країн, що розвиваються, і демонструє їх прагнення знайти кращу долю.

Зацікавленість у навчанні в іншій країні також пов'язана з майбутніми планами студента на працевлаштування в цій країні. Прийняття такого рішення зумовлено, у першу чергу, економічними чинниками: нижчі податки, ціни на нерухомість, можливість отримати вищу зарплату, кар'єрне зростання тощо. Інтенсифікація міжнародної академічної мобільності студентів скандинавських країн пов'язана з ризиком для цих країн втрати висококваліфікованих спеціалістів. У 2007 році найбільші частки мобільних студентів, які шукали роботу за кордоном, становили студенти з Фінляндії та Фарерських островів³²; 43% громадян Фінляндії, які отримали освіту за кордоном, продовжували жити в країні свого навчання³³.

Разом з позитивними моментами Дж. Вірз-Дженсен відзначає негативні наслідки навчання в іншій країні. Випускники зарубіжних вищих навчальних закладів часто-густо потрапляють в число безробітних через перекваліфікацію³⁴.

Питання доцільності отримання освіти за кордоном стало предметом іншого дослідження науковця³⁵, в якому він порівнював конкурентноздатність тих, хто отримав короткотерміновий досвід навчання за кордоном, і тих, хто має диплом про іноземну освіту. Результати засвідчили, що більш успішними на ринку праці з точки зору кар'єрного зростання по вертикалі виявились перші. Очевидно, що однією з причин є недовіра до «незнайомого» диплому з боку роботодавців, які намагаються мінімізувати ризики, взявши на роботу «неправильно» навченого фахівця і тим самим захистити свій бізнес.

Очевидно, що більшість студентів із скандинавських країн (за винятком студентів Фарерських островів та Ісландії) віддають перевагу навчанню вдома, аргументуючи свій вибір небажанням їхати далеко від дому, родини, складнощами організації такої поїздки та пов'язаними з нею значними витратами³⁶. Цей висновок підтверджується результатами анкетування, представленими в національних доповідях країн-учасниць Болонського процесу. На завдання «визначити найбільш суттєві перешкоди для вхідної та вихідної академічної мобільності в країні та ранжувати їх за ступенем значимості (від 1 до 3 балів)», більшість скандинавських країн зазначили небажання національних студентів їхати на навчання за кордон через їх прив'язаність до родини, друзів, дому. Попри потужну систему державної підтримки мобільності в скандинавських країнах, студенти цих країн вважають складнощі з фінансуванням однією з найбільших перешкод її реалізації (Данія – 2 бали, Фінляндія – 3 бали). Студенти Фінляндії та Швеції вказують на проблеми з отриманням необхідної кількості кредитів у закордонних університетах у зв'язку з відмінностями в організації навчального процесу. Зокрема, в окремих країнах студентам Швеції важко здобути 30 кредитів ECTS протягом одного семестру.

Висновки та рекомендації. Результати дослідження процесів академічної мобільності студентів скандинавських країн дають можливість зробити висновок, що зростання рівня інтернаціоналізації вищої освіти, у тому числі академічної мобільності студентів, можливе за умови цілеспрямованої державної підтримки, формування оптимальних правових умов і відповідних мотиваційних стимулів. Враховуючи позитивний європейський досвід законодавчо-нормативного забезпечення розвитку академічної мобільності, можна зробити

³² Miia Saarikallio-Torp and Jannecke Wirs-jenssen, eds. (2010). *Nordic student abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela. Research Department. Helsinki P. 58.

³³ Miia Saarikallio-Torp and Jannecke Wirs-jenssen, eds. (2010). *Nordic student abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela. Research Department. Helsinki P. 82.

³⁴ Wiers-Jenssen J. Student mobility and the professional value of higher education from abroad: Doctoral thesis at Department of Sociology and Human Geography, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, 2008.

³⁵ Wiers-Jenssen J. (2008). Career Impacts of Student Mobility / Gornitzka, Ase, Langfeldt, Liv (Eds.). *Borderless Knowledge: Understanding the "New" Internationalisation of Research and Higher Education in Norway*. Series: [Higher Education Dynamics](#), Vol. 22, 2008, P. 78-101.

³⁶ Miia Saarikallio-Torp and Jannecke Wirs-jenssen, eds. (2010). *Nordic student abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Kela. Research Department. Helsinki P. 49.

висновок про першочерговість для України розроблення цілісної концепції академічної мобільності, яка б відповідала сучасним реаліям міжнародних відносин; удосконалення міграційного, трудового законодавства, активного запровадження в навчальний процес англійської мови.

Відсутність справжньої «картини» академічної мобільності, офіційної статистичних даних щодо академічної мобільності, а відтак наукового аналізу та перспективних досліджень цієї проблематики в Україні нівелює будь-які державні зусилля інтегруватися в Європейський освітній простір України. Тому для України є цінним досвід скандинавських країн створення відповідних державних інституцій, на які покладені завдання моніторингу поточного стану, проведення аналітичних досліджень щодо академічної мобільності та формування пропозицій стосовно її удосконалення.

Список використаних джерел:

1. Доповідь Світового банку, 2010. [Електронний ресурс]: <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2010/Resources/WorldBank-AnnualReport2010.pdf>
2. Ставрук М.А. «Содержание и организация академической мобильности Финляндии». Дис. канд. пед. наук. 2011. Електронний ресурс: [<http://www.dissercat.com/content/soderzhanie-i-organizatsiya-akademicheskoi-mobilnosti-studentov-finlyandii#ixzz2uWISmsZR>]
3. Becker R. and R. Kolster (2012). International student recruitment: policies and developments in selected countries. January 2012. Available from: <https://www.nuffic.nl/en/library/international-student-recruitment.pdf>
4. Bologna Secretariat, *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012* from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>
5. Center for International Mobility (CIMO). Finland. Available from: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29297_1_students_higher_total_volume_2001-2012_Tuire.pdf
6. Code of Conduct. <http://www.nuffic.nl/en/library/code-of-conduct-international-student-higher-education.pdf>
7. [Education Statistic \(World Bank\), September 2013](#). Available from: <http://www.knoema.ru>
8. Esping-Andersen G. *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge. 1990.
9. Saarikallio-Torp M. and J. Wiers-Jenssen, eds. *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*, Sastamala, 2010. Available from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17453/Tutkimuksia110.pdf?sequence>
10. *Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation»* (Govt. Bill 2008/09:175) // Ministry of Education and Research, Sweden (2009), accessed April, 2009. Available from: <http://www.government.se/sb/d/574/a/124193>
11. *New world – New University* (Govt. Bill 2004/2005:162) // Ministry of Education and Research in Sweden, 2004. Available from: http://www4.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/new_world_new_univ_summary.pdf
12. *Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015* // Ministry of Education in Finland, 2009. Available from: <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf?lang=fi>
13. Myklebust J. P., *New Nordic agreement on compensation for students*, University world news, 31 October 2012, Issue No 246.
14. OECD (2011), *Education at a Glance: OECD Indicators 2011*, OECD, Paris.
15. OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD, Paris.
16. *Socail Insurance Institution of Finland. Statistics (2013). Selected data for report «Financial aid for students: Number of recipients and total expenditure*. Kela. Available from <http://www.kela.fi>
17. *Statistics. Iceland*. Available from: <http://www.statice.is>

18. Swedish Higher Education Authority. Available from: <http://english.uk-ambetet.se/statisticsfollowup/annualstatisticsonhighereducationinsweden.4.4149f55713bbd91756380004954.html>
19. The Danish Ministry of Education (2010). Stepping up study and internship abroad. Available from:
<http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2010/English/Stepping%20Up%20study/Stepping%20up%20study%20and%20internship%20abroad%20til%20web.ashx>
20. The Danish Ministry of Higher Education and Science (2013). Enhanced insight through global outlook - more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills, accessed June. 2013. Available from <http://fivu.dk/en/publications/2013/english-summary-enhanced-insight-through-global-outlook>
21. The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation (2008). Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China. Available from: <http://fivu.dk/en/publications/2008/strategy-for-knowledge-based-collaboration-between-denmark-and-china-2013-summary>
22. The Norwegian Ministry of Education and Research. White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway. Available from: http://www.regjeringen.no/pages/2255014/PDFS/STM200820090014000EN_PDFS.pdf
23. Wiers-Jenssen J. Student mobility and the professional value of higher education from abroad: Doctoral thesis at Department of Sociology and Human Geography, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, 2008. Available from: <http://www.statice.is>

РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

(автор – Линьова Ірина Олексіївна)

Постановка проблеми. Освіта поступово перетворюється у сферу проектування людиною власного життя, створення ідей, прогнозів, які забезпечать якість протягом її життя. Процес упровадження нової парадигми освіти України безпосередньо пов'язаний з участю у Болонському процесі. Болонський процес – це подальший розвиток основних положень Болонської декларації з метою створення і функціонування загальноєвропейського простору вищої освіти і загальноєвропейського простору досліджень, як двох основних принципів суспільства, заснованих на знаннях, супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість освіти є основою [12, 95].

Проблема якості освіти, її актуальність зумовлена ситуацією, що склалася як всередині системи освіти, так і поза її межами. На думку академіка В. Лугового, в Україні «вища освіта, зокрема, характеризується неефективною організацією, розпорошеністю, подрібненістю, малокомплектністю, великою витратністю, низьким інституційним потенціалом і недостатньою якістю, а отже, потребують суттєвої оптимізації» [18, 68; 14, 115].

Управління якістю освіти є обов'язковою складовою державного управління освітою в Україні, частиною управлінської діяльності у сфері освіти. Воно визначене як один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України, спрямоване на забезпечення конституційного права громадян на рівний доступ до якісної освіти. Отже, проблема якості вищої освіти віднесена до концептуальних у реформуванні сфери освіти. Ми розглядаємо **якість** як сукупність рис та характеристик продукту чи послуг, що визначають спроможність його/їх задовольнити потреби споживача. Вона розглядається як головний критерій успішної діяльності НЗ. Якістю освіти вважається показник співвідношення цілей та результату, міри досягнення мети. Навчальний заклад є навчально-виховним закладом, що надає освітні послуги [5, 62]. **Якість освітніх послуг** - це соціальна категорія, за допомогою якої визначається стан та результативність освітнього процесу [20, 4]. Вичерпне визначення якості вищої освіти ми знаходимо у Національному глосарії вищої освіти: **«Якість вищої освіти (Quality in Higher Education):** Характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства. Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (2008 р.)» [22, 66]. А новий Закон України Про вищу освіту трактує **якість вищої освіти** як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [7, 6]

Система забезпечення якості для вищої освіти в Європі окреслена у «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (*«Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area»*), що набрав чинності у 2005 році. У цьому документі визначено перелік Європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти, що складається з [39]:

- зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення якості у діяльності (незалежних або державних) агенцій із зовнішнього забезпечення якості;
- внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах [9].

Управління якістю освіти – це процес переведення якості освіти як об'єкта управлінського впливу в стан, що характеризується заздалегідь визначеними й обґрунтованими показниками якості освіти. Внутрішня самооцінка діяльності та незалежне зовнішнє оцінювання діяльності і стану закладу є обов'язковою вимогою Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA).

Якість вищої освіти України формують об'єктивні фактори: рівень підготовки абітурієнтів, кваліфікація та компетентність професорсько-викладацького складу ВНЗ, відповідність освітніх програм, матеріально-технічне та методичне забезпечення тощо. Сучасні умови розвитку вищої освіти, існуюча тенденція її кількісної еволюції (що характеризує її масовість) вимагають реалізації програм підготовки без зниження якості навчання при обмежених ресурсах, що можливо лише через запровадження нових форм, методів і технологій, які дозволяють більш активно залучати адміністрацію ВНЗ, науковців, викладачів, студентів до процесу управління якістю освіти. Таким чином, сьогодні основну відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти несе сам вищий навчальний заклад [15, 120].

Отже, проблема якості освіти є пріоритетною для освітньої політики України. Вона схарактеризована наступними показниками: відсутність вітчизняних закладів вищої освіти у переліках університетів світового класу за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський»; незацікавленість молоді країн Північної Америки та Західної Європи в отриманні вищої освіти в Україні; низька репутація випускників багатьох вищих навчальних закладів (далі ВНЗ) серед роботодавців (невисокий рівень фахової підготовки, чималі масштаби безробіття та роботи не за фахом). А валовий підхід у вищій освіті впродовж 20-річної незалежності призвів до того, що на тлі падіння ВВП країни на третину кількість ВНЗ подвоїлася, а кількість студентів зросла втричі [7, 5-6]. Отже, трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні – пріоритетний напрям розвитку вищої освіти в Україні.

У проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» Розділі І. Оцінка стану вищої освіти п.4 Вища освіта і наука підкреслено, що «вища освіта завжди поєднувалась із науковими дослідженнями. Світові рейтинги університетів значною мірою визначаються обсягами і результатами наукових досліджень... Стан наукової, науково-технічної сфери за ці роки різко погіршився: скорочено обсяг замовлень на наукову та науково-технічну продукцію, скоротилася кадрова та матеріальна база проведення досліджень та розробок, різко зменшилася результативність самої науки.» [29, 6].

На думку О. Кукліна, сучасні загальноцивілізаційні тенденції розвитку впливають на трансформацію системи вищої освіти України, що є складним нелінійним процесом. Складовими цього процесу є демократизація, інноваційні процеси у вищій школі: поява нових спеціальностей, освітніх програм, технологій та засобів навчання, поширення сучасних методів менеджменту та маркетингу вищої освіти; глобалізація та європеїзація: трансформація української освіти в контексті глобалізації сучасної освіти та формування єдиного європейського простору вищої освіти. [10]. Болонський процес є загальноєвропейською стратегією реформування вищої освіти, яка зосереджується на трьох основних елементах:

- перехід європейських вищих навчальних закладів на триступеневу структуру (бакалавр-магістр-доктор);
- забезпечення якості вищої освіти, зокрема створення незалежних агенцій, що слідкують за якістю вищої освіти в країнах-учасниках;
- визнанні кваліфікацій та періодів навчання, здобутих студентами в різних навчальних закладах Європи [2, 10].

Протягом першого десятиріччя Болонського процесу відбувалося формування докторської освіти нового типу, але офіційно ця проблема була поставлена на порядок денний у 2003 році у Берліні на конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, де докторська підготовка була офіційно інтегрована у цей процес.

Цікаві висновки (методичні результати) діяльності консорціуму Темпус-проекту «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти (TRUST)» проаналізуємо далі. Специфіку забезпечення якості у системі вищої освіти розкрила у своєму дослідженні С. Гришко, визначивши дві особливості: - «мета оцінювання процесу прагнення до знань та їх передача (але як виміряти результат цього процесу?); - кінцевий користувач результатів вищої освіти (сам здобувач освіти: абітурієнт-студент-фахівець; виробництво як роботодавець і як замовник досліджень; суспільство в цілому)» [3, 18]. Європейські фахівці у сфері вищої освіти виокремили три сфери, що безпосередньо залежать від якості вищої освіти:

- 1) інтелектуальний й духовний рівень розвитку суспільства, визначений рівнем освіченості громадян;

- 2) рівень розвитку науки, пов'язаний з проведенням фундаментальних й прикладних досліджень, появою відкриттів;
- 3) розвиток суспільного виробництва, результатом якого є створення матеріальної основи благополуччя (багатства) нації.

Взаємодія у так званому «трикутнику знань» (освіта-наука-інновації) і є основним напрямом розвитку європейської вищої освіти, таким чином можна визначити результат вищої освіти:

- розвиток громадянського суспільства;
- розвиток національної науки в світових масштабах;
- конкурентоспроможний розвиток національного виробництва.

Отже, висновок С. Гришко: «якість вищої освіти оцінюється виключно по цим трьом критеріям» [3, 19].

Результати цього дослідження, на думку Т. Добко, довели, що Україна так і не доклала належних зусиль, щоб впоратися з прикритим розривом між наукою і освітою, втіленням в інституційній відмінності між університетами і Академією наук. Хоча дослідження є невід'ємною частиною місії та академічної кар'єри в університеті, переважна частка державного фінансування досліджень в країні скеровується в Академію наук, а не в університети, динамічне співробітництво між науковесними, інноваційними галузями промисловості та університетами є, швидше винятком і на даний час істотно не впливає на накопичення дослідницьких фондів. Повернення науки в університети зможе не лише оживити дидактичні практики та зробити зміст університетської освіти більш сучасним. Це може також сприяти поліпшенню якості вищої освіти, зробити її більш привабливою для різних зацікавлених сторін [6, 5].

«Сьогодні можна остаточно стверджувати, що конкуренція між розвинутими країнами фактично перетворилася на конкуренцію у сфері науки і технологій. Сучасна економіка багатьох провідних країн характеризується як економіка навчання (learning economy) або економіка, заснована на знаннях (knowledge-based economy), в якій знання є провідним ресурсом розвитку [6, 23]. Науковий вплив України в світовому і навіть європейському масштабі стає все більш непомітним, наука не виконує покладеної на неї економічної функції, майже повністю втрачено зв'язок між наукою, інноваціями і навчанням, що складають так званий «трикутник знань» [6, 24].

Докторська підготовка з початку 2000-х рр. увійшла у стадію інтенсивного еволюціонування, пов'язаного з її знаходженням у площині перетину формування двох європейських просторів – освітнього і дослідницького, ініційованих Болонським процесом [1, 100]. Завдяки Болонським деклараціям – вважає В. Моринець, – в Україні загострилася проблема якійсної підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації: кандидатів і докторів наук. Одним із головних викликів, які чекають на Україну найближчим часом, є «створення нових принципів підготовки фахівців у третьому циклі освіти» [22, 70]. На VI Загальних зборах Європейської асоціації університетів з докторської освіти (м. Варшава, 2013 р.) розглядалися проблеми та широкі можливості впровадження структурованих докторських програм та нові вимоги управління ними.

1 липня 2014 року був прийнятий Закон України «Про вищу освіту», відповідно якому відбуватимуться суттєві зміни у забезпечення якості підготовці наукових кадрів через аспірантуру і докторантуру вищих навчальних закладів та наукових установ України.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми дозволив зробити наступні висновки:

- значний внесок у дослідження проблем функціонування системи вищої освіти зробили такі науковці, як А. Ашкерів, Г. Бекер, Т. Боголіб, В. Бородюк, А. Віфлеємський, О. Грішнова, Г. Дмитренко, В. Жамін, В. Іноземцев, В. Кремень, В. Куценко, В. Чекмарьов та ін.

- теоретико-прикладні основи проблеми якості освіти та управління якістю вищої освіти розкриваються у наукових дослідженнях іноземних та вітчизняних фахівців: Д. Гопкінза, А. Тайджмана, Т. Послтвейта, А. Новікова, М. Поташника, С. Калашнікової, В. Кременя, О. Кукліна, В. Лугового, Ж. Таланової та інших;

- проблемами вітчизняного моніторингу якості освіти опікуються наступні науковці:

О. Боднар, В. Демчук, Г. Єльнікова, Т. Лукіна, О. Марчок., О. Патрикеева, О. Ляшенко, Н. Чепурна та інші. Але, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених трансформації системи вищої освіти, подальшого дослідження потребує проблема забезпечення якості у вищих навчальних закладах України;

- проблемою реформування сучасної докторської підготовки опікуються зарубіжні та вітчизняні вчені: В. Байденко, А. Вашуленко, М. Винницький, Л. Гриневич, С. Гришко, Т. Добко, В. Захарченко, М. Згуровський, Л. Кострова, Л. Лобанова, В. Луговий, А. Мелешевич, В. Моринець, Ю. Рашкевич, І. Регейло, Н. Селезньова, Ж. Таланова та інші науковці. Але проблема забезпечення якості докторських програм залишається актуальною та недостатньо розробленою.

Етапи реформування докторської підготовки та визначення основних підходів до забезпечення якості докторських програм у Європейському освітньо-дослідницькому просторі.

Болонська декларація від 19 липня 1999 року (Спільна заява європейських міністрів освіти) проголошувала, «що незалежність і автономія університетів гарантують, що вища освіта та дослідницька система безперервно адаптуватимуться до змін потреб, вимог суспільства та проривів у науковому знанні» [2, 23-27; 40]. А першочерговими цілями для створення ЄПВО та просування європейської системи вищої освіти у світі були визначені такі:

- сприяння мобільності для студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу;
- сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти;
- сприяння європейським вимірам у вищій освіті, особливо щодо розвитку навчальних планів, між інституційного співробітництва, схем мобільності, спільних (інтегрованих) програм навчання, практичної підготовки і впровадження наукових досліджень [24, 8; 13,235].

У комюніке зустрічі у Празі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, (травень 2001 р.) щодо Європейського простору вищої освіти підкреслено важливість:

- розширення привабливості європейської вищої освіти для жителів Європи та інших частин світу;
- зрозумілість і сумісність європейських ступенів вищої освіти в усьому світі повинні бути посилені розробленням загальної рамки кваліфікацій, а також чіткими та послідовними механізмами забезпечення якості та акредитації/сертифікації;
- якість вищої освіти і наукових досліджень є і повинна бути визначальним чинником (детермінантом) міжнародної привабливості і конкурентоспроможності Європи [24, 9; 42; 13, 235].

«Концепцію навчально-дослідницького походження (навчання через дослідження) докторської підготовки визнано в розвинутих країнах, – констатує Ж. Таланова, – зокрема тих, що входять в Організацію економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР – 30 країн, у тому числі 19 країн-членів ЄС), європейських країнах-учасниках Болонського процесу (47 країн разом з Казахстаном), які використовують Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО – ISCED). На рівні докторської освіти відбувається перетин й інтеграція двох європейських просторів – вищої освіти і досліджень (Європейський дослідний простір, який формується відповідно до Лісабонської конвенції 1997-2001р.)» На думку науковця, цю освітньо-дослідницьку зону (зону дослідницької освіти) Європи доцільно кваліфікувати як Європейський простір докторської освіти (ЄПДО) [30, 400]. Лісабонська стратегія визнає, що знання, які ведуть до розвитку інновацій, є найбільшою цінністю Європейського Союзу, особливо в умовах глобалізації і зростання конкуренції в усіх галузях економіки. Особлива увага приділяється саме системі вищої освіти, яка відіграє ключову роль у житті сучасного суспільства, сприяючи соціальному, культурному та економічному розвитку, популяризації загальноєвропейських етичних і культурних цінностей та підготовці лідерів [7, 11].

У комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, що прийнято у Берліні (вересень 2003 р.), проголошено інтеграцію ЄПВО та ЄДП. ЄПВО та ЄДП – дві опори

суспільства, що базується на знаннях; створення більш тісних зв'язків між просторами у Європі знань; важливість досліджень як складової (інтегрованої) частини вищої освіти, дослідницького навчання і підтримки міждисциплінарності в досягненні рівня якості вищої освіти та посилення конкурентоспроможності європейської вищої освіти у світі. Підсумком такої інтеграції стало віднесення докторської підготовки до третього циклу вищої освіти [1, 100; 34].³⁷ «Міністри зійшлися на тому, що: має бути посилена мультидисциплінарність «третього циклу»; слід заохочувати спільне присудження університетами різних країн вчених ступенів (joint degrees); багатофункціональні навички, що уможливають фахову мобільність (transferable skills), повинні увійти до програм докторської освіти й підготувати докторантів для працевлаштування поза академічним світом» [32, 7]. У Берліні одним із пріоритетів на наступні роки було визначено забезпечення якості [13, 235].

У Бергенському комюніке (травень 2005 р.) міністри висловилися наступним чином: «Кваліфікації докторського рівня повинні бути повністю об'єднані з всеохоплюючою структурою кваліфікації Європейського простору вищої освіти на основі підходу орієнтованого на результат. Центральним компонентом докторської підготовки є розвиток знання через оригінальне наукове дослідження. Беручи до уваги необхідність структурованих докторських програм та потребу у прозорому керівництві та оцінюванні, ми підкреслюємо, що звичайне навантаження для третього циклу у більшості країн відповідає 3-4 рокам навчання з повним навчальним днем. Ми закликаємо університети до забезпечення докторських програм міждисциплінарної підготовки та формування навичок (загальних, універсальних компетенцій), що дозволить задовольнити потреби широкого ринку працевлаштування. Нам необхідно досягти збільшення кількості кандидатів на докторський степінь які обирають науково-дослідну кар'єру... Ми вважаємо учасників програм третього циклу як студентами так і дослідниками... Необхідно уникати зайвого регулювання докторських програм» (*переклад автора*) [41; 1, 100]. Кваліфікації докторського рівня (доктор філософії) повинні бути повністю узгоджені із загальною рамкою кваліфікації ЄПВО на основі результатно-орієнтованого підходу [24, 11; 13, 236].

На конференції в Лондоні (травень 2007 р.) було визнано важливість розробки та функціонування широкого кола докторських програм, пов'язаних із загальною Рамкою кваліфікацій ЄПВО та виключення надмірного їх регулювання. У комюніке підкреслено, що сприяння розвитку третього циклу, підвищення статусу, перспектив кар'єрного зросту та фінансування дослідників-початківців є суттєвими передумовами досягнення європейських цілей щодо покращення можливостей здійснення наукової діяльності, підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти в Європі. Наголошено на необхідності докласти зусиль щодо запровадження докторських програм як складової інституційних стратегій та політик [36; 13, 236].

Комюніке конференції у Льовене / Лувен-ла-Неве (квітень 2009 р.) підсумувало досягнення Болонського процесу та визначило пріоритети для ЄПВО на наступне десятиріччя. Основними підходами щодо забезпечення якості докторської підготовки на зустрічі міністрів були визнані наступні: вища освіта базуватиметься на майстерності у дослідженнях і таким чином сприятиме розвитку інновацій та творчості у суспільстві; кількість дослідників (з високим рівнем володіння науково-дослідницькими компетентностями) повинна зростати; докторські програми повинні забезпечувати високу якість дисциплінарного наукового дослідження та більшою мірою доповнюватися міждисциплінарними та міжгалузевими програмами [35; 13, 236].

Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (березень 2010 р.) офіційно відкрила роботу «конкурентоспроможного на міжнародному рівні та привабливого ЄПВО» [33], в становленні якого ключова роль належить академічній спільноті – керівникам закладів освіти, викладачам, дослідникам, адміністративному персоналу і студентам. «Шляхом постійного розвитку, розширення та зміцнення ЄПВО, його взаємодії з ЄДП, Європа зможе успішно відповідати на виклики наступного десятиріччя» [24, 14]. Але

³⁷ У Болонському процесі поняття «цикл» використовується для визначення відповідності етапів вищої освіти, кваліфікації, програм, фаз навчання [24, 27]

декларація на містить подальшого оперативного плану розбудови докторських програм (структур, курікулумів тощо) та забезпечення якості докторського навчання.

Заключним на сьогодні, є Бухарестське комюніке (квітень 2012 р.) міністрів, відповідальних за вищу освіту у ЄПВО, які зробили оцінку досягнень Болонського процесу та визначили цілі на майбутнє, особливо підкреслили необхідність забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання: «Забезпечення якості є надзвичайно важливим для побудови довіри та посилення привабливості пропозицій ЄПВО, у тому числі забезпечення закордонної освіти. ... Нашим суспільствам потрібно, щоб вищі навчальні заклади інноваційно сприяли сталому розвитку, а тому вища освіта повинна забезпечити міцніший зв'язок між дослідженням, викладанням і навчанням на всіх рівнях... Сприяти якості, прозорості, здатності до працевлаштування та мобільності на третьому циклі, в той же час будуючи додаткові зв'язки між ЄПВО та ЄДП» [24, 15-16; 37; 13, 236].

На VI Загальних зборах Європейської асоціації університетів з докторської освіти, що відбулися у Варшаві (червень 2013 р.) піднімалася проблема глобалізації та забезпечення якості докторської освіти; підкреслювалося, що структуровані докторські програми стають «нормою для докторської освіти», розглядалися нові вимоги до управління та можливості запровадження докторських шкіл. На Зборах було визнано, що «реформування докторської освіти в європейських університетах йде у правильному напрямку» [27, 43].

Отже, проблеми забезпечення якості вищої освіти та докторської підготовки у Болонському процесі почали активно обговорюватися з 2003 року на зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту у ЄПВО у Берліні і останнє десятиріччя залишаються одними із пріоритетних.

Аналіз Болонських декларацій та комюніке міністрів, відповідальних за вищу освіту у ЄПВО, дозволив констатувати, що підходи до забезпечення якості докторських програм у Європейському освітньо-дослідницькому просторі за останнє десятиріччя формуються на таких базових положеннях [16, 70; 13, 236]::

- Рівень докторської підготовки розглядається як зона перетину Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору.
- Одним із пріоритетів було визначено забезпечення якості (в тому числі і докторських програм), що лежить в основі розвитку ЄПВО та здійснюється на рівнях – загальноєвропейському, національному і рівні ВНЗ;
- Докторські програми необхідно розглядати як частину неперервного процесу реалізації трициклової вищої освіти; центральним компонентом третього циклу є розвиток знання через оригінальне та самостійне дослідження;
- Докторська підготовка є не тільки третім циклом в системі структури кваліфікації ЄПВО (РК-ЄПВО), але і першим етапом кар'єри молодого дослідника;
- Докторським програмам повинні бути притаманні студенто-центрований та компетентісний (результатний) підходи.

Основні тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі визначила І. Регейло, які, на думку науковця, необхідно враховувати при реформуванні української моделі навчання в аспірантурі і підготовки в докторантурі:

- Правова, що характеризується створенням нормативно-правового забезпечення докторської підготовки;
- Реформаторська, яка ґрунтується на перетворенні всіх складників докторської підготовки;
- Пріоритетна, що визначає ключовий напрям – забезпечення якості докторської освіти;
- Організаційно-освітньої динаміки, що полягає у стрімкому зростанні кількості докторських досліджень;
- Прагматична, що зумовлена поглибленим інтересом учених до навчання на третьому циклі та виконанням наукових проектів з метою розв'язання актуальних проблем;
- Організаційно-управлінська, що віддзеркалює культуру управління структурою докторантури та діяльності докторських шкіл і докторських програм;
- Здійснення наукового керівництва докторськими програмами, що суттєво впливає на підвищення якості дисертаційних досліджень;
- Відповідальність, що покладається на заклади вищої освіти;

- Інтернаціоналізація, що пов'язана зі співпрацею галузі докторської освіти з іншими країнами;
- Мобільність, з метою забезпечення конкурентоздатності випускників докторських студій на ринках освітніх послуг та праці, досягнення міжнародного зіставлення освітніх стандартів тощо [28, 164].

Спираючись на світовий та європейський досвід у своїй докторській дисертації Ж. Таланова, доцільними для підготовки кадрів найвищої освітньої кваліфікації України визначила наступні характеристики:

- «організація підготовки за двома етапами найвищого (6-го) освітнього рівня або 3-м і 4-м (постдокторським) циклам освіти в аспірантурі та докторантурі як підрозділах вищої школи, що відповідають її цикловій будові, на основі кваліфікаційного (компетентнісного, результатного) підходів;
- підготовка в аспірантурі здійснюється за структурованими освітніми програмами дослідницького типу, які передбачають атестацію, що остаточно здійснюється акредитованим вищим навчальним закладом при контролі незалежної національної агенції із забезпечення якості;
- підготовка в докторантурі має індивідуалізований консультаційно- дорадчий характер з домінуванням самостійної роботи, під час прийому вимагається серйозний дослідницький доробок і трирічне відтермінування після отримання попереднього ступеня з остаточною атестацією в перехідному періоді національною агенцією із забезпечення якості та з поступовою передачею цих функцій акредитованим вищим навчальним закладам із збереженням контролю агенції;
- аспірантура і докторантура функціонують у провідних вищих навчальних закладах з висококваліфікованим науковим і науково-педагогічним персоналом, розвиненим дослідницько-інноваційним потенціалом, що за часткою фінансування становить не менше 10-25% від загальних асигнувань, та інтегрованою у європейський і світовий освітньо-дослідницький простори, а також за наявності необхідних умов у науково-дослідницьких установах;
- для ефективного функціонування аспірантури і докторантури формується якісне конкурентне та конкурентоспроможне національне освітньо-дослідницьке середовище, інтегроване в ЄПВЩ, ЄДП, ЄДПО, з мережею високо рейтингових вищих навчальних закладів, необхідним ресурсним (фінансовим, кадровим, матеріально-технічним, інформаційним) забезпеченням, об'єктивною селекцією з добувачів ступенів (кваліфікацій)» [31, 22].

Основні принципи забезпечення якості докторських програм у Європейському освітньо-дослідницькому просторі

Коротка історична довідка етапів європейського формування структурованих докторських програм – третього циклу вищої освіти протягом першого десятиріччя Болонського процесу показала, що формування докторської освіти нового типу відбувалося, але офіційно ця проблема була поставлена на порядок денний у 2003 році у Берліні на конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, де докторська підготовка була офіційно інтегрована у цей процес та проголошено інтеграцію ЄПВО та ЄДП: ЄПВО та ЄДП – дві опори суспільства, що:

- базується на знаннях;
- потребує створення більш тісних зв'язків між просторами у Європі знань;
- важливість досліджень як складової (інтегрованої) частини вищої освіти, дослідницького навчання і підтримки міждисциплінарності в досягненні рівня якості вищої освіти та посилення конкурентоспроможності європейської вищої освіти у світі.

Підсумком такої інтеграції стало віднесення докторської підготовки до третього циклу вищої освіти [1, 100; 34]. Одним із пріоритетів на наступні роки було визначено забезпечення якості. У січні 2004 року Європейська асоціація університетів оголосила про подачу апікаційних

форм для участі в проекті «Докторські програми для Європейського суспільства знань» (2004-2005). Із 143 університетів, які подали заявки було вибрано 49 із 25 країн [17, 22].

У лютому 2005 року на семінарі у Зальцбурзі за результатом Проекту було сформульовано 10 Зальцбурзьких принципів, що характеризують структуровані докторські програми. Рішення Зальцбурзького семінару було підтримано на зустрічі міністрів відповідальних за вищу освіту у ЄПВО у Бергені. У Бергенському комюніке (травень 2005 р.) у III частині «Майбутні виклики та пріоритети» до одного із ключових орієнтирів віднесена вища освіта та дослідницька діяльність [41; 1, 100].

Розглянемо детальніше десять базових принципів «Зальцбург I – 2005», що стали заключним результатом дискусії [38]. :

- Докторські програми (PhD) забезпечують поширення знань через проведення оригінальних наукових досліджень;
- Докторські програми є важливою частиною університетської стратегії і політики;
- Різноманіття європейських докторських програм як потужний аспект, що має бути підкріплений їх високою якістю;
- Докторанти є молодими дослідниками, які роблять важливий внесок в розвиток науки;
- Ключову роль відіграють наукові керівники та атестація роботи. Оцінювання результатів базується на прозорій угоді про взаємну відповідальність між докторантом, науковим керівником та інституцією;
- Досягнення «критичної маси» (достатньої кількості): перехід до міжнародної, національної та регіональної співпраці;
- Докторські програми мають виконуватися протягом визначеного часу: 3 або 4 роки навчання;
- Підтримка інноваційних структур для проведення міждисциплінарних докторських досліджень;
- Зростання мобільності: забезпечення як географічної, так і міждисциплінарної та міжнародної співпраці з університетами та іншими партнерами;
- Забезпечення необхідного фінансування: розвиток якісних докторських програм потребує належного і стабільного фінансування [10; 17, 27-28].

Особливу увагу в монографії «Болонський процес та нова парадигма вищої освіти» Ю. Рашкевич приділив восьмому принципу – «підтримка інноваційних структур: поєднати виклики міждисциплінарної підготовки та розвиток загальних компетентностей. Окрім важливості подальшого розвитку загальних компетентностей як в процесі навчання, так і при виконанні проектів, активної участі в конференціях та семінарах, цей принцип акцентує увагу ще на двох важливих аспектах: структуризації докторських програм та використанні кредитів ЄКТС у програмах третього циклу» [26, 143]

Комюніке конференції у Льовене / Лувен-ла-Неве (квітень 2009) підсумувало досягнення Болонського процесу та визначило пріоритети для ЄПВО на наступне десятиріччя. Основними принципами забезпечення якості докторської підготовки на зустрічі міністрів були визнані наступні:

- Вища освіта базуватиметься на майстерності у дослідженнях і таким чином сприяти розвитку інновацій та творчості у суспільстві;
- Кількість дослідників (з високим рівнем володіння науково-дослідними компетентностями) повинні зростати;
- Докторські програми повинні забезпечувати високу якість дисциплінарного наукового дослідження та більшою мірою доповнюватися міждисциплінарними та міжгалузевими програмами. [35; 13, 236].

Новим етапом перегляду ролі керівництва докторськими програмами стали принципи затверджені форумом «Зальцбург II» у 2010 році [38; 26, 7]:

- Інституційна політика докторської підготовки ґрунтується на дослідницькій стратегії;
- Чітко визначено відповідальність докторант-керівник-навчальний заклад;
- Наукове керівництво визначено ключовим аспектом забезпечення якості та повинно бути колективною роботою з чітко визначеними обов'язками головного керівника,

контролюючого органу, докторанта, докторської студії, науково-дослідної групи та у станови.

Як зазначалося вище, заключним, на сьогодні, стало Бухарестське комюніке (квітень 2012 р.) міністрів, відповідальних за вищу освіту у ЄПВО, які зробили оцінку досягнень Болонського процесу та визначили цілі на майбутнє, особливо підкреслюючи – забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання [24, 15]. На VI Загальних зборах Європейської асоціації університетів з докторської освіти (EUA-CDE), що відбулися у Варшаві (червень 2013 р.) піднімалася проблема глобалізації та забезпечення якості докторської освіти, підкреслювалося, що структуровані докторські програми стають «нормою для докторської освіти», розглядалися нові вимоги до управління та можливості запровадження докторських шкіл [27, 43].

Пропоную розглянути принципи, що відображені у новому Законі України «Про вищу освіту» 2014 року відповідно до Болонського процесу. У II розділі (Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти) Закону у Статті 5 п.1 визначено, що «Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [8.10]. У п.2. цієї статті пояснюється, що «здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти». п.6. чітко визначає статус доктора PhD «Доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді» [8,11].

Одним із основних принципів для ЄПВО та України є збільшення кількості аспірантів (шостий Зальцбурзький принцип – досягнення критичної маси молодих дослідників, як зазначає Ю. Рашкевич: «особливу увагу звертають на необхідність формування для цього відповідного наукового середовища: достатньої кількості досвідчених науковців, належного інформаційного та технічного забезпечення (лабораторної бази для проведення експериментів), наукових контактів на національному та міжнародному рівнях, забезпечення академічної, бажано – міжнародної мобільності (девятий принцип), достатнього фінансування (десятий принцип)» [26, 144].

Отже, на нашу думку, можна окреслити декілька груп основних принципів організації та забезпечення якості докторських програм. Перша група принципів стосується визначення статусу докторських програм та докторантів; друга – ролі керівництва та атестації програмами; третя – ролі підтримки на рівні держави та інституцій інновацій, зростання мобільності та гідне фінансування. Якщо перша і друга група принципів вже знайшла своє відображення у Законі України «Про вищу освіту» та мають імплементуватися протягом наступних років, то до реального впровадження принципів третьої групи необхідно реформування фінансування державою створеної системи підтримки інновацій [14, 94].

Основні критерії забезпечення якості докторських програм у європейському освітньо-дослідницькому просторі та Україні.

Спробуємо визначити основні критерії забезпечення якості докторської підготовки в Україні на основі вище зазначених підходів, базових положень та тенденцій, принципів реалізації реформування докторської підготовки в європейському освітньому просторі згідно нового Закону України «Про вищу освіту» 2014 р.

Вивчення попередньо зазначених документів дозволило визначити основні принципи забезпечення якості докторських програм у Європейському освітньо-дослідницькому просторі за останнє десятиріччя:

- Центральним компонентом третього циклу є розвиток знання через оригінальне дослідження;
- Вищим навчальним закладам, що надають вищу освіту засновану на дослідженнях, потрібно проектувати та реалізовувати дослідну складову у всіх трьох циклах, мотивуючи студентів отримувати досвід проведення досліджень та стимулювати їхній інтерес до наукової кар'єри в академічній та інших сферах;
- Прозорість, здатність до працевлаштування та мобільності на третьому циклі навчання [14, 94; 16, 70].

На думку В. Лугового, стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання [24, 76]. У Законі України «Про вищу освіту» (Розділ III. Стандарти освітньої діяльності та вищої освіти. Статті 9-10) «стандартом освітньої діяльності» визначена «сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу і наукової установи»; а «стандартом вищої освіти» визначено «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.» [8, 16]. Отже, поставлена задача розробити ті самі мінімальні вимоги (критерії та показники) для кожного рівня вищої освіти задля якісного реформування освітньої системи.

Кваліфікації докторського рівня (доктор філософії) повинні бути повністю узгоджені із загальною рамкою кваліфікації ЄПВО на основі результатно-орієнтованого підходу [24, 11], а також визначені дескриптори (вимоги, характеристики, ознаки) результатів кожного з трьох циклів вищої освіти на національному та інституціональному рівнях та отримали назву «Дублінські дескриптори». Для докторського циклу освіти Дублінські дескриптори визначені наступним чином:

- Майбутній докторант повинен демонструвати системне розуміння галузі знання та предмета дослідження;
- Демонструвати здатність замислити проект, реалізувати його, адаптувати процес дослідження до академічних вимог;
- Внести шляхом оригінального дослідження значний вклад у розвиток галузі знань, оприлюднити отримані результати в національних та міжнародних наукових виданнях;
- Бути здатним до критичного аналізу, оцінці та синтезу нових та складних ідей;
- Вміє спілкуватися з колегами та професійною спільнотою в галузі знань;
- Повинен бути перспективним з дослідницькою та професійною поглядом для технологічного, соціального і культурного розвитку знань суспільствам [22, 29; 27, 48].

Це фактично визначення основних компетентностей майбутнього доктора філософії європейського зразка. У новому Законі «Про вищу освіту» (Розділ I Загальні положення. Стаття 1. Основні терміни та їх визначення 1.13.) компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і 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 [8,5].

На нашу думку, доречно нагадати результати ще одного проекту Socrates-Tempus «Тюнінг»: «Гармонізація освітніх структур у Європі», методології розробки, перегляду, розвитку, впровадження і оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів(ступенів), визначених Болонською декларацією [4]. Ключовими поняттями нової методології є компетентності та результати навчання. У проекті Тюнінг розглянуто два різні види компетентностей: академічні спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні (generic competences, transferable skills) та, на думку Ю. Рашкевича «розвинуто концепцію компетентностей за єдиним комплексним підходом, коли розглядають здатності як динамічне поєднання властивостей, які роблять можливим компетентне виконання

певного завдання, або як частину кінцевого продукту навчального процесу. Вважається, що компетентності містять знання і розуміння (теоретичні знання, здатність знати і розуміти, знання як діяти (практичне застосування знань у певних ситуаціях), знання як жити (цінності як інтегральний елемент сприйняття та співіснування з ними у соціальному контексті). Компетентності є поєднанням властивостей (відносно знань та їх застосування, ставлень, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, у якому особа здатна їх виконувати.» [26, 32]. Компетентнісний підхід у формуванні результатів навчання є системно-цілісним та охоплює всі рівні, починаючи з рамок кваліфікацій і закінчуючи навчальною дисципліною. У новому Законі «Про вищу освіту» (Розділ II Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти. Стаття 5.1.) визначено, що «третій (освітньо-науковий) рівень відповідає восьмому кваліфікаційному рівню національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [8, 10]. Кваліфікації докторського рівня (доктор філософії) повинні бути повністю узгоджені із загальною рамкою кваліфікації ЄПВО на основі результатно-орієнтованого підходу [24, 11] а також розроблені та визначені індикатори освітніх циклів – дескриптори (вимоги, характеристики, ознаки) результатів кожного з трьох циклів вищої освіти на національному та інституціональному рівнях.

У новому Законі «Про вищу освіту» (Розділ I Загальні положення. Стаття 1. Основні терміни та їх визначення 1.13.) компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і 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» [8, 5]. Спробуємо порівняти вимоги (критерії) кваліфікації третього циклу навчання у Рамці кваліфікації ЄПВО та Національної рамці кваліфікації України (табл.1).

Таблиця 1.

Порівняння дескрипторів третього циклу навчання у Рамках кваліфікації ЄПВО та України*

Дескриптори третього циклу (Doktorate) РК-ЄПВО	Опис кваліфікаційних рівнів НРК України
<i>Знання і розуміння</i>	<i>Знання</i>
<ul style="list-style-type: none"> Системне розуміння галузі навчання та досконале володіння дослідницькими вміннями та методами, пов'язаними з цією галуззю. 	<ul style="list-style-type: none"> Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей.
<i>Застосування знань і формування суджень</i>	<i>Уміння</i>
<ul style="list-style-type: none"> Здатність до критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових і складних ідей; Здатність замислити, розробити, здійснити і застосувати суттєвий процес досліджень із науковою достовірністю; зробити через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслугоує певної національної або міжнародної реферованої публікації 	<ul style="list-style-type: none"> Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей; Розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних наукових, культурних, етичних та інших проблем.
<i>Комунікація</i>	<i>Комунікація</i>
<ul style="list-style-type: none"> Спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством у цілому в сфері свого експертного досвіду 	<ul style="list-style-type: none"> Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.
<i>Навчальні навички (здатності)</i>	<i>Автономність і відповідальність</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Здатність сприяти в академічному і професійному контекстах технічному, спеціальному та культурному прогресу. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ініціювання інноваційних комплексних проєктів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; • Соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень; • Здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших.
--	--

*Таблиця складена на основі джерела *(Правові засади реалізації болонського процесу в Україні, 2014, с. 28-29 та с. 60-61)*

Отже, вимоги до кваліфікації докторантів з описаними критеріями та показниками якості чітко визначені на основі компетентнісного підходу. Розглянемо критерії забезпечення якості докторських програм через вимоги до наукових керівників майбутніх докторантів. Новим етапом перегляду ролі керівництва докторськими програмами стали принципи, затверджені форумом «Зальцбург II» у 2010 році [38; 26,7]:

- Інституційна політика докторської підготовки ґрунтується на дослідницькій стратегії;
- Чітко визначено відповідальність докторант-керівник-навчальний заклад;
- Наукове керівництво визначено ключовим аспектом забезпечення якості та повинно бути колективною роботою з чітко визначеними обов'язками головного керівника, контролюючого органу, докторанта, докторської студії, науково-дослідної групи та у станова.

Найбільш високий рівень вимог щодо забезпечення якості вищої освіти та безпосередньо докторської підготовки виписаний в Законі України «Про вищу освіту» у Розділі VI Вищі навчальні заклади (Стаття 30. Дослідницький університет п. 4.) «Критерії, за якими надається статус дослідницького університету, базуються на таких засадах:

- 4) розгалужена інфраструктура та матеріально-технічна база, що забезпечують провадження науково-освітньої діяльності на світовому рівні, зокрема визнані наукові школи, центри, лабораторії тощо;
- 5) міждисциплінарність освіти і науки, потужна фундаментальна складова наукових досліджень, якість яких підтверджена, зокрема, публікаціями у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях;
- 6) забезпечення високоякісної фахової підготовки докторів наук та здатність впроваджувати і комерціалізувати наукові результати, якість системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових кадрів у вищому навчальному закладі;
- 7) рівень інтеграції і світовий освітньо-науковий простір, зокрема кількість міжнародних проєктів, створених об'єктів права інтелектуальної власності, спільних з підприємствами та іноземними вищими навчальними закладами наукових проєктів, грантів тощо;
- 8) місце в національному, галузевих та/або міжнародних рейтингах вищих навчальних закладів;
- 9) кількість публікацій за показниками визнаних міжнародних науково метричних баз та у міжнародних реферованих виданнях» [8, 37].

Перший та частково другий пункт ми не будемо розглядати, бо для створення дійсно необхідної інфраструктури та матеріально-технічної бази задля забезпечення міждисциплінарності та потужності фундаментальних наукових досліджень потрібно глибинне реформування системи фінансування вищої освіти і науки. Високе місце у рейтингах (пункт 5) - це вже результат роботи по забезпеченню якості. Третій, четвертий та шостий пункти формують вимоги безпосередньо до професорсько-викладацького складу наукових керівників докторських досліджень: високий рівень фахової компетентності, активна наукова діяльність, адаптивність, високий рівень володіння принаймні однією європейською мовою, постійне особистісне зростання (здатність до саморозвитку та самовдосконалення).

Задля результативного визначення основних критеріїв забезпечення якості докторської підготовки, наведу приклад процедури стандартного розгляду Естонської Незалежної агенції забезпечення якості вищої освіти (ЕККА) докторської підготовки [21]. Анкета стандартного

розгляду докторської підготовки складається з трьох основних розділів та підрозділів і критеріїв до них (табл. 2., переклад автора):

Таблиця 2.

Анкета стандартного розгляду докторської підготовки Естонської Незалежної агенції забезпечення якості вищої освіти (ЕККА)

I. Assessment of quality of conducting studies I. Оцінювання якості проведення підготовки /навчання	Conform	Partial	Does not conform
1.1. Requirements for study programmes and learning outcomes			
1.1.Вимоги до програми дослідження та навчальних результатів:			
- a study programme is in line with the areas of activity of the educational institution based on the development plan or statutes of the institution; contributes to fulfilling the mission of the educational institution and to achieving its goals;	- навчальна програма виконується в сфері дослідження та навчання і базується на стратегічному плані розвитку інституції та вносить вклад у виконанні місії інституції та досягнення своїх цілей;		
- a study programme takes into consideration the needs of the labor market and the target group;	- навчальна програма бере до уваги потреби ринку праці та цільової групи;		
- in professional higher education, study programmes of a study programme group are related to a specific vocation;	- у професійній вищій освіті, навчальна програма дослідницької програми пов'язана з конкретною професією;		
- the title of a study programme is consistent with the content;	- назва програми узгоджується із змістом;		
- the study methods used and the conduct of studies, including the load of independent work and work practice, support achievement of the objectives of the study programme;	- методи дослідження, що використовуються і проведення досліджень, у тому числі обсяг самостійної роботи та виробничої практики, сприяють досягненню цілей навчальної програми;		
- the objectives and learning outcomes of study programme are formulated in such a way that they provide a basis for evaluation of the knowledge and skills of graduates of that study programme;	- цілі і завдання навчання за навчальною програмою сформульовані таким чином, щоб служити основою для оцінки знань і навичок випускників цієї програми;		
- the objectives and learning outcomes of study programme are equal and comparable to the learning outcomes of a given cycle of higher education described in Annex 1 to the Standard of Higher Education;	- цілі і результати навчання за навчальною програмою адекватні та можуть бути порівняні з результатами навчання даного циклу вищої освіти, описаних у Додатку 1 Стандартів вищої освіти ЄВПО;		
- the objectives and learning outcomes of study programme meet the requirements and trends of international legislation that regulate the professional field;	- цілі і результати навчання за навчальною програмою відповідають вимогам і тенденціям міжнародного законодавства, які регулюють професійні сфери.		
- if a professional Standard exists, the objectives and learning outcomes of study programme take into consideration the acquisition and implementation of the knowledge and skills described therein;	- при існуванні професійного Стандарту, цілі та результати навчання за навчальною програмою повинні враховувати отримання і впровадження знань і навичок, описаних в ньому;		

- work practice that is necessary for achievement of learning outcomes leads students toward acquiring and implementing efficient work methods;	- практична робота (практика), що необхідна для досягнення результатів навчання, надає можливість студентам-докторантам отримати знання та реалізувати ефективні методи роботи.			
- organization of work practice is clearly regulated, the requirements for the completion of work practice are determined;	- практика чітко регламентована, результати практичної частини дослідження визначені;			
- instruction for work practice are available and the supervision of students in work environment is ensured.	- в наявності інструкції для практичної роботи та забезпечується керівництво студентами в робочому середовищі.			
1.2 Study programme development and requirements for teaching staff 1.2. Дослідження програми розвитку та вимоги до викладацького складу:				
- study programme development is a continuous process;	- розробка програм дослідження є безперервним процесом;			
- study programme development involves students and employers;	- розвиток дослідницької програми включає в себе студентів і роботодавців;			
- members of the teaching staff are aware of the development objectives of a study programme and of their role in achieving these objectives;	- члени викладацького складу ознайомлені з цілями програми дослідження та їхньої ролі в досягненні цих цілей;			
- an action plan to implement deficiencies of study programmes that have received a conditional accreditation has been drawn and it is being implemented;	- для усунення недоліків дослідницької програми, яка отримала умовну акредитацію було складено та реалізовано план дій;			
- a feedback system (involving students, graduates, employers, teaching staff) is effective and its results are applied;	- система зворотного зв'язку (за участю студентів, аспірантів, роботодавців, викладацького складу) є ефективною і її результати застосовуються;			
- qualifications of the teaching staff of a study programme group meet the requirements established in legislation as well as those arising from the specifics of the study programme group	- кваліфікація викладацького складу навчальних програм відповідають вимогам, встановленим у законодавстві, а також тим, які виникають із специфіки досліджувань групи програм;			
- members of the teaching staff have an adequate teaching competency;	- члени професорсько-викладацького складу мають відповідні навчання/викладацькі компетенції;			
- members of the teaching staff participate in research and development	- члени викладацького складу беруть участь у дослідженні та його розробці;			
- members of the teaching staff cooperate with stakeholders the study programme group outside the educational institution;	- члени викладацького складу співпрацюють з зацікавленими сторонами групи навчальної програми поза межами навчального закладу;			
- the staff development system is effective: members of the teaching staff have opportunities for self-improvement and self-development, regular development interviews are conducted and/or other staff	- система розвитку персоналу є ефективною: члени професорсько-викладацького складу мають можливості для самовдосконалення та саморозвитку, проводяться регулярні інтерв'ю (анкетування) розвитку			

development methods are applied;	персоналу та/або застосовуються інші методи розвитку персоналу;			
- visiting members of the teaching staff (including from institution of higher education) are involved in conduction studies in a study programme group;	- відвідування членами викладацького складу (в тому числі із зарубіжних вищих навчальних закладів) та участь у проведенні в дослідницької групи програм;			
- members of the teaching staff of an educational institution (in the field of study of a given study programme group) regularly further their skills at foreign from institution of higher education and participate in high-level conferences.	- члени професорсько-викладацького складу навчального закладу/наукової установи (в галузі вивчення даної дослідницької групи програм) далі регулярно використовують свої знання та навички в зарубіжних установах/навчальних закладах та беруть участь у наукових конференціях вищого рівня.			
1.3. Students 1.3. Студенти (докторанти)				
- the entrance requirements for student applicants are based on qualities necessary for achievement of learning outcomes of a given study programme;	- вхідні вимоги для абітурієнтів на основі якостей, необхідних для досягнення результатів навчання даної програми дослідження;			
- the counseling system of students (study, career, psychological counseling) is effective;	- система консультування студентів (навчання, кар'єра, психологічне консультування) є ефективною;			
- assessment of study results of students includes feedback supporting their development;	- оцінювання навчальних результатів включає в себе зворотний зв'язок підтримки їх розвитку;			
- students participate in international mobility programmes;	- студенти беруть участь у програмі інтернаціональної мобільності;			
- the percentage of students participating in student mobility is stable or growing	- відсоток студентів, що беруть участь у студентської мобільності залишається стабільним або зростає;			
- educational institution recognizes prior learning and work experience;	- навчальний заклад визнає попереднє навчання і досвід роботи студентів;			
- students are involved in decision making process at different levels of the educational institution.	- участь студентів у процесі прийняття рішень на різних інституційних рівнях.			
2. Assessment of resources necessary for conducting studies 2. Оцінка ресурсів, необхідних для проведення досліджень				
2.1. Requirements for the teaching staff 2.1. Вимоги до викладацького складу інституції:				
- the numbers of ordinary teaching staff are research staff who comply with the qualification requirements that are established by legislation and arise from the specifics of a study programme group – based on their responsibilities, the volume of conducted studies and the number of supervised students – is adequate for achieving the objectives of learning outcomes of study programmes in a given study programme group;	- кількість осіб викладацького складу і наукових співробітників, які відповідають кваліфікаційним вимогам, що встановлені законодавством і впливають із специфіки навчальної програми групи/спеціальності - (на основі своїх обов'язків, обсягів проведених досліджень і кількості студентів) - цілком достатньо для досягнення цілей і результатів навчання в даному дослідженні групи (за спеціальністю)			

	навчальних програм;			
- distribution of teaching staff by age and the percentage of young members of the teaching staff ensure the sustainability of studies in an educational institution and in a study programme group.	- розподіл викладацького складу за віком і відсоток молодих членів професорсько-викладацького складу забезпечують стійкості (сталість) досліджень у навчальному закладі і в групі/спеціальності навчальних програм.			
2.2. Financial resources of an educational institution 2.2.Фінансові ресурси навчального закладу/наукової установи:				
- the financial resources of an educational institution are adequate for conducted studies;	- фінансові ресурси освітнього закладу є достатніми для проведення досліджень;			
- the financial resources of an educational institution are adequate for development activities related to studies;	- фінансові ресурси освітнього закладу є достатніми для діяльності щодо розвитку в галузях, пов'язаних з дослідженнями;			
- the financial resources of an educational institution are adequate for supporting the teaching staff development ;	- фінансові ресурси освітнього закладу є достатніми для підтримки розвитку професорсько-викладацького складу;			
- financial data describing the economic sustainability are made available to the public;	- фінансові дані, що характеризують економічну стійкість (сталість), є доступними для громадськості;			
- annual reports of an educational institution or its manager are audited, unless otherwise provided by law.	- річні звіти навчального закладу або його керівника перевіряються, якщо інше не передбачено законом.			
2.3. Study environment of an educational institution 2.3. Оцінка навчальної бази навчального закладу/наукової установи:				
- the study environment includes all premises necessary for conducting studies (auditoriums, seminar rooms, laboratories, rooms for students for independent work and recreation, etc.;	- навчальна база включає усі приміщення, що необхідні для докторської підготовки (навчальні аудиторії, тренінгові аудиторії, кімнати для самостійної роботи, рекреації...);			
- study environment is of adequate capacity considering the number of students;	- навчальне середовище має достатній потенціал, враховуючи кількісний склад студентів;			
- study environment is furnished in conformity with contemporary requirements (video projectors, the Internet, etc.;	- навчальне середовище оснащено відповідно до сучасних вимог: відео-проектор, Інтернет тощо;			
- the conduct of studies and the activities of an educational institution are supported by contemporary information technology solutions, including the information system of studies, e-learning opportunities, and communication portals for students and teacher staff;	- проведення досліджень та діяльність навчального закладу/ наукової установи підтримуються сучасними рішеннями в галузі інформаційних технологій, у тому числі інформаційної системи досліджень, можливості електронного навчання і порталом зв'язку для студентів та викладацького складу;			
- support services that support students and ensure the necessary document management;	- допоміжні послуги (структури), які надають консультації для студентів та забезпечують необхідною			

	документацією;			
- a library that ensures the availability of contemporary information sources and provides students with the opportunities for independent work.	- бібліотека, яка забезпечує доступність сучасних джерел інформації та пропонує проведення досліджень з можливостями для самостійної роботи.			
3. Sustainability criteria in addition to quality and resources: 3. Оцінка стійкості (сталості), проведених досліджень:				
- trends in the number of students and graduates, and the budget of an educational institution in the last five years indicate sustainability;	- тенденція зміни чисельності студентів і випускників при стійкості/сталості бюджету навчального закладу протягом останніх п'яти років;			
- an educational institution regularly plans its development: the institution has a development plan accompanied by an action plan to ensure sustainability both in the educational institution and in given study programme group;	- навчальний заклад регулярно планує свій розвиток: установа має план розвитку, супроводжуваний планом дій для забезпечення стійкості як в освітній установі, так і в даній дослідницькій групі програм;			
- an educational institution has prepared a financial projection to achieve objectives described in a development plan and to minimize possible risks (including risks caused by demographic trends);	- навчальний заклад підготував фінансові прогнози для досягнення цілей, викладених в плані розвитку і зведення до мінімуму можливих ризиків (включаючи ризики, викликані демографічними тенденціями);			
- the implementation of an action plan is analysed and the analysis forms the basis for planning of the next development period;	- здійснення плану дій аналізується та результати аналізу формують основу для планування наступного періоду розвитку;			
- positively accredited research forms the bases for Doctoral study in given study programme group;	позитивно акредитовані дослідження є підставою для докторантури в даній дослідницькій групі програм;			
- supervisors of doctoral these actively participate in research;	- керівники докторських дисертацій активно беруть участь в дослідженнях;			
- the doctoral these supervision of supervisors of doctoral these in a given study programme group have been successfully defended.	- докторські дисертації під керівництвом докторів наук (професорів) з даної навчальної групи програм/спеціальності були успішно захищені.			

Отже, перший блок критеріїв та вимог був присвячений оцінці якості проведення підготовки досліджень: *вимоги до програми дослідження (1.1.)*, з точки зору забезпечення її якості, більшою мірою спрямовані на: - кореляцію з місією та стратегією інституції та потребами ринку праці; - узгодженість місту програми зі Стандартами, форм і методів з цілями і завданнями програми дослідження; - отримання конкретного результату від дослідження; *високий рівень вимог до викладацького складу інституції (1.2.)* спрямований на забезпечення якості програм дослідження, особливо задля постійного розвитку як дослідницьких програм так і персоналу; критеріями забезпечення якості дослідження, окресленими через *вимоги до студентів (1.3.)* та окрім високого рівня підготовки абітурієнтів, велика увага приділяється активності студентів: зворотній зв'язок, мобільність, прийняття рішень.

Другий блок, дає нам можливість оцінити викладацький склад, матеріальну базу та фінансове забезпечення – *ресурси*. Як бачимо, задля якісного забезпечення програми дослідження необхідно достатнє *фінансування (2.2.)*, потужна *матеріальна база (2.3.)* та відповідність *науково-педагогічного персоналу (2.1.)*.

Третій блок анкети спрямований на оцінку успішності, стабільності та перспективності проведених досліджень.

В процесі оцінювання відбувається збір даних за зазначеними позиціями з коментарями та визначається результат за шкалою відповідності/наявності (три рівня: відповідає, частково відповідає та не відповідає вимогам) [21].

Зарубіжний досвід засвідчує, що для забезпечення якості докторської підготовки необхідно розробити критерії, що є основою структурованих докторських програм. представлені в роботі матеріали Естонської Незалежної агенції забезпечення якості вищої освіти (ЕККА), [можуть бути використані при створенні та оцінюванні нових докторських програм в Україні.](#)

Отже, на нашу думку, можна окреслити декілька груп основних критеріїв забезпечення якості докторських програм:

- вимоги до здобувача ступеня доктора філософії;
- вимоги до викладацького складу (наукових керівників досліджень);
- вимоги до змісту навчальних програм та проведенню дослідження;
- вимоги до ресурсного забезпечення інституцією навчальної програми.

Сьогодні триває активне обговорення проекту нового «Положення про порядок підготовки фахівців ступенів доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ)». Цей проект Положення поки ще виглядає як результат пошуків компромісу між новими вимогами Закону «Про вищу освіту» та умовами діючих аспірантур та докторантур, тому серед актуальних напрямів подальшого дослідження, на нашу думку, є проблеми пошуку оптимальних моделей (структури та організації) докторських програм відповідно Болонським принципам згідно Закону України «Про вищу освіту» 2014 р.

Завдання та перспективи розбудови структурованої докторської підготовки в Україні

Серед основних завдань у проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» зазначені наступні:

- трансформація університетів у центри незалежної думки, які здатні дати персонал та ідеї для прискореної модернізації країни;
- створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти;
- інтеграція вищої освіти України у світовий і європейський освітньо-науковий простір [29].

На нашу думку, ці завдання можна виконати через реалізацію нових докторських програм, що підтверджує визначення у проекті «Стратегії» серед інших механізмів реформ такі як [29]:

- залучення до процесу здійснення реформ провідних вчених-викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), які мають досвід наукової, педагогічної та організаційної співпраці з провідними університетами світу;
- підвищення соціального статусу науково-педагогічних і наукових працівників;
- перехід від системи державного замовлення до сучасних методів державного фінансування вищої освіти і науки;
- стимулювання інтеграції університетів і наукових установ;
- заохочення приватного інвестування у сферу вищої освіти і наукових досліджень.

Суть реформи «Інтеграція вищої освіти і науки» викладена у трьох позиціях:

- розвиток дослідницької діяльності закладів вищої освіти;
- реалізація навчання/викладання на основі результатів досліджень;
- розвиток докторських програм.

Необхідними кроками реалізації реформи визначені:

- розвиток дослідницької інфраструктури закладів вищої освіти (забезпечення широкого доступу до міжнародних науко метричних баз; модернізація наукової інфраструктури національної системи вищої освіти, зокрема – створення центрів колективного користування науковим і інноваційно-виробничим обладнанням);
- модернізація змісту вищої освіти на основі результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень (підвищення рівня академічної мобільності; включення дослідницької

компетентності в освітні стандарти на всіх рівнях вищої освіти; заохочення курсів, розроблених на основі результатів сучасних, зокрема власних досліджень; підвищення кваліфікації викладачів щодо методики, технологій розвитку дослідницької компетентності; залучення дослідників до розроблення освітніх програм; залучення здобувачів вищої освіти до досліджень);

- реалізація структурованих докторських програм відповідно до кращих вітчизняних і європейських практик (розроблення структурованих докторських програм; розповсюдження кращих практик функціонування докторських шкіл; розбудова інституційної інфраструктури для ефективної реалізації докторських програм; реалізація спільних докторських програм, у т.ч. із зарубіжними вищими навчальними закладами; забезпечення відкритості і прозорості при підготовці до захисту дисертацій).
- Розроблення механізмів оцінювання якості досліджень та їх зв'язку з механізмами орієнтованого на результат фінансування досліджень;
- Забезпечення умов для ефективної реалізації зв'язку «вища освіта – дослідження – інновації» [29, 12-13].

У Додатку до «Стратегії» - Стан і деякі сучасні проблеми вищої освіти України (аналітичний матеріал) в п. 4.5. Доктор філософії зазначено: «Рівень розвитку національної науки визначається, в першу чергу, визнанням її представників у світі, затребуваністю виробленої ними наукової продукції, стабільністю відтворювання, стабільністю відтворювання наукової спільноти.» [29, 42].

У проекті Положення про порядок підготовки фахівців ступенів доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ), відповідно до Закону про вищу освіту (2014 р.), чітко визначені умови для здійснення освітньої діяльності на третьому рівні вищої освіти (п.16) «вищі навчальні заклади (наукові установи) зобов'язані отримати відповідну ліцензію на підставі підтвердження їх відповідності стандартам освітньої діяльності, що включають мінімальні вимоги до:

« - кадрового забезпечення наукової підготовки (зокрема, кількість науково-педагогічних працівників з науковим ступенем, здатних забезпечувати належну освітню підготовку докторів філософії за відповідною спеціальністю);

- кадрового забезпечення наукової підготовки (зокрема, кількість науково-педагогічних та/або наукових працівників з науковим ступенем, які проводять наукові дослідження і мають публікації з відповідної спеціальності у фахових виданнях та/або провідних реферованих журналах інших країн);

- матеріально-технічної та інформаційної бази (зокрема вимоги до оснащення лабораторій, аудиторного та бібліотечного фонду, комп'ютеризації вищого навчального закладу (наукової установи);

- навчально-методичного забезпечення відповідної освітньо-наукової програми аспірантури (ад'юнктури) за спеціальністю;

- забезпечення права на академічну мобільність аспірантів (ад'юнктів), зокрема наявність підписаних договорів між вищим навчальним закладом (науковою установою, де навчається аспірант (ад'юнкт) та іншими навчальними закладами (науковими установами) про проведення спільної наукової діяльності та/або спільного керівництва дослідженнями аспіранта (ад'юнкта), та або/викладання частини навчального плану, передбаченого освітньо-науковою програмою в іншому навчальному закладі (наукової установі), зокрема за кордоном, з відповідним зарахуванням кредитів ЄКТС.» [25].

У Законі про вищу освіту 2014 р. (Розділ II, стаття 5, п.6) чітко зазначено, що «наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність» [8,11] , а ці «мінімальні вимоги» в принципі унеможливають роботу аспірантури в наукових установах тому що, виконання третього пункту щодо матеріально-технічної та інформаційної бази наукових установ є нереальним. За статистичною інформацією звернемося до «Додатків до Стратегії»: «Хоча при вищих навчальних закладах працює 48% (249) аспірантур та 62% (172) докторантур, а при науково-дослідних інститутах, відповідно, 52% (269) та 38% (104), найбільш швидко чисельність аспірантів збільшується у вищих навчальних закладах, що змінює співвідношення

між цими двома секторами науки: так, якщо на кінець 2000 року в секторі вищої освіти було зосереджено 81,9% всіх аспірантів (19090 осіб), то вже в 2013 році вони склали 85,4 всієї чисельності українських аспірантів (26903 особи)» [29, 45]. Але, пори збільшення чисельної кількості, якісного стрибка не відбувається.

Тому, серед актуальних напрямів подальшого дослідження, на нашу думку, є проблеми пошуку оптимальних моделей (структури та організації) докторських програм відповідно Болонським принципам та згідно Закону України «Про вищу освіту» 2014 р.

Література

1. Байденко В.И., Селезнёва Н.А.. Из истории становления европейской докторской степени. // Высшее образование в России, № 8/9, 2010. – С. 99-116.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Салдаманка – Прага – Берлін – Берген) / За ред.. Ніколаєнка С.М. Упорядники: Шинкарук В.Д., Болубаш Я.Я., БабинІ.І., Грубінко В.В., Степко М.Ф. – К.: Вид-во Дельта, 2007.– 53с.
3. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практич. посіб. / За ред.. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тихонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2014. – 168 с.
4. Вступне слово до проекту ТЮНІНГ - гармонізація освітніх структур в Європі (внесок університетів у болонський процес) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
5. Демчук В. С. Основи освітнього менеджменту./ В. С. Демчук. – К.: Ленвіт, 2007. – 263 с.
6. Добко Т. Забезпечення якості вищої освіти: Європейські кращі практики для України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>
7. Європейський Союз – Україна: співробітництво у сфері вищої освіти / підготовлено ТОВ «FGLEnergy» за сприяння Національного Темпус-офісу в Україні і за фінансової підтримки Європейського союзу., 2010, 20 с.
8. Закон України про вищу освіту: станом на 18 вересня 2014. / Х. : Право, 2014. – 104 с.
9. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні (Міністерство юстиції: роз'яснення, від 14.10.2011) / (електронний ресурс), режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11>
10. Кострова Л. Українська аспірантура та структуровані докторські програми PhD: спроба зіставлення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kiev.convdocs.org/docs/1054/index-60984.html>
11. Куклін О. В. Концептуальні засади інноваційного розвитку вищих навчальних закладів / (електронний ресурс), режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/>
12. Линьова І.О. Педагогічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження освітніх інновацій.: дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.04 / Линьова Ірина Олексіївна – Київський університет імені Б.Грінченка. – К., 2012. – 245 с.
13. Линьова І.О. Підходи до забезпечення якості докторських програм у європейському освітньо-дослідницькому просторі // ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: Теоретичний та науково-методичний часопис. – №1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. - Київ 2014, С.234-237
14. Линьова І.О. Принципи забезпечення якості докторських програм у європейському освітньо-дослідницькому просторі // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – №3. (додаток 1): Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» - Київ 2014, С.92-94.
15. Линьова І.О. Забезпечення якості вищої освіти – стратегічний пріоритет розвитку системи освіти України/ І. О. Линьова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.40.–Ч.2.– С. 115-122.
16. Лобанова Л.С. Интернационализация подготовки научных кадров в развитых европейских странах: проблемы и уроки /Л. Лобанова // Наука та освіта, 2012. С. 99-117.

17. Лобанова Л.С., Вашуленко А.С. Болонський процес: докторські програми в європейських університетах / Л.С. Лобанова, А.С. Вашуленко // Наука та наукознавство. – 2009. – №4. – С. 22 – 29.
18. Луговий В.І. Забезпечення якості вищої освіти: виклик для України / В. Луговий, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України», 2012, - № 3 (додаток 2) Тем. вип.: «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Том 1., С.5- 8.
19. Луговий В.І. Економічно-організаційні засади освіти в Україні та світі: порівняльний аналіз / В. Луговий, Ж. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2012. - № 1. – С. 64- 70.
20. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2005. - № 1. – С.5-12.
21. Матеріали Національної незалежної агенції Естонії по забезпеченню якості вищої освіти (ESTONIAN HIGHER EDUCATION QUALITY AGENCY – Transitional evaluation – from for standard proceeding) С. 1-16.
22. Миронець В. Перспективи і тенденції розвитку третього рівня освіти в Україні // Докторські програми в Європі та Україні: матеріали міжнародної конф. «Впровадж. Принципів третього циклу вищ. Освіти Європ. Простору в Україні» / Нац. Ун-т «Києво-Могилян. Акад.»; наук. Ред., упоряд. В. Миронець. – К.: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. – 98 с.
23. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
24. Правові засади реалізації болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. Ред.. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 256 с.
25. Проект «Положення про порядок підготовки фахівців ступенів доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ)», 2015. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1420024077/>
26. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
27. Регейло І.Ю. Проблеми підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: зарубіжний і вітчизняний досвід // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» 2013, №3 (додаток 2) Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2013, С.43-52.
28. Регейло І.Ю. Тенденції докторської підготовки в Європейському освітньому просторі // Порівняльно-педагогічні студії № 2-3 (16-17), 2013. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2013/chast-2-3/23.pdf
29. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект): проект розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України, видання за підтримки USAID from the American people. – К., 2014. – 75 с.
30. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
31. Таланова Ж.В. Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ...док. пед. наук. : 13.00.04 / Таланова Жаннета Василівна – Інститут вищої освіти НАПН України – К., 2011. – 36 с.
32. Ян Піттер Миклебуст і Рун Нільсен (Бергенський університет, Норвегія) Аналіз практики реформи докторської освіти в Європі // Докторські програми в Європі та Україні: матеріали міжнародної конф. «Впровадж. Принципів третього циклу вищ. Освіти Європ. Простору в Україні» / Нац. Ун-т «Києво-Могилян. Акад.»; наук. Ред., упоряд. В. Миронець. – К.: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. – 98 с.

33. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010[Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
34. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
35. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
36. London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007.[Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
37. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué (final version).[Электронный ресурс]. – режим доступа:<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
38. Salzburg II Recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx
39. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Helsinki: EAQANE, 2005. – 41 p.
40. The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://tempusbih.com/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=96.
41. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005[Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf
42. Towards the european higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.[Электронный ресурс]. – режим доступа:http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Prague_communique.pdf

**РОЗДІЛ 6. АВТОНОМІЯ, ВРЯДУВАННЯ ТА ЛІДЕРСТВО:
УСВІДОМЛЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ І ВИЗНАЧЕННЯ РЕЛЕВАНТНИХ МЕХАНІЗМІВ
ЗАДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Світлана Калашнікова

Актуальність і постановка проблеми. Сучасний розвиток вищої освіти України є результатом дії двох основних чинників (факторів). Один із них – фактор суспільного поступу – відображає трансформації, притаманні сучасному українському суспільству. До них, у першу чергу, варто віднести процеси демократизації та розвитку громадянської відповідальності. Європейський вибір України, інтеграція нашої держави до європейського простору визначають відповідно другий фактор впливу на розвиток вітчизняної вищої освіти – тенденції, які спрямовують поступ Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, далі – ЕНЕА) та Європейського дослідницького простору (European Research Area, далі – ERA).

Чітке усвідомлення важливості (критичності) вище зазначених орієнтирів потребує звернення та аналізу ключових стратегічних документів, що визначають пріоритети сучасного суспільного розвитку. До таких документів, з нашої точки зору, належать:

на європейському рівні:

- Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM(2010) 2020 final. [1]
- Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe’s higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM (2011) 567/2. [2]
- Bucharest Communiqué “Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area”, Bucharest, on 26 and 27 April 2012. [3]

на національному рівні:

- Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. [4]
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. [5]
- Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про імплементацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони» від 17 вересня 2014 р. № 847-р. [6]
- Постанова Верховної Ради «Програма діяльності Кабінету Міністрів України» від 11 грудня 2014 р. № 1330. [7]

Європейська спільнота визнає провідну роль вищої освіти як рушія суспільного прогресу та відповідно спрямовує значні зусилля на розвиток закладів вищої освіти Європи (далі – ЗВО). **Стратегія «Europe 2020»** [1] (схвалена Європейською Комісією у 2010 р.) констатує цей пріоритет (розвиток ЗВО) у межах програмного кластеру «Flagship initiative: "Youth on the move"» та визначає *індикатори такого прогресу – досягнення та міжнародна привабливість європейських ЗВО*: «to enhance the performance and international attractiveness of Europe's higher education institutions» [1, с. 13]. Модернізаційні виклики у вищій освіті при цьому спрямовуються на освітній процес, процеси управління та фінансування, зокрема через популяризацію та впровадження провідних здобутків/кращих практик на фоні контексту глобалізації: «To step up the modernisation agenda of higher education (curricula, governance and financing) including by benchmarking university performance and educational outcomes in a global context» [1, с. 13].

Системне бачення процесів модернізації вищої освіти Європи представлено у документі Європейської Комісії, який у колі фахівців іменують коротко як **«Modernisation Agenda»** [2] (схвалена у 2011 р.). «Порядок денний» модернізації європейської вищої освіти конкретизував зміст реформ, який визначається актуалізацією процесів диверсифікації ЗВО (у світлі масифікації вищої освіти). Останнє потребує імплементації, підвищення ефективності використання релевантних механізмів щодо:

- *інституційного розвитку, стратегічного управління*: «Europe needs a wide diversity of higher education institutions, and each must pursue excellence in line with its mission and strategic priorities. With more transparent information about the specific profile and performance of individual institutions, policy-makers will be in a better position to develop effective higher education strategies and institutions will find it easier to build on their strengths» [2, с. 2];
- *результат-орієнтованого фінансування*: «Target funding mechanisms to the needs of different institutional profiles, to encourage institutions to focus efforts on their individual strengths, and develop incentives to support a diversity of strategic choices and to develop centres of excellence» [2, с. 9];
- *розвитку персоналу ЗВО*: «Introduce incentives for higher education institutions to invest in continuous professional development for their staff, recruit sufficient staff to develop emerging disciplines and reward excellence in teaching» [2, с. 6]; «Encourage institutions to modernise their human resource management» [2, с. 9];
- *розбудови ефективного врядування*: «to create effective governance and funding mechanisms in support of excellence» [2, с. 3];
- *посилення університетської автономії*: «The challenges faced by higher education require more flexible governance and funding systems which balance greater autonomy for education institutions with accountability to all stakeholders. Autonomous institutions can specialise more easily, promoting educational and research performance and fostering diversification within higher education systems» [2, с. 9];
- *професіоналізації управління*: «Investment in professional management can provide strategic vision and leadership while allowing teachers and researchers the necessary academic freedom to concentrate on their core tasks» [2, с. 9]; «Support the development of strategic and professional higher education leaders, and ensure that higher education institutions have the autonomy to set strategic direction, manage income streams, reward performance to attract the best teaching and research staff, set admissions policies and introduce new curricula» [2, с. 9].

Реалізація вище зазначених кроків сприятиме розбудові лідерського потенціалу ЗВО Європи.

Наступним етапом для стратегічного проектування розвитку ЕНЕА став 2012 рік, а саме прийняття *Бухарестського комюніке*, в якому міністри, відповідальні за розвиток вищої освіти підтвердили відповідальність держави за розвиток вищої освіти та засвідчили актуальність вести відкритий діалог з усіма стейкхолдерами (у першу чергу, студентами та персоналом ЗВО) щодо процесів модернізації управління та фінансування вищої освіти, Такий діалог повинен сприяти пошуку ефективних рішень з метою розбудови, базуючись на принципі академічної свободи, автономних і підзвітних (відповідальних) інституцій: «We confirm our commitment to maintaining public responsibility for higher education and acknowledge the need to open a dialogue on funding and governance of higher education. Furthermore, we stress the importance of developing more efficient governance and managerial structures at higher education institutions. We commit to supporting the engagement of students and staff in governance structures at all levels and reiterate our commitment to autonomous and accountable higher education institutions that embrace academic freedom» [3, с. 2].

Зазначений пріоритет розбудови університетської автономії відображено у ключових національних документах, що визначають сучасний поступ України.

Угода про асоціацію між Україною та ЄС у ст. 431 гл. 23 «Освіта, навчання та молодь» засвідчила зобов'язання «активізувати співробітництво в галузі вищої освіти, зокрема, з метою: ... розширення можливостей вищих навчальних закладів» [4, с. 256].

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) слугує законодавчим підґрунтям для реального посилення університетської автономії, визначаючи останню таким чином:

- «автономія вищого навчального закладу – самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом» [5, с. 1].

Акцент на фінансову автономію як одне із основних завдань для підвищення якості вітчизняної вищої освіти зафіксовано у *Програмі діяльності Кабінету Міністрів України* [7, с. 12].

Вище зазначене дозволяє констатувати, що аналіз ключових європейських і національних документів засвідчує *актуалізацію проблеми розбудови інституційної спроможності ЗВО, трансформації моделі управління вищою освітою у напрямі врядування на основі імплементації принципів університетської автономії та парадигми лідерства.*

Мета та завдання дослідження

Мета цієї публікації – обґрунтувати, що реалізація сучасних реформ у вищій освіті базується на усвідомленні взаємозв'язку між посиленням університетської автономії, імплементацією моделі врядування та парадигми лідерства, що здійснюється через використання релевантних механізмів інституційного розвитку ЗВО.

Реалізація мети потребує виконання таких **завдань дослідження**:

1. Ідентифікувати ключові тенденції розвитку в управлінні вищою освітою на сучасному етапі.
2. Визначити моделі реалізації університетської автономії (на основі аналізу наукових праць і досвіду європейських країн).
3. Розкрити сутність розбудови у вищій освіті ефективного врядування.
4. Визначити сутність поняття «університетське лідерство» та обґрунтувати його значення для ефективної реалізації автономії та врядування у вищій освіті.
5. Виявити основні механізми інституційного розвитку ЗВО, які забезпечують імплементацію взаємозв'язку між університетською автономією, врядуванням і лідерством у вищій освіті.

Аналіз праць з проблеми дослідження

Задля реалізації мети дослідження, виконання вище зазначених завдань нами були опрацьовані наукові праці та інформаційно-аналітичні матеріали, присвячені:

- тенденціям розвитку вищої освіти (A. Surssock, H. Smidt, J. Kubler, N. Sayers, A. Glass та ін.) [8-11];
- реалізації університетської автономії (T. Estermann, T. Nokkalla, M. Steinel та ін.) [14-17];
- трансформації управління вищою освітою у напрямі врядування (L. Weber, P. Zgaga, J. Kohler, J. Huber, S. Bergan, F. Henard, A. Mitterle, J. Reilly, A. Jongsma та ін.) [18-30];
- імплементації парадигми лідерства у вищій освіті.

Аналіз вище зазначених наукових праць засвідчив актуальність обраної проблеми та відсутність комплектного і системного дослідження, присвяченого обґрунтуванню взаємозв'язку між автономією, врядуванням і лідерством у вищій освіті та його ефективної реалізації через використання релевантних механізмів інституційного розвитку ЗВО.

Тенденції розвитку в управлінні вищою освітою

З метою ідентифікації сучасних тенденцій розвитку в управлінні вищою освітою ми звернулися до аналізу таких праць:

- Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. [8]
- Higher Education Futures: Key Themes and Implications for Leadership and Management. Research and Development Series. [9]
- Assessment of Higher Education Learning Outcomes. [10]
- Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020? [11]
- The State of Higher Education 2013. [12]
- The State of Higher Education 2014. [13]

European University Association (EUA) у своєму дослідженні [8] пов'язує успіх реформ у вищій освіті щодо імплементації Болонського процесу з використанням відповідних механізмів управління, які не тільки спрямовують необхідні ресурси на реалізацію реформ, але й формують необхідну атмосферу для роз'яснення та підтримки змін: «These changes ... are deep

and significant, often requiring changes in attitudes and values, and always requiring effective institutional leadership. They are time and resource consuming, especially on staff members. Explaining the purposes of the reforms and convincing staff members of their benefits remains a major challenge and crucial to success» [8, с. 6].

У результаті реформ формується нова організаційна культура, на основі якої змінюється інфраструктура всієї системи вищої освіти та механізмів забезпечення якості вищої освіти. Інституційний рівень управління (управління на рівні ЗВО) визначається європейськими експертами як ключовий у цьому процесі: «Successful implementation of Bologna is partly conditional on the capacity of institutional leaders to bring institutional coherence to a multi-dimensional change agenda, and to explain, persuade and motivate staff members, and students. Therefore, emphasis should be placed on institutional responsibility in the further implementation of the Bologna Process and HEI s should have considerable scope in implementing the change agenda, which they must be able to relate to their specific mission and objectives, thereby respecting institutional diversity» [8, с. 9-10].

Реформування управління вищою освітою, зrealізоване протягом останнього десятиліття у країнах Європейського Союзу, стосувалося процесів фінансування, університетської автономії, механізмів забезпечення якості вищої освіти та розвитку сфери досліджень (табл. 1) [8, с. 16-17].

Таблиця 1

Реформи вищої освіти, які здійснені у країнах ЄС (станом на 2010 рік)

Країна	Фінансування	Автономія	Забезпечення якості	Сфера досліджень
Австрія		x	x	
Бельгія	x		x	x
Чеська Республіка	x			x
Німеччина		x	x	x
Данія	x		x	
Естонія			x	
Іспанія		x	x	
Фінляндія	x	x		
Франція		x	x	x
Греція			x	x
Угорщина				x
Ісландія	x		x	x
Ірландія			x	x
Італія		x		
Литва	x	x		
Люксембург	x	x		x
Латвія		x	x	x
Нідерланди	x		x	
Норвегія	x	x	x	x
Сербія			x	
Польща		x	x	x
Словакія			x	x
Словенія	x	x	x	x
Сполучене Королівство	x		x	x

У широкому спектрі різних варіацій реалізації реформ у вищій освіті експертами виокремлено ключові особливості основних процесів. Зокрема:

- підвищення автономії ЗВО визначається як основа для забезпечення здатності університетів ефективно відповідати на суспільні виклики і потреби («institutional autonomy is the keystone for an effective and efficient higher education sector able to respond to the changes and challenges» [8, с. 21]);
- імплементація моделі врядування змінює внутрішньо університетського управління та підвищує підзвітність ЗВО перед зовнішніми стейкхолдерами;
- особливо критичним є процес прозорості та ефективності використання фінансових ресурсів («The need for sustainable funding and full costing reflects the increased importance of strategic decisions and requires precise information for each cost centre in order to prioritise activities and to allocate funding more accurately» [8, с. 22]);
- підвищується значення внутрішніх механізмів у забезпеченні якості вищої освіти, що спричинює потребу їх розбудови на інституційному рівні («With greater autonomy, forms of accountability are changing. Institutions are developing internal mechanisms of quality monitoring» [8, с. 21]);
- зростання значення інституційного розвитку університетів спричинює розвиток проактивності персоналу ЗВО та появу в академічних працівників нових функцій, зокрема для вибудовування успішних дослідницьких кар'єр, управління дослідницькими командами («... academics are pressured to be successful in seeking funding for their research teams, which requires adapting their research to match the research strategies and priorities of their institutions and the funding agencies. ... the survey identified “new academic career policies” as one of the major changes in the last decade» [8, с. 22]);
- професіоналізація управління ЗВО розглядається передумова інституційного розвитку «Expanding the institutional portfolio of activities leads to the creation of new administrative functions and a more professional management. ... the process of professionalising institutional management is under way» [8, с. 22].

Здійснений у межах даного дослідження аналіз інституційних стратегій ЗВО країн Європейського Союзу дозволив віднести до ключових змін у розвитку ЕНЕА «вплив на інституційне лідерство та врядування» [8, с. 21-22].

Вище зазначені тенденції знаходять своє підтвердження й у інших аналітичних працях. **Експерти британської Leadership Foundation for Higher Education (LFHE)** [9], досліджуючи розвиток вищої освіти, відзначають важливість трансформації управління у напрямі:

- імплементації моделі врядування («... growing pressure on scarce public resources will place universities under greater scrutiny from a range of stakeholders demanding better public management and governance – defined by accountability, transparency, efficiency, effectiveness, responsiveness and forward vision» [9, с. 3-4]);
- розбудови спроможності ЗВО до стратегічного планування («... universities need to develop a clear vision of where they are going and behave as active agents in shaping their future, and not just as respondents to an ever-changing social landscape. ... the importance of clarity of vision and a deep understanding of mission in defining their future role» [9, с. 6]. Universities cannot ignore the fact that the communities they serve are changing and adapting. They must think strategically about how to manage this complex environment and prioritise in accordance with their vision for the future as well as with the practicalities of the day» [9, с. 7]);
- вибудовування ефективних стосунків університетів із стейкхолдерами («Managing stakeholder relationships and community engagement will clearly be important variables in the social function, relevance and accountability of universities, possibly requiring new governance and accountability structures that will enable them to identify, prioritise and respond to the needs of different constituencies» [9, с. 8]);
- розбудови механізмів економічного розвитку вищої освіти («Return on investment is another theme that has become a guiding principle in funding higher education, whether those funds come from the public or private purse. Private investors want a return on

investment in terms of profit (or sustainability in the case of non-profits), students want a return in terms of employability and governments want a return in terms of economic development and social policy. Thus economic relationships with a range of stakeholder groups are mediated by a growing demand for accountability whereby universities and higher education sectors need to demonstrate their value to their paymasters rather than be entrusted with the professional autonomy implicit in academic freedom» [9, с. 10]);

- розвитку соціальної місії університетів «The universities' mission and vision will be integral to shaping the role of the university within society. Universities will need to identify, differentiate and prioritise the communities and stakeholders they serve» [9, с. 13]).

Досліджуючи специфіку прояву моделі врядування у сучасних умовах експерти підкреслюють кілька ключових характеристик [9, с. 18]:

- підзвітність («... the concept of the knowledge economy have led to a growing culture of accountability and measurability in the governance and management of higher education institutions ...»);
- багаторівневість і мережевість («... multi-level, networked governance is an emerging concept of governance that might be better suited to higher levels of complexity and differentiation ...»);
- пріоритетність горизонтальних зв'язків («the notion of 'horizontal accountability' in which the accountability of the university extends beyond the state to all groups that have an interest in its activities. ... networked governance might prove a useful template for facilitating greater 'horizontal accountability'»).

Поява таких характеристик в управлінні ЗВО спричинена змінами у зовнішньому середовищі університетів, яке стає:

- більш різномірним («If the sector becomes more diverse, governance structures will have to adapt and a more networked model of governance might emerge as a more appropriate model for a more diverse sector» [9, с. 19]);
- багатовимірним («Universities have had to equip themselves to confront complexity, novelty, and instability: to position themselves in a multilevel ('glonacal') and multidimensional (collaborative/competitive; public/private) environment that offers high risks as well as opportunities. The implications for the composition and structures of their workforces and for career trajectories are profound» [9, с. 31]);
- турбулентним, швидкозмінним («One of the key challenges for the future HE environment is the continued turbulence, instability and increasingly fast pace of change being experienced. Workforce strategies will need to be agile and flexible to adapt to new conditions and demands» [9, с. 35]).

Експерти Leadership Foundation for Higher Education визначають дві ключові передумови успішного розвитку університетів у таких умовах:

1. Професіоналізація управління: «... it will be increasingly important to invest in and develop leaders with the necessary skills to bring higher education institutions forward in this increasingly complex and uncertain world. Campuses must also invest in their administrative leaders. The dynamics of knowledge and the knowledge economy mean that the traditional sources of competition, the financial investments needed in the future, and possibly even the leadership necessary for the future will be different ... Future leaders will need a keen ability to peer into the future. Attending to future trends and issues, while important now, may be even more key as the pace of change quickens and future changes are potentially more disruptive. Future leaders will also need the capacity to identify and frame what presidents call the 'big-picture challenges'. These are the looming challenges for which no easy or tested solutions exist and that have the potential to rock the foundations of higher education. Finally, to address these challenges, they will need the ability to create powerful networks and alliances throughout higher education both domestically and internationally, particularly across sectors, and with businesses, not-for-profit organisations, and governments» [9, с. 37].

2. Розвиток персоналу ЗВО: «There has been a general diversification of roles to meet the growing complexity of the sector. There will be an increasing need for a flexible workforce, which is

likely to be met by the casualisation of staff. Universities will need to think innovatively about how to develop and motivate staff, particularly where more flexible staffing models are concerned. Recruiting and developing leaders with the skills to respond to the big-picture challenges of the increasingly complex and uncertain sector will become paramount» [9, с. 39].

До аналізу ключових тенденцій, які визначають сучасний розвиток вищої освіти, звернулися й експерти проекту АНЕЛО (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) [10]. Характеризуючи трансформації в управлінні вищою освітою, фахівці підкреслюють впливу нової моделі врядування на процеси оцінювання досягнень, забезпечення якості та підзвітності («New modes of governance stressing performance, quality and accountability» [10, с. 29]). Основою для зазначених трансформацій є зростаюча автономія університетів, яка відповідно вимагає від них більшої відповідальності: «It has also entailed granting greater autonomy and room for manoeuvre to HEIs to encourage them to be more responsive to the needs of society and the economy, but with clearer accountability to governments and society at large to ensure quality and cost-efficient operation» [10, с. 30]. Останнє, в свою чергу, спричинює запровадження нових форм прийняття рішень («Important changes have occurred to address these new challenges through renewed academic leadership and new ways of organising the decision-making structure. Academic leaders are increasingly seen as managers, coalition-builders or entrepreneurs ... while governing bodies composed of internal and external stakeholders have been established to provide strategic guidance and steering» [10, с. 30]) і нових результат-орієнтованих механізмів фінансування («Performance indicators and external quality evaluations are an integral aspect of the new model of distant steering, and a number of countries have introduced some degree of performance-based funding» [10, с. 30]).

До аналізу врядування у вищій освіті звертається і дослідження LFHE «*Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020?*» [10], але здійснює це через призму процесу інтернаціоналізації. В цьому ракурсі професіоналізація управління ЗВО актуалізується через важливість процесів комунікації на інституційному та міжнародному рівнях: «Finding the best balance between fostering academic autonomy and adopting a culture of greater accountability requires skill. Leaders and managers need not only to uphold the core missions and values of their institutions, they need to communicate these effectively to staff and students. In addition to communication skills, strategic leadership requires good intelligence on international developments, including political and legal frameworks in other countries, cultural competencies, and good data on which to base decisions» [11, с. 40]. Як і у попередніх дослідженнях ключовими характеристиками нової моделі управління визначено такі: підзвітність, прозорість, демократизація: «The tension between the democratic ideal and the pace of change is obvious and this tension can only intensify in the coming years» [11, с. 56].

Завершуючи огляд наукових праць з метою ідентифікації ключових тенденцій, притаманних процесам управління вищою освітою, звернемося до *Звіту OECD щодо стану вищої освіти за 2013 рік* [12] та *2014 рік* [13]. Аналіз основних параметрів розвитку вищої освіти підтверджує висновки, вже акцентовані раніше щодо:

- розвитку інституційної автономії та академічної свободи («In principle and in good practice, institutional autonomy should be upheld for the management of universities. However, autonomy should not be absolute in university governance, since universities have direct incentives to do some things (such as maximise revenue), but no direct incentives to do others (such as diversify student enrolment), many of which serve the larger public interest. To ensure that universities fulfil their defined missions and serve the greater public interest, autonomy should be in balance with accountability to stakeholders» [12, с. 11]);
- трансформації моделі управління у напрямі врядування («few of the fundamental challenges common to every institution: concern for quality, the struggle to balance modern governance models with traditional academic values and missions, and the push for scholastic excellence while coping with shrinking resources. The intention is to provide a relevant and useful resource for higher education leaders and interested stakeholders engaged with such issues» [13, с. 3]);

- взаємозв'язку інституційної автономії та підзвітності, відповідальності за якість вищої освіти («Greater and broader autonomy to HEIs was followed by a need for public accountability and transparency. The need for accountability also resulted from the growing trend of public-private cost sharing, especially via tuition fees. This shift resulted, in turn, in greater student demands and expectations. All these sizeable changes relate particularly to quality issues. Not only do countries need to maintain quality at a certain threshold level, they also need to enhance quality to keep their higher education systems competitive and reactive to changes in the external environment. In this context, higher education quality is exposed to high pressure and countries have applied various approaches to performance monitoring and quality enhancement» [13, с. 4]).

Моделі реалізації університетської автономії (аналіз досвіду європейських країн)

Основою для аналізу у межах цієї публікації існуючих моделей реалізації університетської автономії стали такі наукові та інформаційно-аналітичні джерела:

- University Autonomy in Europe I. [14]
- University Autonomy in Europe II. [15]
- European University Association: Governance & Autonomy. [16]
- European University Association: University Autonomy in Europe. [17]

Звіт European University Association 2009 року [14] визначив сутність і складові поняття «університетська автономія» як спроможність приймати рішення щодо чотирьох напрямів – організаційних структур, фінансових питань, управління персоналом та академічних справ: «the ability of universities to decide on:

- *organisational* structures and institutional governance – in particular, the ability to establish structures and governing bodies, university leadership and who is accountable to whom;
- *financial* issues – in particular the different forms of acquiring and allocating funding, the ability to charge tuition fees, to accumulate surplus, to borrow and raise money from different sources, the ability to own land and buildings and reporting procedures as accountability tools;
- *staffing* matters – in particular the capacity to recruit staff, the responsibility for terms of employment such as salaries and issues relating to employment contracts such as civil servant status;
- *academic* matters – in particular the capacity to define the academic profile, to introduce or terminate degree programmes, to define the structure and content of degree programmes, roles and responsibilities with regard to the quality assurance of programmes and degrees and the extent of control over student admissions» [14, с. 7].

Таким чином, у структурі університетської автономії було визначено чотири основні складові – організаційну, фінансову, кадрову та академічну.

Аналіз історії становлення університетської автономії та її різних моделей прояву у країнах Європи дозволив авторам дослідження констатувати висновок про відсутність ідеальної моделі автономії («... there is no ideal model of autonomy, but rather a set of basic principles that constitute crucial elements of autonomy, and that, when implemented in the context of a given system, support universities in carrying out ever more complex missions» [14, с. 7]) та впливу на її прояв національних, історичних і культурних факторів («... autonomy is a concept that is understood differently across Europe and associated perceptions and terminology tend to vary quite significantly. This is not only caused by differing legal frameworks but also by the historical and cultural settings which define institutional autonomy in each country» [14, с. 9]).

У документі описано та проаналізовано 34 моделі університетської автономії, які функціонують у країнах ЄС. Для аналізу ідентифіковані ключові параметри для кожної із чотирьох вище зазначених складових.

Зокрема, організаційна автономія університету вимірюється через: внутрішні академічні та адміністративні структури; керівні органи (композиція органів, які приймають рішення; дуальні та унітарні структури врядування; зовнішні члени у керуючих органах); виконавче лідерство (обрання ректора; кваліфікації ректора; терміни перебування на посаді та звільнення

ректора; зв'язок з керуючими органами). Щодо специфіки прояву організаційної автономії університетів у країнах Європи аналіз засвідчив кілька ключових трендів:

- «While the design of internal academic and administrative structure is mostly under university control, governance structures and leadership are often strongly shaped by national legislative frameworks.
- The use of dual governing structures in European universities is now more widespread than the more traditional unitary system.
- External stakeholders are increasingly involved in the universities' governance structures, and especially in countries where universities have more than one governing body. This does not mean however that external stakeholders are necessarily confined to the consultative body; they may have a full role in the decision-making process.
- The shift towards a CEO-type leader in certain western European countries appears to go hand in hand with a greater autonomy in management and structure.
- In some countries small executive management groups, comprising the rector and other staff from the top management, can have broad competences and are therefore considered to be a powerful body» [14, с. 17].

Фінансова автономія університетів оцінювалася через призму таких параметрів: структура фінансування (державне фінансування; допоміжні (посередницькі) органи фінансування (фінансування інституцій, фінансування досліджень); фінансове звітування); фінансова спроможність (резерви та профіцит (надлишок); позики та нарощування фондів; володіння землею та будівлями. Основні тренди щодо фінансової автономії університетів у європейських країнах є такими:

- «There is a trend towards public funding being allocated as block-grants, which are often based on – or accompanied by – performance criteria or targets.
- In most European countries, universities are allowed to collect fees from at least part of their student population, although there is great variety in the way the fee levels are set and the amounts they represent.
- Universities are still faced with a number of restrictions when operating on the financial markets; borrowing is relatively common but investing and raising money are activities mostly open to “satellite” legal entities of universities (not the universities themselves).
- Ownership of land and buildings is quite diversified across Europe and depends to a large extent on national cultures and traditions. However, formal ownership does not necessarily open possibilities for universities to use their assets without limitations» [14, с. 26].

Для оцінювання кадрової автономії університетів використовувалися параметри: наймання персоналу; статус державного службовця; заробітна плата. Специфіка кадрової автономії університетів країн Європи засвідчила, що:

- «The analysis shows that involvement of the public authorities in staffing issues ranges from determining (directly or indirectly) the salaries to being direct employer of university staff.
- While universities are in most cases able to determine their overall costs, they are rarely able to set staff salary levels freely.
- Although there is a trend to reduce civil servant status, there is still a large number of countries where either all or a large number of employees have this status» [14, с. 31].

Оцінювання академічної автономії передбачало використання таких параметрів: інституційна стратегія; академічний профіль; ступеневі програми (структура та контент ступенів; введення та припинення ступеневих програм; прийом студентів (загальна кількість студентів; кількість студентів на дисципліну; механізму прийому; студентські квоти). Ключові тенденції щодо прояву академічної автономії є такими:

- «European processes such as the Bologna process and European frameworks have had a strong impact on many issues related to academic autonomy.
- Student selection is strongly regulated, whether by setting frameworks for admissions, or by limiting student intake in specific disciplines.
- More countries resort to imposing direct limitations (e.g. setting student quotas) instead of indirect steering by incentives» [14, с. 38].

Дослідження European University Association 2009 щодо розвитку університетської автономії у країнах Європи робить важливий висновок щодо необхідності усвідомлення взаємозв'язку між врядуванням, автономією та інституційним розвитком ЗВО: «... reforms in the field of governance and autonomy will not achieve their aims if they are not accompanied by measures to develop institutional capacity and human resources. These are necessary for universities to face the new demands placed on them, with a need for efficient and effective management and leadership and new technical and specialist expertise in many areas. This issue needs to be addressed jointly, by both universities and the relevant public authorities» [14, с. 42].

Наступний *3rd European University Association* був опублікований у 2011 році [15] і запропонував для аналізу моделей реалізації університетської автономії так званій «The Autonomy Scorecard 2010». Для побудови останнього були використані уточнені параметри для виміру чотирьох складових університетської автономії – організаційної, фінансової, кадрової та академічної – визначених у попередньому звіті (табл. 2) [15, с. 20].

Таблиця 2

Параметри для оцінювання складових університетської автономії

<i>Організаційна автономія</i>	<i>Фінансова автономія</i>	<i>Кадрова автономія</i>	<i>Академічна автономія</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Процедури для обрання виконавчого керівника ▪ Критерії для обрання виконавчого керівника ▪ Звільнення виконавчого керівника ▪ Терміни перебування на посаді виконавчого керівника ▪ Включення та відбір зовнішніх членів до керуючих органів ▪ Компетенція покладати рішення на академічні структури ▪ Компетенція створювати юридичну особу 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Термін і тип державного фінансування ▪ Компетенція зберігати надлишки ▪ Компетенція запозичувати кошти ▪ Компетенція володіти будівлями ▪ Компетенція нараховувати плату за навчання для національних студентів і студентів з країн ЄС ▪ Компетенція нараховувати плату за навчання для студентів з країн поза ЄС 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Компетенція приймати рішення щодо процедур найму (керівного академічного та адміністративного персоналу) ▪ Компетенція приймати рішення щодо заробітних плат (керівного академічного та адміністративного персоналу) ▪ Компетенція приймати рішення щодо звільнення (керівного академічного та адміністративного персоналу) ▪ Компетенція приймати рішення щодо заохочення, просування по службі (керівного академічного та адміністративного персоналу) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Компетенція приймати рішення щодо загальної кількості студентів ▪ Компетенція приймати студентів ▪ Компетенція розпочинати програми ▪ Компетенція припиняти програми ▪ Компетенція обирати мову навчання ▪ Компетенція обирати механізми та провайдерів забезпечення якості ▪ Компетенція визначати контент ступеневих програм

Кожний із вище означених параметрів оцінювався за допомогою низки індикаторів, їх перелік подано у табл. 3 [15, с. 72-76].

Таблиця 3

Список індикаторів і обмежень для оцінювання складових університетської автономії

<i>Складова автономії</i>	<i>Параметри</i>	<i>Індикатори та обмеження</i>	
Організаційна автономія	Процедури для обрання виконавчого керівника	Selection of the executive head is not validated by an external authority	
		Selection of the executive head is validated by an external authority	
	Критерії для обрання виконавчого керівника	Selection criteria for executive head are not stated in the law	
		Law states that the executive head must hold an academic position	
		Law states that the executive head must hold a doctoral degree	
		Law states that the executive head must come from within the university	
		Other restrictions	
	Звільнення виконавчого керівника	Procedures for the dismissal of the executive head are not stated in the law	
		Confirmation of dismissal by an external authority but the procedure is decided by the university	
		Dismissal by an external authority but the procedure is decided by the university	
		Confirmation of dismissal by an external authority and the procedure is stated in the law	
		Dismissal by an external authority according to a procedure stated in the law	
		Other restrictions	
	Терміни перебування на посаді виконавчого керівника	Length of the executive head's term of office is not stated in the law	
		Maximum or range of length is stated in the law	
		Minimum range of length is stated in the law	
		Exact length is stated in the law	
	Зовнішні члени у керуючих органах	Включення зовнішніх членів до керуючих органів	Universities cannot decide as they cannot include external members
			Universities cannot decide as they must include external members
			Universities can decide to include external members
		Відбір зовнішніх членів до керуючих органів	University can decide freely on external members
			Proposal by university and appointment by an external authority
			Part of the members appointed by the university and part appointed by an external authority
			Appointment completely controlled by an external authority
			Other appointment process
	Компетенція покладати рішення на академічні структури	Universities can decide on their academic structures without constraint	
		Guidelines exist in the law	
		Faculties/other academic structures are listed in the law	
		Other restrictions	
	Компетенція створювати юридичну особу	Universities can create legal entities without constraint	
		Universities are only allowed to create not-for-profit legal entities	
		Universities are not allowed to create any type of legal entity	
Other restrictions			

Фінансова автономія	Термін і тип державного фінансування	Термін державного фінансування	Більше 1 року
			1 рік
			Менше 1 року
		Тип державного фінансування	Line-item budget
			Block grant and there are no restrictions on the allocation of funding
			Block-grant is split into broad categories and there are no or limited possibilities to move funds between these
	Block grant but internal allocation possibilities are limited by law		
	Компетенція зберігати надлишки	Surplus cannot be kept	
		Surplus can be kept without restrictions	
		Surplus can be kept up to a maximum percentage	
		Surplus can be kept but approval of an external authority is needed	
		Surplus can be kept but its allocation is pre-determined by an external authority	
		Surplus can be kept with other types of restrictions	
	Компетенція запозичувати кошти	Universities cannot borrow money	
		Universities can borrow money without restrictions	
		Universities can borrow money up to a maximum percentage	
		Universities can borrow money with the approval of an external authority	
		Universities can borrow money from specific banks (designated by an external authority)	
		Universities can borrow money with other types of restrictions	
	Компетенція володіти будівлями	Universities are not allowed to own their buildings	
		Universities can sell their buildings without restrictions	
		Universities can sell their buildings with the approval of an external authority	
		Universities can sell their buildings with other types of restrictions	
		Universities are not allowed to sell their buildings	
		Other restrictions	
	Компетенція нараховувати плату за навчання	Національних студентів і студентів з країн ЄС	Universities are free to set the level of tuition fees
			Universities and an external authority cooperate in setting the level of tuition fees
			Universities can set the level of tuition fees under a ceiling set by an external authority
			Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees
			There are no tuition fees
Студентів з країн поза ЄС		Universities are free to set the level of tuition fees	
		Universities and an external authority cooperate in setting the level of tuition fees	
		Universities can set the level of tuition fees under a ceiling set by an external authority	
		Only an external authority is allowed to set the level of tuition fees	
		There are no tuition fees	

Кадрова автономія	Компетенція приймати рішення щодо процедур найму (керівного академічного та адміністративного персоналу)	Recruitment is done freely by universities
		Appointment needs to be confirmed by an external authority for some staff
		Appointment needs to be confirmed by an external authority for all staff
		Number of posts regulated by an external authority for some staff
		Number of posts regulated by an external authority for all staff
		Recruitment carried out by an external authority for some staff
		Recruitment carried out by an external authority for all staff
		Other restrictions
	Компетенція приймати рішення щодо заробітних плат (керівного академічного та адміністративного персоналу)	Universities can freely decide on staff salaries
		Decision on individual staff salaries is restricted due to an overall limit for all staff payments
		Salary band is negotiated with other parties
		Salary band is prescribed by an external authority for some staff
		Salary band is prescribed by an external authority for all staff
		Salary is set by an external authority/civil servant status for some staff
		Salary is set by an external authority/civil servant status for all staff
		Other restrictions
	Компетенція приймати рішення щодо звільнення (керівного академічного та адміністративного персоналу)	There are no sector-specific regulations concerning dismissals (national labour regulations apply)
		Dismissal is strictly regulated due to civil servant status for some staff
		Dismissal is strictly regulated due to civil servant status for all staff
		Dismissals are subject to other regulations specific to the sector
	Компетенція приймати рішення щодо заохочення, просування по службі (керівного академічного та адміністративного персоналу)	Universities can freely decide on promotion procedures
		The law states who has to be included in the selection committee
		Promotion only if there is a post at a higher level
		Other restrictions

Академічна автономія	Компетенція приймати рішення щодо загальної кількості студентів	Exclusive decision of the university		
		Universities decide on the number of fee-paying students while an external authority determines the number of state-funded study places		
		Universities negotiate with an external authority		
		Exclusive decision of an external authority		
		Free admission		
	Компетенція приймати студентів	Admission criteria set by the university		
		Admission criteria co-regulated by an external authority and universities		
		Admission entirely regulated by an external authority		
	Компетенція розпочинати і припиняти програми	Компетенція розпочинати програми (BA, MA)	Universities can open degree programmes without prior accreditation	
			A minority of new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be introduced/funded	
			All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be funded	
			All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be introduced	
			Other restrictions	
		Компетенція розпочинати програми (PhD)	Universities can open degree programmes without prior accreditation	
			A minority of new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be introduced/funded	
			All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be funded	
			Only some universities/academic units can open new degree programmes	
			All new degree programmes/courses must be submitted to prior accreditation to be introduced	
			Other restrictions	
		Компетенція припиняти програми	Universities can terminate degree programmes independently	
			Termination of degree programmes requires negotiation between universities and an external authority	
			Termination of degree programmes occurs on the initiative of an external authority	
			Other restrictions	
		Компетенція обирати мову навчання (BA, MA)	Universities can only offer degree programmes/courses in the national language	
			Universities can choose the language of instruction for all programmes	
			Universities can choose the language of instruction for certain programmes	
			The number of degree programmes/courses taught in a foreign language is limited by an external authority	
Universities can choose the language of instruction only if the programme is also offered in the national language				
Universities can choose their language of instruction, but will not				

		receive public funding for foreign-language programmes
Компетенція обирати механізми та провайдерів забезпечення якості	Компетенція обирати механізми забезпечення якості	Universities can select quality assurance mechanisms freely according to their needs
		Universities cannot select quality assurance mechanisms
	Компетенція обирати провайдерів забезпечення якості	Universities can choose quality assurance agency freely according to their needs (including agencies from other countries)
		Universities can only select between national quality assurance agencies
		Universities cannot choose the quality assurance agency
Компетенція визначати контент ступеневих програм		Universities can freely design the content of their degree programmes and courses (other than for the regulated professions)
		Authorities specify some content of academic courses
		Authorities specify all of the content of academic courses
		Other restrictions

На основі вище зазначених параметрів та індикаторів, а також спеціально розробленої методології їх оцінювання [15] була здійснено аналіз рівнів реалізації чотирьох складових університетської автономії у країнах Європи, відповідно до якого:

- найвищий рівень (перша 5-ка) організаційної автономії мають університети Сполученого Королівства (100%), Данії (94%), Фінляндії (93%), Естонії (87%), Ірландія (81%) [15, с. 53];
- найвищий рівень фінансової автономії мають університети Люксембургу (91%), Естонії (90%), Сполученого Королівства (89%), Латвії (80%), Нідерландів (77%) [15, с. 56];
- найвищий рівень кадрової автономії мають університети Естонії (100%), Сполученого Королівства (96%), Чеської Республіки (95%), Швеції (95%), Швейцарії (95%) [15, с. 59];
- найвищий рівень академічної автономії мають університети Ірландії (100%), Норвегії (97%), Сполученого Королівства (94%), Естонії (92%), Фінляндії (90%) [15, с. 62].

За результатами здійсненого аналізу до основних викликів розширення університетської автономії у країнах Європи віднесені такі:

- «In a number of countries, new reforms are being developed while previously adopted legal changes remain to be implemented. It was often commented that public authorities have not sufficiently supported the development of a new set of skills and competencies, particularly in the area of leadership and management, to enable universities to make use of newly acquired institutional autonomy» [15, с. 65].
- «While it was readily acknowledged that universities should be held accountable to society and towards their funders, it was stated that the introduction of overly resource- and time-intensive bureaucratic measures is also preventing universities from achieving their full potential. Rather than setting long-term targets and taking a strategic lead, some governments have displayed a growing tendency to micro-manage university affairs» [15, с. 66].
- «When comparing the regulatory frameworks in which institutions operate to those of previous decades, it emerged that the level of university autonomy has indeed increased over the long term. Despite the numerous restrictions that still curtail autonomy, interviewees generally rated their system's level of institutional freedom as satisfactory in comparison to the past» [15, с. 66].

- «The frequent divergence between formal and practical autonomy has already been pointed out. This study and other EUA reports have shown that one of the key challenges of governance reforms lies in the practical implementation of regulations. To implement legal reforms successfully, they need to be accompanied by support for institutional capacity building and human resources development. In order to make full use of greater institutional autonomy and to fulfil new tasks, additional management and leadership skills are needed. Support to facilitate the acquisition of such skills is essential for successful governance reforms» [15, с. 69].

На сайтах [16, 17] представлені детальні дані по кожній з 27 країн ЄС, які були залучені у проєкт *European University Association* з університетської автономії.

Сутність розбудови у вищій освіті ефективного врядування

З метою розкриття сутності поняття «ефективне врядування» та специфіки його прояву у вищій освіті нами були проаналізовані такі праці:

- World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. [18]
- Luc Weber. European University Governance in Urgent Need of Change Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. [19]
- Pavel Zgaga. Reconsidering Higher Education Governance. [20]
- Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. [21]
- Higher Education Governance in Europe. Policies, structure, funding and academic staff. [22]
- Progress in higher education reform across Europe. Governance Reform. [23]
- F. Henard, A. Mitterle. Governance and quality guidelines in Higher Education. [24]
- Higher Education Governance Reform across Europe. [25]
- Regional seminars on university governance in the TEMPUS partner countries (2010-2011). Conclusions. [26]
- J. Kohler. Ethics in Higher Education Institutions and their Governance. [27]
- Governance of higher education institutions in the European Higher Education Area. [28]

Зазначена проблема також висвітлювалася нами і у власних публікаціях [29-30].

Світовий Банк у своїх звітах використовує поняття «врядування», у першу чергу, адресуючи його до діяльності урядів, що передбачає широку підзвітність [18]. Пізніше значення цього терміну було розширено з акцентом на партнерство між різними стейкхолдерами таким чином: «Важливою справою інституцій врядування є сприяти конструктивній взаємодії між державним і приватним секторами та громадянським суспільством» [18, с. 13]. Також введено термін «чутливе врядування» (responsive governance): модель «чутливого врядування» передбачає уряд, що є відкритим і чутливим (сприйнятливим) до суспільства, більш відповідальним і краще регульованим зовнішніми спостерігачами та законом. Ключовими принципами реалізації моделі «чутливого врядування» визначено: підзвітність, відповідальність, прозорість, залученість [18, с. 7]. Важливою складовою моделі «чутливого врядування» є комплексна багатостороння підзвітність уряду (за принципом «360°»), при якій залучені всі стейкхолдери як в уряді, так і в суспільстві [29, с. 172].

Аналіз реалізації моделі «врядування» у системі державного управління дозволив нам констатувати, що модель врядування:

- є наступним еволюційним етапом у розвитку моделей управління;
- може бути застосована у різних сферах суспільної життєдіяльності;
- передбачає широке залучення до управління громадськості та стейкхолдерів;
- реалізується на основі відкритості, партнерства, розподіленої відповідальності та підзвітності;
- потребує використання механізмів результат-орієнтованого управління та компетентнісного підходу [30].

22-23 вересня 2005 р. у Страсбурзі за ініціативи Ради Європи відбувся *Міжнародний форум «Врядування у вищій освіті – між демократичною культурою, академічними*

намірами та силами ринку» (Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces), який спровокував широке обговорення проблеми врядування у вищій освіті [19-21]. У пошуках сутності поняття «врядування у вищій освіті» учасники Форуму ідентифікували низку ключових особливостей цього процесу.

P. Zgaga та V. Soares визначили фактори, які спричинили розвиток та імплементацію врядування у вищій освіті, до яких віднесли:

- масифікація вищої освіти; рух від традиційної моделі держави на основі втручання (інтервенціональна) (interventionary) до нової моделі «сприяючої держави» (facilitatory); посилення автономії університетів) [21, с. 35-50];
- демократизація суспільства; академічна свобода; автономія та концепція вищої освіти як «суспільного блага»; транснаціональний характер освіти; наслідки Лісабонської стратегії [21, с. 51-64].

Визначення поняття «врядування» були запропоновані кількома вченими:

J. Kohler: «Врядування у вищій освіті – це інституційна система та процеси стратегічного рівня, які:

- пов'язані з ідентифікацією, затвердженням (валідацією) та реалізацією передумов, наслідків, культури, керівних інструментів, які властиві інституційній автономії та індивідуальній свободі у контексті з державною відповідальністю інституції бути врядованою;
- повинні бути описані та розроблені задля підтримки та збереження результатів;
- працюють на – потреби особистості та суспільства, традиційні і більш сучасні академічні цінності та завдання, якість і забезпечення якості, інституційне позиціонування, результативність та ефективність масової вищої освіти, досконалі дослідження у демократичних суспільствах;
- базуються на – експертній компетентності, залученні та участі, верховенстві права, свободі етично відповідальних осіб та взаємній повазі [21, с. 26].

J. Fried: «Структури врядування є формальними та інформальними інституційними заходами, через які політичні та економічні актори/учасники організують та управляють своєю взаємозалежністю. Ці структури зрештою слугують розширенню та сприяють легітимності та ефективності конкретної соціальної системи шляхом організації переговорних процесів, встановлення стандартів, забезпечення розподілу функцій, моніторингу виконання, зниження конфліктності та вирішення спорів» [21, с. 82]. Уточнюючи при цьому зміст для вищої освіти, науковець констатує: «Університетське врядування загально розуміється як набір законів, регуляцій, структур, норм і практик, які встановлюють рамку (каркас) для інституції задля наслідування її цілей, завдань і політик послідовним і скоординованим способом» [21, с. 98].

J. Kohler та J. Huber: «Ефективне управління у вищій освіті може бути розглянуто як метод досягнення згоди щодо вагомих (значимих) завдань та орієнтирів вищої освіти, розроблення стратегій та інструментів запровадження їх у практику відповідно до обраної мети» [21, с. 13]. У процесі врядування беруть участь різні стейкхолдери (а відтак присутній широкий спектр інтересів), тому його важливою якістю є «патисипативність» (participative)/ залученість. Ефективність такого процесу залежить від ефективності співпраці / партнерства: «Такий процес повинен базуватися на прозорих процедурах і завданнях, мати в собі можливість збагачуватися, досягати згоди та імплемувати рішення (легітимно та ефективно), а також бути гнучким задля того, щоб адаптувати різноманітні контексти на основі спільних принципів» [21, с. 13].

Принципи врядування

L. Weber підкреслив важливість «чутливості» та «відповідальності»: «Університети повинні бути не тільки чутливими (responsive) задля того, щоб адаптуватися до змінного середовища, але й відповідальними (responsible) за реалізацію стратегічних цілей суспільства» [19].

P. Zgaga виділив принцип партнерства: «врядування закликає до спільного володіння / права власності і може бути досягнуто лише у партнерстві» [21, с. 35-50].

S. Bergen підкреслив демократичну основу процесу: «Врядування у вищій освіті є ключовим аспектом підтримки та розвитку демократичної культури, без якої демократичні інституції та демократичне законодавство не можуть функціонувати» [21, с. 6].

Складові врядування

J. Fried ідентифікував ключові складові (керівництво, лідерство, стейкхолдери, право власності) та ключові процеси (регулювання, керування, контроль) моделі врядування у вищій освіті [21, с. 79].

P. Zgaga виділив три рівні / структурні виміри врядування у вищій освіті:

- внутрішній або інституційний – врядування закладами вищої освіти;
- зовнішній або системний – врядування системою вищої освіти;
- міжнародний або глобальний – врядування системами вищої освіти у межах міжнародних (глобальних) перспектив, наприклад Болонський процес [21, с. 35-50].

Учений підкреслює, що «всі три структурні виміри врядування – інституційний, системний і міжнародний – створюють трикутник «взаємозалежної сукупності» (interdependent totality), що дозволяє розглядати врядування у вищій освіті як багатовимірну концепцію (multidimensional concept), яка:

- не є однорідною, завершеною, безпроблемною та незаперечною;
- містить низку відкритих питань, проблем і дилем;
- потребує врахування між академічними прагненнями, впливами ринку та демократичними цінностями;
- базується на балансі «автономія vs. підзвітності» [21, с. 35-50].

J. Kohler виділив чотири складових процесу врядування у вищій освіті: місія вищої освіти; врядування систем вищої освіти; врядування закладів вищої освіти; актори / учасники у врядуванні вищої освіти [21, с. 17-32].

J. Fried вирізняє у процесі врядування такі складові: зовнішнє регулювання; зовнішній провід (керівництво); академічне самоврядування; управлінське самоврядування; конкуренція [21, с. 85-86].

J. Fielden для опису існуючих моделей врядування вищою освітою використав такий спектр параметрів:

- національний каркас – візія, стратегія, законодавство щодо вищої освіти, статус державних ЗВО, приватні ЗВО;
- врядування сектором вищої освіти – управління системою в цілому, розподіл повноважень, органи центральної влади, автономія інституцій, підзвітній інституцій, забезпечення якості, управління дослідженнями;
- фінансування – загальна структура фінансування, розподіл ресурсів, фінансовий моніторинг і контроль, управління майном, результативність;
- врядування державними ЗВО – повноваження ради, обрання голови та членів ради, призначення президента, покращення процесів врядування [20].

До ключових акторів / учасників процесу врядування у вищій освіті традиційно відносять: уряд; органи громадського врядування (опікунські ради, наглядові ради тощо); адміністративний та академічний персонал; студентів; представників інших стейкхолдерів.

R. Farquhar визначає два головні критерії, що повинні застосовуватися для «вербування» учасників / акторів процесу врядування у вищій освіті:

- «представництво – для того, щоб гарантувати, що погляди тих, хто має законний інтерес що прийняття рішень, будуть враховані;
- компетентність – для того, щоб гарантувати наявність необхідних знань для прийняття рішень» [21, с. 148].

Фундаментальною працею для усвідомлення специфіки реалізації врядування у вищій освіті стала публікація європейської Комісії «*Higher Education Governance in Europe*» [22]. Серед ключових висновків дослідження виділимо наступні.

«... a distinction is drawn between higher education **governance** and **management**. As far as higher education is concerned, governance focuses on the rules and mechanisms by which various stakeholders influence decisions, how they are held accountable, and to whom. In the context of higher education, **governance** refers to ‘the formal and informal exercise of authority under laws, policies and

rules that articulate the rights and responsibilities of various actors, including the rules by which they interact'. In other words, governance encompasses 'the framework in which an institution pursues its goals, objectives and policies in a coherent and co-ordinated manner' to answer the questions: 'Who is in charge, and what are the sources of legitimacy for executive decision-making by different actors?' **Management**, on the other hand, refers to the implementation of a set of objectives pursued by a higher education institution on the basis of established rules. It answers the question 'how are the rules applied' and is concerned with the efficiency, effectiveness and quality of services provided for internal and external stakeholders» [22, c. 12].

«The governance structure of an institution tells us how stakeholders (including the executive head of the institution, staff, students, parents, governments, laypersons, etc.) communicate with each other: who is accountable to whom, how they are held accountable and for what. In the context of the rapid changes in society and its relationship with higher education, countries throughout Europe have responded in a variety of ways to the widespread need to re-think and re-design the governance structures of HEIs. As autonomous entities, the institutions are assuming many of the governance responsibilities previously held by the government; however, HEIs are still regulated by the government or governmental bodies. What is more: the institutions are now also held accountable for their behaviour in new ways: they must show that they are responding appropriately to the needs of society; they must demonstrate that the public funds they receive are being used responsibly; and they must maintain standards of excellence in teaching and research, the primary missions of educational organisations. Increased autonomy and the accompanying accountability have brought about many changes which mark a shift away from traditional modes of academic self-government in a closed community of scholars. There are new models of governance that redistribute responsibility, accountability, and decision-making power among the respective external and internal stakeholders. There are several principal mechanisms of co-ordination or control relevant to these new structures of governance in the higher education sector, including:

- External regulation: refers to the authority of the State or region to lay down the rules of operation for HEIs.
- External guidance: refers to the steering power and co-ordination by external stakeholders as members of university boards (e.g. boards of governors or trustees), to which the relevant government authorities (e.g. ministry) have delegated certain responsibilities.
- Managerial self-governance: refers to senior leadership and management staff (rector/president, deans) who set goals and take decisions on the direction, behaviour, and activities of the institution.
- Academic self-governance: refers to governance through consensus within and among the academic communities of an HEI.

The governmental and institutional governance bodies are characterised according to their responsibilities, decision-making powers and lines of accountability. ... the following questions with regard to the structures of higher education governance in Europe:

- Who are the main actors / what are the main bodies involved in the governance of higher education at the national/regional level? What are their main responsibilities?
- Who are the actors / what are the bodies involved in governance at the institutional level? What are their main responsibilities?
- What forms of accountability and information sharing are practiced between HEIs, governmental bodies, external stakeholders, internal stakeholders, and the public?» [22, c. 25-26].

«At state level, the models of regulatory state and supervisory state were the main threads of the analysis. According to the first model, the funding of institutions comes mainly from public sources. This model is based on the assumption that the regulations governing the operational activity of institutions are defined in detail by public authorities and that compliance with them is ensured via mechanisms such as inspection or bureaucratic formalities.

The regulatory state model is generally contrasted with that of the supervisory state (or of external steering). In this model, institutions are given wide autonomy in different areas. Control is based on the definition of national objectives which must be implemented by the institutions, the transparency of institutional policies as well as various accountability measures for institutions or their

staff. External steering is also seen in the growing influence of external stakeholders in the governing bodies of institutions in particular. The supervisory state model often involves the stimulation of competition between institutions.

At institutional level in particular, three major types of governance were also used as a reference. These included the academic self-governance model; the management self-governance, whereby the management of an institution holds a strong position in defining objectives and decision-making; and finally, the entrepreneurial university model, which involves diversified funding sources and the development of partnerships with the private sector.

Based on the analyses conducted in this study, it is clear that the wide range of situations in Europe contain different aspects of each of these models» [22, с. 103].

До ключових проблем і викликів імплементації моделі врядування у вищій освіті віднесено [22, с. 104-105]:

- «Institutional autonomy vs. accountability: balancing centralised leadership, external stakeholder participation and academic self-governance.
- Trend towards increased external stakeholder involvement.
- The issues of academic self-governance and management competence.
- Importance of centralised internal leadership».

У документі також запропоновано визначення низки ключових понять, пов'язаних із процесом врядування у вищій освіті, серед яких:

«*Academic body*: usually called a senate, academic council or academic board, this body is primarily responsible for matters relating to the educational and research services provided by the institution. It is composed mainly of academic staff members employed at the institution. Student representatives and non-academic staff can also be members in some countries» [22, с. 112].

«*Advisory body*: supports the institutional governance structure and brings external perspectives to bear on issues relating to the HEI; however, approval from this body is not required for any decisions and it does not officially monitor the institution. This body always includes external stakeholders and is often composed solely of external stakeholders» [22, с. 112].

«*Decision-making body*: the institutional governance body responsible for long-term and strategic planning and for determining the institutional orientation. In some countries, the academic body or the supervisory body is the decision-making body. In other countries, the decision-making body is a distinct entity from the other two bodies» [22, с. 112].

«*Executive head*: rector, president, vice-chancellor, chancellor or director of a higher education institution. This person represents the HEI in legal transactions and funding agreements. He/she is generally the main figure responsible for the strategic planning of the institution's activities, including programming and development, organisation, management and monitoring. The executive head is held primarily accountable for the activities of the institution» [22, с. 112].

«*External stakeholders*: persons who have a vested interest in the function, practices and outcomes of higher education institutions (may include members of central, regional or local government, employers in the labour market or other representatives from industry, members of labour unions, national student associations, representatives of civic society, graduates, parents of students, etc.)» [22, с. 112].

«*Decision-making body*: the institutional governance body responsible for long-term and strategic planning and for determining the institutional orientation. In some countries, the academic body or the supervisory body is the decision-making body. In other countries, the decision-making body is a distinct entity from the other two bodies» [22, с. 112].

«*Executive head*: rector, president, vice-chancellor, chancellor or director of a higher education institution. This person represents the HEI in legal transactions and funding agreements. He/she is generally the main figure responsible for the strategic planning of the institution's activities, including programming and development, organisation, management and monitoring. The executive head is held primarily accountable for the activities of the institution» [22, с. 112].

«*External stakeholders*: persons who have a vested interest in the function, practices and outcomes of higher education institutions (may include members of central, regional or local government, employers in the labour market or other representatives from industry, members of labour

unions, national student associations, representatives of civic society, graduates, parents of students, etc.)» [22, с. 112].

«*Performance contract*: established between institutions and public authorities, and based on the definition of strategic objectives assigned to the institution. Different performance-related measures exist to evaluate progress» [22, с. 113].

«*Performance criteria*: are related to the outputs achieved by an institution over a previous period. They establish a link between the amount of public funding allocated and the ability to make optimal use of the resources received over a given period, which is measured, for example, through the number of successful students each year or the number of degree recipients. Performance criteria are often included in funding formulas and are generally regarded as an incentive to rationalise resources» [22, с. 113].

«*Regulation*: a law, decree or any other officially binding document, issued by the top-level education authorities» [22, с. 114].

«*Strategic plan*: document that sets out the mission and strategic aims of a higher education institution and links these aims to detailed objectives and activities for a period of variable length» [22, с. 114].

«*Supervisory body*: oversees or monitors operational, educational, and financial activities. It is usually responsible for approving the information submitted to the Ministry (annual reports, performance reports, financial reports, etc.) and for overseeing the financial audit of the institution. This body is usually the legal entity that hires and dismisses the executive head of the institution. All supervisory bodies include external stakeholders and many are composed solely of external stakeholders» [22, с. 114].

Сутність поняття «університетське лідерство» та його значення для ефективної реалізації автономії та врядування у вищій освіті

В умовах констатації та усвідомлення вищої освіти як передумови та фундаменту соціального та економічного прогресу розвиток самої системи вищої освіти та управління нею має здійснюватися на основі врахування світових тенденцій і провідного досвіду соціального управління та, зокрема, трансформації останнього у напрямі парадигми лідерства. Актуалізація лідерства як нової управлінської парадигми (сутність якої відповідає сучасним реаліям, вимогам і викликам) детермінується наявними суспільними тенденціями та трансформаціями, зокрема ціннісною та організаційною.

Лідерство проявляється при наявності трьох взаємопов'язаних структурних елементів:

- особистості, яка має лідерський потенціал;
- групи послідовників за умови наявності спільних / поділу очікувань, цінностей, інтересів;
- факторів соціального середовища.

У ЕНЕА відбувається зсув акцентів в освітньому процесі з викладання (як основної ролі професорсько-викладацького складу в передачі знань) на вчення (як форми активної освітньої діяльності студента). У зв'язку з цим вища освіта характеризується «студентоцентричністю» і розглядається в парадигмі «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Тому, ідентифікуючи лідерів у вищій освіті, слід виділяти три основні категорії суб'єктів взаємодії:

- керівництво університету;
- та дослідники;
- студенти.

Прояв лідерства суб'єктами освіти, перш за все, пов'язаний з реалізацією ними свого лідерського потенціалу – соціально-психологічної характеристики особистості, що відбиває як ситуаційно обумовлену, так і не залежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства.

Сутність університетського лідерства та його складові

Університетське лідерство слід розглядати у таких трьох взаємопов'язаних площинах:

- університет для лідерства (освітні програми та послуги для розвитку лідерського потенціалу суспільства);

- лідерство університету (діяльність держави задля розвитку університетів світового рівня);
- лідерство в університеті (організаційний дизайн і організаційний розвиток ЗВО, стратегічне управління, розвиток персоналу, управління якістю).

Схематичне зображення вище зазначеної позиції представлено на рис. 1.

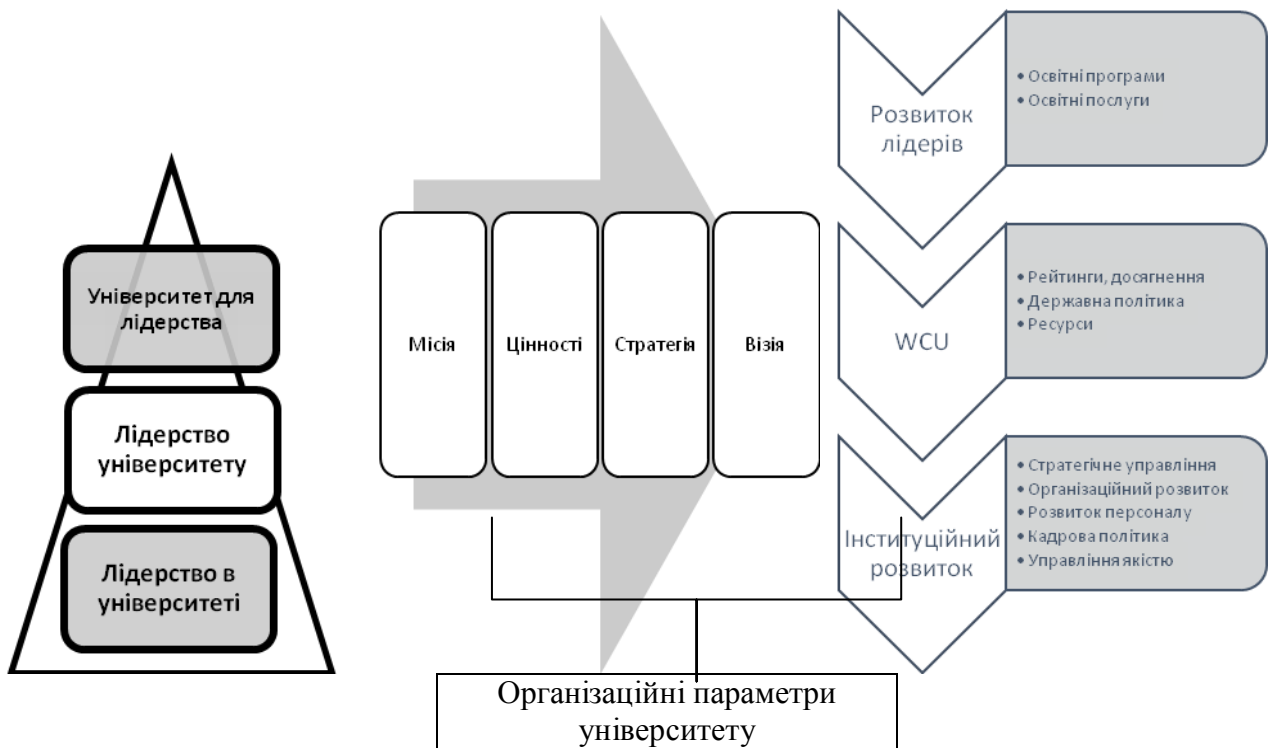


Рис. 1. Складові університетського лідерства

Підготовка та професійний розвиток лідерів

Реалізація місії університету передбачає реалізацію освітніх програм і надання освітніх послуг для розвитку лідерського потенціалу суспільства: «три атрибути неодмінні для збереження за університетами ролі служителя потребам суспільства (за F. Newman):

- (1) підготування (соціалізація) студентів до їхньої ролі в житті суспільства;
- (2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність;
- (3) захист університету як домівки для безкорисної наукової діяльності й розкріпачених дискусій»³⁸.

Варто підкреслити, що лідерські якості віднесені експертами Проекту TUNING³⁹ до списку основних системних компетентностей, які повинні розвиватися у вищій освіті⁴⁰.

Дослідження методології підготовки управлінців-лідерів⁴¹ дозволило констатувати:

- визначальну роль суспільних цінностей при проектуванні та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів;
- наявність базових принципів такої підготовки;
- виконання системою підготовки місії (суспільного призначення) – «творення лідерів»; наявність «профілю лідера» як «точки відліку» та «кінцевого пункту» процесу підготовки;

³⁸ Квіск М. Університет і держава. – К.: Таксон, 2009. – 380 с. – С. 51.

³⁹ TUNING. – URL: <http://www.unideusto.org/tuning/publications.html>.

⁴⁰ Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 166 с. – С. 33.

⁴¹ Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д.п.н. за спеціальністю 13.00.06 – теорія і методика управління освітою; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. К.: [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2011. – 36 с.

- взаємоузгодженість основних компонентів освітнього процесу (мети, змісту, методів, засобів, результатів) і спрямованість процесу на особистість лідера як результат професійної підготовки управлінців.

Орієнтиром для реалізації програм професійної підготовки управлінців в умовах сучасних суспільних трансформацій і викликів є *профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера* як інтегрований і збалансований набір знанневих, вмінневих і поведінкових компетенцій (характеристик), необхідних для якісного виконання лідерських функцій.

Врахування специфіки еволюційного розвитку управління, а також співвідношення його рівнів із рівнями компетенцій свідчить про наявність ще однієї закономірності – *залежності між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій*. Зазначена закономірність засвідчує, що лідерський вплив здійснюється через наявні поведінкові компетенції особистості управлінця на відміну від менеджерського впливу (що базується на професійних уміннях) та адміністративного впливу (основаю якого є професійні знання, управлінська інформація). Як висновок констатуємо, що при професійній підготовці управлінців задля забезпечення розвитку їхнього лідерського потенціалу основний акцент має здійснюватися на розвиток поведінкових компетенцій (якостей).

Домінування у профілі управлінця-лідера поведінкових компетенцій потребує при реалізації програм професійної підготовки управлінців для розвитку їх лідерського потенціалу використання релевантних методик, методів і технологій (до таких, зокрема, належать методика Спенсерів, метод оповідача, метод власного прикладу, навчання через дію, модель самокеруючого навчання Р. Бояциса, консультування, інструктування, наставництво, коучинг та ін.).

Оцінювання ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів є важливим інструментом для забезпечення їх якості. Таке оцінювання передбачає оцінку реакції та міри задоволеності учасників, а також оцінку навчальних результатів у формі професійних компетенцій та їх вплив на практичну діяльність (поведінкові зміни, стимульовані процесом навчання). Типовими інструментами для оцінювання реакції та міри задоволеності учасників є анкети (із закритими та відкритими запитаннями) та інтерв'ю. Для оцінки навчальних результатів учасників використовують методи оцінки компетенцій. До розповсюджених сьогодні методів оцінки поведінкових компетенцій управлінця-лідера належать, зокрема, такі: імітація робочих ситуацій, «360°», психологічні тести, інтерв'ю. Найбільш комплексною технологією оцінювання поведінкових компетенцій управлінців-лідерів є технологія «Центр оцінки» (assessment center).

Лідерство університету

Проблема розвитку інституційної спроможності ЗВО нерозривно пов'язана з термінами «академічна досконалість», «інституційний профіль», «інституційна стратегія» та «лідерство»⁴². Термін «академічна досконалість» (academic excellence) використовується, у першу чергу, до дослідницьких університетів. Дефініція «університет світового рівня (WCU)» засвідчує інституційну «здатність конкурувати на глобальному ринку шляхом набуття, адаптації та творення передового знання»⁴³. Ключовими характеристиками WCU є високо-кваліфіковані випускники, провідні дослідження та запроваджені інновації⁴⁴. Досвід засвідчує, що формування простору для творення WCU передбачає наявність двох вимірів:

- зовнішнього – державна політика і ресурси;
- внутрішній – здатність самих інституцій до трансформації, переходу на новий якісний рівень функціонування та розвитку.

Проблема розвитку дослідницьких університетів досліджена Ph. Altbach and J. Salmi у праці «Шлях до академічної досконалості: творення дослідницьких університетів світового

⁴² Калашнікова С. Ідентифікація сучасних орієнтирів розвитку вищої освіти // Вища освіта України. – 2014. - № 3. – С. 12-23.

⁴³ J. Salmi. The Challenge of Establishing World-Class Universities. – Washington, DC: The World Bank, 2009. – 115 p. – P. 4.

⁴⁴ Там само, с. 5.

класу» (The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities)⁴⁵. Автори зазначають, що основними параметрами, які вирізняють елітні дослідницькі інституції від інших є⁴⁶:

- високо-кваліфіковані науково-педагогічні працівники;
- досконалість у результатах наукових досліджень;
- висока якість викладання та навчання;
- значний обсяг державного та недержавного фінансування;
- талановиті студенти (високий відсоток іноземних);
- академічна свобода, ефективні структури врядування;
- добре обладнана інфраструктура для викладання, досліджень, управління та студентського життя.

Аналіз діяльності низки провідних дослідницьких університетів світу дозволили віднести до базових принципів їх існування – академічну свободу та академічну лідерство⁴⁷.

Академічне лідерство

Т. Кенні⁴⁸, досліджуючи проблему імплементації парадигми лідерства в університетах, застосовує термін «академічне лідерство». Вчений пропонує розглядати його сутність через призму шести вимірів та доменів, представлених на рис. 2.

6/ Упевненість			
Внутрішня	Зовнішня		
5/ Характер			
Доброчесність	Стійкість	Виразність	
4/ Можливості			
Сканування горизонту	Смислоутворення	Реалізація	Зв'язок
		Винагородження	
3/ Колегіальність			
Команда	Дисципліна	Академічна спільнота	Фах
		Заклад	
2/ Цікавість			
Виклик		Творчість	
1/ Довіра			
Особиста	Професійна	Посадова	Політична

Рис. 2. Деякі виміри та домени академічного лідерства⁴⁹

Зазначені виміри та домени автор поклав в основу технології оцінювання лідерського потенціалу ЗВО.

Механізми та засоби розвитку лідерського потенціалу університетів

Пошук «формули успіху» для розбудови лідерського потенціалу сучасного університету – тема достатньо захоплююча. Прикладом такої формули може слугувати позиція М. Богачевської-Хомяк, відповідно до якої складниками успішності університету є⁵⁰:

- «свобода наукового пошуку і слова;
- охочі та цілеспрямовані студенти;
- чесна й ефективна адміністрація;
- прозорі фінанси;

⁴⁵ The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities / Editors: Philip G. Altbach and Jamil Salmi. – Washington DC: The World bank, 2011- 363 p.

⁴⁶ Там само, с. 2.

⁴⁷ Там само, с. 17, 20, 21, 336, 337

⁴⁸ Ranmore Consulting Group. Enhancing the performance of knowledge-based organization. URL: <http://www.ranmore.co.uk>.

⁴⁹ Tom Kenne. Academic Leadership: Dimension, Dysfunctions and Dynamics. – Ranmore Consulting, 2009. – 13 p. – P. 2. URL: <http://www.ranmore.co.uk/ranmore.aspx?page=3>.

⁵⁰ Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: ПІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с. – С. 23.

- відкритість до світу».

J. Salmi у праці «Виклик щодо творення університетів світового рівня» (The Challenge of Establishing World-Class Universities)⁵¹ ідентифікував і обґрунтував три фактори, що є визначальними для університетів-лідерів:

- висока концентрація таланту;
- достатність ресурсів для того, щоб пропонувати продуктивне навчальне середовище та здійснювати прогресивні дослідження;
- сприятливе врядування, що передбачає наявність таких складових – підтримуюча регулятивна структура, автономія, академічна свобода, команда лідерів, стратегічна візія, культура досконалості.

Підтверджуючи визначальну роль організаційного розвитку для розкриття лідерського потенціалу університетів, J. Salmi зазначає: «Творення університетів світового рівня потребує сильного лідерства, сміливої візії для реалізації інституційної місії та цілей, а також чітко визначеного стратегічного плану для того, щоб переводити візію у конкретні завдання та програми»⁵².

Теорія організаційного розвитку слугує науково-методологічним підґрунтям для розбудови інституційної спроможності університетів в умовах сучасних суспільних трансформацій. Однією із найбільш відомих сучасних теорій організаційного розвитку є теорія саморозвивальної організації Р. Сенге, який розглядає організацію у процесі її постійного удосконалення та саморозвитку⁵³. Аналіз організаційного розвитку на засадах теорії саморозвивальної організації веде до зміни / трансформації базових параметрів сучасної організації. Результатом такої трансформації є, зокрема, такі положення:

- візія організації стає продовженням візії кожного;
- особливість місії полягає в тому, що люди віддані їй, оскільки місія організації є, по суті, і місією кожного її працівника;
- спільне бачення та місія підвищують відданість організації.

Усвідомлення університетськими спільнотами на чолі з їх лідерами базових організаційних параметрів, їх спільне опрацювання, формулювання та формування – передумови для забезпечення ефективного організаційного розвитку закладів вищої освіти. До основних інструментів, які сприяють організаційному розвитку сучасного ЗВО відносять стратегію розвитку⁵⁴.

Стратегія розвитку організації традиційно представлена у формі документу, який системно визначає та обґрунтовує пріоритетні напрями, принципи, результати та механізми для розбудови організації:

- «Успіх пов'язаний з наявністю стратегії»⁵⁵.
- «Призначення стратегії полягає у мобілізації ресурсів для здійснення тактики»⁵⁶.
- «Стратегія, візія, місія – все це виходить з простого посилання про необхідність чітко усвідомлювати напрям руху ...»⁵⁷.

Стратегія розвитку ЗВО повинна корелюватися з параметрами інституційного профілю та сприяти розвитку ключових компетенцій (якостей) університету: «Щоб займати стійкі позиції на ринку ЗВО повинен розробляти стратегію розвитку, яка базується не на одній, а кількох стійких перевагах»⁵⁸.

⁵¹ J. Salmi. The Challenge of Establishing World-Class Universities. – Washington, DC: The World Bank, 2009. – 115 p.

⁵² Там само, с. 9.

⁵³ Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

⁵⁴ Калашнікова С. Організаційний розвиток вищого навчального закладу та його значення у розбудові лідерського потенціалу університетів // Вища освіта України. – 2012. - № 3 (додаток 2), том 1. – С. 40-43.

⁵⁵ Траут Дж. Траут о стратегии. Рынок ошибок не прощает. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с. – С. 11.

⁵⁶ Там само, с. 93.

⁵⁷ Траут Дж., Ривкин С. Сила простоты: руководство по успешным бизнес-стратегиям. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с. – С. 125.

⁵⁸ Гуськова Н., Неретина Е., Маколов В. Анализ конкретных позиций национального исследовательского университета // Университетское управление: практика и анализ. – № 1 (71), 2011. – С. 6-11. – С. 6.

I. McNay⁵⁹, розглядаючи розвиток лідерського потенціалу університетів через призму стратегічного управління, констатує: «добре лідерство в добрі часи створює культуру, де зміни краще сприймаються, коли настає час викликів»⁶⁰. Дослідник підкреслює важливість формування університетської спільності на цьому шляху та пропонує для цього лідерам ЗВО застосовувати такі принципи⁶¹:

- «Бути «одним з нас».
- Робити *для нас*, а не *нам*, і бажано з нами.
- Відчуття «нас» – ми всі разом у цьому.
- Надавати нам значення».

Реалізація зазначених принципів потребує від лідерів виконання таких дій:

- «розмірковувати [узвати про групу / групи, які вони ведуть, щоб виробити співчуття та емоційну чуйність];
- представляти групу – захищати її ідеї та інтереси;
- реалізовувати ці ідеї, надаючи структуру, простір та підтримку, щоб рухатись вперед, відповідаючи цінностям і цілям групи»⁶².

Запровадження таких підходів, на думку, I. McNay, дозволяє творити «клімат довіри»: «Лідерам необхідно будувати «капітал довіри» своєю поведінкою у добрі часи, щоб скористатися ним, коли необхідно прийняти більш складні рішення, із менш прийнятними наслідками»⁶³. Така «спільна довіра» є критично важливою, оскільки: «вона дає людям упевненість, щоб бути відкритими, чесними та критичними при обговоренні розробки стратегії та творчими, готовими до експериментів та ризику у своєму тлумаченні та втіленні»⁶⁴.

У пошуках відповіді на питання «як університети можуть сприяти розвитку лідерства та організаційної спроможності всередині та ззовні своїх ключових галузей» R. Harisalo⁶⁵ стверджує, що університети завжди брали участь у цих процесах і набули значний досвід реалізації таких програм і політик, які можна підсумувати наступним чином.

По-перше, університети перевизначили та розробили нові теоретичні підходи до розуміння управління та лідерства, а також організаційних конфігурацій. Ця діяльність належить до категорії повздовжніх (longitudinal) базових досліджень задля опису / оцінювання змін / розвитку з часом. Слід наголосити, що дослідження такого роду є основним джерелом нових розумінь та інновацій. Щоб досягнути успіху в цих починаннях, *дослідники повинні тісно співпрацювати з найбільш інноваційними державними та приватними організаціями.*

По-друге, університети опрацювали та виробили нові методи, інструменти та метрики, за допомогою яких можливо суттєво покращити різні організаційні чинники – стратегії, процеси, персонал та результати. Головною метою такої діяльності є, звичайно, знаходження балансу між гуманним/людяним (humane) стилем роботи, продуктивністю, економією, інновацією та ефективністю. Серед типових інструментів, які використовуються у провідній практиці для вирішення вище зазначених завдань, такі: бенчмаркінг (benchmarking), бенч-навчання (benchlearning), виключення рівня (elimination of a level), аналіз споживачів (customer analysis), початок з урахуванням та обґрунтуванням витрат та потреб (zero-base start), органіграма (organigraph) тощо. Щоб досягти успіху у цих різновидах діяльності, *університети повинні співпрацювати з державними та приватними організаціями, в яких можна проводити різноманітні експерименти і тести, а також знаходити організації, що вже набули досвіду незалежної експертизи подібних інструментів і перевіряли їх дієвість.*

По-третє, університети збирають та обробляють відповідну інформацію в управлінських та організаційних цілях. Задля цього в кожному університеті повинні бути люди, які ретельно й безперервно «просіюють» цей масив інформації та відповідним чином «перетворюють» його для використання в управлінських та організаційних цілях.

⁵⁹ Ian McNay. Leading Strategic Change in Higher Education – Closing the Implementation Gap // Leadership and Governance in Higher Education, Volume No. 4, 2012. – P. 49-69.

⁶⁰ Там само, с. 53.

⁶¹ Там само, с. 55

⁶² Там само, с. 55.

⁶³ Там само, с. 55.

⁶⁴ Там само, с. 56.

⁶⁵ Prof. Risto Harisalo, School of Management, University of Tampere. – URL: <http://www.uta.fi>

По-четверте, однією з базових функцій університету є розвиток людського мислення (human thinking), усвідомлення перешкод і бар'єрів у мисленні та руйнування старих шляхів мислення. Щоб досягнути успіху в цих зусиллях, *університети повинні забезпечити належні майданчики та середовища для навчання креативному мисленню, критичному мисленню, рефлексивному мисленню та етичному мисленню – принципівим інструментам мислення людей*. Слід наголосити, що різні товари – продукти та послуги – є результатами цих процесів мислення і як такі представляють загальне багатство суспільства.

По-п'яте, університети можуть діяти як важливі рушії для поширення установки на виконання, оптимізму та впевненості у майбутньому розвитку. Ці якості важливі для всіх організацій, хоча їх часто мінімізують, применшують та зневажають. *Прогрес так само складається з психологічних та інтелектуальних ресурсів, як і з економічних, технологічних та інших матеріальних чинників*.

Вище зазначене, на думку R. Harisalo, складає більшу, загальну картину того, як успішний університет функціонує та співпрацює з місцевими, регіональними та державними організаціями, з одного боку, та надзвичайно інноваційними бізнес-організаціями (малими, середніми та великими), з іншого.

Врахування специфіки ЗВО проявляється також у безпосередньому зв'язку організаційної стратегії та університетської автономії. Експерти Програми TEMPUS з цього приводу констатують: «Успіх оперування автономних інституцій у середовищі зростаючої конкурентності залежить від їх здатності створювати і запроваджувати скоординовану інституційну стратегічну поведінку щодо навчальних програм, найму персоналу, його розвитку, відбору студентів, дослідницької політики»⁶⁶.

До інших інструментів, які сприяють організаційному розвитку сучасного університету також належать: корпоративна угода, політика розвитку персоналу, інституційний аудит, інструменти моніторингу та управління якістю тощо. Однією із ключових ролей керівника ЗВО є роль архітектора освітньої інституції. Ефективність виконання цієї ролі значною мірою визначається рівнем володіння керівником базових основ теорії організаційного розвитку та здатністю їх ефективно використовувати у практичній діяльності в сучасних умовах.

Європейська стратегія модернізації вищої освіти «Підтримуючи розвиток і професійну діяльність – порядок денний для модернізації європейських систем вищої освіти» («Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems»⁶⁷), прийнята Європейською Комісією 26 вересня 2011 р., констатує критичність ефективного врядування для забезпечення прогресу: «Виклики, з якими має справу вища освіта, вимагають більш гнучкого врядування та фінансових систем для того, щоб забезпечити баланс між зростаючою автономією освітніх інституцій та їх відповідальністю перед усіма стейкхолдерами»⁶⁸.

Зростаючий рівень конкуренції та тенденції до результат-орієнтованого фінансування спонукають інституції вищої підвищувати ефективність своєї стратегічної управлінської спроможності шляхом професіоналізації управлінських структур, механізмів, процедур прийняття рішень тощо⁶⁹. Врядування у вищій освіті сьогодні визначається як «багаторівневе» та «з багатьма акторами» (multi-level multi-actor governance)⁷⁰. Ключовими складовими такого врядування є інституційна автономія та професійне лідерство.

У свою чергу, посилення інституційної автономії, актуальність розроблення та імплементації інституційних профілів та індивідуальних стратегій розвитку університетів веде до необхідності реалізації системи заходів, спрямованої на професіоналізацію управління у вищій освіті, у першу чергу, шляхом професійного розвитку лідерів:

⁶⁶ Regional seminars on University Governance in the Tempus Partner Countries – Conclusions / J. Reilly and A. Jongma. – Brussels: EACEA, 2011. – 35 p. – P. 20.

⁶⁷ Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM(2011) 567/2. {SEC(2011) 1063}. – 16 p.

⁶⁸ Там само, с. 9.

⁶⁹ Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80-84.

⁷⁰ Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education. – Brussels: ESMU, 2011. – 47 p. – P. 14.

- «Розвиток стратегічного лідерства та професіоналізованого менеджменту у вищій освіті, а також реалізація сучасної політики управління людськими ресурсами є критично необхідними для розроблення та запровадження інституційних стратегій задля підвищення якості та ефективного використання ресурсів. Лідерство у вищій освіті та менеджмент повинні бути системно розвинутими та професіоналізованими»⁷¹.
- «Необхідно підтримувати розвиток стратегічних і професійних лідерів та менеджерів у вищій освіті, гарантувати, що інституції вищої освіти мають автономію для того, щоб обирати свій стратегічний напрям, скеровувати внутрішні течії, спрямовувати ресурси для залучення кращого викладацького та дослідницького персоналу ...»⁷².

Отже, в умовах сучасних суспільних трансформацій та модернізації вищої освіти особливої актуальності набувають врядування, інституційна автономія та професійне лідерство. У світлі євроінтеграційних перспектив України важливо своєчасно та адекватно реагувати на зазначені виклики.

Висновки

1. Трансформація управління вищою освітою у напрямі врядування спричинена розширенням університетської автономії та підвищенням рівня відповідальності закладів за якість вищої освіти.

2. Взаємозв'язок університетської автономії, моделі врядування та парадигми лідерства забезпечується шляхом використання релевантних механізмів інституційного розвитку закладів вищої освіти. Ефективність реалізації у вищій освіті взаємозв'язку університетської автономії, моделі врядування та парадигми лідерства залежить від рівня релевантності механізмів інституційного розвитку закладів вищої освіти.

3. До основних механізмів інституційного розвитку ЗВО, які забезпечують імплементацію взаємозв'язку між університетською автономією, врядуванням і лідерством у вищій освіті слід віднести: організаційний дизайн, стратегічне управління, організаційну діагностику, розвиток персоналу, розвиток внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, інституційний аудит.

Список використаних джерел:

1. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM(2010) 2020 final. – 34 p. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.
2. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM(2011) 567/2. {SEC(2011) 1063}. – 16 p. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>.
3. Bucharest Communiqué “Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area”, Bucharest, on 26 and 27 April 2012. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf).
4. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Підписана Президентом України П. Порошенком та керівництвом ЄС і главами держав та урядів 28 держав-членів ЄС 27 червня 2014 р. у ході засідання Ради ЄС. Ратифікована Верховною Радою України та Європейським Парламентом 16 вересня 2014 р. – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/kmu/docs/EA/00_Ukraine-EU_Association_Agreement_\(body\).pdf](http://www.kmu.gov.ua/kmu/docs/EA/00_Ukraine-EU_Association_Agreement_(body).pdf).

⁷¹ Там само, с. 15.

⁷² Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM(2011) 567/2. {SEC(2011) 1063}. – 16 p. – P. 9.

5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [5]
6. Про імплементацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2014 р. № 847-р. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/847-2014-p>.
7. Програма діяльності Кабінету Міністрів України. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247809587. Постанова Верховної Ради № 1330 від 11.12.2014. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/26-19>.
8. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education / by Andree Surssock & Hanne Smidt. – EUA, 2010. – 123 p. – URL: <http://eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>.
9. Higher Education Futures: Key Themes and Implications for Leadership and Management. Research and Development Series / Jay Kubler, Nicola Sayers. – LFHE, 2010. – 67 p. – URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications/index.cfm>.
10. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Volume 1 – Design and Implementation / Karine Tremblay, Diane Lalancette, Deborah Roseveare. – OECD, 2012. – 272 p. – URL: http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/OECD_FR/O121221T.pdf.
11. Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020? Research Series / 12, September 2013. – LFHE, 2013. – 74 p. – URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications/index.cfm>.
12. The State of Higher Education 2013. Executive Summary / Edited by Anna Glass. The OECD Higher Education Programme (IMHE, www.oecd.org/edu/imhe). – 14 p. – URL: <http://www.oecd.org/edu/imhe/StateofHigherEducation2013-ExecutiveSummary.pdf>.
13. The State of Higher Education 2014. Executive Summary / Edited by Anna Glass. The OECD Higher Education Programme (IMHE, www.oecd.org/edu/imhe). – 14 p. – URL: <http://www.oecd.org/edu/imhe/SOHE2014-Executive%20Summary.pdf>.
14. University Autonomy in Europe I. Exploratory study / by Thomas Estermann & Terhi Nokkala. – EUA, 2009. – 45 p. – URL: <http://eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>.
15. University Autonomy in Europe II. The Scorecard / by Thomas Estermann, Terhi Nokkala & Monika Steinel. – EUA, 2011. – 81 p. – URL: <http://eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>.
16. European University Association: Governance & Autonomy. – URL: <http://eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/governance-autonomy.aspx>.
17. European University Association: University Autonomy in Europe. – URL: <http://www.university-autonomy.eu>.
18. World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. – New York: United Nations, 2005. – 123 p.
19. Luc Weber. European University Governance in Urgent Need of Change Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. Strasbourg, 22-23 September, 2005. – URL: http://www.ehea.info/Uploads/Opening_Weber.pdf.
20. Pavel Zgaga. Reconsidering Higher Education Governance / Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. Strasbourg, 22-23 September, 2005. – URL: http://www.ehea.info/Uploads/Keynote_Zgaga.pdf.
21. Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces / Jurgen Kohler and Josef Huber (eds.), Sjur Bergan (editor). – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2006. – 221 p.
22. Higher Education Governance in Europe. Policies, structure, funding and academic staff. – Brussels: Eurydice, 2008. – 147 p.
23. Progress in higher education reform across Europe. Governance Reform. Volume 1: Executive Summary main report. – CHEPS, 2008. – 120 p. – URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/sum_en.pdf.

24. F. Henard, A. Mitterle. Governance and quality guidelines in Higher Education. A Review of Governance arrangements and Quality Assurance Guidelines. – OECD, 2007. – 115 p. – URL: www.oecd.org/edu/imhe.
25. Higher Education Governance Reform across Europe. – ESMU, 2009. – 31 p.
26. Regional seminars on university governance in the TEMPUS partner countries (2010-2011). Conclusions / J. Reilly, A. Jongsma. – EACEA, 2011. – 35 p. – URL: <http://eacea.ec-europe.eu/tempus>.
27. J. Kohler. Ethics in Higher Education Institutions and their Governance – Key Issues // Leadership and Governance in Higher Education, Volume No. 1, 2012. – P. 26-44. – URL: <http://www.lg-handbook.info>.
28. Governance of higher education institutions in the European Higher Education Area / Council of Europe, Committee on Culture, Education and Media, Doc. 12964, 23 June 2012. – URL: <http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewPDF.asp>.
29. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис... доктора педагогічних наук; 13.00.06. – К., 2011. – 462 с.
30. Калашнікова С.А., Жданова К.О. Врядування у вищій освіті: сутність, виміри, тенденції Вища освіта України. – 2013. – № 3 (дод. 2). – Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – С. 69-74.

Підрозділ 6.1. Врядування в системі вищої освіти Сполученого Королівства

(Автор – Жданова Катерина Олександрівна)

Розвиток системи вищої освіти (далі – ВО) у Сполученому Королівстві (далі – СК) призвів до створення нових механізмів управління в секторі, «кинувши виклик» процесам оцінки ефективності та високої продуктивності закладів вищої освіти (Higher Education Institutions, далі - HEIs). Найбільш важливими аспектами, що вплинули на подальший розвиток системи ВО є такі:

- *Автономія.* HEIs є автономними органами, що отримали громадське фінансування. Проте вони не підзвітні уряду таким же чином, як органи державного сектора. Їх юридична незалежність означає, що існує інституційна відповідальність забезпечувати ефективне навчання та добре врядування, витрачаючи державні кошти «з розумом».

- *Різноманітність.* Сектор ВО дуже різноманітний (місії, стратегії, візії), саме тому по відношенню до врядування, яке можна було б розглядати як стандартну відповідність до нормативних вимог управління, краща практика може варіюватися в широких межах.

- *Правовий статус.* Правові форми врядування HEIs різні, але всі вони благодійні. Юридично, врядування визначається в HEIs, що були створені до 1992 р. статутами, а в пост-1992 року врядування HEIs визначається інструментами і певними статтями статутів (декілька пост-1992 HEIs є організаціями з обмеженою відповідальністю). Зміна цих основоположних документів внесла ряд викликів для в HEIs (потенційні обмеження в процесі врядування, що вплинули на ефективність), проте більша свобода у прийнятті таких змін в даний час було погоджено Privy Council.

Для майже всіх HEIs у СК врядування традиційно ґрунтується на моделі, яка визначається як «академічне врядування» на відміну від звичного «корпоративного». Академічне врядування, як правило, реалізується через сенат (Senate) або Вчену Раду (Academic Board), що складається в основному з професорсько-викладацьких працівників (staff), забезпечуючи тим самим колегіальність у прийнятті рішень щодо наукової діяльності. З іншого боку, корпоративне управління, як правило, реалізується керівним органом (або радою) який бере на себе відповідальність за всі питання, що стосуються забезпечення ресурсів, щоб установа відповідала правовим і нормативним обов'язкам. Проте на практиці, межі між академічним та корпоративним врядуванням часто стають розмитими, особливо в питаннях, що стосуються академічних ресурсів. В підсумках у Jarrett Report наголошено на необхідності розставити акценти на ролях керівного органу, що в свою чергу були розширені законодавством у 1992 році, яке вимагає, щоб всі HEIs, створені після цієї дати, несли повну відповідальність за своїх керівних органів для «визначення освітнього характеру» HEIs. Нововведенням для цих «нових» HEIs стало зменшення кількості учасників, що входять до регулюючого органу (максимум 25 осіб) з більшою кількістю зовнішніх залучених представників, і заборонаю на внутрішніх співробітників і членів студентських комітетів.

Основні реформи у Великобританії, наприклад, введення місцевих рад фінансування, мали місце до 1995 року. Протягом останніх десяти років, передача частини повноважень у Великобританії збільшилася, наприклад, в результаті диференціації фінансування студентів і систем плати за навчання. Процеси зовнішнього інституційного аудиту з урахуванням оцінки були об'єднані в одне агентство із забезпечення якості. Є багато заходів для досягнення політичної мети розширення доступу. Одним із прикладів є створення «офісу для справедливого доступу», який стежить за інституційною стратегією доступу (реалізацією зміни плати за навчання). По всій Великобританії у ВНЗ були введені потужні виконавчі структури управління, що призвели б до підвищення якості прийняття управлінських рішень. Існує тенденція до спрощення контролю від зовнішніх систем забезпечення якості, оскільки відповідальність за якість лежить на самих ВНЗ. В області фінансів існує тенденція, яка призвела до створення системи відшкодування витрат, особливо на дослідження. У сфері управління персоналом існує тенденція до оплати гармонізації для задоволення вимог щодо рівних можливостей.

Центральна влада все більше зацікавлена в оптимізації балансу між фінансовими ресурсами, інвестуючи у вищу освіту з урахуванням загальних результатів від сектора. Вони створюють механізми фінансування, спрямовані на зв'язок між результатами або виділення в майбутньому державного фінансування. Це зазвичай робиться в рамках процесу переговорів щодо бюджету і укладення договорів між вузами та відповідним міністерством або радою з фінансування, або використовуючи формулу систем бюджетування, які включають показники діяльності.

Процеси зовнішнього інституційного аудиту з урахуванням оцінки були об'єднані в одне агентство із забезпечення якості. Є багато заходів для досягнення політичної мети розширення доступу. Одним із прикладів є створення «офісу для справедливого доступу», який стежить за інституційною стратегією доступу (реалізацією зміни плати за навчання). По всій Великобританії у ВНЗ були введені потужні виконавчі структури управління, що призвели б до підвищення якості прийняття управлінських рішень. Існує тенденція до спрощення контролю від зовнішніх систем забезпечення якості, оскільки відповідальність за якість лежить на самих ВНЗ.

В області фінансів існує тенденція, яка призвела до створення системи відшкодування витрат, особливо на дослідження. У сфері управління персоналом існує тенденція до оплати гармонізації для задоволення вимог щодо рівних можливостей. У Сполученому Королівстві, фінансування для підтримки науково-дослідної інфраструктури поширюється вибірково. Ця система була розроблена, щоб підтримувати і розвивати силу та міжнародну конкурентоспроможність науково-дослідної бази в установах Великобританії, а також сприяти високій якості установи задля проведення кращих досліджень та отримання найбільшої частки гранту. У Сполученому Королівстві створено Агентство зі статистики вищої освіти (HESA), що є офіційним агентством по збору, аналізу та розповсюдженню інформації про кількісні показники вищої освіти. Агентство фінансується і обслуговує всі державні ВНЗ у Великобританії і постачає інформацію, необхідну для уряду і відомств задля обґрунтування програмних рішень. Агентство також забезпечує підзвітність суспільству.

У Сполученому Королівстві виконавчий глава призначається, наприклад, шляхом вибором ради правління, а інституційний орган, який призначає виконавчого голову, в своїй більшості складається із зовнішніх стейкхолдерів.

У Сполученому Королівстві, Агентство зі статистики вищої освіти (HESA) є офіційним агентством по збору, аналізу та розповсюдженню інформації про кількісні показники вищої освіти. HESA фінансує і обслуговує всі державні ВНЗ, і постачає інформацію, необхідну для уряду і відомств задля обґрунтування програмних рішень. HESA також забезпечує підзвітність громаді. Зібрані дані охоплюють студентів, їх напрямки підготовки, персонал та фінанси, а в подальшому використовує для забезпечення набору показників.

Нижче ми представляємо деякі віхи в історії вищої освіти Сполученого Королівства, щоб дати контекст для поточного ландшафту вищої освіти.

1988 рік – Закон про реформу освіти створює Раду політехнічних інститутів і коледжів фінансування (PCFC) і Раду фінансування університетів (UFC). UFC фінансує більше 50 політехнічних і коледжів, які раніше фінансувалися місцевими органами управління освітою, а також всі 52 університети у країні. Обидві Ради були позавідомчими державними органами з високим ступенем автономії від тодішнього Міністерства освіти і науки.

1992 рік – Закон про Вищу освіту створює нові фінансові Ради для СК, в тому числі HEFCE, і скасовує поділ між університетами та політехнічними ЗВО.

1997 рік – створено національний комітет з роботи в галузі вищої освіти

1997 рік – агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA) встановлюється для забезпечення комплексного забезпечення оцінки якості обслуговування вищої освіти СК.

1998 рік – Закон про вищу освіту передбачає заходи, щоб змінити фінансову підтримку студентів, у тому числі:

- плата за навчання повинна бути для всіх, крім найбільш вразливих верст населення;
- заміна гранту обслуговування на проживання з кредитами;
- наявність додаткової роботи у важких умовах кредиту;
- стипендії для студентів в галузі охорони здоров'я та соціальної допомоги.

2004 рік – Закон про вищу освіту отримав подальший розвиток в Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» з метою розширення доступу до ЗВО і допомагати їм залишатися конкурентоспроможними у світовій економіці. Заходи включають в себе:

- введення змінної в оплаті за навчання
- повторне введення обслуговування грантів для студентів з малозабезпечених сімей
- управління незалежним суддею, незалежним органом з розгляду студентських скарг, що не пов'язані з академічних питань.

2005 рік – починається національне опитування студентів (НСС).

2006 рік – Уряд оголошує, що буде змінено системою оцінки.

2010 рік – рекомендовано серйозні зміни, в тому числі пропозиції, щодо збільшення фінансування через оплату за навчання, а не через HEFCE. Мета полягає в тому, щоб підвищити якість за рахунок збільшення конкуренції між ЗВО. Це передбачає підвищення оплати за навчання до £ 9000 і зміни систем виплат по кредитах.

2011 рік – розгортається програма, щодо збільшення ролі студента, як органу, що активно впливає на сферу вищої освіти, висвітливши всі кроки в праці «Студенти в центрі системи».

Огляд існуючих структур управління у HEIs Сполученого Королівства

В світлі розмаїття сектору вищої освіти, нами було узагальнено існуючої структури врядування, що, як правило, мають тенденцію складатися з:

- Керівний орган (або Рада), що складається від 17 до 25 осіб, з яких більшість є зовнішніми зацікавленими сторонами (стейкхолдерами), набраних з будь-яких джерел за побажанням HEIs. Цей орган несе повну «однозначну відповідальність» з усіх сфер діяльності організації. Голова керівного органу є завжди зовнішнім представником. Також існує система підкомітетів, що як мінімум з відповідають за питання оплати праці, аудиту тощо. Всі зовнішні члени виступають на добровільних засадах, тобто їх робота не оплачується.
- Вчена Рада або Сенат несе відповідальність за основну інституційну діяльність: викладання та наукові дослідження. Всі члени є внутрішніми і, як правило, поєднують певні посади (наприклад, декани факультетів) та місце члена в Сенаті.
- Виконавчий орган (на чолі з віце-канцлером або в якості генерального директора чи керівника установи), що відповідають за управління HEIs. Віце-канцлер або головуючий/директор/провідний актор, як правило, очолює Вчену Раду/Сенат і майже завжди є членом керівного органу. Майже у всіх випадках інші високопоставлені актори виконавчої влади (наприклад, заступник віце-канцлера, фінансовий директор) не є членами керівного органу.
- Реєстратор/секретар/клерк (термінологія варіюється відповідно до установчих документів HEIs) виконують роль секретаря організації.

Тим не менше, ці традиційні структури на даний час зазнають змін, серед яких представлені такі:

- зменшення кількості членів керівного органу;
- зменшення числа підкомітетів;
- більша увага приділяється управлінню ризиками та забезпеченню фінансового благополуччя HEIs, отримавши незалежність від державного фінансування.

РОЗДІЛ 7. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КАДРОВОЇ АВТОНОМІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(автор – Зарубінська Ірина)

Приєднавшись у 2005 році до Болонського процесу, Україна отримала унікальну можливість займатися відповідними європейськими освітніми проблемами, перебуваючи не ззовні цих проблем у заздалегідь запрограмованій позиції самоізоляції, а всередині їх. При цьому, перед українською системою вищої освіти, яка вступила до надзвичайно відповідального етапу свого функціонування, знов, як і 20 років тому, постало споконвічне стратегічне питання: що робити?

Освіта є надзвичайно важливим і надзвичайно чутливим чинником самого існування та розвитку суспільства. Саме це було підкреслено у підсумковому комюніке саміту лідерів восьми найбільш розвинутих країн світу, який пройшов невдовзі після приєднання України до Болонського процесу у липні місяці 2006 року в Санкт-Петербурзі: "Освіта є основою прогресу людства. Соціально-економічне процвітання у XXI столітті залежить від здатності країн забезпечувати освіту всіх членів суспільства, з тим, щоб дати можливість кожній людині досягти успіху в світі, що стрімко змінюється. Інноваційне суспільство готує громадян жити в умовах швидких змін. Ми сприятимемо формуванню глобального інноваційного суспільства за допомоги розвитку та інтеграції всіх трьох елементів "трикутника знань" (освіта, дослідження, інновації), великомасштабного інвестування в людські ресурси, розвитку професійних навичок та наукових досліджень, а також шляхом підтримки модернізації систем освіти" [1].

Безумовно, не слід забувати, що український ринок праці, на потреби якого переважно і орієнтується вітчизняна система вищої освіти, має певні особливості, які не є характерними для багатьох європейських країн: регіональність, що викликана наявністю в кожному регіоні України досить високого ступеня своєрідності, економічної та культурної автономії; затребувана ринком праці широта професійної підготовки фахівців; певна невизначеність перспектив та нерівномірність розвитку окремих галузей і регіонів; порівняно низька оплата праці фахівців з вищою освітою, у першу чергу, з технічних спеціальностей; високі ціни на міжрегіональний транспорт та житло, що перешкоджає вільній міграції фахівців, тощо.

Усі ці особливості змушують, на наш погляд, значною мірою модифікувати українську імплементацію основних положень та ідей Болонської декларації з урахуванням вітчизняних реалій.

Звернемо увагу на те, що серед основних положень Болонської декларації, які обумовлюють проведення перетворень у національних системах вищої освіти, проблемі якості освіти відведене відносно скромне місце: "Сприяння європейському співробітництву в галузі оцінки якості за допомоги розробки порівнянних критеріїв та методологій" [2]. Проте, не викликає сумніву, що саме якість європейської вищої освіти перебуває в центрі уваги ініціаторів та учасників Болонського процесу, головним змістовним завданням якого є підвищення її рівня, у той час як інші положення за своєю суттю визначають основні механізми реалізації цього головного завдання.

Остання за часом конференція міністрів освіти європейських країн, яка проходила в Бухаресті 26, 27 квітня 2012 року, знов підтвердила в своєму комюніке основні цілі Болонського процесу: "...забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання" [3]. Досягнення зазначених цілей як раз і забезпечить виконання основного завдання освітніх перетворень: підвищення конкурентоспроможності європейської, а відтак і української, вищої освіти на ринку праці.

Протягом 2003-2010 років на розгляд Верховної Ради України неодноразово вносилися законопроекти, які передбачали суттєву модернізацію діючого освітнього законодавства і були орієнтовані на подолання чисельних вад та суперечностей Закону "Про вищу освіту" 2002 року. Але вони з різних причин так і не були прийняті.

Унаслідок цього в нашій державі наразі склалася парадоксальна ситуація: Україна вже сім років, разом з іншими європейськими державами, бере участь у створенні Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), а основні документи, які визначають діяльність її вищих навчальних закладів, побудовані ще на нормативно-правовій базі 90-х років минулого століття. До таких документів відноситься, зокрема, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. №161.

Більше того, протягом усього періоду участі нашої держави в Болонському процесі в просторі її вищої освіти існувала термінологічна плутанина, що створювало серйозну проблему як у стосунках між вищими навчальними закладами усередині країни, так і у стосунках з іноземними партнерами. Адже зрозуміло, що без системно вивіреного понятійно-термінологічного апарату, узгодженого з міжнародною термінологією, кожен вищий навчальний заклад розмовляв з іншим лише йому одному зрозумілою мовою. Використання же у вітчизняній практиці різноманітних міжнародних глосаріїв у сфері вищої освіти, включаючи європейські, було утруднено, тому що вони не враховують національних особливостей освітньої системи України і не містять певних національних термінів.

Тому "Національний освітній глосарій: вища освіта" [4], який вийшов на початку 2011 року під редакцією Табачника Д.В. та Кременя В.Г., можна вважати документом, який заслуговує глибокої поваги. Він містить 138 ключових термінів та їх визначень і, як зазначають його автори, розрахований на різні цільові групи фахівців вітчизняної освітньої сфери, вищої школи: політиків, законодавців, управлінців, науково-педагогічних і наукових працівників, студентів, аспірантів, докторантів, а також на роботодавців, широке коло осіб, які виявляють інтерес до питань розвитку вищої освіти, людського потенціалу України в умовах глобалізації, євроінтеграції.

Важливим моментом, що позитивно характеризує цей документ, є те, що визначення термінів у ньому не вважаються абсолютно завершеними, а розглядаються як такі, що на даному етапі осмислення розвитку вищої школи задовольняють вимоги системності, логічності, узгодженості. Це означає, що глосарій відкритий для його подальшої кількісної оптимізації та якісного вдосконалення і може розглядатися як достатньо перспективний.

Аналізуючи стан справ у вітчизняній системі вищої освіти, неможна не помітити, що до цього часу не вирішено одне надзвичайно важливе, навіть ключове, питання: яка кваліфікація повинна присвоюватися випускникам українських вищих навчальних закладів: освітня (академічна), як у країнах заходу, чи освітня (академічна) та професійна, як зараз у нас? Розгляд саме цієї проблеми і є метою нашої статті.

Зазначене питання не є випадковим. Воно вийшло на порядок денний з введенням у незалежній Україні освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців (ступеневої освіти). Раніше у Радянському Союзі випускник вищого навчального закладу отримував диплом, у якому вказувалося: навчальний заклад, термін початку та завершення навчання, спеціальність та отримана професійна кваліфікація (інженер-механік, еколог, журналіст тощо). Освітня (академічна) не вказувалася, тому що була єдиною (вища освіта). Причому, саме професійна кваліфікація надавала можливість випускнику займати первинну посаду відразу ж після завершення навчання.

Після завершення навчання молодий спеціаліст, як він тоді називався, повинен був протягом трьох років відпрацювати за місцем розподілу на певній посаді за визначеними умовами проживання та заробітної плати. При цьому він мав права перейти на іншу роботу лише після "відкріплення" з місця первинного розподілу, що було тоді вкрай рідко. Увесь цей час молодий спеціаліст мав певні державні гарантії щодо своєї професійної діяльності. Зокрема, його не мали права звільнити з роботи. Лише після трьох років діяльності за первинним розподілом випускник ставав по суті повноправним спеціалістом і отримував право на подальше самостійне працевлаштування на бажаному йому місці роботи з несенням відповідальності, аж до звільнення, за наслідки своєї професійної діяльності.

З введенням в Україні ступеневої освіти ситуація радикально змінилася, тому що виникла потреба в присвоєнні випускнику як освітньої (академічної), так і професійної кваліфікації для кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня. Відразу ж серед

фахівців освітньої сфери розпочалася дискусія, яка не вшухає і досі щодо цих кваліфікацій з погляду як на вітчизняний досвід, так і на досвід західних країн.

Країни заходу, здебільшого, застосовують модель побудови вищої освіти, заснованою на академічно-орієнтованих програмах. Після завершення навчання випускник західного вищого навчального закладу отримує диплом, тобто документ про здобуття освітньої кваліфікації, що дає йому право лише на продовження освіти за академічно-орієнтованою програмою більш високого рівня або на підготовку за професійно-орієнтованою програмою (тобто на здобуття професійної кваліфікації) у закладах післядипломної освіти, або безпосередньо в умовах виробничого середовища. Зазначимо ще раз, що саме наявність професійної кваліфікації надає випускнику право займати первинну посаду для самостійної професійної діяльності.

У деяких західноєвропейських країнах професійну кваліфікацію, наприклад, "інженер" здобувач може отримати не раніше ніж через два роки після початку роботи за спеціальністю і за умови, що перед цим він не менше п'ятьох років проходив навчання за денною формою. Причому, кожен здобувач повинен довести свою професійну придатність на здійснення певної самостійної професійної діяльності та отримати сертифікат або ліцензію у відповідних спеціалізованих організаціях шляхом тестування і перевірки професійної майстерності. У західноєвропейських країнах цим переймаються так звані асоціації, які мають громадсько-професійний характер і суворо охороняють інтереси власного професійного клану.

У США питанням отримання претендентом професійної кваліфікації інженера опікується Національне товариство професійних інженерів (NSPE), яке функціонує з 1934 року. Для того, щоб претендувати на отримання в NSPE професійної кваліфікації інженера, здобувач має задовольняти таким вимогам: бути випускником інженерної програми, акредитованої в NSPE, мати досвід практичної роботи під керівництвом професійного інженера протягом не менше чотирьох років і успішно скласти екзамен з основ та теорії і практики інженерної справи [5].

Україна застосовує освітню модель, для якої характерне просторове та часове поєднання здобуття освітніх та професійних кваліфікацій – модель ступеневої вищої освіти, за якою освітня та професійна кваліфікації здобуваються особою одночасно при засвоєнні у вищому навчальному закладі відповідної освітньо-професійної програми підготовки фахівця конкретного освітньо-кваліфікаційного рівня, яка передбачає як теоретичну підготовку, так і проходження, на відмінність від західних вищих навчальних закладів, навчальних та виробничих практик.

Проте слід зазначити, що в українській вищій освіті є винятки щодо реалізації ступеневої освіти та порядку присвоєння випускникам професійної кваліфікації. Зокрема, в медичних та ветеринарно-медичних вищих навчальних закладах набір вступників на навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра не відбувається взагалі, а на навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста та магістра приймаються особи з повною загальною середньою освітою. Причому, після завершення навчання державними екзаменаційними комісіями випускникам присвоюється лише освітня кваліфікація, а професійна кваліфікація присвоюється за певною процедурою після проходження ними практичної підготовки в інтернатурі в медичних установах.

Таким чином, вища освіта в Україні переважно спрямована на підготовку особи, відразу ж здатної до виконання обов'язків та завдань певних первинних посад без додаткової практичної підготовки у закладах післядипломної освіти або безпосередньо в умовах виробничого середовища.

Серед європейських експертів усе більше поширюється думка, що підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти, поліпшення здатності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування та розширення їх мобільності можливе тільки шляхом "професіоналізації" вищої освіти вже на рівні бакалавра. Зокрема, у березні 1999 року, тобто ще до появи Болонської декларації, Конференція Міністрів освіти земель ФРН прийняла розгорнуту постанову, в якій підкреслювалась необхідність затребуваності кваліфікації бакалавра на ринку праці та її професійної орієнтованості, як неодмінної умови її введення.

Але створення чогось на зразок стандартів вищої освіти України – це для більшості європейських країн – віддалена перспектива, особливо для тих, де вища освіта зосереджена

головним чином (або тільки) в класичних університетах, які, як відомо, традиційно орієнтовані на суто академічну освіту (як, наприклад, в Італії). Тому руйнування, з посиланням на європейський досвід, того, що було сформовано та ефективно діяло в Україні протягом століть, є, на наш погляд, неприпустимим.

Проте, говорячи про безсумнівні здобутки вітчизняної вищої освіти, треба визнати факт сталого падіння її якості протягом останніх десятиліть, що створює загрозу національній безпеці. Ця проблема є багатовекторною і має причини як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. Їх аналіз виходить за рамки цієї статті. Але не піддається сумніву, що країна, яка обрала для себе європейський вектор розвитку, для подолання цього загрозливого явища має невідкладно запровадити низку системних та структурних змін у своїй вищій освіті, у тому числі, відповідно до рекомендаційних документів конференцій міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу.

Відомо, що функціонування вищої освіти визначається системою стандартів, яка має ієрархічну сукупність взаємопов'язаних складових, що встановлюють вимоги до змісту та обсягу вищої освіти на трьох рівнях: на рівні держави, на рівні галузі та на рівні вищого навчального закладу.

У системі державних стандартів переліки професійних кваліфікацій, напрямів та спеціальностей є документами верхнього рівня, своєрідним технічним завданням на розробку нормативно-правової бази системи вищої освіти, яка спроможна задовольняти потреби суспільства та сфери праці.

Слід визнати, що наша держава, до речі, єдина на пострадянському просторі, до цього часу не має переліку професійних кваліфікацій фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, "прив'язаних" до певних напрямів та спеціальностей їх підготовки, що фактично на державному рівні провокує сваволю державних екзаменаційних комісій у питанні присвоєння професійних кваліфікацій випускникам. Адже ці комісії фактично на свій розсуд присвоюють професійні кваліфікації випускникам, користуючись Класифікатором професій ДК 003 : 2010 [6]. Унаслідок цього на ринок праці нашої держави виходять випускники з вигаданими кваліфікаціями і керівники освітніх установ змушені відповідати на запитання кадрових структур: що означають ці кваліфікації?

А чому ж в Україні немає такого переліку кваліфікацій? Справа, на наш погляд, в тому, що розроблення та впровадження зазначеного переліку висвітлить дуже цікаву картину: приблизно для чверті існуючих спеціальностей професійні кваліфікації взагалі будуть відсутні, тому що ці спеціальності вигадані. Але вони існують, тому що відбивають певні інтереси.

У західноєвропейській вищій освіті також відбуваються непрості процеси, які викликали появу двох автономно розроблених описів її рівнів. Один з цих описів, відомий як Дублінські дескриптори, розроблений в рамках Болонського процесу, був прийнятий у Бергені як всеохоплююча структура кваліфікацій ЄПВО. У своїй останній версії Дублінські дескриптори містять: кваліфікації, що означають завершення скороченого циклу (в рамках першого циклу) вищої освіти; кваліфікації, що означають завершення першого циклу; кваліфікації, що означають завершення другого циклу; кваліфікації, що означають завершення третього циклу.

Другий опис, так звана Європейська кваліфікаційна рамка, охоплює всю професійну освіту, включаючи початкову і містить вісім рівнів, причому, три останніх рівні значною мірою корелюються відповідально з першим, другим та третім циклами Дублінських дескрипторів.

Безумовно, значним кроком на шляху удосконалення вищої освіти України та її наближення до стандартів ЄПВО є розроблення та затвердження Постановою Кабінету Міністрів нашої держави від 23 листопада 2011 року №1341 Національної рамки кваліфікацій (НРК) [7], яка побудована на основі компетентнісного підходу, значною мірою відповідає Рамці кваліфікацій ЄПВО, хоча й має певні суттєві відмінності від неї. Але можна цілком погодитися з одним з "батьків" Національної рамки кваліфікацій Першим Віце-Президентом НАПН України, академіком Луговим В.І., який в своєму інтерв'ю газеті "Освіта" назвав НРК "кваліфікаційною конституцією нації" [8].

Проте слід визнати, що за відсутності нової редакції Закону "Про вищу освіту" та інших оновлених нормативних документів, що стосуються вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій має, певною мірою, декларативний характер і фактично "зависає в повітрі".

Свідченням того, що це розуміють і урядові структури, є видання спільного наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і Міністерства соціальної політики України від 20 квітня 2012 року №448/225 "Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій". При цьому не викликає сумніву, що успішна реалізація запланованих на 2012-2015 роки заходів та перетворення НРК у дійсно "кваліфікаційну конституцію нації" можливе лише за умови зацікавленості та співпраці освітянської, бізнесової та громадської спільноти, тому що розробка більш як трьох тисяч нових професійних та п'ятнадцяти тисяч нових кваліфікаційних (освітньо-кваліфікаційних) стандартів за компетентнісним підходом потребуватиме значних людських, часових та фінансових ресурсів.

До речі, в умовах відвертої пасивності української освітянської громади щодо участі в розробленні Національної рамки кваліфікацій, значну активність у цьому питанні продемонстрували представники бізнесу, особливо великого, які неодноразово вносили на розгляд Верховної Ради України законопроекти "Про національну систему кваліфікацій".

Зазначимо, що, відповідно до цих законопроектів, питання регулювання освітніх та трудових відносин, затвердження професійних стандартів, а також присвоєння випускникам вищих навчальних закладів професійних кваліфікацій переходило би від органів державного управління у сферах освіти і праці та від державних екзаменаційних комісій на етапі державної атестації випускників до структур найбільш великих роботодавців.

Таким чином, в умовах українських реалій міг відкритися не уявний, створений засобами масової інформації щодо вищих навчальних закладів, а реальний корупційний канал з передбачуваними наслідками. Причому, спроби вирішити це питання на свою користь не припиняються з боку бізнесових структур і до цього часу.

Проте задля справедливості необхідно визнати, що протягом останніх двох десятиліть державна атестація випускників українських вищих навчальних закладів державними екзаменаційними комісіями перетворилася, певною мірою, в формальну процедуру. Не є секретом, що голови зазначених комісій підбираються керівниками факультетів та випускових кафедр інколи за принципом поблажливості щодо продемонстрованих випускниками під час державної атестації набутих компетенцій.

Але ситуація з державною атестацією випускників державними екзаменаційними комісіями є не такою безнадійною. На наш погляд, вона легко виправляється. Для цього достатньо певним нормативним актом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України встановити, наприклад, що голова та не менше половини всіх членів державної екзаменаційної комісії мають складати представники основних замовників фахівців за певною спеціальністю, які мають відповідний професійний рівень підготовки та повноваження.

Говорячи про якість підготовки фахівців, слід визнати, що існуюча в теперішній час у вищих навчальних закладах України процесна освітня парадигма не дозволяє запровадити ефективні механізми та критерії організації навчального процесу і оцінювання якості підготовки фахівців як протягом, так і після завершення навчального процесу. Зазначимо, що розроблені Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти Стандарти і рекомендації для закладів та агенцій із забезпечення якості вищої освіти передбачають як внутрішнє, так і зовнішнє її забезпечення [9].

Але успішна реалізація цих Стандартів і рекомендацій можлива, на наш погляд, лише за умови запровадження компетентнісного підходу в підготовці фахівців, що дозволить покращити якість планування навчального процесу, підвищити технологічність освітньої діяльності в цілому, реально досягати і валідно оцінювати навчальні досягнення та набуті компетенції у студентів, визначати кваліфікації випускників тощо. Процесний же підхід, що базується на формальних процедурно-кількісних параметрах навчального процесу, лише опосередковано впливає на забезпечення якості підготовки фахівців.

Проте вітчизняний досвід розроблення та впровадження нормативно-правих документів щодо вищої освіти та новітніх освітніх технологій свідчить про те, що перехід від існуючої процесної до нової, компетентнісної освітньої парадигми в умовах відсутності консенсусу щодо цього серед освітянського співтовариства зустрінє певні проблеми організаційного, юридичного, методичного та, особливо, психологічного характеру.

На наш погляд, лише сильна, послідовна та системна стратегічна та тактична державна політика здатна переломити ситуацію й дійсно здійснювати реформування вітчизняної системи освіти.

У європейських країнах уряди та громадськість завжди приділяли освіті своїх громадян достатньо високу увагу. Коло проблем при цьому знаходився в дещо іншій площині. Так, європейська інтелігенція завжди чудово розуміла, що освіта, крім усього іншого, є ще і ефективним інструментом згладжування соціальних суперечностей ліберального суспільства. У чомусь навіть ефективнішим, ніж політичні інструменти старіючої парламентської демократії. І тому завжди була готова відстоювати цю роль освіти.

Саме через систему освіти (з деяким, звичайно, припущенням) відбувалося ефективне перемішування соціальних шарів та прошарків. Якщо політика переставала бути тим соціальним ліфтом, який дозволяв претендентові знизу піднятися до командних висот європейського менеджменту, то освіта цим ліфтом де-факто залишалася. Тобто освіта залишалася єдиним способом підвищити соціальну статусність особи. Причому керівники західноєвропейської економіки, заснованої на конкуренції, навіть заохочували людську конкуренцію, що виникає в результаті навчання кадрів. Через що (знову ж таки підкреслюємо – з деяким припущенням) вони до цього часу сприяли створенню умов більш-менш рівного доступу до освіти.

Відомо, що лише в декількох європейських країнах (Німеччині, Італії, Франції, Великій Британії, а також в Україні та Росії) є власні національні системи освіти, які мають лише їм притаманні ознаки та особливості, що склалися протягом століть, виходячи з історії цих країн, менталітету народу, його історичної пам'яті, традицій, культури тощо.

Нагадаємо, що відповідно до "Положення про Державний реєстр національного культурного надбання", затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 1992 року №466, до національного надбання відносяться об'єкти "... матеріальної та духовної культури винятково історичної, художньої, наукової та іншої культурної цінності, що мають важливе значення для формування національної самосвідомості українського народу і визначають його вклад у всесвітню культурну спадщину".

Виходячи з наведеного, виникає закономірне, на наш погляд, запитання: хіба неможна вважати українську національну систему освіти, враховуючи її вклад у вітчизняну та всесвітню культурну спадщину і формування національної самосвідомості українського народу, національним надбанням України, яке, образно кажучи, повинне лежати на долоні держави і зігріватися її теплом?

Закономірним також, з погляду на викладене, є висновок, що не може бути єдиного для всіх європейських країн підходу до реформування їх систем освіти і що неможна зводити всі реформи в українській освіті лише до Болонського процесу. Україна повинна мати свою освітню політику і паралельно з участю в Болонському процесі продовжувати формувати свою національну систему освіти, виходячи з внутрішніх потреб і орієнтуючись на світові тенденції. Болонський процес при цьому має бути для нас гарним попутником, який сприятиме вирішенню тактичних завдань, що стоять перед вітчизняною освітою.

Через серйозність розглянутих проблем слід визнати, що євроінтеграційні процеси в освітній сфері нашої держави слід реалізовувати цивілізованим шляхом – обговорюючи, дискутуючи, і, звичайно, зберігаючи здобутки та традиції вітчизняної вищої освіти: її фундаментальність, системність і, нарешті, якість на поєднанні трьох складових: освітнього процесу, науки та практики.

19 червня 1999 року, Болонья. Міністри освіти 29 європейських країн підписують Болонську декларацію [4], в якій узгоджені важливі спільні кроки щодо створення та розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) на період до 2010 року. Україна, європейська держава з потужним освітнім, науковим, економічним та культурним потенціалом, одна із країн-засновниць Організації Об'єднаних Націй, опинилася не серед засновників і, навіть, не серед учасників процесу, який згодом отримає назву Болонського, а за його межами.

Безумовно, можна погодитись з тим, що нашу державу реально не допускали і до цього часу не допускають до жодної із основних сфер діяльності Європейського Союзу – ні до економічної, ні до митної, ні, тим більше, до політичної. Але цілком зрозуміло також, що

Україна, як європейська держава, яка досягла високого рівня реалізації одного із своїх важливих стратегічних завдань – надання широкого доступу громадян до отримання вищої освіти, не могла і не може стояти осторонь тих глобальних та регіональних процесів, що мають місце на континенті. А її самоізоляція від найближчих та природних європейських партнерів у освітній сфері, яка визначає майбутнє країн і континенту, могла мати катастрофічні наслідки як з політичної, так і з економічної точок зору.

28 лютого 2003 року. Перша офіційна реакція нашої держави на Болонський процес, який розвивається вже майже чотири роки. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України, протокол №2/3-4, ухвалюється комплекс заходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг та щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу.

19 травня 2005 року, Берген. На черговій конференції міністрів освіти європейських країн Україна стала повноправною учасницею Болонського процесу [5], що ознаменувало собою реальний прорив нашої держави до такої важливої сфери діяльності Європейського Союзу, як вища освіта. Причому, прийом до числа повноправних учасників цього процесу на той час став зовсім не формальною процедурою, а супроводжувався детальним (певною мірою, принизливим для України!) аналізом та обговоренням національного звіту щодо здобутків вітчизняної системи освіти з наступним голосуванням його учасників.

У зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, Україна вступила до надзвичайно відповідального етапу функціонування своєї системи вищої освіти, який триває й до цього часу. Причому протікає він суперечливо та неоднозначно. Але, на наш погляд, говорячи про європейські освітні перспективи України, нам необхідно нарешті визначитися з тим, що ми хочемо взяти для себе в європейського освітнього співтовариства, а що можемо самі туди привнести. І перше, з чим нам необхідно визначитися, – це структура вітчизняної вищої освіти. Адже перехід на багатоступеневу систему освіти в нашій державі у 90-ті роки минулого століття здійснювався багато в чому шляхом її формального введення, без урахування реальних вимог і потреб ринку праці та світового досвіду. Це призвело, зокрема, до необґрунтованої та нелогічної появи в структурі вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, що є цілком незрозумілим як для вітчизняної системи праці, так і для наших європейських партнерів.

Далі. Вітчизняні освітньо-професійні програми підготовки магістрів, на відмінність від світової практики, спрямовані на підготовку наукових та викладацьких працівників (правда, здебільшого декларативно, тому що мало орієнтовані на дійсно наукові дослідження та педагогічну діяльність) і практично не відрізняються від відповідних програм підготовки спеціалістів.

Не випадково дискусії відносно того, якими мають бути молодший спеціаліст, бакалавр, магістр і яке місце в системі праці вони повинні займати, ведуться до цього часу і зрозумілого для всіх рішення поки що немає, хоча спроби розв'язання цієї проблеми були неодноразові, зокрема, при розробці нового переліку напрямів підготовки бакалаврів у 2006 році.

Робочою групою кваліфікованих фахівців при підготовці зазначеного переліку був певною мірою враховано досвід побудови та функціонування систем освіти розвинутих країн світу, особливості вітчизняних систем освіти та праці, виокремлено галузі знань і запропоновано здійснювати підготовку бакалаврів за бакалаврськими базовими програмами, а магістрів – за відповідними професійними програмами.

Це означало, що бакалаври, за ідеологією робочої групи, мали б готуватися не за напрямками, як зараз, а фактично також за спеціальностями, як і маїстри. Для забезпечення цього передбачалося підсилити їх професійну та практичну підготовку за рахунок скорочення обсягу циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Адже саме ці дисципліни практично не залишають місця для професійно-орієнтованих дисциплін і в цьому розумінні ставлять українського студента в нерівне становище відносно студента західного вищого навчального закладу, де такого набору досить об'ємних дисциплін взагалі немає. Зазначимо, що переважна більшість цих дисциплін не має ніякого відношення до професійної підготовки фахівців та формування їх світогляду і має винятково кон'юнктурний характер.

Розглянемо ситуацію на прикладі лише однієї дисципліни "Фізичне виховання". "Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах", затверджене наказом МОН від 11 січня 2006 року №4, зобов'язує введення в навчальні плани з усіх спеціальностей обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання протягом усього періоду навчання, за винятком останнього випускного семестру, обсягом чотири години на тиждень. Це що – дійсно турбота про здоров'я нації? Адже на цю дисципліну відводиться багато часу, а відтак і багато коштів, з мінімальним результатом.

Чи недоцільно дисципліну "Фізичне виховання" залишити лише на першому курсі, щоб визначитися відносно фізичного та спортивного стану студента і надати йому індивідуальні рекомендації щодо або подальшого вдосконалення на старших курсах своєї спортивної та фізичної форми в спортивних секціях, або занять у групах здоров'я, причому, за рахунок вільного часу, як у більшості країн світу? Завданням же навчального закладу при цьому має бути створення всіх необхідних умов (кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних) для зазначених занять. А зараз величезні державні кошти просто викидаються на вітер.

Слід зазначити, що питання співвідношення обсягів дисциплін гуманітарної та соціально-економічної і професійно-орієнтованої підготовки в освітньо-професійних програмах розглядалося на засіданні однієї із колегій МОН ще під керівництвом Міністра Вакарчука І.О. Було навіть визначено, що обсяг дисциплін професійно-орієнтованої підготовки має становити 85-90 відсотків, а гуманітарної та соціально-економічної – 10 відсотків для технічних та 15 відсотків для гуманітарних спеціальностей. З тих 10-15 відсотків дві третини мали б бути обов'язковими, одна третина (п'ять-шість дисциплін) – на вибір студентів. Але через надмірну заполітизованість цього питання прийняте рішення так і не було реалізоване.

Але повернемося до переліку, розробленого зазначеною вище робочою групою. Він просто зник, а в Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 [1] фігурує зовсім інший перелік, який фактично законсервував ситуацію з підготовкою бакалаврів за напрямками і відрізняється від попереднього лише кількістю цих напрямів. Правда, колишній напрям "Економіка і підприємництво" чомусь розбитий на 10 напрямів, напрям "Міжнародні відносини" – на шість напрямів, що означає, що зараз бакалаври за цими (і за деякими ще) напрямками готуються фактично за спеціальностями.

Розроблений та затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 "Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра" [2] також має суперечливий характер і фактично законсервував невизначеність статусу фахівців зазначених освітньо-кваліфікаційних рівнів на ринку праці.

Наприклад, з одного переліку спеціальностей до іншого успішно "перекочовує" така собі спеціальність "Комп'ютерний еколого-економічний моніторинг". Запитання: що за фахівці готуються за цією спеціальністю, яка їм присвоюється професійна кваліфікація і для роботи в якій сфері праці вони призначені – комп'ютерній, екології чи економіки?

Напевно, ми повинні визнати при цьому, що рішення розпочати розробку зазначених переліків без попереднього чіткого визначення статусу бакалавра, спеціаліста та магістра з погляду на євроінтеграційні процеси і вимоги вітчизняної системи праці, було помилковим. Тому можна стверджувати, що ми знов втратили шанс розробити сучасні переліки і тепер прагнемо, як сказано в Біблії, налити молоде вино в старі міхи, стверджуючи, що йдемо в ногу зі світом.

Як відомо, правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти в Україні визначаються Законом України "Про вищу освіту". Не буде перебільшенням назвати Закон "Про вищу освіту" освітньою конституцією нації. Не випадково у Переліку ключових законопроектів, прийняття яких необхідне для реалізації Програми економічних реформ Президента України Януковича В.Ф. на 2010-2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава" [3], зокрема, у сфері освіти, є розроблення нової редакції цього Закону з урахуванням вимог Болонського процесу, європейських стандартів та сучасних підходів до надання якісних освітніх послуг.

Адже існуючий зараз Закон "Про вищу освіту" від 2002 року, внаслідок значного впливу на його зміст політичних компромісів протягом тривалого періоду розробки, обговорення та ухвалення, є застарілим ще з моменту прийняття, тому що має внутрішню суперечливість, наявність рудиментарних освітніх норм і, врешті, невідповідність сучасним освітнім реаліям.

Зазначимо при цьому, що, безумовно, невід'ємною складовою процесу розроблення нормативно-правової бази організації навчального процесу з підготовки фахівців з вищою освітою повинні стати роботодавці. Зокрема, розроблення переліків напрямів та спеціальностей підготовки фахівців, професійних кваліфікацій, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців та освітньо-професійних програм їх підготовки, а також програм нормативних дисциплін має відбуватися за безпосередньої участі у складі робочих груп представників роботодавців.

Не піддається сумніву, що інтереси роботодавців і вищих навчальних закладів мають бути об'єднані в питанні забезпечення якості підготовки фахівців, хоча ці інтереси не завжди абсолютно співпадають. Адже неприхований інтерес будь-якого роботодавця полягає в тому, щоб отримати з вищого навчального закладу висококваліфікованого фахівця або з мінімальними фінансовими та матеріальними витратами зі свого боку, або взагалі без цих витрат.

Саме тому в новій редакції Закону "Про вищу освіту", на наш погляд, обов'язково має бути передбачений розділ, який би регулював взаємодію роботодавців із системою вищої освіти і зобов'язував їх до певних фінансових, матеріальних, інтелектуальних та інших інвестицій у вищу освіту. Важливим елементом такої взаємодії мала б стати, зокрема, обов'язковість організації виробничих практик на конкретних робочих місцях майбутнього роботодавця, що для вищих навчальних закладів України є достатньо критичною проблемою. Зрозуміло, що деталі організації цих практик можна було б прописати в певних підзаконних актах.

На наш погляд, до Закону "Про вищу освіту" доцільно було б внести й норму про перше робоче місце випускника вищого навчального закладу, в якій передбачити стимулювання роботодавців, щоб вони, наприклад, у залежності від кількості робочих місць на своєму підприємстві, частину виділяли для молодих фахівців. Таким чином можна було б розірвати, так би мовити, замкнене коло, коли випускник приходить на підприємство шукати роботу і чує, що беруть лише фахівців з досвідом. А де йому цей досвід було здобути?

Роботодавець повинен бути впевненим, що випускник має необхідні для роботи компетенції і його не треба доучувати. До того ж претензії до випускників часто зумовлені й тим, що засвоєне у вищому навчальному закладі зовсім не відповідає потребам конкретних робочих місць. Вирішенню цієї проблеми буде сприяти завершення розроблення та прийняття Національної системи кваліфікацій, що обумовлено об'єктивною необхідністю, викликаною існуючим серйозним якісним розривом між попитом та пропозиціями робочої сили на ринку праці.

Національна система кваліфікацій необхідна для формування в країні "ринку кваліфікацій", на якому цінність працівника визначатиметься його реальною кваліфікацією, та зникнення існуючого в теперішній час "ринку дипломів", на якому цінність працівника визначається наявністю диплому про завершення навчання у вищому навчальному закладі.

У теперішній час компетенції випускників багато в чому не задовольняють роботодавців, а вітчизняна система вищої освіти, використовуючи застарілі переліки напрямів та спеціальностей підготовки фахівців, перебуває лише на підході до організації навчального процесу, що базується на компетентісній основі.

На важливість урахування в новій редакції Закону "Про вищу освіту" питання взаємодії вищих навчальних закладів та роботодавців, зокрема, зазначили учасники круглого столу, який відбувся на початку цього року в Києві з ініціативи Американських рад з міжнародної освіти за участі керівників Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, профільного комітету Верховної Ради та представників освітянської громади і роботодавців.

До речі, нагальною необхідністю є також визначення на державному рівні самої тривалості виробничих практик, зокрема, переддипломної, в умовах реального виробничого середовища з урахуванням вимог світового ринку праці та міжнародних організацій. Це також

сприятиме питанню визнання дипломів випускників українських вищих навчальних закладів на світовому ринку праці.

У багатьох дискусіях щодо Болонського процесу, на наш погляд, недостатньо уваги приділяється одній серйозній проблемі. Адже він передбачає, зокрема, дві базові речі: модульний підхід та кредити.

Неупереджений аналіз стану справ показує, що задекларований у наказах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №48 "Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу" та №49 "Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки" намір перейти на кредитно-модульну накопичувальну систему (ECTS) "буксує" до цього часу. І це – не випадково.

Адже перехід на кредитно-модульну накопичувальну систему означає відмову від дисциплінарного викладання навчального матеріалу і введення цілеспрямованих розширених освітніх програм, у яких дисциплінарні границі розширені і розглядаються зовсім інакше, ніж в існуючих традиційних формах. Кредити же при цьому виступають в якості інструменту для виконання такого завдання, являючись критеріями поетапного просування до засвоєння студентом освітньо-професійної програми в цілому.

При цьому цілком зрозуміло, що дійсний, а не декларативний перехід на зазначену систему без радикальної перебудови вітчизняних стандартів вищої освіти є неможливим, бо ці стандарти передбачають дисциплінарну побудову освітньо-професійних програм з вимірюванням трудомісткості навчального матеріалу дисциплін в годинах.

Більше того, з розгляду взагалі випускається та обставина, що повномасштабний перехід на ECTS у вищій школі потребує перебудови функціонування також всієї шкільної системи, що в нашій країні до цього часу взагалі ніхто не обговорює і не розглядає.

Відомо також, що повний перехід на ECTS передбачає формування студентом своєї індивідуальної освітньої траєкторії. Безумовно, так має бути. Але в наших сучасних українських умовах це неминуче викличе соціальну напругу у викладацькому середовищі. Адже самостійний вибір студентами навчальних дисциплін (або модулів) означає щорічне формування нового штатного розпису кафедр і звільненням з роботи одних викладачів та запрошенням інших. Тобто викладачі мають набиратися на певний час і під конкретні програми, які побажають засвоїти більшість студентів. Але чинна нормативно-правова база кадрового забезпечення навчального процесу в нашій країні не передбачає цього. Чи готове Міністерство освіти і науки, молоді та спорту ініціювати зміни у низці законів України перед вищим законодавчим органом нашої держави, а зазначений орган їх прийняти? На наш погляд, відповідь очевидна: малоімовірно.

Отже, в умовах, коли вся нормативно-правова база організації навчального процесу в нашій державі базується на дисциплінарному принципі формуванні освітньо-професійних програм і плануванні навчальної діяльності в годинах, говорити про запровадження кредитно-модульної накопичувальної системи в її класичному розумінні зараз поки що немає підстав. У кращому випадку, ми можемо говорити лише про її перший етап: модульне структурування навчального матеріалу в межах окремих дисциплін та рейтингове оцінювання набутих знань, умінь та навиків (компетенцій), хоча і це вже є серйозним кроком уперед.

Обговорюючи питання про перспективи застосування єдиної для всієї Європи кредитно-модульної накопичувальної системи, неможна не бачити, що практика її використання, незважаючи на широке поширення, не є повсюдною і однозначною за своїми цілями та результатами у всіх західноєвропейських країнах.

Незважаючи на рекомендації авторитетних європейських організацій, таких, як Рада Європи та Європейська комісія, процес впровадження в західноєвропейських країнах єдиної ECTS відбувається дуже повільно і, в основному, поки ще обмежується визнанням періодів та курсів навчання в інших вищих навчальних закладах. Тому ситуацію з використанням ECTS у цих країнах можна обґрунтовано розглядати як просунуту стадію широкомасштабного експерименту.

Таким чином, ми фактично стоїмо перед тими ж проблемами, що мають місце в теперішній час в інших країнах Європи. Наше певне часове відставання у вирішенні цих

проблем можна вважати не мінусом, а навіть плюсом, оскільки ми маємо можливість проаналізувати реальний досвід інших країн і уникнути труднощів та помилок, неминучих при будь-яких реформах.

Навіть побіжний аналіз нормативно-правової бази вищої освіти України показує, що впровадження ECTS у нас на даному етапі можливе лише в обмеженому варіанті, оскільки у повномасштабному варіанті вона припускає міждисциплінарний характер освітніх траєкторій, велику маневреність студентів тощо, до чого наша освітня система поки що не готова, бо це потребує радикальних змін нормативно-правового забезпечення.

Із наведеного випливає, що впровадження ECTS в нашій державі доцільно здійснити в два етапи. На першому етапі, який фактично вже реалізується у вищих навчальних закладах України, здійснюється часткове введення системи кредитів. При цьому навчальний матеріал дисциплін формується та контролюється за модульним принципом, а трудомісткість його засвоєння, яка оцінюється сьогодні державними освітніми стандартами в годинах, перераховується в кредити ECTS.

На другому етапі впровадження ECTS основою організаційної побудови навчального процесу мають бути вже не години, а безпосередньо кредити. Це викличе досить серйозні зміни в організації та навчально-методичному забезпеченні навчального процесу: створення навчальних планів нового типу; впровадження асинхронної технології організації навчального процесу; широке використання нових систем діагностики знань та умінь і компетентнісного підходу; зміни в механізмі обліку діяльності викладачів і студентів тощо.

Аналізуючи ситуацію, що склалася в нашій державі в сфері вищої освіти, можна констатувати, що нова освітня філософія, на порозі якої ми, на наш погляд, вже застоялися, викличе у нас, в Україні, не тільки зміни в організації навчального процесу, але й зажадає зміни структури вищої освіти в цілому і не може не позначитися також і на структурі вищих навчальних закладів. При цьому зрозуміло, що політика напівкроків, тупцювання на місці призводить до ще більшого відставання від розвинутих країн у всіх сферах життєдіяльності суспільства у тому числі, в освітній.

Проте, на наш погляд, одна з цілей приєднання України до Болонського процесу полягає не тільки в тому, щоб реформувати вітчизняну систему освіти в дусі Болонської декларації, але й в тому, щоб впливати на хід цього процесу та, в розумних межах, адаптувати його "під себе", знаходячись усередині нього. Інакше, перефразовуючи відомий вислів, може статися так, що "болонізація" національної системи освіти перетвориться у її "болонкізацію", коли ми, як болонка, будемо рухатися на короткій мотузці в напрямку, обґрунтованість та прийнятність якого з певних питань є цілком неочевидними. Це має бути нашою принциповою позицією в дискусіях і беззаперечні здобутки вітчизняної вищої освіти мають бути безумовно збережені як основа її самоідентичності та авторитету.

Наприкінці ХХ століття сформувалася нова галузь світової економіки – міжнародний ринок освітніх послуг. Його щорічний обсяг за деякими оцінками складає 50-60 мільярдів доларів США, а кількість споживачів сягає декількох мільйонів. Зазначимо, що ринок, який створювався десятиліттями, нині практично розподілений. Позицію лідера займають США, які контролюють майже третину світового освітнього фінансового обігу. Причому, наймасовішими є послуги щодо отримання вищої освіти іноземними студентами.

Американська вища школа має прибуток на іноземних студентах у п'ятнадцять разів більший, ніж витрачає на неї сам уряд США. До речі, освіта – п'ята за значенням стаття експорту американської економіки, яка інколи перевищує прибуток від експорту зброї.

Половину всіх студентів на освітній ринок США постачають країни Азії: Китай, Корея, Індія, В'єтнам, Малайзія, Гонконг, Таїланд, Індонезія, Бангладеш, Сінгапур, Пакистан. Другий великий постачальник – арабські країни: Туніс, Марокко, Іран, Йорданія, Алжир, Ліван, Палестина. А взагалі, за відомостями ЮНЕСКО [1], експортом освіти займається близько 130 країн. Нині є три міжнародні освітні центри: північноамериканський (США і Канада) – 700 тисяч студентів, європейський – 700 тисяч студентів та австралійський (Австралія і Нова Зеландія) – близько 200 тисяч студентів. Тобто сьогодні навіть маленькі країни зрозуміли, що навчання іноземців – вигідний бізнес. І вони всіляко намагаються потрапити до нього. Усе

більшу експортну вагу набирають країни Сходу. Причому, їхні темпи зростання обсягу освітніх послуг значно більші, ніж у старих, досвідченіших учасників цього ринку.

До 2025 року за прогнозними оцінками Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), наведеними у її щорічній доповіді [3], загальна кількість студентів у світі зросте до 250-260 мільйонів, а кількість іноземних студентів сягне п'яти-семи мільйонів, дві третини з яких складатимуть вихідці з Азії. Причому, на позиції лідерства щодо постачання студентів виходять Індія та Китай. Четверо з кожних десяти випускників вищих навчальних закладів буде припадати на ці дві країни. На один лише Китай припадатиме 29% випускників у віці 25-34 років, що дасть відставання за цим показником від Сполучених Штатів та Європи на рівні трохи більше 25%.

У доповіді ОЕСР говориться, що якщо нинішні тенденції збережуться, то число 25-34-річних громадян з Аргентини, Бразилії, Китаю, Індії, Індонезії, Росії, Саудівської Аравії та Південної Африки з вищою освітою буде у 2020 році майже на 40% більше, ніж з усіх інших країн ОЕСР.

У 2000 році картина була інакшою – 51 мільйон 25-34-річних з вищою освітою в країнах ОЕСР та 39 мільйонів в країнах, що не входять до ОЕСР. Якщо ця тенденція збережеться, то Китай буде мати у 2020 році випускників вищих навчальних закладів приблизно на рівні прогнозованої чисельності населення у віці 25-64-річних у США.

Відсоток, що належить Україні на міжнародному ринку освіти за кількістю іноземних студентів, складає близько 2% (у країні за інформацією Міністерства освіти і науки, молоді та спорту навчається зараз близько 53 тисяч іноземців). Більш за все в Україні студентів із Китаю – близько шести тисяч, Туркменістану – 5,5 тисяч, Росії – 4 тисячі, Індії – 3 тисячі. Щорічний прибуток від них – приблизно 124 млн. доларів США, тобто ми контролюємо приблизно 0,17% світового ринку освітніх послуг. Ця, майже 1/600 частина, і є світова ринкова вага нашої освіти.

Цифри вражають! Проте вони не свідчать про те, що у нас погана освіта і що нам немає чого запропонувати. Підтверджують вони лише одне – потрібна реальна оцінка своїх можливостей. Необхідно також знати, як вони співвідносяться з потребами глобального ринку.

Зазначимо, що в українському освітянському середовищі існують два підходи щодо доцільності залучення іноземних громадян до навчання у вищих навчальних закладах нашої держави. Перший підхід базується на економічних перевагах, що цілком зрозуміло. Але не менш важливими, на наш погляд, є політичні та гуманітарні переваги, що містяться у важливості спільного навчання українських та іноземних студентів з точки зору виховання нової генерації фахівців серед громадян України, здатних толерантно та ефективно жити та працювати в багатомовному, багатокультурному, поліетнічному середовищі.

Відомо, що питання академічної мобільності студентів (до речі й викладачів також) лежить у площині положень Болонської декларації разом з головним питанням – необхідністю підвищення конкурентоспроможності випускників шляхом підвищення якості європейської, а відтак і української, вищої освіти.

Й хоча серед основних положень Болонської декларації, які обумовлюють проведення перетворень у національних системах вищої освіти, проблемі якості освіти відведене відносно скромне місце: "Сприяння європейському співробітництву в галузі оцінки якості за допомоги розробки порівнянних критеріїв та методологій" [4]. Проте, не викликає сумніву, що саме якість європейської вищої освіти перебуває в центрі уваги ініціаторів та учасників Болонського процесу, головним змістовним завданням якого є підвищення її рівня, у той час як інші положення за своєю суттю визначають основні механізми реалізації цього головного завдання.

Остання за часом конференція міністрів освіти європейських країн, яка проходила в Бухаресті 26, 27 квітня 2012 року, знов підтвердила в своєму комюніке основні цілі Болонського процесу: "...забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання" [2]. Досягнення зазначених цілей як раз і забезпечить виконання основного завдання освітніх перетворень: підвищення конкурентоспроможності як європейської в цілому, так і української вищої освіти на світовому ринку праці.

Деякі особливості підготовки фахівців з числа іноземних громадян у Національному авіаційному університеті – одному з найпотужніших навчально-наукових центрів України, який перетворився у справжній мегаполіс, розглянуті у [5].

У базовому вищому навчальному закладі в Києві у теперішній час – 15 навчальних інститутів, шість факультетів, 90 кафедр, сім науково-дослідних інститутів, інші структурні підрозділи. До складу університету входять також: Кіровоградська льотна академія, Житомирський військовий інститут, сім коледжів та три ліцеї.

У Києві підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра ведеться за 51 напрямом та 75 спеціальностями. Причому, всі напрями та спеціальності – конверсійні. Вони дозволяють готувати фахівців у рамках різних спеціалізацій для авіатранспортної, авіабудівної та інших галузей економіки України та інших держав, а також для Збройних Сил України.

Національний авіаційний університет – багатонаціональний вищий навчальний заклад, який має багатолітню практику підготовки фахівців для багатьох галузей економіки, й у першу чергу – для авіатранспортної галузі, не лише з числа українських, але й іноземних громадян (з 1949 року).

Загальна кількість студентів у базовому вищому навчальному закладі в Києві становить 20843 осіб. З них, 14654 – за денною формою навчання, 6189 – за заочною, дистанційною. З них за різними формами навчаються 1270 іноземних громадян із 50 країн світу. Причому, громадяни країн СНД і Азії складають 89% всіх іноземців, які навчаються в університеті. А усього у всіх навчальних структурних підрозділах університету, включаючи відокремлені, навчаються 31924 українських та іноземних студентів.

Відомо, що країни СНД та Азії – основні постачальники іноземних студентів до Національного авіаційного університету, на сучасному етапі свого розвитку характеризуються складністю, а подекуди і нестабільністю соціально-економічної та політичної ситуації. Рівень життя населення в більшості з них не відповідає європейським стандартам. Великі відстані між провідними науковими та освітніми центрами наших країн, достатньо утруднене транспортне сполучення між ними через високу вартість проїзду по залізниці, а тим більше – прольоту літаком, істотно знижують освітню мобільність молодих людей. До того ж між освітніми системами різних країн існують певні відмінності, викликані наявністю національних законодавчих баз та освітніх стандартів.

У цих умовах для того, щоб вибрати для себе, скажімо, Національний авіаційний університет, покинувши свою домівку і виїхавши на навчання до України, мають бути вагомими і достатньо привабливими причини, які як раз лежать у площині нашого розгляду:

1. Можливість здобуття вищої освіти в престижному вищому навчальному закладі, яким є Національний авіаційний університет, диплом якого визнається у всьому світі, з перспективою подальшого навчання в аспірантурі або роботи на престижних посадах, причому не обов'язково в своїй рідній країні.

2. Можливість здобуття вищої освіти за спеціальністю, яка відсутня у вищих навчальних закладах своєї країни, причому, за індивідуальним навчальним планом.

3. Можливість здобуття вищої освіти за двома спеціальностями (за програмою другої вищої освіти, яка реалізується в університеті), щоб майбутній, наприклад, інженер-механік міг би отримати ще і диплом юриста, психолога або інженера-програміста.

4. Можливість навчання офіційними мовами Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO), причому, не обов'язково російською, але й англійською, з отриманням відповідного документа, який би підтверджував професійний рівень володіння нею.

5. Можливість навчання за планами та програмами, які гармонізовані з відповідними планами та програмами провідних вищих навчальних закладів світу і враховують вимоги і рекомендовану практику ICAO.

6. Можливість проходження теоретичної та (або) практичної підготовки за програмою академічної мобільності в одному з престижних вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу протягом одного-двох семестрів.

7. Можливість проживання протягом, як мінімум, декількох студентських років (а як показує практика – кращих років свого життя) в місті, країні з іншим освітнім, науковим,

етнокультурним та комунально-побутовим рівнем і отримання внаслідок цього більш високого рівня розвитку як особи.

8. Доступна плата за навчання, прийнятний рівень побутових умов, фізична, правова та економічна безпека в місцях проживання.

Саме над задоволенням наведених та інших бажань та очікувань молодих іноземців і працює колектив Національного авіаційного університету. Безумовно, на цьому шляху є проблеми, але вони відомі й вирішуються з розумінням того, що робота як з українськими, так і з іноземними студентами має бути не просто системною, а стратегічно вивіреною, з використанням короткострокової, середньострокової та довгострокової стратегії. Це дає можливість не перебувати в режимі очікування проблем, а формувати та реалізовувати ефективні випереджуючі менеджерські рішення та дії, спрямовані на підвищення якості освітніх послуг і поліпшення стандартів життєдіяльності студентів.

Світовий ринок праці свідчить, що конкурентоздатним при працевлаштуванні може вважатися фахівець, який відповідає, як мінімум, таким критеріям: високий професіоналізм, володіння сучасними методами та технологіями конструювання, моделювання та вироблення інноваційних рішень, уміння працювати в світовому інформаційному просторі, вільне володіння однією або декількома іноземними мовами, знання методів організації трудових взаємовідносин та основ конфліктології, ініціативність, комунікабельність, висока працездатність, здібність та готовність до самостійної, високопродуктивної праці.

Піклуючись про майбутнє своїх вихованців, Національний авіаційний університет, з метою підвищення їх конкурентоздатності на вітчизняному та світовому ринку праці, реалізує у навчальному процесі так званий "англомовний проект", в рамках якого підготовка фахівців за 16 напрямками та спеціальностями у повному обсязі здійснюється англійською мовою. Це дозволяє готувати фахівців, які відповідають кваліфікаційним вимогам, продиктованими міжнародним ринком праці і забезпечувати їх затребуваність з боку як вітчизняних, так і закордонних роботодавців.

У англомовних академічних групах навчаються громадяни України, країн СНД, а також далекого зарубіжжя. По кожній із 16 спеціальностей навчання англійською мовою проходять до 37% студентів. Випускники "англомовного проекту" отримують диплом фахівця державного зразка та сертифікат, що підтверджує професійний рівень володіння англійською мовою.

Висновки та рекомендації.

Світовий та вітчизняний досвід свідчить про те, що передумовою успішного навчання іноземних студентів у чужій для країни є створення для них оптимальних умов для максимально безболісної адаптації – пристосування до нових, незвичних умов життя та навчання в Україні. Наявний в університеті досвід показує, що в процесі адаптації молодих іноземців можна виокремити декілька складових:

1. Адаптація до нових кліматогеографічних умов країни перебування, до різниці в поясному часі.

2. Соціокультурна та побутова адаптація, яка передбачає пристосування до нових житлових, санітарно-гігієнічних умов, необхідності самостійно обслуговувати себе, вирішувати побутові питання, питання дозвілля, релігійних процедур тощо. Студентам доводиться жити та вчитися в інтернаціональному, поліетнічному колективі, спілкуватися з носіями різних мов та культур, які вже сформувалися під впливом того етнічного, національно-культурного середовища, в якому раніше виховувалися, мають певну життєву позицію, цільові установки, ціннісні орієнтації, дотримуються національних стереотипів і норм поведінки, традицій і звичаїв свого народу.

3. Мовна адаптація. Через незнання мови або недостатнє володіння нею (російською, англійською або українською) іноземні студенти не можуть спочатку нормально взаємодіяти з новим оточенням, їм важко долати "мовний бар'єр", тому багато часу проводять за комп'ютером та в товаристві земляків. Непросто і навчатися нерідною для них мовою. Виникає психологічний дискомфорт, душевний стан знедаленої людини ("чужий серед чужих"), непотрібності. Звідси виникає тривога, інколи і розчарування у виборі країни перебування, туга за батьківщиною, друзями та близькими, роздратування, безсоння. Практично всі іноземні

студенти, хто більшою, хто меншою мірою, проходять через емоційні та когнітивні перевантаження.

Зазначимо при цьому також, що відмітною особливістю останнього десятиліття стало приїзд на навчання до університету молодих людей з країн СНД, які практично не володіють ні російською, ні англійською мовою. Такі студенти відразу же попадають у дуже неприємну для себе ситуацію, бо не володіють жодною з мов міжнародного спілкування.

4. Академічна адаптація – знайомство та пристосування іноземних студентів до української освітньої системи, українських освітніх стандартів, організації навчального процесу, викладачів та методики проведення навчальних занять. На жаль, певна частка тих, хто прибуває до нас на навчання, мають слабку базову підготовку зі шкільних дисциплін, насамперед, природничо-наукового циклу (математики, фізики, хімії). У цих умовах значну роль в "підтягуванні" рівня знань іноземців, що приїхали на навчання, до необхідного та достатнього для навчання в університеті, відіграє система доуніверситетської підготовки.

Національний авіаційний університет, будучи серйозним суб'єктом світового ринку освітніх послуг, активно взаємодіє з різноманітними міжнародними організаціями та установами, зокрема, з Міжнародною організацією цивільної авіації, Міждержавним авіаційним комітетом тощо, які здійснюють багатопланову діяльність, спрямовану на забезпечення безпеки авіації. Одними із складових цієї діяльності є координація процесів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації авіаційного персоналу в авіаційних вищих навчальних закладах, формування корпоративної авіаційної єдності, дружніх, партнерських, професійних зв'язків між вищими навчальними закладами різних країн.

Динаміка розвитку Національного авіаційного університету на основі концепції перетворення його у вищий навчальний заклад світового рівня дає всі підстави зробити висновок про сприятливі перспективи досягнення цієї мети, виходу університету на рівень світових стандартів та його інтеграції до світового освітнього та наукового простору.

Можна справедливо вважати, що університет має певні переваги перед іншими вищими навчальними закладами щодо підготовки фахівців з числа іноземних громадян:

- 1) досвід створення одного з найкращих у світі університетів цивільної авіації, що визнано на рівні Міжнародної організації цивільної авіації;
- 2) 63-річний досвід навчання іноземних студентів (усього отримали вищу освіту в університеті близько 7300 іноземних студентів із 140 країн світу);
- 3) фундаментальність, системність та наступність освітнього процесу, які вдалося не лише зберегти, але й наростити;
- 4) дешевизна освіти (у якості плати за навчання в нас іноземець витрачає 3-5 тисяч доларів на рік, тобто значно менше, ніж в інших країнах) та проживання.

До основних завдань університету в контексті роботи з іноземними студентами відносяться створення оптимальних умов для їх адаптації – пристосування до нових, незвичних для них умов життя та навчання, а також підвищення рівня їх знань до необхідного та достатнього для навчання в університеті.

Список використаних джерел

1. Образование для инновационных обществ в XXI веке: Итоговый документ саммита "группы восьми". – Санкт-Петербург, 2006. – 5 с.
2. The European Higher Education Area. – Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna. – Bologna. – 19 June 1999.
3. Making the Most Potential: Consolidating the European Higher Education Area. – ENEA, Ministerial Conference. Bucharest Communiqué. – Bucharest. – 26-27 April 2012.
4. Національний освітній глосарій: Вища освіта / Уклад.: Бабін І.І., Болюбаш Я.Я., Гармаш А.А. та ін. за ред. Табачника Д.В. та Кременя В.Г. – К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 100 с.
5. Гребнев Л.С. Академическая и профессиональная квалификации / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – М., 2006. – №6. – С. 6–15.
6. Національний класифікатор професій: Класифікатор професій ДК 003 : 2010 / Держспоживстандарт України. – К.: Соцінформ, 2010. – 746 с.

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2012р. №1341. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

8. Луговий В.І. Це кваліфікаційна конституція нації / В. І. Луговий // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 4-11 січня 2012 р. – №1–2. – С. 12-13.

9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти // Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

РОЗДІЛ 8. МЕХАНІЗМИ ФІНАНСУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ЇЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

(Автор – Воробйова Оксана Петрівна)

8.1. Механізми фінансування системи вищої освіти як фактор її інноваційного розвитку: міжнародний досвід

8.2. Теоретичні основи ендаументу, та його роль у розвитку вищих навчальних закладів.

8.1. Механізми фінансування системи вищої освіти як фактор її інноваційного розвитку: міжнародний досвід

Питаннями розвитку вищої освіти в Україні займаються такі провідні вітчизняні вчені, як В.І.Луговий, С.А.Калашнікова, М.В.Савчин, Є.Г.Сінкевич, Ж.В.Таланова та інші. Певні аспекти, що стосуються міжнародного досвіду діяльності фінансово-бюджетної системи вищої освіти знайшли своє висвітлення у публікаціях таких авторів, як С.А.Беляков, Е.Б.Виноградова, А.М.Гринь, В.В.Ковальов, Г.І.Мальцева, Т.Ф.Романова, Л.П. Рябов.

Сучасні моделі фінансування відрізняються гнучкістю, чутливістю до змін на ринку, використанням можливостей навчання протягом усього життя. Це підхід щодо диференціації стимулів за результатами навчання та освітньої діяльності: з одного боку - заохочення кращих студентів, талановитих викладачів і ефективних ВНЗ, з іншого - санкції для відстаючих студентів та навчальних закладів. [3] Принциповою складовою нових моделей є спільне фінансування установ освіти з боку держави, приватних організацій, сімей, самих учнів, спонсорів, донорських та благодійних організацій. У різних країнах фінансування має свою стратегічну спрямованість: орієнтацію на ринок праці, стратегія “суспільних благ” та соціально-орієнтоване фінансування.[5] Ці системи засновані на оцінці результатів фінансування, а не на обсягах витрат. ВНЗ в рамках таких стратегій все більш набувають рис децентралізованих автономних організацій, які надають освітні послуги і, по факту, діють як підприємство. Стратегія орієнтації на ринок праці сфокусована на підвищенні якості навчання студентів та забезпеченні потреб у нових якісних трудових ресурсах. Стратегія підтримки ринку “суспільних благ” надає кожному рівні стартові можливості, але результати від отриманої освіти повинні відповідати особистим досягненням. Соціально-орієнтована модель фінансування заснована на фінансуванні “рівних можливостей та рівних результатів” для всіх категорій населення.

На практиці реалізуються моделі фінансування, що поєднують елементи всіх трьох спрямувань при явному домінуванні перших двох. Стратегія орієнтації на ринок праці отримала розповсюдження в основному за межами континентальної Європи: в США, Англії, Шотландії, Австралії, Новій Зеландії, Південній Африці. Певні аспекти присутні у Нідерландах, Іспанії, Швеції та країнах Східної Європи. Стратегія “суспільних благ” роширена у країнах континентальної Європи – це Німеччина, Франція, Італія, Австрія та Скандинавські країни. Багато держав для підвищення ефективності вищої освіти спонукають ВНЗ надавати більше інформації з різних аспектів своєї діяльності - принцип прозорості та підзвітності. Це дозволяє зацікавленим сторонам формувати думки про рівень ефективності того чи іншого ВНЗ.

Європейські ВНЗ розвивають співробітництво з урядами країн, використовуючи практику забезпечення підзвітності та прозорості своєї діяльності. Відносини між урядом і окремим ВНЗ, як правило, регулюються контрактом. Такі контракти можуть містити в собі певні індикатори: оптимальна кількість студентів, кількість отриманих вчених ступенів, кількість і результативність проведених досліджень. Також в контрактах можуть бути визначені вимоги щодо якості навчання, досліджень і розробок, управління людськими ресурсами, навчальних матеріалів. Така модель зараз знаходиться в стадії розробки і апробації в Данії[4].

Ще наприкінці минулого століття ВНЗ сприймався як місце, де здійснюється навчання і проводяться дослідження з широкого спектру фундаментальних природничих і гуманітарних дисциплін. В основі ідеології традиційного вузу лежить “Гумбольдтовський модель

університету”, основними принципами якої є “усамітнення і свобода” (Einsamkeit und Freiheit) - самодостатність у викладанні та виробництві наукового знання[8]. Відособленість університету підтримувалася в першу чергу централізованим фінансуванням освіти, особливо фундаментальної науки. У нових умовах виникла необхідність розвитку і зміцнення зв'язків з місцевими громадами, з бізнесом та іншими науковими центрами. Сучасний ВНЗ ґрунтується на моделі системної взаємодії, в якій підрозділи навчального закладу є також елементами-партнерами більш широкої мережі різних напрямків діяльності: освітньої, дослідницької, прикладної.

Прикладом ефективності такої моделі в галузі досліджень може служити успіх учених мексиканського університету Сан-Паулу, в якому тільки одна лабораторія віртуального Інституту геноміки об'єднує в мережевій роботі 200 дослідників з 50 університетів світу. Історично склалися три основних типи інституційних моделей управління вищою освітою. Директивна модель набула поширення, зокрема, в перші роки існування держав СНД та Китаю. Характерні ознаки цієї моделі: державне призначення ректорів і визначення квот та умов оплати, визначення для кожного вузу спеціальностей і квот студентів по кожній з спеціальностей, введення і контроль за дотриманням детальних стандартів підготовки фахівців.

“Континентальна модель”, що практикується у Німеччині та Франції, а також у скандинавських країнах, характеризується патерналізмом держави по відношенню до ВНЗ, жорстко стратифікованою системою доступу до університетської освіти і підтримкою академічної свободи всередині університетів.

“Атлантична модель” представлена США, Великобританією, Австралією і низкою інших країн, де вища освіта надається на платній основі, характеризується більш ліберальним підходом до стратегії ВНЗ з боку держави. При цьому рівень академічної свободи визначається раціональними фінансовими та іміджевими рамками кожного університету. В останнє десятиліття директивна модель фактично перестала існувати, а між атлантичної і континентальної моделями намітилися тенденції до зближення. Держави прагнуть контролювати якість і розвиток вищої освіти через організацію ефективного управління у ВНЗ, поступово передаючи їм повноваження і відповідальність за прийняті рішення. Це прагнення здійснюється за допомогою створення та розвитку певних установ, що виконують посередницькі функції між урядом та ВНЗ, а також розмежуванням повноважень і зон відповідальності між усіма зацікавленими сторонами: державою, бізнесом, адміністрацією, місцевим співтовариством, студентами.

Завдяки виробленню нових норм і практик управління, стало можливо впровадження в інституційну структуру закладів вищої освіти елементи стратегічного менеджменту та корпоративної комерційної діяльності без шкоди для університетської культури і гуманітарної місії ВНЗ. Це спонукає до необхідності залучати до управління ВНЗ висококласних менеджерів зі специфічними знаннями та вміннями управління розвитком освіти і науки.

Успішна реалізація такого підходу здійснюється в рамках концепції нового управління. Нове управління отримало розвиток в університетах низки європейських країн в останнє десятиліття ХХ століття, і суттєво вплинув на трансформацію управління на етапі перших реформ в ході Болонського процесу. Найбільш сприйнятливими до ідей нового управління виявилися навчальні заклади країн з англо-американською моделлю управління освітою.

Так, в США впровадження ідей нового управління в систему вищої освіти пройшло найбільш ефективно, оскільки установка на ринкові відносини і автономізацію університетів і коледжів присутня у ній спочатку. При цьому були внесені зміни в законодавство, що удосконалюють окремі аспекти оподаткування державних університетів і норми, що встановлюють межі інституційної автономії. “Континентальна модель” менше орієнтована на ринкові стратегії і більше - на підтримку і відтворення університетської культури.

Реформування системи фінансування державних університетів в країнах Європи почалося в дев'яностих роках за декількома напрямками. Принципове значення надається не тільки збільшенню самостійності у витрачання коштів, управлінні власними ресурсами, а й стимулювання ВНЗ до створення своїх стратегій розвитку.

Грошові кошти ВНЗ у Великобританії стали виділятися у формі грантів в залежності від показників прийому студентів, трудомісткості і матеріаломісткості їх навчання, а також проголошених урядом пріоритетів у сфері освіти.

У Франції здійснено перехід на систему середньострокових контрактів, в основі яких лежать узгоджені з боку держави та ВНЗ плани інституційного розвитку.

Університети Бельгії отримують основну частину коштів у вигляді так званих експлуатаційних фондів, розмір яких певною мірою залежить від чисельності прийнятих студентів. Інша частина бюджету формується за рахунок грантів уряду, що виділяються на організацію науково-дослідних робіт. Цими фінансовими ресурсами ВНЗ можуть розпоряджатися вільно.

Після серії експериментальних проектів (1993-1997, 1997-2003 рр.) в Італії була запроваджена нова система, в рамках якої враховуються три групи показників: кількість прийнятих до ВНЗ студентів, результати педагогічної діяльності, обсяги і результати науково-дослідної роботи. Продуктивність педагогічної діяльності визначається з урахуванням кількості залікових кредитів, отриманих студентами під час навчання у ВНЗ, а також чисельності випускників, які завершили навчання у встановлені терміни. Результати науково-дослідної роботи оцінюються виходячи з таких показників, як співвідношення викладацьких та науково-дослідних кадрів, чисельність стажерів-дослідників та аспірантів, розміри залучених на потреби наукових досліджень коштів з державних та приватних джерел, кількість виграних конкурсів на отримання державних грантів з метою проведення наукових досліджень.

У системі державного устрою Німеччини освіту підпорядковано до урядів земель, які володіють повною автономією в питаннях розвитку системи освіти та управління діяльністю навчальних закладів, знаходяться в їх юрисдикції, вони ж головним чином фінансово забезпечують розвиток ВНЗ. З федерального бюджету виділяються кошти на будівництво гуртожитків і підтримку студентів.

Той факт, що система освіти перебуває під управлінням земель, зумовив певне розмаїття моделей реформування, однак і виявив загальні, притаманні всім принципи і напрями перетворень в частині фінансового забезпечення діяльності ВНЗ.

З середини дев'яностих років почався перехід до складання бюджетів університетів на основі якісних показників: чисельність випускників і тривалість їх навчання, додаткові фінансові надходження на дослідження з недержавних джерел, кількість захищених дисертацій, кількість студентів першого ступеня навчання (з першого по четвертий семестри) та кількість наукового персоналу.

Механізм фінансування поділяється на базове, яке залежить від кількості персоналу ВНЗ, і додаткове, метою якого є викладання з урахуванням кількості студентів і випускників, а також наукові дослідження, що залежить від обсягу коштів, залучених з недержавних джерел. Додаткове фінансування може бути спрямоване на підвищення кваліфікації, розвиток міжнародної діяльності та на реалізацію інноваційних програм чи проектів.

Практика укладання між ВНЗ та регіональними урядами угод чи контрактів про вищу освіту, в яких фіксуються бюджетні заставні суми на певний термін, в основному 5 або 10 років, отримала поширення у деяких землях Німеччини. Такий підхід не тільки дозволяє університетам планувати свою діяльність на зазначені терміни, але і служить формою страхування фінансової життєздатності ВНЗ.

Один з ключових момент, з яких почався процес реформування у Франції є розширення фінансової та академічної автономії університетів. Навчальні заклади отримали право самостійно розробляти і впроваджувати навчальні програми та самостійно розпоряджатися своїми фінансовими ресурсами.

Третій і найважливіший момент у процесі реформування вузів у Франції - збільшення фінансування.

Новий порядок фінансових відносин між державою та ВНЗ був розпочався у 1989 р., коли на зміну щорічного фінансування прийшла практика укладання чотирирічних контрактів між державою та ВНЗ. Основою цих контрактів є плани інституційного розвитку, що обговорюються представниками закладів освіти та Міністерства освіти та оцінюються різними державними інстанціями з оцінки та контролю у сфері вищої освіти.

Таким чином вдається поєднувати освітній та науково-дослідний процес, з одного боку, а також навчальні та наукові програми з новими вимогами побудови єдиного європейського освітнього простору - з іншого. Інженерні заклади освіти поєднують у собі найкращі риси французьких університетів і спеціалізованих вищих шкіл, а також кращі освітні та наукові традиції. У їхній діяльності присутні необхідні елементи сучасного економічного розвитку - мобільність та інновації. Студенти і випускники цих закладів уже в процесі навчання включаються в економічну та підприємницьку діяльність, оскільки їхні курсові та дипломні роботи часто є проектними роботами, що виконуються у рамках контрактів ВНЗ з малими і середніми підприємствами. Таким чином, інженерні школи стають безпосередніми учасниками інноваційного процесу, а саме процесу виробництва нових знань та технологій, що ініційовані контрактами з підприємствами та, таким чином долають прірву між теоретичними знаннями та практичним їх застосуванням.

У структурі доходу освітніх установ Словенії у середині дев'яностих років державні джерела становили 3/4 доходу освітніх установ, інший дохід надходив з недержавних джерел. Велика частина останніх - це плата за навчання, що надходить від студентів заочного навчання, і плата за курси підвищення кваліфікації.

Для країн Північної Європи - Швеції, Фінляндії, Данії та Норвегії загальним вектором, що визначає реформування системи фінансування закладів вищої освіти стало бюджетування, що орієнтоване на досягнення цілей, визначених у державних завданнях та контрактах в рамках середньострокового планування.

Початок реформування механізму бюджетного фінансування університетів у Швеції відноситься до 1993 р., коли був прийнятий новий закон про вищу освіту та вийшов відповідний указ про вищу освіту.

Відповідно нового законодавства відбулося скорочення державного втручання та відбувся процес децентралізації щодо прийняття рішень у сфері вищої освіти. З 1993р. уряд і парламент визначають тільки основні цілі та завдання розвитку національної системи вищої освіти.

Закон 1993р. надав навчальним закладам вищої освіти широку автономію у визначенні змісту навчальних курсів та програм, вирішенні питань, що вистосуються фінансової та кадрової політики, організаційної структури, визначенням стратегії розвитку закладу.

Нова система фінансування ґрунтується на певних завданнях, що обумовлені у ході переговорів між Міністерством освіти, досліджень і культури та окремими ВНЗ. За результатами переговорів укладаються контракти, де в загальному вигляді обумовлюються завдання для закладів на три роки. Контракти містять наступні елементи: загальна кількість студентів (у перерахунку на студентів денного навчання); визначають сфери, де може коливатися кількість студентів; обумовлюють певні навчальні програми, де необхідно збільшити частку чоловіків або жінок; підготовка та надання щорічного звіту та перегляд умов договору щодо його результатів; спеціальні завдання.

Отже, фінансування безпосередньо залежить від виконання контракту і ділиться на дві частини: дослідницьку та викладацьку діяльність. Невід'ємною частиною контролю за ефективністю витрачання виділених за контрактом коштів став щорічний внутрішній аудит, що проводиться під керівництвом Національного ревізійного управління.

Подібна контрактна система діє у Фінляндії. При цьому фінансування дослідницької діяльності не відмежовується від фінансування викладання. Основна частина базового фінансування виділяється виходячи з кількості реально отриманих ступенів магістра та доктора та розміру ВНЗ. Крім того, існують спеціальні фонди для фінансування пріоритетних напрямів дослідницької діяльності та цільові асигнування на видатні дослідні роботи (за оцінкою Академії Фінляндії) і видатну викладацьку діяльність (за результатами оцінки FINHEEC - державного органу оцінки якості викладання і навчання)[10].

Контрактна система і зміцнення фінансової незалежності ВНЗ в Данії сприяють перетворенню механізму фінансування у прозору, просту та справедливую систему. Основою для диференціації стають відмінності у спрямованості навчання та освітніх програмах з урахуванням набраних залікових одиниць. Однак прямого зв'язку між контрактом та фінансуванням не існує: договір є певним інструментом загальної системи регулювання та фінансування освіти, як певний контракт про розвиток. Велика увага приділяється підвищенню

якості викладання та наукових досліджень в цілому, а вища освіта оцінюється не тільки з використанням внутрішніх процедур, а й за допомогою зовнішніх організацій, що займаються оцінкою якості у сфері вищої освіти на основі міжнародних принципів і методик.

Фінансування університетів у Норвегії здійснюється з державного бюджету у формі єдиних грантів, які покривають витрати на поточну університетську діяльність та капітальні витрати. Головний показник для визначення розміру гранту - кількість студентів. Фінансова підтримка студентів заснована на стипендіях і позиках на освіту з Державного банку.

Починаючи з кінця дев'яностих років у Нідерландах ведуться парламентські дебати про необхідність скорочення фінансування вищої освіти. Але, разом з тим, витрати на утримання цього сектора постійно збільшуються. з виділених у 2012 р. на розвиток освітнього сектора 635 млн. євро сектор вищої освіти отримав 160 млн. При зростанні обсягів ВВП за останні 25 років в 2,2 рази видатки на освіту росли швидше витрат по іншим найважливішим соціальним статтях бюджету і збільшилися на 50% [7]. Університети отримують фінансування з трьох джерел. Перший потік йде безпосередньо від Міністерства освіти (для деяких вузів - від Міністерства сільського господарства). Другий потік фінансування надходить через систему Голландської організації з наукових досліджень (NWO). Третій потік становлять надходження від приватних компаній, Європейського Союзу, некомерційних організацій і від студентів як оплата за навчання. Тільки за період з 1990 р. по 1999 р. частка "третього потоку" фінансування зростає з 19,7 до 27,3% у загальному обсязі фінансування. У 2000 р. була введена система фінансування університетів, якою передбачається залежність обсягу державних надходжень від якісних показників їх діяльності. Сьогодні 37% всіх державних надходжень - це фіксований бюджет ВНЗ, де 50% залежить від кількості дипломів, 13% - від кількості набраних першокурсників. На даний час діє система фінансування, що заснована на урядових грантах, які надані закладам, також враховується кількість першокурсників, випускників та кількість присуджених ступенів[10]. Але, починаючи з 1994 р., більшість грантів надходила у формі одноразової виплати, таким чином університети мають можливість самостійно планувати витрати на освітню та дослідницьку діяльність. Відповідно до рішення Міністерства фінансів ВНЗ надано право брати банківські позики за вигідними умовами. Окрім основних грантів заклади, що займаються програмами в сфері інтернаціоналізації, інформатизації або інноваційних технологій, можуть розраховувати на додаткові надходження (близько 4% від усього державного фінансування). Зараз державне фінансування дослідницьких університетів в Нідерландах розраховано таким чином, щоб близько 64% бюджету витрачалось на дослідження і 36% - на викладання. На підставі того, що частка третього потоку в доходах ВНЗ суттєво зростає, Міністерство освіти в 2002 р. прийняло рішення скоротити бюджетне фінансування вищої освіти. І, як результат, частка фінансування вищої освіти в загальних витратах на освіту скоротилася з 32% до 27% [9]. Проте зворотньою стороною стрімкого зростання недержавних доходів в університетах вважається залежність ВНЗ від грантів різних міжнародних організацій. У разі їх скорочення, фінансова стійкість отримувачів грантів може бути підірвана. У 1993 р. було встановлено умови отримання студентського гранту, головне з них це хороша успішність. На початку року студенту видавалася позика, і лише в тому випадку, якщо він набирав 50% кредитів, таким чином позика переводилася в грант. Для студентів, які вступили до ВНЗ у 1996-1999рр., період надання грантів був обмежений тривалістю конкретної програми. У 1997р. система грантів (стипендій) була взагалі анульована і замінена системою позик. Заміна грантів позиками викликала бурхливі дебати в академічному співтоваристві. У 2003 році урядом було заявлено про відновлення грантової допомоги студентам ВНЗ з метою залучення молоді з малозабезпечених верств суспільства[9].

Система вищої освіти Канади фінансується з декількох джерел, причому роль федерального уряду не є визначальною. Фінансування ВНЗ складається з коштів федерального бюджету, коштів органів управління провінціями і муніципального бюджету, а також коштів самих університетів.

Насамперед, федеральним бюджетом фінансуються цільові програми дослідницької діяльності за допомогою Національного фонду сприяння інноваціям, орієнтованим на стимулювання науково-дослідних розробок університетів. У період з 1991 по 2000 рр. помітну роль у фінансуванні дослідницької діяльності університетів становила підтримка з боку бізнесу.

Вона збільшилася вдвічі, перевищивши витрати на дослідницьку діяльність як з федерального бюджету, так і з бюджетів самих університетів. Оплата навчання студентами (включаючи позики та кредити) склала близько 20% доходу університетів; прямі інвестиції, продаж товарів і послуг, здача в оренду площ та освітніх фондів - ще 24,2% [5]. Уряди провінцій Канади відіграють вирішальну роль в державному фінансуванні університетів, але проводять незалежну від центру політику в цьому напрямку, керуючись можливостями своїх бюджетів і розумінням потреб вищої освіти.

Безумовним лідером на міжнародному ринку освітніх послуг вже понад півстоліття є США. Витрати на освіту в США в певній пропорції лягають на федеральний бюджет, бюджети штатів і місцевих органів влади. Загалом із державних джерел фінансується абсолютна більшість - 4/5 всіх закладів освіти країни (від дошкільних установ до вищої школи). У 2005 р. ці витрати склали 714100000 дол. Більше 81% від загальної суми державних витрат на освіту. Лише 19% витрат на освіту в США несе приватний капітал. Частка корпорацій, приватних фондів та окремих осіб в 2005 р. перевищила 164 млрд дол. Державні витрати на освіту в США в 2005 р. становить 5,3% ВВП країни, приватні - 1,4%. Державні та приватні витрати на заклади вищої освіти у 2005 р. склали 2,7% ВВП країни [2]. Джерела формування доходів американських вищих навчальних закладів складаються: оплата навчання, державне фінансування, власні доходи, ендаумент-фонди, федеральне бюджетування, бюджетування штатів, кошти місцевих бюджетів, доходи від продажу товарів і послуг, інша освітня діяльність, допоміжна діяльність, інвестиційні вкладення.

Фінансування вищої освіти США на початку двадцять першого століття зростає більш високими темпами, ніж наприкінці двадцятого, як в цілому за рахунок переважання приватних коштів, а саме, за рахунок оплати навчання, грантів і контрактів. Близько 25% від загального доходу американських ВНЗ складає плата за навчання. Державний бюджет забезпечує навчальні заклади США близько 30% від усіх доходів. Власні доходи також є великим джерелом надходжень і становлять понад 30% від загального доходу ВНЗ [2].

Структура доходів вузів США істотно відрізняється залежно від статусу і виду навчального закладу. Відповідно до класифікації, розробленої комісією Фонду Карнегі вищі навчальні заклади відносяться до різних категорій, наприклад, залежно від управління (приватні, державні), за кількістю студентів, які отримують ступені, по федеральному фінансуванню, реальним витратам на науку і т.д.

Головне джерело доходу державних ВНЗ - це державне фінансування, з переважанням надання коштів з бюджетів штатів. Для приватних ВНЗ основні джерела доходу - це оплата навчання, приватні гранти та пожертвування. Чим вищий статус державного навчального закладу, тим менша частка оплати за навчання в загальних доходах і більше частка власного доходу, одержуваного за товари та послуги. У доходах приватних некомерційних ВНЗ переважають доходи від власних надходжень та плати за навчання, присутні також доходи від продажу товарів чи послуг та державне фінансування. Але чим вищий статус приватного некомерційного закладу, тим більші обсяги його державного фінансування. У приватних комерційних вузах найбільшу частину доходів становить плата за навчання, а меншу - державне фінансування і власні доходи.

Джерелами державного фінансування вищої освіти США є бюджети всіх рівнів, але найбільший обсяг коштів заклади отримують з бюджетів штатів, так як система вищої освіти знаходиться під їхньою юрисдикцією. Дещо менше коштів виділяє федеральний бюджет, ще менше надходить з місцевих бюджетів. Але за рахунок місцевих бюджетів у США фінансується середня освіта.

Слід зазначити, що федеральні кошти, що виділяються на освіту, направляються не тільки у Міністерство освіти, а й, наприклад, до Міністерства допомоги ветеранам та Міністерство охорони здоров'я.

Таким чином можна стверджувати, що державні кошти є одним з основних джерел доходів навчальних закладів у США. Проте, все ж таки витрати на вищу освіту у США з боку студентів та їх батьків значно більший порівняно з іншими розвиненими країнами, що зумовлено престижем вищої школи та необхідністю оплати допоміжних послуг (спорт, медицина, транспорт, проживання, відпочинок, харчування).

Вартість отримання вищої освіти в США залежить від статусу, рівня та типу ВНЗ, також на вартість навчання в державному закладі впливає місце проживання. Наприклад, постійні жителі штату, в якому знаходиться ВНЗ, платять менше, ніж студенти з інших штатів. Освітня політика та вартість навчання відрізняються залежно від штату, проте найвища вартість навчання - у приватних університетах. Вартість навчання залежить також від ступеня вищої школи: чим вище ступінь, тим дорожче навчання.

Основну частину власних доходів вузів США (приблизно 60%) складають кошти від продажу товарів і послуг, все інше - доходи від вкладень, тобто власних інвестицій ВНЗ. Особливо високі доходи від власних інвестицій отримують приватні некомерційні заклади освіти. Державні також здійснюють фінансові вкладення, але доходи від них мінімальні. Багато американські ВНЗ надають також послуги, що пов'язані з відпочинком, проживанням, харчуванням, додатковими заняттями і т.д. Значний дохід приносять медичні центри університетів, які є дуже популярними у населення.

Ендаумент-фонди відіграють значну роль у вищій школі США. Всі основні вищі навчальні заклади країни мають такі фонди, які служать важливим джерелом фінансових надходжень для їх діяльності. Зауважимо, що цілий ряд найвідоміших університетів США були створені саме завдяки ендаумент-фондам.

Ендаумент-фонди формуються в основному за рахунок коштів приватних осіб, корпорацій, благодійних організацій, асоціацій випускників, професійних асоціацій і являють собою складний комплекс дарів і пожертвувань. При цьому на використання одержуваного інвестиційного доходу накладаються певні обмеження. Благодійні дари і пожертвування в даний час залишаються головними джерелами формування ендаумент-фондів. Загалом у США спостерігається зростання суспільного інтересу до ендаумент-фондів університетів і коледжів, обсяги дарів і пожертвувань зростають щорічно.

Однак важкі економічні часи ведуть до розшарування американської університетської системи і формуванню в ній певної еліти, забезпеченої фінансуванням в будь-яких умовах, та навчальних закладів нижчого рівня. Елітарні університети і коледжі прагнуть до постійного нарощування своїх ендаумент-фондів, при цьому збільшується їх відрив від основної маси навчальних закладів. А більшість студентів навчається в місцевих чотирирічних коледжах, що фінансуються за рахунок державних коштів.

Проблема формування ендаумент-фондів і витрачання їх доходів залишається актуальною темою для вищої школи США, незважаючи на багаторічний досвід їх використання.

Таким чином, державні навчальні заклади мають право залучати додаткові фінансові кошти з позабюджетних джерел за наступними напрямками діяльності:

- надання платних додаткових освітніх послуг;
- добровільних пожертвувань і цільових внесків фізичних та юридичних осіб, у тому числі іноземних громадян чи іноземних юридичних осіб;
- підприємницької діяльності[7].

Структура надходжень з позабюджетних джерел формується з платних додаткових освітніх послуг, до яких входять наступні:

- навчання за додатковими освітніми програмами;
- викладання спеціальних курсів і циклів дисциплін;
- надання додаткових послуг по навчанню (репетиторство);
- заняття з учнями щодо поглибленого вивчення предметів;
- інші освітні послуги, що не передбачені відповідними освітніми програмами та державними освітніми стандартами[4].

Навчальні заклади також можуть здійснювати фінансування за рахунок коштів замовника з прийому на навчання, підготовку та перепідготовку працівників і фахівців відповідного рівня освіти, за договорами з фізичними або юридичними особами з оплатою ними вартості навчання, тобто здійснювати так зване навчання з повним відшкодуванням витрат. Цю діяльність також слід віднести до складу додаткових послуг. ВНЗ надано право вести підприємницьку діяльність, що передбачена його статутом, тобто здійснювати діяльність,

направлену на отримання прибутку. Є чітко регламентовані види та напрямки підприємницької діяльності освітньої установи, до них віднесено:

- реалізація і здача в оренду основних фондів та майна освітньої установи;
- торгівля товарами та обладнанням;
- надання посередницьких послуг;
- пайова участь у діяльності інших установ та організацій, у тому числі освітніх;
- придбання акцій, облігацій, інших цінних паперів і отримання доходів (дивідендів, відсотків) по ним[4].

Загалом перехід на систему державних замовлень та контрактів спрямований на реалізацію таких принципів організаційно-фінансової діяльності, як:

- прозорість, адже університети повністю володіють інформацією щодо показників якості свого закладу та конкурентних ВНЗ;
- стимулювання за рахунок спрямованості на кінцевий результат, який визначається виходячи з державних пріоритетів - чим вище показники, що визначаються в замовленні чи контракті, тим більше фінансування отримує університет;
- конкуренція, що сприяє підвищенню ефективності використання ресурсів на основі системи державних контрактів, що укладаються за результатами конкурсів на отримання держзамовлення;
- фінансова відповідальність, що є невід'ємною частиною фінансової автономії.

У найбільш концентрованому вигляді суть модернізації фінансового механізму системи вищої професійної освіти в сучасних умовах можна звести до наступного:

- розширення автономії і відповідальності вузів при вирішенні питань бюджету, організаційної структури та кадрової політики. Це сприятиме зростанню конкурентоспроможності ВНЗ (в частині проведення досліджень та надання освітніх послуг), підвищенню якості фінансового (бухгалтерського та управлінського) обліку і звітності, застосування у сфері вищої освіти сучасних методів стратегічного та операційного менеджменту;
- впровадження сучасних методів фінансового менеджменту, що орієнтовані на досягнення заданих результатів діяльності, та передбачає перехід від кошторисного принципу фінансування до бюджетування, орієнтованого на результат, що базується на державному завданні та державних контрактах;
- вдосконалення системи оцінки якості діяльності ВНЗ за допомогою внутрішнього та зовнішнього моніторингу із залученням зовнішніх експертів, займаються оцінкою якості у сфері вищої освіти на основі міжнародних принципів і методик[1].

В умовах поєднання державного і ринкового підходів стало очевидно, що недостатність бюджетних коштів у державних навчальних закладах викликає об'єктивну необхідність підвищення їх ефективності використання та спонукає до більш активного залучення альтернативних позабюджетних коштів.

Отже, підвищення ефективності використання фінансових коштів в системі вищої професійної освіти абсолютно необхідно тому що існує:

- обмеженість фінансових ресурсів;
- нерівномірність грошових надходжень, обумовленої графіками навчального процесу;
- процес надання освітніх послуг розтягнуто в часі[6]

Інструментом вирішення завдання підвищення ефективності використання фінансових коштів в системі вищої професійної освіти може стати проектне фінансування. В якості цілей інвестування можуть бути заявлені щорічний стійкий приріст кількості студентів; розширення асортименту надання освітніх послуг, відкриття нових спеціальностей і спеціалізацій, надання послуг щодо додаткової та післявузівської освіти; підвищення якості освітніх послуг за рахунок технічного переобладнання, комп'ютеризації та автоматизації навчального та допоміжних процесів; зниження собівартості освітніх послуг, в тому числі за такими її видами, як повна собівартість, собівартість окремої спеціальності (професійної програми), навчальної групи,

філії; досягнення соціальних цілей (наприклад, компенсація вартості навчання для малозабезпечених студентів).

Залежно від сфери реалізації інвестиційного проекту можна виділяти технічні проекти, спрямовані на поліпшення матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу; організаційні проекти, що передбачають створення нових структурних підрозділів, філій, навчальних центрів, певних баз для практики, майстерень, лабораторій; економічні проекти, що орієнтовані на зниження собівартості освітніх послуг без збитку для їхньої якості, на оптимізацію ціни, систем оплати та фінансування; соціальні проекти, пов'язані з наданням освітніх кредитів, освітнім страхуванням, матеріальним заохоченням.

Тривалість періоду реалізації інвестиційних проектів може становити до 3 років - короткострокові, від 3 до 5 років – середньострокові, більше 5 років - довгострокові.

За джерелами утворення інвестиційні ресурси поділяються:

- бюджетні інвестиційні проекти (реалізація програм цільового бюджетного фінансування);
- внутрішні інвестиційні проекти, пов'язані з ефективним використанням власних коштів, отриманих від освітньої і дослідницької діяльності;
- проекти, що фінансуються у формі грантів, отриманих від зовнішніх структур[4].

Розробка кожного з перерахованих видів інвестиційних проектів передбачає складання плану організаційно-технічних заходів і програми інвестицій в декількох альтернативних варіантах.

Розвиток уявлень про освіту як інвестиції в людський капітал веде до усвідомлення важливості інвестицій у сферу вищої освіти для забезпечення економічного зростання країни, що обумовлює необхідність розробки стратегії інвестування та економічної політики в сфері освіти з метою отримання максимальної віддачі від інвестицій.

Висновки та рекомендації.

Розглянувши та проаналізувавши механізми фінансування вищих навчальних закладів світу, можна зробити висновки, що державного бюджетного джерела доходу не достатньо для адекватного ефективного розвитку закладу, що має відповідати сучасним викликам суспільства.

На сьогодні гостро постає потреба системних змін у сфері вищої освіти, у пошуку організаційних структур і удосконалення механізмів фінансування, що забезпечують конкурентоспроможність вищих закладів освіти, і це усвідомлюється на всіх рівнях і всіма учасниками ринку освітніх послуг. Тому ефективним альтернативним джерелом позабюджетного фінансування освітньої та науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів України може стати ендаумент.

Багаторічний досвід використання ендаумента доводить, що позитивно зміцнюється фінансове становище освітніх установ та посилюється їх конкурентна перевага. Ендаумент успішно функціонує у США, Канаді, Великобританії. Ендаумент – це капітал, який працює як спеціалізований інвестиційний фонд. Доходи, які одержуються в результаті управління капіталом, йдуть на реалізацію певних благодійних програм.

Але формування такої стратегії та політики інвестування в освіту вимагає певних змін з використанням системного підходу. Для цього потрібно на законодавчому рівні закріпити поняття ендаументу, визначити механізми створення, функціонування та контролю, та відповідно до цього внести відповідні зміни до Бюджетного та Податкового кодексів України.

Список використаних джерел:

1. Евдокимова Я.Ш., Князев Е.А. Информационные ресурсы в стратегическом менеджменте // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 2. URL: www.umj.ru/index.php/pub/inside/337
2. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / под ред. проф. В.Б. Супяна. М.:Магистр, 2011. – 399 с.
3. Луговий В.І. Організаційно-економічна оптимізація доступності та якості освіти [Текст] / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України / Вісник Київського національного університету технологій та дизайну: Тематичний випуск 2011, № 5 (61). – 405 с. – С. 8–17

4. Сінкевич Є.Г. До проблеми запровадження університетської автономії: вітчизняний та зарубіжний досвід / Є. Сінкевич // Історія. Наукові праці. – 2009. – Том 104. – Випуск 91.– – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/History/2009_91/91-27.pdf
5. Супян В.Б. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования [Текст] / В.Б. Супян// М.:Магистр, 20, 399 с.
6. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результати (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 3 (дод. 2). – 2008. – Тем. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т.1. – 415 с. – С. 382–389.
7. Филиппов В.М. Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования [Электронный ресурс] /В.М.Филиппов// Университетское управление. – 2008. – №1. Режим доступа: www.umj.ru/index.php/pub/inside/65
8. Хартія університетів України: академічні свободи, університетська автономія та освіта : [створена на Міжнар. конф. “Ольвійський форум–2009” у Ялті 11–15 черв. 2009 р.] // Освіта України. – 2009. – 10 лип. – С. 5.
9. <http://conferences.alia.org.au/alia2004/pdfs/>
10. The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S. NBER Working Paper No. 14851 Issued in April 2012 Режим доступа: <http://www.nber.org/papers/w14851>

8.2. Теоретичні основи ендаументу, та його роль у розвитку вищих навчальних закладів.

Постановка проблеми та її актуальність. Важливою статтею державних витрат завжди було і залишається фінансування державних установ і підприємств, що здійснюють свою діяльність у соціальній, культурній та освітній сферах. Проте міжнародний досвід демонструє, що існує можливість значного зменшення частки державного фінансування цих організацій за допомогою впровадження та організації діяльності ендаумент-фондів. У сучасній зарубіжній практиці все більш широко використовуються ресурси для фінансування проектів та програм у сфері освіти і науки від благодійників. Таким чином це стимулює формування динамічного розвитку у всьому світі неприбуткових організацій і зменшення державних витрат у сфері соціальної політики. Спочатку ці ресурси використовувалися виключно для вирішення проблем у сфері соціального захисту, але сьогодні вони все частіше використовуються для фінансування освіти та наукової діяльності.

Аналіз наукових праць, присвячених розв’язанню проблеми. Питання створення та використання благодійних коштів для розвитку вищої освіти у своїх роботах розглядали В.Б.Беневоленский, Е.В.Мартякова, В.І.Луговий, О.С.Субанова, І.В.Солодова, Я.І.Міркин, Ж.В.Таланова та інші.

Мета статті. На сучасному етапі розвитку суспільства виникає необхідність переглянути структуру і логіку позабюджетного фінансування освітньої та науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів України за рахунок використання ресурсів благодійності, та розробити шляхи вдосконалення організаційно-економічних умов формування ендаумент фондів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Необхідність модернізації системи вищої освіти, інноваційного прориву в пошуку організаційних структур і механізмів фінансування, що забезпечують конкурентоспроможність української вищої школи, усвідомлюється на всіх рівнях і всіма учасниками ринку освітніх послуг. Це продиктовано тим, що система освіти є невід’ємною частиною національної інноваційної системи, а інвестиції в освіту при їхній ефективності забезпечують умови для появи інноваційних підприємств - фундаменту інноваційної національної економіки. Крім того, в останні десятиліття все активніше проявляються виклики, на які система вищої освіти повинна дати адекватні відповіді.

Найбільш суттєві обставини, що призводять до нагальної потреби організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування є по-перше, нова технологічна хвиля, прискорення світового інноваційного процесу скорочує терміни морального старіння людського капіталу, викликаючи необхідність підвищення та оновлення

освіти протягом усього людського життя. Якщо знання та навички працівників не почнуть своєчасно оновлюватися, то і окремі працівники та національні економіки почнуть втрачати конкурентоспроможність.

По-друге, розширюється попит у розвинених країнах на високі стандарти якості життя, що супроводжуються значними інвестиціями у соціальну сферу, зумовили зростання тривалості життя, і зокрема її активної трудової фази.

По-третє, очікується зміщення інноваційної активності в нові сектори економіки - сферу послуг (насамперед інформаційних), в сферу енергозбереження та екології - галузей, безпосередньо пов'язаних з підвищенням якості життя. Країни, які вступили на шлях розвитку відповідно нової технологічної хвилі, стикаються з новим типом своєрідного поділу праці - національною сегментацією спеціальностей в контексті глобалізації ринку праці та ринку освіти, коли на тлі загального зростання міжнародного ринку послуг освіти та збільшення транснаціональних потоків тих хто навчається фіксуються ті чи інші національні переваги студентів щодо одержуваної професії.

По-четверте, новий тип конкуренції у сфері інновацій – зніження рівня витрат. Одним із шляхів у цьому напрямку стає використання можливостей аутсорсингу і дистанційної форми зайнятості. Ринок праці набуває глобального характеру, коли для багатьох професій вже не існує національних кордонів, а людські ресурси характеризуються лише набором знань, навичок і компетенцій.

Зазначені тенденції призводять до зміни джерел і структури інвестицій у сферу освіти, посилюють конкуренцію на ринку освітніх послуг, вимагають організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування освітньої діяльності.

У Стародавній Греції в 380 році до н.е відомим філософом Платоном сформований перший у сучасному розумінні ендаумент-фонд. Фонд призначався для розвитку Платонівської Академії, релігійно-філософського союзу.

Аналог сучасних ендаумент-фондів з'явився у Великобританії у 1502 р. Бабуся короля Генрі VIII - леді Маргарет Бюфорт внесла пожертву на створення кафедр богослов'я в університетах Оксфорда і Кембриджа. Сьогодні ендаумент-фонди Оксфордського та Кембриджського університетів є найбільшими у Великобританії з капіталом £4,1 млрд. і £3,2 млрд. відповідно. За традиційною для Великобританії схемою, залученням засобів до згаданих фондів займається окремий штат співробітників, департамент розвитку, що налічує більше 100 чоловік.[12]

У США в 1642 р. вперше було створено ендаумент-фонд (endowment) у Гарвардському університеті, коли чотири його випускники заповіли університетові ділянку землі. Зараз на цій території знаходиться університетська бібліотека Уайднер. З декількох сотень доларів капітал фонду зріс до суми \$32, 3 млрд., що дозволило фонду стати найбільшим у світі. За словами менеджменту керуючої компанії Гарвардського ендаументу, успішність фонду забезпечують чотири обов'язкові складові: залучення професіоналів найвищого рівня, направленість на інновації, постійна оцінка ризиків та оптимальна операційна структура.

Найвідомішим міжнародним ендаумент-фондом є Нобелівський фонд, який був заснований у 19 ст., за заповітом Альфреда Нобеля кошти від продажу його майна були вкладені у цінні папери. На сьогодні саме ці кошти складають Нобелівський фонд, з якого виплачуються нагороди провідним ученим. Після смерті Нобеля його статки склали \$212 млн., на сьогодні активи Нобелівського фонду перевищують \$500 млн. І цього цілком досить, для щорічної виплати \$1 млн. лауреатам нобелівської премії.

Набули широкого розповсюдження ендаумент-фонди (фонди цільового капіталу) у тих країнах, де відсутня державна підтримка освітньої галузі, а національні традиції заохочують благодійність.

У Росії аналоги сучасних ендаумент-фондів існували з 1770 р. у формі “вічного капіталу” - банківського вкладу, відсотками за яким покривалися поточні витрати на той чи інший благодійний проект. Лазаревський інститут східних мов (заснований в 1815 р., який в 1954 р. увійшов до складу МГІМО) створений на пожертвування вірменських купців. Князь Аргутинській-Долгорукий у 1815 р. вніс 8500 руб. на фінансування двох стипендій для підготовки дипломатів, які “слугуватимуть на Кавказі і за Кавказом”, 1865 р. таємний радник

Христофор Лазарев вніс 200 000 руб. на “зміцнення існування цього закладу”; в 1866р. Московське вірменське товариство внесло 6000 руб. для фінансування іменних стипендій; в 1880 р. дворянство Калузької губернії внесло 6000руб. для встановлення стипендії ім. генерала Скобелева [12].

Благочинність в Україні має давні традиції, оскільки супутниками слов'ян ще з часів прийняття християнства були такі риси, як милосердя, співчуття до ближнього. Ще за часів Київської Русі князь Володимир роздавав незаможним їжу та воду з князівської казни. Його послідовник, князь Ярослав, на особисті кошти заснував училище для сиріт, а також ввів практику безкоштовного надання медичної допомоги в монастирях. При Володимирі Мономаку було відкрито жіноче училище для усіх станів, де учениць навчали грамоті та ремеслам.

В період XIV - XVII ст. ключовими благодійниками виступали монастирі, що надавали допомогу різним верствам населення та оберігали пам'ятки історії. При монастирях створювалися лікарні, школи ремісництва, функціонували притулки для дітей-сиріт, безпритульних та людей похилого віку. На місцевому рівні благодійні функції виконувала правляча община, організовуючи притулки і допомагаючи їжею та одягом нужденним або постраждалим. За часів Запорізької Січі також існувала практика створення благодійних закладів для літніх воїнів.

Наприкінці XVII ст. влада церкви обмежується державою, яка усе більш повноцінно бере під свій контроль і благодійну діяльність. Виникають державні моделі добродійності, що включають декілька рівнів: філософський, соціальний, медичний. Наприкінці XIX ст. формується досить стійка система координації благодійної діяльності, що включає вертикаль від державного рівня до губернського - і окремих міських установ. Важливу роль відіграла приватна благодійність: діяльність сімей Терещенко, Ханенко, М. Дегтярьова, С. Могілевцева, Т. Гладинюка, Л. Бродського та інших. Приміром, сім'я цукрозаводчика М. Терещенка віддала на добродійність майже 5 млн. карбованців, а приватна колекція полотен промисловця і нині експонується в декількох музеях Києва.

За часів СРСР питаннями благодійності і соціальної підтримки займався спеціально створений комітет (пізніше - міністерство). Найбільш пріоритетними напрямками його діяльності були: боротьба з безпритульністю, експлуатацією дітей, допомога сільському населенню, забезпечення сімей інвалідів війни та інвалідів праці, організація допомоги в колгоспах. [12]

Отже можна зазначити, що ендаумент-фонди у тому чи іншому вигляді існували у багатьох країнах світу, і слугували гарною підтримкою для розвитку навчальних закладів та студентства.

У зарубіжній практиці, як правило, поняття “ендаумент” і “ендаумент-фонд” еквівалентні. В іноземній літературі зустрічаються такі визначення ендаументу:

1) активи, грошові кошти або власність, передана в дар організації чи окремій особі або групі осіб для використання в якості джерела доходу. Єдиною метою ендаумента є інвестування фонду таким чином, щоб загальна вартість активів складалася з основної суми фонду, включаючи компенсацію інфляції і додаткового доходу для майбутніх інвестицій та додаткових витрат;

2) безстроковий дар у вигляді грошових коштів або майна, пожертвований на користь організації для певної мети. Ендаумент-фонди можуть бути вкладені в основні фонди чи інвестовані з метою отримання постійного доходу, який використовується в поточній діяльності;

3) загальна сума дарів та заповітів, передана за умови, що основна сума залишиться недоторканою і буде інвестована з метою створення джерела доходу організації. Благодійники можуть вимагати, щоб основна сума залишалася недоторканою постійно, протягом певного терміну або поки не будуть накопичені необхідні активи для досягнення поставленої мети;

4) фінансовий ендаумент - передача організацією в дар грошей або майна, які повинні бути інвестовані таким чином, щоб основна частина залишилася недоторканою;

5) “правочинний ендаумент” (англ. - qualified endowment) - постійний, незворотний фонд, який знаходиться у власності некомерційної організації, звільненої від оподаткування,

zareestrowanoї або roztaшовanoї на певній території, банку або trustової компанії, які управляють фондом в інтересах некомерційної та звільненої від оподаткування організації. [13]

У США законодавчим актом, що регулює діяльність ендаумент-фонду є закон “Про уніфіковане розумне управління інституційними фондами”. Даний закон дає таке визначення ендаумент-фонду – це інституційний фонд або його частина, який не в повному обсязі використовується організацією у поточній діяльності відповідно до умов дарування”. При цьому під інституційним фондом розуміється “фонд, який створюється інститутом виключно у благодійних цілях”.

До інституційного фонду не належать:

- активи, що використовуються безпосередньо на благодійні цілі, а не для збільшення їх вартості або створення доходу;
- фонд, керівником якого є благодійник – але не навчальна установа;
- фонд, бенефіціаром якого є не навчальна установа, що зацікавлений у результатах діяльності фонду (крім відхилення від цілей і порушення цілей фонду). [4]

При цьому в законі під установою розуміється благодійна організація (траст), що знаходиться у приватній чи державній власності, яка займається крім благодійної діяльності також комерційної, але комерційна діяльність є другорядною по відношенню до благодійної.

Закон дозволяє об'єднувати майно кількох фондів при управлінні ними та для здійснення інвестицій. Також дозволено делегувати зовнішньому агенту функції управління та інвестування коштів фонду. Багато навчальних закладів визначають певні види внесків до ендаументу та інші дари, які можуть бути прийняті.

Отже, найбільш інтегрованим визначенням ендаумент-фонду є - це фонд, заснований зацікавленими особами з метою отримання інвестиційного доходу, який використовується для фінансування діяльності організації-бенефіціара, майно якого становлять пожертвування дарувальників (донорів) у вигляді грошових коштів, цінних паперів, нерухомості та інших активів [2].

Організацією-бенефіціаром, тобто організацією, на користь якої засновується фонд, є некомерційна організація, що здійснює освітні, наукові, управлінські, соціальні, культурні або інші суспільно корисні функції. Особливостями даного фонду на відміну від звичайного благодійного фонду є те що, основний капітал є недоторканим, а витрачанням підлягає лише інвестиційний дохід, що отримується в результаті інвестування коштів статутного капіталу. Інвестування, як правило, проводиться спеціальними суб'єктами - професійними керуючими компаніями на підставі договору довірчого управління. Ендаумент-фонд засновується безстроково. Дарувальники володіють правом встановлення напрямів витрачання доходу, отриманого від інвестування коштів. Ці особливості роблять діяльність ендаумент-фондів прозорою і відкритою, що є важливим критерієм оцінки роботи некомерційних організацій і сприяє формуванню довіри до них у благодійників. В якості благодійників може виступати як юридична, так і фізична особа. У США значну частку благодійників складають звичайні громадяни, які бажають висловити подяку або внести вклад у розвиток організації з позиції благодійності.

Таким чином, ендаумент-фонд виступає надійним джерелом фінансування діяльності організацій, частка якого може складати третину від загального обсягу фінансування організації. Так, гроші можуть бути використані для придбання різного обладнання та матеріально-технічного оснащення, для проведення науково-дослідних робіт, виплати заробітної плати і премій співробітникам і т.д.

Державні і муніципальні освітні установи не можуть бути власниками ендаумент-фонд, так як некомерційна організація - власник капіталу, може бути створена тільки у формі фонду, автономної некомерційної організації, громадської організації чи фонду.

Фонд формує ендаумент-фонд і передає його керуючій компанії, отримує доходи від управління капіталом і розподіляє доходи конкретним установам, які є кінцевими одержувачами доходів. Порядок використання ендаумент-фонду визначається у Статуті фонду та його фінансовому плані (вказуються конкретні одержувачі доходу та напрями використання коштів).

Одержувачами доходу від ендаумент-фонду можуть бути тільки некомерційні організації, у тому числі й освітні установи. При цьому одержувачем доходів може виступати як одна, так і кілька установ. Можливо кілька варіантів формування капіталу для ендаумент-фонду:

- формування цільового капіталу для освітньої установи;
- формування одного або декількох фондів під конкретні цілі (програми, проекти) освітнього закладу (наприклад, освіта, наука);
- формування декількох фондів для різних освітніх закладів. [2]

Недержавні освітні установи, тобто освітні організації, створені в організаційно-правовій формі установи, також не можуть виступити власниками цільового капіталу. Приклад створення ендаумент-фонду по третьому варіанту - створення регіональних ендаумент-фондів, що акумулюють капітал для групи організацій соціальної сфери, кожна з яких не володіє самостійними можливостями в створенні ендаументів (наприклад, у сфері початкової (середнього) професійної освіти).

Метою створення ендаумент-фонду є реалізація стратегічно значущих цілей і завдань діяльності освітньої установи - вдосконалення матеріально-технічної бази, підвищення заробітної плати співробітників, розвиток науково-дослідної діяльності та ін.

Серед основних завдань варто зазначити створення ефективних і прозорих умов для приватного фінансування сфери освіти з боку фізичних та юридичних осіб, розширення дохідної бази освітніх установ та підвищення їх фінансової стабільності, розвиток фінансового планування діяльності освітньої установи при наявності довгострокового джерела фінансування, забезпечення контролю та моніторингу ефективності використання отриманих коштів.[1] Одержувачем може бути вищий навчальний заклад, наукова установа, заклад початкової або середньої професійної освіти. Ініціатором створення ендаумент-фонду може бути сама освітня установа або суб'єкти приватного сектора - юридичні та фізичні особи, що зацікавлені в його розвитку.

Спеціалізована організація управління ендаумент-фондом створюється у вигляді фонду, який не є некомерційною організацією та заснований фізичними та юридичними особами на основі добровільних майнових внесків, що має на меті соціальні, благодійні, культурні, освітні чи інші суспільно-корисні цілі.

Засновниками фонду можуть бути будь-які фізичні та юридичні особи - як комерційні, так і некомерційні організації. Фізичними або юридичними особами, зацікавленими у створенні ендаумент-фондів освітніх установ, можуть бути керівники та менеджмент, співробітники, випускники, асоціації та об'єднання випускників чи викладачів. У засновників фонду немає прав на його майно, прибуток фонду не розподіляється між засновниками. Після ліквідації майно фонду розподіляється відповідно до цілей його діяльності.

Фонд здійснює формування капіталу і його передачу в довірче управління компанії. Управління фондом здійснюється вищим органом управління та наглядовою радою, до складу яких, як правило, входять представники бенефіціара, найбільших благодійників та незалежні особи – як то відомі представники науки, освіти, політики тощо.

Доходи, отримані від довірчого управління капіталом, а також частина майна, що є складовою капіталу (якщо це передбачено), передаються одержувачу доходу від ендаумент-фонду до освітньої установи за чітко визначеним порядком. Двід капіталу потрібно використовувати відповідно до встановлених цілей, що визначені фондом. Фонд визначає цілі виходячи з положень Статуту, договорів пожертвування (заповітів) та фінансового плану.

Таким чином, потреби можуть враховуватися наступними способами:

- якщо вони визначені в цілях діяльності фонду (закріплені в його Статуті);
- якщо благодійник вказує конкретні напрями використання його пожертвувань, що відповідають потребам установи;
- якщо Наглядова рада фонду приймає таке рішення (у разі якщо благодійником відповідні напрями використання доходу не визначені). [1]

Таким чином, юридичні чи фізичні особи (або бенефіціар - з урахуванням діючих обмежень) створюють фонд, у Статуті якого зафіксовано, що він створений для формування ендаумент-фонду та використання і розподілу доходу від його діяльності буде спрямовано на

користь конкретного навчального закладу. Протягом року формується капітал ендаумент-фонду за рахунок пожертвувань. Фонд передає капітал в довірче управління компанії. Наглядова рада фонду формує звіт, що є у загальному доступі.

Таким чином, одержувач доходу від ендаумент-фонду може бути визначений у Статуті фонду, також може бути визначений у договорі пожертвування або заповіті благодійника. Також одержувач доходу може бути визначений за рішенням Наглядової ради, якщо це не визначено договором.

У якості засновників спеціалізованої організації управління ендаумент-фондом також можуть бути:

- випускники, провідні вчені, що працювали або навчалися у навчальному закладі;
- соціалізація випускників;
- директор чи керівник, представники менеджменту, співробітники навчального закладу;
- основні приватні партнери - замовники, клієнти та ін;
- спонсори та інші особи, що зацікавлені у розвитку навчального закладу.

Джерела формування майна організації:

- грошові кошти та майно, що надходить у порядку спадкування для формування (поповнення) ендаумент-фонду;
- регулярні та одноразові надходження від засновників фонду;
- добровільні майнові внески, а також пожертвування майна в порядку спадкування на цілі, не пов'язані з формуванням (поповненням) цілі ендаумент-фонду. [9]

Діяльність управляючої компанії пов'язана виключно з формуванням капіталу ендаумент-фонду, використанням та розподілом доходу.

Функції управляючої компанії:

- визначає цілі щодо формування ендаумент-фонду;
- приймає рішення про збір грошових коштів;
- затверджує фінансовий план використання та розподілу доходу;
- ухвалення звітності фонду;
- визначає керуючу компанію і аудитора;
- затверджує склад Наглядової ради та ін.

Наглядова рада також діє на безоплатній основі, до її функцій входить:

- попереднє узгодження фінансового плану фонду;
- визначення призначення та цілей використання доходу від ендаумент-фонду, одержувачів доходу, терміну формування, обсягу виплат за рахунок доходу, періодичності та порядку їх здійснення, якщо договором пожертвування або заповітом дані умови не визначені;
- затвердження внутрішнього документа, що визначає порядок здійснення контролю за виконанням фінансового плану фонду;
- контроль за виконанням фінансового плану фонду та підготовка пропозицій про внесення до нього змін і інші функції. [6]

До складу Наглядової ради повинно входити не більше третини представників фонду, інші члени це - представники одержувачів доходу від ендаумент-фонду, благодійники чи їхні представники, громадяни та представники юридичних осіб, що мають заслуги перед суспільством, авторитет і досягнення у галузі діяльності, відповідної цілям діяльності некомерційної організації (юридичні особи та афілійовані з ними юридичні особи можуть бути представлені тільки по одній людині від кожної особи). [6]

Використання доходу від ендаумент-фонду здійснюється відповідно до фінансового плану, а також Статутом фонду, договором благодійників чи заповітом, або у випадках, що передбачених законодавством - за рішенням Наглядової ради.

Ендаумент-фонду підлягає розформуванню в наступних випадках:

- досягнення цілей або настання умов, передбачених договором пожертвування, заповіт або рішенням Наглядової ради;
- закінчення терміну, на який був сформований ендаумент-фонду, відповідно до договору пожертви, заповітом або рішенням Наглядової ради;

- прийняття рішення про реорганізацію фонду, якщо некомерційні організації, що створюються в результаті реорганізації, та не відповідають вимогам законодавства;
- прийняття рішення про ліквідацію фонду;
- якщо вартість чистих активів у результаті довірчого управління майном, що є капіталом ендаумент-фонду, знизилася по результат трьох наступних підряд завершених звітних років більш ніж на тридцять відсотків без обліку витрачання частини майна, що становить капітал;
- якщо вартість чистих активів у результаті довірчого управління майном, що є капіталом ендаумент-фонду, знизилася за результатами одного звітного року більш ніж на п'ятдесят відсотків без урахування витрат частини майна, що становить цільовий капітал; [2]
- у інших випадках, що передбачені законодавством.

Також цільовий капітал підлягає розформуванню за рішенням суду у разі неодноразових або грубих порушень.

Не пізніше шести місяців після закінчення звітного року фондом має бути затверджений і розміщений на офіційному сайті в мережі Інтернет протягом десяти днів річний звіт про формування капіталу ендаумент-фонду, його використання, та розподіл доход.

Зазначається певна інформація щодо:

- вартості майна, що перебуває в довірчому управлінні керуючої компанії за договором довірчого управління майном на кінець звітного року;
- суми грошових коштів, що надійшли для формування або поповнення капіталу ендаумент-фонду за звітний рік;
- доходу довірчого управління майном за звітний рік;
- використання доходу від ендаумент-фонду за звітний рік із зазначенням загальної суми грошових коштів, спрямованих на адміністративно-управлінські витрати некомерційної організації, а також загальної суми грошових коштів, спрямованих одержувачам доходу;
- загальної суми витрат керуючої компанії, пов'язаних з довірчим управлінням майном за звітний рік, а також про розмір винагороди, виплаченого керуючої компанії, що здійснює довірче управління майном;
- виявлені за звітний рік порушення під час формування ендаумент-фонду, а також при використанні та розподілу доходу. [3]

Серед основних переваг ендаумент-фонду можна виділити наступні:

- залучення приватних інвестицій в освіту (ендаумент-фонд є механізмом приватно-державного партнерства у сфері освіти);
- створення власних фінансових створення своєї фінансової інфраструктури;
- недоторканність створеного ендаумент-фонду, витрачання тільки отриманих доходів від управління капіталом;
- необхідності початку фінансового року з формування фінансового резерву;
- при наявності ендаумент-фонду є можливість мати переваги в отриманні більш високих державних статусів;
- можливість фінансування широкого переліку напрямів: спеціальних проектів (будівництво, реконструкція тощо), інноваційної заохочення професорсько-викладацькому складу, підвищення зарплати основному складу, залучення кращих кадрів, закупівлі необхідного обладнання, навчально-методичних матеріалів і т.д.;
- підвищення ефективності управління майном (придбання нерухомості);
- прозора і більш зрозуміла процедура звітності для благодійників;
- зручний механізм для опікунів щодо збору пожертвувань і контролю за витрачанням коштів ендаументу;
- податкові пільги для благодійників. [9]

Основними факторами для фізичних та юридичних осіб, що сприяють залученню коштів та майна до ендаумент-фондів у сфері освіти, є:

- податкові пільги щодо суми благодійності;
- можливість придбання репутації соціально відповідальної компанії, а також престижного статусу спонсора установи освіти в залежності від розміру пожертвувань;

- можливість участі у розвитку муніципальних навчальних закладів;
- велика кількість програм пожертвувань, що дозволяють вибрати найбільш зручні та ефективні для благодійника форми пожертвувань (готівковим або безготівковим шляхом, на певні або загальні цілі і т.д.);
- можливість створення іменних стипендій, благодійних програм і ендаумент-фондів, що надають фінансову підтримку студентам і коледжам. [5]

У міжнародній практиці ендаумент-фонд великих освітніх установ об'єднує в своєму складі безліч окремих фондів, що мають особливі напрями витрачання і власного благодійника. Гранти на формування ендаумента, поряд з грантами на формування ендаумент-подібних і пов'язаних з ендаумент фондів, є одним з найбільш поширених механізмів фінансування некомерційних організацій в міжнародній практиці.

Механізм ендаументу використовується також в інших фондах, які в бухгалтерській звітності зазвичай об'єднуються разом з ендаументами в єдину групу "Ендаумент і подібні фонди" ("Endowment & Similar Funds"). Є певні види фондів: класичний ендаумент, терміновий ендаумент, квазі-ендаумент, фонд "відстрочених дарів".

Класичний ендаумент - фонд (постійний, чистий, істинний)-встановлюється термін або умова, до моменту настання яких фонд функціонує як класичний ендаумент. Після закінчення цього часу основна сума фонду може бути витрачена. [7]

Існують певні види класичного ендаументу:

- Фонд на загальні цілі (необмежений ний фонд);
- Фонд під спеціальний проект (Special Purpose Endowment);
- Фонд, рекомендації з використання якої видаються благоїйником (Donor Advised Fund);
- Агентський фонд (Agency Funds). [10]

Терміновий ендаумент (Term Endowment) - фонд створюється самим навчальним закладом, з власних коштів, але функціонує на умовах ендаумента. У даному випадку відсутні обмеження з боку благоїйників, тому заклад може в будь-який момент прийняти рішення використовувати основну суму ендаумента.

Терміновий ендаумент поділяється на:

- фонд, який передбачає поступове витрачання основної суми ендаумента (Capital Depletion);
- фонд, створюваний під покриття дефіциту оборотного капіталу (Working Capital Reserve).[10]

Квазі-ендаумент (фонд, що функціонує як ендаумент) - фонд створюється самим університетом, з власних коштів, але функціонує на умовах ендаумента. У даному випадку відсутні обмеження з боку донорів, тому університет може в будь-який момент прийняти рішення використовувати основну суму ендаумента.

Фонд "відстрочених дарів" (Deferred Gifts - вся сума дарів і одержуваного доходу від ендаумента надходить у розпорядження університету не відразу, а через певний період часу (термін життя донора, бенефіціарів, встановлений фіксований термін).

Фонд "відстрочених дарів" включає в себе:

- Юнітраст (Unitrusts);
- Аннуїтетний траст (Annuity Trusts);
- Об'єднаний фонд доходу (Pooled Income Funds);
- Фонд довічної ренти (Gift Annuity Fund, Annuity and Life Income Fund. [9]

Необмежений фонд не має обмежень щодо витрачання його коштів, рішення про напрямки витрачання коштів приймаються пізніше.

Фонд під спеціальний проект створюється виключно з метою реалізації заздалегідь визначеного проекту чи виконання програми. Цілі можуть встановлюватися заздалегідь благоїйником чи керівництвом навчального закладу.

Фонд, рекомендації з використання якого видаються благоїйником, дозволяє здійснити вкладення до фонду в будь-який зручний для нього час (у тому числі з точки зору отримання податкового вирахування), при цьому визначити напрями витрачання коштів можна пізніше.

У фондах, що знаходяться в управлінні інших осіб, освітній заклад може виступати як одержувач тільки заробленого доходу або як бенефіціар основної суми.

Агентськими фондами управляє спеціальна організація (керуюча компанія) в інтересах певного навчального закладу, яка може управляти й іншими фондами.

У Юнітраст (unitrusts) разовий платіж з доходів фонду на користь закладу встановлюється у відсотковому відношенні від чистої ринкової вартості активів трасту. У аннуїтетних трастах (annuity trusts) разовий платіж з доходів фонду на користь навчального закладу встановлюється у фіксованій сумі. Аннуїтетні благодійні фонди та Юнітраст з подальшою передачею майна передбачені законодавством США та описані в Податковому кодексі США.

У об'єднаній фонд доходу (Pooled Income Fund) об'єднуються кілька фондів і дохід виплачується як частина чистого доходу всієї суми. Фонд протягом «терміну життя» благодійника виплачує постійні аннуїтетні суми, розраховані виходячи з терміну життя спонсора. Кінцевим бенефіціаром є навчальний заклад, який стає власником всього фонду. Також передбачається виплата коштів закладу від заробленого фондом доходу протягом життя благодійника.

Фонд довічної ренти (Gift Annuity Fund, Annuity and Life Income Fund) протягом «терміну життя» благодійник виплачує постійні аннуїтетні суми донору, розраховані виходячи з терміну життя донора (Gift Annuity Fund); бенефіціарами є кілька університетів чи інших суб'єктів, і у разі ліквідації або смерті інших суб'єктів дар переходить у розпорядження кінцевого бенефіціара (Annuity and Life Income Fund). По завершенні «терміну життя» основна сума яка надходить або у розпорядження університету, або призначеної благодійної організації, або інший фонд відповідно до розпорядження донора.

Існує різновид даного фонду - відстрочений фонд довічної ренти (Deferred Gift Annuity). У даному фонді виплати донору передбачаються не відразу, а після закінчення певного часу.[11]

Можна виділити наступні способи створення ендаумент-фондів, що використовуються в міжнародній практиці:

- створення фонду самим навчальним закладом. Найбільш ефективним варіантом є проведення організованої кампанії по залученню капіталу, включаючи «управлінський огляд» (management review), економічне обґрунтування, залучення консультантів;
- створення фонду з використанням допомоги громадської організації, яка об'єднує фонди в інвестиційних цілях.

При створенні ендаумент-фонду зазвичай розробляється інвестиційна політика, подібна до інвестиційної декларації інвестиційних фондів. Управлінням фонду може займатися спеціально створений інвестиційний комітет або підкомітет вищого органу управління організації.

Таким чином, в зарубіжній практиці допускається функціонування ендаумент-фонду без створення спеціалізованої організації управління. Освітня установа може бути власником ендаумента (трасту, пулу активів, майнового комплексу) і бенефіціаром доходів від управління ними. Управління ендаумент-фондом може здійснюватися підрозділом навчального закладу чи юридичною особою - дочірньою компанією закладу, спеціальною управлінською структурою.

Міжнародна практика оподаткування благодійних фондів вдається до заохочення діяльності ендаумент-фондів. Перебуваючи в управлінні некомерційної організації, вони звільняються від сплати податків (США, Канада, Великобританія). Крім того, застосовуються податкові заохочення благодійників ендаумент-фондів, в основному у формі податкових пільг.

У Канаді благодійники ендаумент-фондів отримують податкові відрахування при вplatі податку на прибуток. В середньому, за розрахунками Федерації з гуманітарних та соціальних наук Канади, сума податкового відрахування склала в 2012 р. Близько 41% від суми благодійного внеску в ендаумент-фонд [11]

У США податкові пільги встановлені як на федеральному, так і на регіональному рівні. На федеральному рівні встановлюється податкове вирахування щодо податку на прибуток на суму пожертви, як правило, у розмірі до 1/2 оподаткованої бази і 10% для юридичних осіб, та з правом перенесення на наступні п'ять років для фізичних осіб. [14]

Безпосередньо на регіональному рівні штати США мають право встановлювати пільги для благодійників щодо сум податку на прибуток, що надходять до бюджету штату. Так, у штаті Монтана відшкодовується 10% суми благодійних надходжень в ендаумент-фонди, зроблені у поточному році.

У Великобританії дієвою є схема «Допомога благодійності» (Gift Aid) [15]. При виплаті благодійних внесків, платник податку (income tax), розглядається як такий, що здійснив дар з урахуванням суми податку (виходячи із ставки 20%). Ендаумент-фонд може отримати сплачений платником податків суму податку на додаток до отриманого дару від податкових органів (HMRC) при заповненні благодійником декларації.

У тому випадку, якщо ставка прибуткового податку для благодійника підвищена, тобто перевищує базову в 20%, то може бути компенсована різниця. Аналогічним чином платнику податків компенсується податок на приріст капіталу (capital gains tax). Благодійник звільняється від сплати податку на спадкування при передачі майна благодійній організації, що керує ендаумент-фондом. [16]

У Франції ендаумент-фонд (fonds de dotation) підлягає стандартному оподаткуванню для некомерційних організацій:

- відсутність податку на додану вартість, якщо підприємницька діяльність не здійснюється;
- звільнення від сплати податку на прибуток, якщо діяльність носить переважно некомерційний характер, для одного й того ж ендаумент-фонду;
- для термінового («непостійного» ендаумента) оподаткування відбувається за ставкою 10% відносно доходу резидента, та 25% - від нерезидента;
- звільнення від сплати податку на прибуток у відношенні дивідендів, отриманих від джерела у Франції, оподаткування за ставкою 24% - по дивідендах від закордонного джерела;
- повне звільнення від податку щодо приросту капіталу ендаумент-фонду (capital gains tax).

Фізичні особи - платники податків мають право зменшити податкову базу свого оподаткування на прибуток до 66% у відношенні благодійності, та до 20% податкової бази, а юридичні особи - до 60% розміру дарування в межах 5% обороту. Як фізичні, так і юридичні особи мають право перенесення податкових пільг на наступні п'ять років. [10]

Також існують певні перепони, що уповільнюють створення та розвиток діяльності ендаумент-фондів.

1. Потрібно уникати закритості ендаумент-фондів. Низька інформаційна прозорість у діяльності – відсутність офіційного сайту в мережі Інтернет, оприлюднення статутів фондів, несвоєчасне оновлюються річних звітів про діяльність фонду є серйозною перепорою. У зарубіжній практиці ендаумент-фонди в сфері освіти направлені на активну співпрацю і взаємодію з усіма категоріями партнерів, студентів, випускників навчальних закладів.

2. Обмежена доступність механізму ендаумент-фондів для невеликих освітніх установ з меншою престижністю. В якості одержувачів доходів від ендаумент-фондів виступають, в основному, найбільші навчальні заклади, що обумовлено їх більшої затребуваністю серед роботодавців і наявністю відомих і успішних випускників. Відповідно для менш відомих установ можливості створення ендаумент-фондів обмежуються відсутністю випускників, що займають високі позиції в бізнесі, меншим інтересом великих компаній як роботодавців. У той же час дана проблема може вирішуватися за рахунок ефективного фандрайзингу та роботи з випускниками та партнерами.

3. Недостатній обсяг податкових та інших пільг і стимулів для благодійників. Основним чинником, що сприяє широкому поширенню ендаументу у міжнародній практиці, є системи податкових пільг і стимулів. Зазвичай кошти, передані на благодійні цілі, звільняються від оподаткування або оподатковуються за зниженими ставками, і це надзвичайно позитивно впливає на поширення та розвиток ендаумент-фондів.

4. Обмеження видів вкладень, що направляється благодійником на формування і поповнення ендаумент-фондів, це мають бути не тільки грошові кошти, а й майно, ділянки землі, обладнання та устаткування.

5. Проблема ефективності управління капіталом ендаумент-фонду. Некомерційна організація не застрахована від збитків, як і всі суб'єкти, що діють на фінансовому ринку, а це може призвести до певних втрат. Тому найважливішим питанням функціонування ендаументів є вибір оптимальної стратегії розміщення коштів і надійної керуючої компанії. Крім того, закритий характер діяльності, незначна кількість благодійників ендаумент-фонду може призвести до виникнення конфліктів інтересів, пов'язаних з наявністю зацікавленості у невеликої групи великих спонсорів в передачі довірчого управління капіталом в підконтрольну їм керуючу компанію.

6. Проблема ефективності управління доходом в умовах діючої організаційної структури навчального закладу. Створення ендаумент-фонду вимагає підвищення ефективності системи управління фінансовими ресурсами освітніх установ, формування дієвих механізмів контролю використання доходів, прозорих процедур використання коштів, ефективної системи розкриття інформації про використання доходів.

7. Залежність інтересу до ендаумент-фондам від динаміки економічної кон'юнктури. Потрібно зважати на те, що у періоди фінансових і економічних криз згасає інтерес до благодійництва, і це потрібно враховувати при плануванні доходів та витрат.

8. Потрібно чітко визначити порядок використання та контролю доходів від надходжень ендаумент-фондів. [8]

9. У зв'язку з низьким рівнем доходів більшої частини населення, традиційною безкоштовною освітою, відсутністю довіри до благодійних організацій, відсутністю законодавчих норм щодо створення ендаумент-фондів, призводить до неможливості створення в українських навчальних закладах ендаумент-фондів. Відсутність прозорих, зрозумілих і дієвих схем благодійної діяльності ускладнює залучення коштів фізичних та юридичних осіб до фінансування важливих суспільних проектів, та не дозволяє сподіватися на активність приватних осіб щодо формування ендаумент-фондів закладів вищої освіти.

Висновки та рекомендації.

Створення такого ефективного фінансового інструменту є системним кроком у розвитку сучасної освітньої установи, адже ендаументи - це прозора й ефективна форма фінансування освітніх установ та дозволяє напрацьовувати фінансовий фундамент і вибудовувати довгострокову стратегію розвитку.

Проте для підвищення ефективності діяльності ендаумент-фондів та стимулювання, так званої, благодійної активності, тобто для забезпечення зацікавленості громадян та суб'єктів підприємництва, компаній в даруванні коштів в ендаумент-фонди, необхідно внесення змін і в податкове законодавство. Податковій Кодекс потрібно доповнити нормами, що передбачають зменшення оподаткованого доходу платника податку у разі передачі грошових коштів, майна, обладнання чи устаткування ендаумент-фонду на безоплатній основі.

Таким чином, після внесення змін і доповнень до нормативно-правових актів, українські заклади вищої освіти отримають можливість на законних підставах засновувати ендаумент-фонди, які в довгостроковій перспективі, безсумнівно, ставши надійним додатковим джерелом фінансування, нададуть позитивний вплив не тільки на розвиток власне даної організації, але також сприятимуть активізації науково-дослідної, педагогічної діяльності та формуванню традицій благодійності у нашій країні. У подальшому аналогічні зміни можливо внести і в нормативні правові акти, що регулюють діяльність організацій у сфері не тільки вищого, а й середнього, середньо-спеціальної освіти, охорони здоров'я, соціальної допомоги і т.д.

Список використаних джерел:

1. Беневоленский В.Б. Целевые капиталы некоммерческого сектора в условиях кризиса: опыт США и уроки для российских НКО. XI Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества: в 3 кн. / отв. ред. Е.Г. Ясин; Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

2. Сайт національної асоціації освіти в коледжах і університетах - NACUBO – Commonfund of Endowments [Електронний ресурс].- режим доступу до сайту: <http://www.nacubo.org>.

3. Сайт щорічних звітів фондів - Highlights of foundation yearbook [Електронний ресурс]. - режим доступу до сайту: <http://foundationcenter.org>.
4. Субанова О.С. Фонды целевых капиталов некоммерческих организаций: формирование, управление, использование: моногр. – М.: КУРС, 2011. – 120 с.
5. Dictionary of Finance and Investment Terms. Downes, Goodman. Barron's Financial Guides, U.S., 1998.
6. Endowment Value Rises to \$32.7 Billion
//<http://harvardmagazine.com/2013/09/harvard-endowment-up-2-billion-to-32-7-billion>.
7. Erik Dryburgh. The Law of Endowments. // [http://www.adlercolvin.com/pdf/planned_and_charitable_giving/UPMIFA%20The%20Law%20of%20Endowments%20\(00183569\).PDF](http://www.adlercolvin.com/pdf/planned_and_charitable_giving/UPMIFA%20The%20Law%20of%20Endowments%20(00183569).PDF).
8. Nicolas Jacquot. France: New bill introduces endowment funds with tax breaks to foster philanthropy. February 2009.
9. <http://old.fedcan.ca/english/donate/taxissues/benefits/> – Canadian Federation for the Humanities and Social Sciences.
10. <http://www.endowment.com/glossary.htm> – (Endowment Development Fund, LLC.).
11. Uniform Prudent Management of Institutional Funds Act, July 7–14, 2006.
12. United States Internal Revenue Code, Title 26 of the U.S. Code. 23
13. <http://www.hmrc.gov.uk/individuals/giving/gift-aid.htm> – HM Revenue & Customs (HMRC) Gift Aid.
14. <http://www.hmrc.gov.uk> – HM Revenue & Customs (HMRC).

ВИСНОВКИ

(автори – В.І. Луговий, Ж.В. Таланова)

За результатами дослідницьких матеріалів, уміщених в Збірнику наукових праць «Автономія та врядування у вищій освіті», можна зробити такі висновки.

1. Виявлено й схарактеризовано існуючі моделі реалізації автономії та врядування у вищій освіті, здійснено їх порівняння та систематизацію. Ці моделі відображають основні напрями здійснення самоврядності у закладах вищої освіти і є ключовими для успішного функціонування і розвитку вищої школи як в інституційному, так і в національному та глобальному масштабі.

Ці моделі стосуються забезпечення якості вищої освіти, реалізації автономії та врядування в топ-закладах вищої освіти, розвитку освітніх програм і кваліфікацій на принципах академічної свободи та академічної мобільності студентів, викладачів, дослідників, адміністративного персоналу, забезпечення якості докторської підготовки як одного з найвищих рівнів формалізованої вищої освіти, розбудови інституційної спроможності та розвитку лідерського потенціалу закладів вищої освіти, реалізації врядування у закладі вищої освіти на основі парадигми лідерства, а також стосовно кадрової і фінансової автономії.

2. Парадигма (модель) національної та інституційної самоврядності вищої освіти в стратегіях досягнення світового класу базується на європейській і північноамериканській самоврядній парадигмах (моделях) національного та інституційного забезпечення якості вищої освіти. З урахуванням цих прогресивних моделей та на підставі порівняння альтернативних моделей реформування національної системи забезпечення якості вищої освіти шляхом огляду законопроектів про вищу освіту 2014 р. обґрунтовано й унормовано *в новому Законі України «Про вищу освіту» оптимально адаптовану до українських реалій вітчизняну модель забезпечення якості вищої освіти на інституційному та національному рівнях.*

Таке модулювання ґрунтувалося на наступних *характеристиках перехідного періоду у вищій школі України.*

1) Суб'єкти політико-правової діяльності в Україні в цілому одноставні в необхідності створення національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до ЄСР, згідно з якими під забезпеченням якості розуміють оцінювання якості, акредитацію, аудит.

2) Чинна національна система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти не повною мірою відповідає ЄСР і в нереформованому вигляді відповідні агенції (органи), навряд чи, стануть повноправними членами Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти. Крім того, національне законодавство не вимагає обов'язкового створення у вищих навчальних закладах внутрішніх систем забезпечення якості, відтак останні залишається індивідуально-ініціативною справою.

3) З-поміж різних груп розробників концепцій і моделей системи забезпечення якості більш реалістичними виглядають прибічники збереження з урахуванням національних традицій сильного державного контролю за якістю вищої освіти на основі державних стандартів, державних документів про освіту та кваліфікації (ступені) за допомогою державного (державно-громадського) управління.

4) Серед існуючих органів управління щодо зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (МОН України, Державна інспекція навчальних закладів України, Атестаційна комісія, Атестаційна колегія) лише Державна інспекція за своїм статусом може певною мірою задовольняти базовому критерію незалежності ЄСР, однак її функції не відповідають повному комплексу цілей і завдань із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

5) В українському суспільстві відбувається непростий еволюційний процес, який ще не завершено, переходу від адміністративно-командного державного до державно-громадського управління, становлення структур громадянського суспільства. Нині фактично всі остаточні рішення щодо ліцензування, акредитації чи атестації у сфері вищої освіти нині приймає МОН. Така централізація та концентрація повноважень щодо забезпечення якості в перспективі уявляється недоцільною, хоч би з огляду на необхідність підвищення інституційної та

громадської відповідальності за якість та адміністративного розвантаження профільного міністерства. У міру розвитку громадянського суспільства слід сприяти формуванню мережі недержавних фахових організацій, спроможних узяти на себе роль і відповідальність незалежних агенцій, третьої сторони в оцінці якості.

6) Різноманітні законодавчі пропозиції щодо створення незалежних агенцій із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти здебільшого залишаються декларативними, оскільки системно не опрацьовані щодо їх правового статусу, повноважень, компетентності та відповідальності, офіційного визнання компетентними державними органами, кадрових і фінансових ресурсів, організації діяльності тощо згідно з вимогами національного правового поля їх формування і функціонування, відтак, потребують обговорення й доопрацювання.

7) Національне ранжування вищих навчальних закладів як інструмент забезпечення якості слід визнати недосконалим, оскільки спирається на надто подрібнену систему показників (понад 100), що не орієнтує заклади на досягнення головних кінцевих цілей якісної і конкурентоспроможної діяльності та обмежує інституційну ініціативу.

8) Система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти не передбачає сильної спонукальної мотивації (критичних організаційно-правових наслідків) для вищих навчальних закладів щодо необхідності безперервного підвищення якості діяльності, не спирається на відповідальній інституційній системі внутрішнього забезпечення якості.

9) Загалом не створено Національних стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, які б враховували як європейську базову методологію забезпечення якості (незалежні агенції, самооцінювання, візити, публічне звітування), так і національну специфіку, були унормовані законодавчо та відповідали б Європейським стандартам та рекомендаціям.

10) Не передбачається систематична підготовка і оприлюднення для практичного використання, зокрема для розроблення освітньої політики, аналітичної узагальнюючої інформації щодо стану якості вищої освіти (із чітким зазначенням як досягнень, так і проблем, їхніх причин і шляхів розв'язання) та обґрунтованих рекомендацій стосовно його поліпшення з відображенням змін, тенденцій, нового зразкового досвіду і сфери постійних труднощів та недоліків.

Здійснений аналіз дав підстави для формулювання наступних рекомендацій для практики.

1) Відповідальному координатору за здійснення реформ у сфері вищої освіти [44] Міністру освіти і науки необхідно продовжити зусилля щодо формування та реалізації системної, сильної, послідовної державної політики з модернізації національної вищої школи з огляду на необхідність підвищення її якості та конкурентоспроможності. Ключовим елементом такої політики має стати створення національної системи зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

2) Оновлений Закон України «Про вищу освіту» має повною мірою унормувати національну систему забезпечення якості вищої освіти, що відповідає принципам Болонського процесу та Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в ЄПВО. В Україні має бути створена Національні стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, узгоджені з ЄСР.

3) Аби бути прийнятою до Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти, національна агенція із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти має відповідати критеріям незалежності, фаховості, надійності, об'єктивності, корисності, офіційного визнання компетентними державними органами, мати повний юридичний статус, відповідати всім вимогам вітчизняного законодавства. Ураховуючи найбільш наближений до цих вимог статус Державної інспекції навчальних закладів України, а також переважно державницький підхід до створення стандартів вищої освіти, ліцензування, акредитації та контролю якості, можливо відповідні функції надати цьому або еквівалентному центральному органу виконавчої влади. За приклад можна взяти розв'язання схожої проблеми Федеральним законом Російської Федерації «Про освіту в Російській Федерації» від 29 грудня 2012 р. [68]. Цим законом державна регламентація освітньої діяльності (ліцензування, державна акредитація, державний контроль і нагляд) покладені на федеральний орган виконавчої влади, що здійснює функції з контролю і нагляду у сфері освіти, з доповненням незалежною оцінкою якості освіти та громадською,

професійно-громадською акредитацією і відповідними інформаційними системами в освіті (статті 90-98).

4) У процесі модернізації національної системи забезпечення якості вищої освіти доцільно здійснити децентралізацію, деконцентрацію та роздержавлення низки функцій (включаючи відповідальність) щодо забезпечення якості, доповнення критеріально-адміністративного механізму забезпечення якості конкурсно-конкурентним, сприяти формуванню та залученню відповідних структур громадянського суспільства. Останні є потужним незадіяним резервом підвищення якості та конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти. Адже в такому разі одновекторна відповідальність (перед єдиним перевантаженим центром) буде трансформована в різновекторну збалансовану відповідальність перед усіма зацікавленими сторонами.

5) За прикладом Росії [62] можна за результатами моніторингу, оцінювання і аудиту вищих навчальних закладів запровадити їх поділ на ефективні та неефективні на основі 5-6 ключових критеріїв якісної діяльності з наступними наслідками організаційно-правового характеру. Запровадженню механізму серйозної мотивації закладів щодо безперервного і системного підвищення якості має слугувати і вдосконалена Національна система рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів шляхом принаймні п'ятикратного зменшення індикаторів такого оцінювання.

6) Відповідно до Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки, затвердженої Указом Президента України, та Плану заходів щодо її реалізації в 2013 році, необхідно розгорнути системну роботу з навчання керівників вищих навчальних закладів із питань зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в процесі євроінтеграції.

7) З метою утворення зразкових центрів високоякісної і конкурентоспроможної вищої освіти в Україні необхідно прийняти державну цільову програму виведення кількох провідних вітчизняних вищих навчальних закладів на рівень топ-закладів світового класу за авторитетними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» як найбільш об'єктивними з-поміж інших рейтингів.

8) Діяльність із забезпечення якості вищої освіти має супроводжуватися системним і періодичним аналізом стану вітчизняної вищої школи, її змін, тенденцій, нового зразкового досвіду і сфери постійних труднощів та недоліків з відповідним оприлюдненням результатів і рекомендацій з метою корегування державної політики і практики у сфері вищої освіти.

Таким чином, ***формування національної системи забезпечення якості вищої освіти потребує політичної підтримки і завершення законодавчого оформлення як пріоритетний напрям модернізації вітчизняної вищої школи на засадах Болонського процесу, модельних Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, як це визначено новим Законом України «Про вищу освіту».***

Крім того, зважено та такі характеристики ***моделі автономії і лідерства в Європейському просторі вищої освіти.***

Аналіз даних щодо рівня автономії та рейтингових досягнень закладів вищої освіти 26 європейських країн, включаючи України, дає підстави зробити наступні висновки.

По-перше, автономія, особливо академічна, організаційна та кадрова, є важливим чинником досягнення університетами високих рангових позицій за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

По-друге, сама по собі автономія, не доповнена іншими розвинутими складовими діяльності, зокрема, дослідницько-інноваційною, не спроможна гарантувати конкурентоспроможність закладів вищої освіти. Інакше, автономія є необхідною, але не достатньою умовою успішної діяльності вищої школи.

По-третє, порівняння інтегральної автономії та її диференціальних компонентів (академічної, організаційної, кадрової, фінансової) виявляє ефект автономічної синергії, за якого інтегральна автономія більш впливова, ніж її диференціальні компоненти.

По-четверте, вищій освіті України, бракує як автономії, окрім кадрової, так й інших ключових складових основної діяльності, насамперед дослідницько-інноваційної [2; 4; 7].

По-п'яте, важливий для України досвід Австрії щодо розвитку автономії та вдосконалення мережі провідних університетів свідчить про те, що подрібнення закладів вищої

освіти є виправданим лише за умови, якщо новоутворені університети спроможні також бути високорейтинговими.

Особливої уваги з огляду на досвід для України заслуговує модель національна самоврядність у вищій освіті США. Її особливості такі.

Перше. Вища освіта США займає абсолютну авангардну позицію у світі, сприяючи беззаперечному світовому лідерству цієї країни, відтак становить теоретичний і практичний інтерес для розвитку сфери вищої освіти в Україні.

Друге. Американська вища школа представлена як неперевершеними елітними топ-закладами, так і розгалуженою мережею інших університетів і коледжів, що забезпечують масову вищу освіту. Щодо американських закладів світового класу, то перші 18 з них за ранговими місцями рейтингу «Шанхайський» утворюють стійкі групи з одного (Гарвардський університет), чотирьох (Стенфордський університет, Університет Каліфорнії, Берклі, Массачусетський та Каліфорнійський інститути технології) і ще чотирьох (Принстонський і Колумбійський університети, Університет Чикаго, Йельський університет), а також квазістійку групу з 9 інших закладів.

Третє. Топ-заклади екстра класу самоорганізовані в елітну Асоціацію американських університетів, до якої входять 60 закладів США і два заклади Канади, і зосереджують колективну увагу на розвитку та імплементації найвищих стандартів університетської освіти і науки, зокрема докторської і постдокторської підготовки. Водночас проблемами широкого загалу закладів вищої освіти США опікується Американська рада освіти, що об'єднує керівників акредитованих закладів.

Четверте. Найвищі університетські досягнення демонструють приватні заклади, засвідчуючи тим самим важливу роль університетської автономії, самостійності та незалежності в посиленні глобальної конкурентоспроможності.

П'яте. Заклади вищої освіти, їхні об'єднання активно взаємодіють з іншими академічними самоврядними організаціями та незалежними органами, зокрема з мережею національних академій, визначальною мірою формуючи кадровий склад цих неуніверситетських утворень. З-поміж останніх особливу роль у виробленні державної політики щодо вищої освіти і досліджень відіграє Національна наукова рада,

Шосте. Управління сферою вищої освіти децентралізовано. Департамент освіти, інші федеральні органи адміністративно не втручаються в самоорганізовану діяльність закладів вищої освіти, хоча фінансово та інформаційно підтримують їх. Освітня якість забезпечується системою фахових національно чи регіонально визнаних акредитаційних агенцій, які виробляють відповідні критерії та здійснюють акредитацію закладів та/чи програм.

Сьоме. Мотивуючим до самовдосконалення університетів фактором є урізноманітнення джерел фінансування підготовки та досліджень на грантовій і проектній основі. Серед федеральних агенцій, що активно фінансують університетську освітню та дослідницьку діяльність, – Національна наукова фундація, Національні інститути здоров'я й інші.

Восьме. Ефективність самоврядної моделі діяльності вищих закладів освіти США підтверджує, з одного (теоретичного) боку, дійсність на інституційному рівні закону зв'язку складності та самостійності в освіті, а, з другого (практичного) боку, доцільність використання цієї моделі в Україні з метою модернізації вітчизняної вищої школи.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Воробйова О.П., кандидат наук з державного управління, науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Жданова К.О., молодший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Зарубінська І.Б., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Калашнікова С. А., доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту вищої освіти НАПН України;

Козієвська О.І., кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Линьова І.О., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Луговий В. І., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, перший віце-президент НАПН України, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти України, керівник авторського колективу, науковий редактор;

Слюсаренко О.М., кандидат наук з державного управління, с.н.с., провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті, вчений секретар Інституту вищої освіти НАПН України;

Таланова Ж. В., доктор педагогічних наук, доцент, с.н.с., завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, науковий редактор.

АВТОНОМІЯ ТА ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Автори: О.П. Воробйова, К.О. Жданова, І.Б. Зарубінська, С.А. Калашнікова, О.І. Козієвська, І.О. Линьова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
25 грудня 2014 р., протокол № 10/4

За редакцією С.А. Калашнікової, В.І. Лугового, Ж.В. Таланової