

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ  
ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ:  
АНАЛІТИЧНІ МАТЕРІАЛИ  
(Частина II)**

**Препринт**

**КИЇВ – 2016**

ISBN 978-617-7486-09-0

УДК 378(038, 1-87)

**Автори:** О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко

**За редакцією** В. Лугового, Ж. Таланової.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
22 грудня 2016 р., протокол № 12/5-4

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / Авт.: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова, В. Ткаченко / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 111 с. (6 д.а.).

Препринт «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали» підготовлено за результатами виконання другого етапу науково-дослідної роботи за темою «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» у відділі політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України. На цьому етапі виконання науково-дослідної роботи перед колективом дослідників ставилося завдання здійснити аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості. У роботі представлено теоретико-методологічні основи забезпечення якості вищої освіти – тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення якості вищої освіти в умовах європейської інтеграції та глобалізації, а також розвиток на цій основі відповідної політики стандартизації та трансформації управління вищою освітою в контексті формування культури якості вищої освіти. Видання буде корисним для викладачів, дослідників, керівників і здобувачів вищої освіти, а також інших зацікавлених осіб.

УДК 378(038, 1-87)

Інститут вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України, 2016

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА ( <i>В. Луговий, Ж. Таланова</i> )	4
Розділ 1. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення якості вищої освіти в контексті європейської інтеграції та глобалізації ( <i>В. Луговий, Ж. Таланова</i> )	5
Розділ 2. Розвиток політики стандартизації вищої освіти в контексті забезпечення якості ( <i>О. Слюсаренко</i> )	32
Розділ 3. Вплив студентоцентрованого підходу на формування культури якості у вищій освіті ( <i>А. Ставицький</i> )	46
Розділ 4. Взаємозалежність академічної свободи та забезпечення якості вищої освіти ( <i>М. Гриценко</i> )	56
Розділ 5. Трансформація управління вищою освітою в контексті забезпечення якості вищої освіти ( <i>О. Воробйова</i> )	76
Розділ 6. Забезпечення якості підготовки керівників закладів освіти в контексті європейської інтеграції ( <i>В. Ткаченко</i> )	98

## ПЕРЕДМОВА

Поняття «гуманізму», похідної від нього «гуманізації» та «якості вищої освіти» виявляються взаємопов'язаними, системоутворювальними.

У Словнику іншомовних слів слово «гуманізм» (від лат. людяний, людський) пояснюється так: «Ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на ... всебічний розвиток і прояв своїх здібностей» [25, с. 187]. Аналогічно тлумачить цей термін (англ. «humanism») Перекладач Google (з англійської з поясненнями на українську) як «світогляд або система мислення, що надає людині першорядного значення», уточнюючи, що гуманістичні переконання «підкреслюють потенційну цінність і досконалість людини, наголошують на загальних людських потребах і пошуку виключно раціональних шляхів вирішення людських проблем» [21]. Тож, стосовно вищої освіти гуманізм і гуманізація означають підпорядкованість цієї освітньої ланки розвитку людини, орієнтацію на запити та потреби особи.

Отже, «гуманізація» як процес і стан реалізації «гуманізму» закономірно справляє імперативний формувальний вплив на якість вищої освіти, слугує для неї (якості) синергійним атрактором. Адже якість вищої освіти – це, по-перше, «визначеність», сутність цієї ланки освіти, що відрізняє цю ланку від інших освітніх ланок, і, по-друге, що важливо, «відповідність» як придатність задовольняти людські потреби згідно із встановленими вимогами, унормованими очікуваннями. Відтак, гуманізація виступає первинним фундаментальним засобом (способом, чинником) забезпечення якості вищої освіти, а також спрямування останньої на перманентне покращення якості заради розвитку людини. У свою чергу, у зворотному порядку, гуманізація вищої освіти спирається на якість вищої освіти, базується на ній, передбачає її. Отже, гуманізація водночас і детермінанта (засіб), і дериват (похідна) якості вищої освіти (див. рис.).

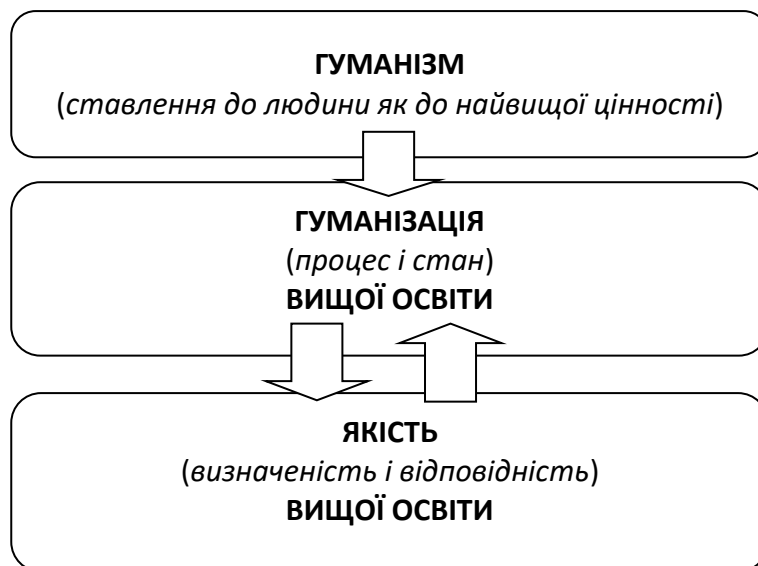


Рис. Загальний взаємозв'язок гуманізму, гуманізації вищої освіти та якості вищої освіти

У цих аналітичних матеріалах розглядаються різні аспекти прояву діалектичного взаємозв'язку гуманізму, гуманізації вищої освіти і зумовленої гуманізацією (як вищою метою) відповідної якості вищої освіти у провідному вітчизняному та зарубіжному досвіді.

**Розділ 1**  
**ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**  
**ЯК СКЛАДОВОЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І ПОКРАЩЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ**  
**В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**  
(В. Луговий, Ж. Таланова)

**Анотація**

З огляду на дуальний характер якості вищої освіти (якість-визначеність) і (якість-відповідність) з'ясовано дихотомію стандартів освітньої якості, що полягає в існуванні двох їх родів – стандартів-сутності та стандартів-справності. Згідно з двоаспектністю якості та стандартів вищої освіти освітня діяльність (з функціонування та розвитку освітніх програм, закладів) також розщеплюється на дві взаємопов'язані складові. Одна з них спрямована на забезпечення (підтримання), а друга – на покращення (розвиток) якості вищої освіти. Аргументовано, що стандарти першого роду є пороговими, мінімальними і не спонукають до подальшого вдосконалення, розвитку. Натомість стандарти другого роду є рейтинговими, максимальними і сприяють руху до лідерства, першості.

У світовій, європейській і північноамериканській практиці в умовах розширення університетської автономії та академічної свободи діє тенденція до поширення стандартів другого роду, що базуються на застосуванні рейтингів та акредитації реалізації освітніх програм і діяльності закладів освіти з урахуванням та на основі покращення їх досконалості, розвитку. Натомість у вітчизняній практиці перевага традиційно надається пороговим стандартам першого роду, які консервативні. В Україні культура якості, що базується на збалансованому поєднанні стандартів забезпечення мінімуму і стандартів підвищення максимуму якості вищої освіти із тенденцією домінування других, і втрати актуальності для провідних закладів перших, знаходиться на початковій стадії становлення. В умовах євроінтеграції і глобалізації якість вищої освіти забезпечують і покращують шляхом формування багатовимірного простору стандартизації вищої освіти. З-поміж його вимірів такі: поняттєво-термінологічний; інформаційно-компетентнісний; освітньої формалізації; рівнево-орієнтаційно-галузевий; інституційний; за способами надання освіти; за методами викладання і видами навчальної діяльності; кредитування; кодифікації; сертифікації; акредитації; ранжування, універсальної стандартизації (ISCO серії 9000).

*Ключові слова:* тенденції, особливості, якість, стандарти, вища освіта, освітня діяльність, порогові стандарти забезпечення і підтримання, рейтингові стандарти покращення і розвитку, простір стандартизації вищої освіти, виміри стандартизації вищої освіти.

**1.1. Співвідношення якості і стандартів вищої освіти.** Загалом поняття «якість» і «стандарт», їх співвідношення у формулі «стандарт якості» є непротими для теоретичного розуміння та практичного застосування, насамперед, через їхню іманентну родову двоаспектність, дуальну функціональну спрямованість: а) якість-визначеність і якість-відповідність, забезпечення якості і покращення якості та б) стандарт визначеності (стандарт-сутність) і стандарт відповідності (стандарт-справність), стандарт забезпечення і стандарт покращення (розвитку), та нетривіальність зв'язку між ними [10; 11; 13; 27; 28, с. 4, 6, 7].

Хоча базове поняття «якості» у міжнародних і національних документах щодо вищої освіти й інших, як правило не конкретизується, разом з тим з них можна зрозуміти, що якість

інтерпретується як відповідність певним стандартам, вимогам, очікуванням, наприклад, «споживача».

З огляду на це характерним є зауваження першої версії *Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти* (далі – Європейські стандарти і рекомендації, ЄСР) 2005 р. Його варто навести повністю, оскільки документ не містить глосарію [27, с. 11]:

«Доручення міністрів розробити узгоджені стандарти, процедури і рекомендації із забезпечення якості підняло цілий ряд важливих питань. “Забезпечення якості” – це загальний термін у галузі вищої освіти, який можна тлумачити по-різному, але неможливо вживати одну дефініцію, щоб описати всі контексти. Схожим чином, слово “стандарт” вживається по-різному в різних частинах Європи, від визначення вузьких регуляторних вимог до більш узагальненого позначення зразкової практики. Ці слова також мають дуже різні значення в різних національних системах вищої освіти.

Більше того, процес підготовки цього звіту наочно показав, що навіть серед професійної спільноти, яка займається забезпеченням якості, існують досить серйозні розбіжності у поглядах на те, якими мають бути стосунки між вищими навчальними закладами і тими, хто здійснює зовнішнє оцінювання їхньої діяльності. Дехто, здебільшого з агенцій, які акредитують навчальні програми чи освітні заклади, дотримуються тієї точки зору, що зовнішнє забезпечення якості – це, в основному, “захист споживача”, що вимагає встановлення чіткої дистанції між агенцією із забезпечення якості та вищим навчальним закладом, роботу якого вона оцінює. В той же час інші агенції вбачають основну мету зовнішнього забезпечення якості у наданні вищим навчальним закладам порад і підтримки в їхньому намаганні підняти стандарти і покращити якість своїх навчальних програм і відповідних кваліфікаційних рівнів. В останньому випадку необхідна тісна взаємодія між тими, хто оцінює, і тими, кого оцінюють. Інші ж намагаються зайняти проміжну позицію між цими двома підходами та врівноважити підзвітність і покращення якості.

Але не лише агенції із забезпечення якості мають різні погляди та підходи. Досить часто вищі навчальні заклади і представницькі студентські органи мають різні інтереси: перші прагнуть високого рівня автономності із мінімальним зовнішнім регулюванням або оцінюванням (це на рівні навчального закладу в цілому), в той час як другі бажають, щоб заклади освіти були публічно підзвітними завдяки частим перевіркам на рівні навчальних програм або кваліфікацій».

У цих ЄСР, які власне «не є стандартами якості» [27, с. 6], пояснюється, що термін «забезпечення якості» включає «такі процеси як оцінювання якості, акредитація та аудит» [там само]. Зкладам вищої освіти пропонується «відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети, навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості» [27, с. 7]. Якщо далі в документі безпосередньо розкриваються стандарти і рекомендації щодо «забезпечення якості», то стосовно «підвищення якості» подібної конкретизації немає [27], хоча взаємозв'язок між згаданими поняттями зазначається.

Загалом ЄСР 2005 р. оперують такими різного ступеня ясності та співвідносності поняттями, як «якість», «оцінювання якості», «забезпечення якості», «покращення якості», «стандарт» [там само].

В оновленій версії ЄСР 2015 р., яка також не містить глосарію, «забезпечення якості», з урахуванням того, що воно взаємопов'язане з «покращенням якості», використовується в розширеному трактуванні «для опису діяльності у межах циклу безперервного вдосконалення (наприклад, діяльності щодо забезпечення і покращення)» [28, с. 7]. Разом з тим у цій версії ЄСР терміни «забезпечення якості» (*англ.* quality assurance) та «покращення якості» / «вдосконалення якості» (*англ.* quality enhancement / improvement of quality) повністю не ототожнюються, розрізняються і разом «можуть сприяти розвитку культури якості, яку сприйматимуть усі: від студентів і академічних працівників до керівництва й адміністрації закладу» [там само]. Зокрема, цей документ рекомендує «допомагати закладам підвищувати якість» та «дозволяти закладам демонструвати це підвищення» [28, с. 18], хоча, як і у попередній його версії, не пояснює, що теоретично і практично означає «підвищувати якість», а також визнає, що якість «складно визначити» [28, с. 6] і закликає до «безперервного вдосконалення» та розвитку «культури якості» [28, с. 10].

Слід зауважити, що в обох документах (2005 і 2015 рр.) не наводиться визначення якості вищої освіти.

*Європейська агенція із забезпечення якості (EQAA)*, яка заснована і працює на основі Європейських стандартів і рекомендацій та є членом *Міжнародної мережі із забезпечення якості у вищій освіті (INQAANE)*, спирається на такі керівні засади [36]:

- забезпечення якості є незамінним інструментом для безперервного покращення якості;
- оскільки університети й інші заклади вищої освіти мають основну відповідальність за забезпечення якості, агенції із забезпечення якості повинні пропонувати їм рекомендації і поради, щоб забезпечити як якість, так і доцільність;
- формування та поліпшення культури якості в закладах як ключ до вдосконалення;
- кожен університет і заклад вищої освіти функціонує в його специфічному оточуючому середовищі, відтак забезпечення якості повинно повністю враховувати контекстуальне оточення.

Важливо, що EQAA визначає інструментальний зв'язок між «забезпеченням якості» та «покращенням якості» і необхідність формування інституційної «культури якості» як запоруки вдосконалення.

Стосовно INQAANE, яка утворена в 1991 р. і нині налічує понад 250 членів, то з-поміж її місійних завдань такі [38]:

«Створювати, накопичувати та поширювати інформацію про існуючі і такі, що розробляються, теорії і практики з оцінювання, вдосконалення і підтримання якості у вищій освіті.

Здійснювати або замовляти дослідження в галузях, що стосуються якості у вищій освіті.

Виразити спільні погляди її членів з питань щодо якості у вищій освіті через контакти з міжнародними органами та іншими способами.

Просувати теорію і практику вдосконалення якості у вищій освіті.

Надавати поради та експертизу з метою допомоги існуючим і таким, що формуються, агенціям забезпечення якості.

Сприяти зв'язкам між агенціями забезпечення якості та підтримувати мережу агенцій забезпечення якості.

Допомагати членам у визначенні стандартів інституцій, що функціонують у національних межах, і сприяти краще інформованому міжнародному визнанню кваліфікацій» й інші.

Із зазначеного випливає, що INQAAHE, по-перше, визнає теоретично і практично складною категорію «якості у вищій освіті», прагне теоретично і практично обґрунтувати «покращення якості» та систему «забезпечення якості», сприяти визначенню відповідних «стандартів інститутів». Важливо також, що ця міжнародна організація в артикуляції робить наголос саме на якості у вищій освіті, а не на якості вищої освіти. Це, по-перше, опосередковано вказує на багатоаспектність якості вищої освіти, а, по-друге, термін «вища освіта» у даному разі використовується скоріше у значенні «простір вищої освіти» по аналогії із словосполученням «в Європейському просторі вищої освіти».

Уже із вищенаведеного зрозуміло, що для з'ясування сучасних підходів до теоретичного осмислення та практичного впровадження «якості», «забезпечення якості», «покращення якості» необхідно розглянути теорію і практику передових країн, які є європейськими і світовими лідерами у вищій освіті [26; 29] – *Сполученого Королівства (СК) і Сполучених Штатів Америки (США)*.

Для прояснення ситуації за підтримки Британської ради (British Council) та Агенції із забезпечення якості вищої освіти СК (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA), утвореної у 1997 р., 9-10 лютого 2016 р. у м. Києві проведено семінар «Запровадження та підтримання академічних стандартів у вищій освіті» за участю заступника директора С. Джексона та завідувача відділу стандартів, якості та покращення Т. Бертона цієї Агенції [42-45]. Девізом Агенції є «Гарантування стандартів і вдосконалення якості вищої освіти СК» (*англ. safeguarding standards and improving the quality of UK higher education*) [42]. З цього дводенного семінару та матеріалів сайту QAA, зокрема її Коду якості вищої освіти СК (далі – Код якості), Глосарію, зрозуміло, що британські фахівці насамперед виокремлюють «академічні стандарти», «порогові академічні стандарти», «академічну якість», «забезпечення якості» як ключові терміни [42-45; 47].

За **британською** концепцією згідно із Кодом якості ключова термінологія включає наступні поняття [47, с. 5]:

Порогові академічні стандарти (*threshold academic standards*) – мінімальний прийнятний рівень досягнень, які студент повинен продемонструвати для присудження академічних кредитів чи кваліфікації.

Академічні стандарти (*academic standards*) – стандарти, які окремі органи, що присуджують ступені, встановлюють і підтримують для присудження їхніх академічних кредитів або кваліфікацій. Вони можуть бути вищі за *порогові академічні стандарти* і включають стандарти результативності, яку студент зобов'язаний продемонструвати для досягнення кваліфікації певної класифікації, наприклад, ступеня з відзнакою.

Академічна якість (*academic quality*) – як і як добре провайдер вищої освіти підтримує студентів, щоб дати змогу їм досягти присудження ступенів. Охоплює навчання, викладання і оцінювання та всі різноманітні ресурси і процеси, які провайдер запроваджує з метою прогресу та реалізації потенціалу студентів.

Забезпечення якості (*quality assurance*) – процес контролю відповідності академічних стандартів та якості забезпечення вищої освіти узгодженим очікуванням.



Код якості допомагає провайдерам вищої освіти «підтримувати академічні стандарти їх програм та кваліфікацій, забезпечувати та покращувати навчальні можливості» [47, с. 6]. Цей документ надає узгоджені відправні точки для забезпечення якості та робить можливим переконання, що забезпечення вищої освіти і результати навчання порівнювані та відповідають пороговому рівню скрізь у СК.

Відповідно до Глосарію QAA *Код якості* – поширюваний на все СК перелік індикаторів для провайдерів вищої освіти, який встановлює очікування, котрі всі провайдери повинні задовольнити, і який розроблено спільно з громадою вищої освіти та належить, підтримується і публікується QAA [44].

У Глосарії, який, незважаючи на стислість формулювань, дає змогу уточнити розуміння окремих визначень, згадані терміни подаються в такій редакції [там само]:

*Порогові академічні стандарти* – мінімальний прийнятний рівень досягнень, які студент повинен продемонструвати для академічних присуджень. Порогові академічні стандарти викладені в національних рамках кваліфікацій та предметних контрольних показниках (subject benchmark statements).

*Академічні стандарти* – стандарти, встановлені органами, що присуджують ступені, для їхніх курсів (програм і модулів) та очікувані для академічних присуджень.

*Академічна якість* – комплексний термін, що вказує як і як добре провайдер вищої освіти управляє викладацькими і навчальними можливостями з метою допомоги студентам в прогресі та успішності.

*Забезпечення якості* – систематичні моніторинг й оцінювання навчання і викладання та процесів, що їх підтримують, щоб бути впевненим, що стандарти академічних присуджень відповідають очікуванням, викладеним у Коді якості, а також якість студентської діяльності забезпечується та вдосконалюється.

З урахуванням викладеного та презентацій на вищевказаному семінарі можна стверджувати, що «академічні стандарти» відображають суспільно прийнятну практику, відповідають очікуванням громадян і фахових спільнот щодо опанованих компетентностей, визначають рівень досягнень, які має продемонструвати студент для присудження ступеня (кваліфікації), є пороговими трьох типів (мінімальні, середні, високі), можуть бути національними та інституційними, не є директивними (а рекомендаційними), включають академічний і (за домовленістю з професійними регуляторними органами) професійний компоненти, переглядаються через 5-7 років. При цьому самі по собі «стандарти», хоча й асоціюються з «якістю» («standards and quality in UK higher education»), однак остання не ототожнюється з «рівнем досягнень» студента та «очікуванням громадян» щодо «опанованих компетентностей». Натомість «якість» стосується «ефективності діяльності» закладу щодо «реалізації» стандартів і регулюється системою забезпечення якості на основі Кодексу якості, який поширюється на всі чотири країни СК.

Загалом сутність британської концепції стандартів і якості вищої освіти сумується у двох ключових фразах, що становлять назви перших двох розділів Коду якості, а саме: «Встановлення та підтримання академічних стандартів» (“Setting and Maintaining Academic Standards”) і «Забезпечення та покращення академічної якості» (“Assuring and Enhancing Academic Quality”) [47]. При цьому «академічний стандарт» стосується освітніх досягнень, а «академічна якість» освітньої діяльності, яка задається стандартом і, у свою чергу, забезпечує стандарт. Зокрема, у цій країні «академічні стандарти» як орієнтири за трьома пороговими рівнями сприяють «покращенню якості» через відповідне «забезпечення якості», що зумовлює збільшення частки тих, хто опановує академічні стандарти підвищеного порогу. На *рис. 1.1* схематично представлено співвідношення «академічного стандарту» і «академічної якості» у системі забезпечення якості вищої освіти СК [42-45; 47].



За **американською** концепцією [4; 31; 33; 34; 46], що реалізується в системі акредитації закладів вищої освіти США, також використовується, але не визначається поняття «якості вищої освіти» («академічної якості»). Натомість без пояснень «якості» акредитація в США розкривається в термінах: «якість освіти і підготовки», «якість значущих освітніх програм», «прийнятний рівень якості», «базовий рівень якості», «забезпечення якості», «забезпечення академічної якості», «поліпшення академічної якості», «забезпечення інституційної якості», «загальне підвищення стандартів», «акредитаційні стандарти» [31]. Рада з акредитації вищої освіти [33] так само, оминаючи дефініцію «якості», описує зміст своєї діяльності, застосовуючи словосполучення: «сприяння академічній якості», «просування академічної якості», «вдосконалення академічної якості», «забезпечення якості», «якість акредитаційних організацій», «огляд якості», «свідчення якості», «забезпечення високої якості», «високоякісні», «стандарт якості». Подібний підхід реалізується Асоціацією шкіл і коледжів Нової Англії [46]: «освітня якість», «оцінювання і сприяння якості освіти», «вдосконалення якості», «якість індивідуальних програм, курсів або випускників», «інституційна якість», «стандарти в освіті», «базований на стандартах», «стандарти якості», «виміри якості».

Узагальнюючи перелік наведених термінів, можна говорити про «якість освіти», «академічну якість», «якість програм», «інституційну якість», «якість випускників», «якість акредитаційних організацій», «прийнятний/базовий рівень якості», «високу якість», «виміри якості», «оцінювання якості», «огляд якості», «свідчення якості», «забезпечення якості», «сприяння якості», «просування якості», «вдосконалення якості», «стандарти в освіті», «стандарти якості», «підвищення стандартів», «акредитаційні стандарти». Більш високий рівень узагальнення залишає терміни: «освітня/академічна якість», «якість

програм/інституцій/випускників/органів акредитації», «прийнятний/базовий/високий рівень якості», «виміри якості», «оцінювання/огляд/свідчення якості», «забезпечення/сприяння/просування/вдосконалення якості», «стандарти в освіті», «стандарти якості», «підвищення стандартів», «акредитаційні стандарти».

Отже, виходячи з британського та американського досвіду, ключовими поняттями щодо якості взагалі, освіти зокрема, вищої освіти особливо можна визначити:

а) загальні поняття

- якість,
- рівні якості,
- виміри якості,
- забезпечення якості,
- вдосконалення якості,
- стандарти якості,
- підвищення стандартів,
- акредитаційні стандарти;

б) специфічні щодо освіти (зокрема вищої) поняття

- якість освіти,
- стандарти освіти,
- програмна/інституційна якість,
- якість випускників.

Крім того, з аналізу досвіду двох країн – світових лідерів вищої освіти можна зрозуміти наступне.

*По-перше*, якість багаторівнева і багатовимірна (багатоаспектна).

*По-друге*, якість визначається відповідними стандартами (так само багаторівневими і багатовимірними).

*По-третє*, якість забезпечується і вдосконалюється.

*По-четверте*, якість стосується освітніх програм (програмна), закладів вищої освіти (інституційна), випускників, акредитаційних органів.

*По-п'яте*, інструментом визначення якості є акредитація (програмна, інституційна, випускників, органів).

Комісія щодо закладів вищої освіти (CINE), яка входить до складу Асоціації шкіл і коледжів Нової Англії (NEASC) і є однією з семи провідних регіональних органів, що акредитують заклади вищої освіти США, так характеризує своє призначення. Комісія через діяльність з оцінювання «забезпечує публічну впевненість щодо освітньої якості закладів, які присуджують ступені і прагнуть отримати та бажають підтримувати акредитацію. При цьому стандарти для акредитації «встановлюють критерії інституційної якості». Таких стандартів дев'ять, а саме [46]:

*Стандарт 1:* Місія і цілі (відповідні вищій освіті)

*Стандарт 2:* Планування і оцінювання (для поліпшення виконання місії та досягнення цілей)

*Стандарт 3:* Організація і управління (сприятливі для виконання місії і цілей)

*Стандарт 4:* Академічні програми (сумісні й такі, що слугують виконанню місії і цілей)

*Стандарт 5:* Студенти (адекватні місії)

*Стандарт 6:* Викладання, навчання і академічний персонал (відповідають місії та академічним цілям)

*Стандарт 7:* Інституційні ресурси (достатні для підтримання місії)

*Стандарт 8:* Освітня ефективність (відповідність студентських досягнень місії)

*Стандарт 9:* Доброчесність, прозорість і публічна відкритість (зразкові політика і практика щодо задекларованих у місії й інших заявах цінностей).

Загалом теоретично і практично, як аргументовано в публікаціях [10; 13], «якість» має двоїсте значення. З одного боку, вона характеризує «визначеність» (сутнісну специфіку з огляду на родові призначення) кого-небудь або чого-небудь, у даному випадку вищої освіти. Тобто, це – «відмітна властивість або притаманна характеристика когось чи чогось» [21]. З другого боку, якість – «відповідність» (реальна придатність слугувати за призначенням), «ступінь досконалості» [там само] цієї вищої освіти (див. *рис. 1.2*).

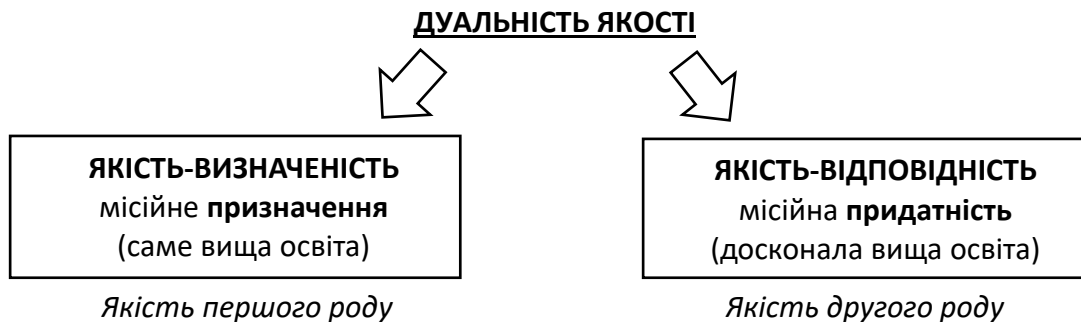


Рис. 1.2. Два аспекти (два роди) якості – характеристика визначеності (місійного призначення) і відповідності (місійної придатності)

Ця дихотомія якості (якість-визначеність та якість-відповідність), два роди якості простежується при розгляді синонімічного ряду слова «якість».

З одного боку, якість це – особливість, риса, властивість, характеристика, аспект, грань, ознака [там само].

З другого боку, якість це – ступінь, клас, достоїнство, рівень, цінність, ранг, знамено, перевага, величність, вищість [там само].

В обох випадках якість ідентифікується шляхом співвіднесення із стандартом як *мірою* визначеності чи відповідності (еталоном, зразком, шаблоном, нормою, критерієм тощо). Інакше, стандарт виступає невід’ємним елементом у парадигмі *вимірюваної* (відтак *порівнюваної*) якості.

Відповідно до двох іпостасей якості виокремлюють два аспекти її стандарту як міри. Його розглядають, по-перше, як «прийняту або використовувану норму чи усереднення» чогось [там само], тобто стандарт визначеності (стандарт-сутність), а, по-друге, як «рівень якості або досягнень» [там само], або стандарт відповідності (стандарт-справність) (див. *рис. 1.3*). У першому випадку стандарт слугує забезпеченню якості заявленої вищої освіти як такої (своєрідним мінімальним порогом її здійснення взагалі). У другому – покращенню якості (тобто справності, досконалості здійснення, орієнтиром розвитку вищої освіти).

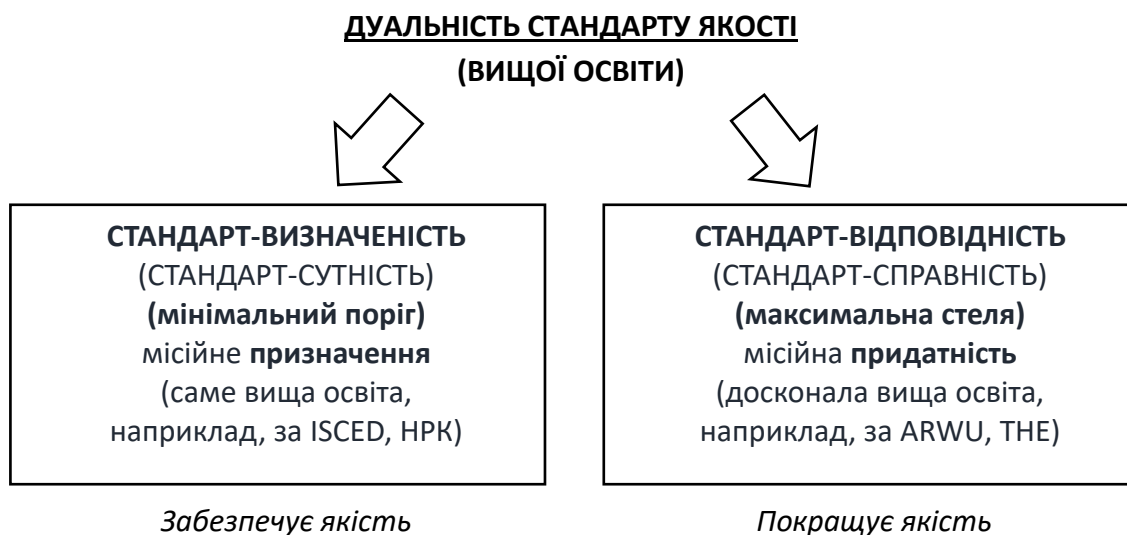


Рис. 1.3. Два функціональні аспекти стандарту – забезпечення (мінімальної наявності) та покращення (максимального розвитку) якості

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) і Національному освітньому глосарії: вища освіта (2014 р.) терміни «якість» і «стандарт» означають таке [1; 20].

Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

Якість освітньої діяльності (*англ.* Quality in education activities) – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі / закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

Стандарт вищої освіти (*англ.* Higher Education Standard) – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти вищої освіти використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти (наукових установ). Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Стандарт освітньої діяльності (*англ.* Education Activities Standard) – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу / закладу вищої освіти і наукової установи. В Україні стандарти освітньої діяльності розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності та є обов'язковими до виконання всіма вищими навчальними закладами / закладами вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування, а також науковими установами, що забезпечують підготовку докторів філософії та докторів наук.

З прийняттям Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності» замість стандарту діяльності запроваджено «ліцензійні умови» діяльності як «вичерпний перелік вимог, обов'язкових для виконання» [2, *ст. 1*].

Таким чином, згідно із законодавством «якість вищої освіти» визначається «стандартом вищої освіти», що логічно. Останній є комплексною мірою, проте фіксованою у певний проміжок часу (до чергового перегляду), що відповідно фіксує «рівень» якості [18]. Тобто вітчизняний стандарт вищої освіти є однозначно пороговим і концептуально не передбачає «покращення якості» вищої освіти, натомість – лише «досягнення» стандартизованої якості, її забезпечення. Такий пороговий стандарт підтримує якість, запобігає якості впасти нижче певного рівня.

У зв'язку із вищезазначеним, питанням співвідношення підтримання і підвищення якості вищої освіти спеціально присвячено публікацію [13]. У ній запропоновано розрізнати «забезпечення» та «розвиток» якості на основі відповідно (підтримуючого) стандарту (орієнтованого на «забезпечення») та (покращуючого) рейтингу (спрямованого на «розвиток») як своєрідного (розвиваючого) стандарту.

Відтак для безмежного надпорогового «розвитку якості» доцільно використовувати рейтинг як специфічний стандарт розвитку. Рейтинг на відміну від стандарту забезпечення (який суть мірило мінімальної якості) орієнтує на максимальну якість та її безперервне вивіщення. Оскільки Закон України «Про вищу освіту» [1], всупереч прогресивній світовій практиці та практиці передових країн, не містить норм імперативного (тільки рекомендаційного) створення національних рейтингів закладів вищої освіти, остільки цей недолік стандартизації вітчизняної вищої освіти слід компенсувати в проекті Закону України «Про освіту», що готується до другого читання в Парламенті. Іншими словами, в Україні повинен діяти *Національний рейтинг закладів вищої освіти* на законних підставах, положення про який за пропозицією Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти має затверджувати Міністерство освіти і науки України.

Іманентна неспроможність порогових стандартів спонукати до розвитку (покращення) якості, натомість у кінцевому рахунку до її консервації, зумовлює концептуальні підходи щодо взагалі недоцільності таких стандартів як фактично стримуючого фактору для провідних університетів, прискорено прогресуючої вищої освіти. Відтак, для інерційної масової вищої освіти (масових ступенів бакалавра, магістра), особливо ледве виживаючої на ринку освітніх послуг, стандарти забезпечення корисні. Проте для динамічної елітної (зокрема, для докторських ступенів) – ці стандарти стримуючі і мають бути замінені стандартами розвитку (стандартами-рейтингами). З *рис. 1.4* з урахуванням пояснень у роботі [13] можна концептуально зрозуміти відмінність ролі стандартів забезпечення мінімуму і стандарту розвитку максимуму.

*Рисунок 1.4* також допомагає зрозуміти, чому університети СК як справжні лідери вищої освіти не потребують обов'язкових стандартів (принаймні національних), наділені правами автономних, незалежних, самоакредитованих організацій, фінансуються студентською платнею та дослідницькими грантами, користуються обмеженим законодавчим урядовим контролем і встановлюють власні інституційні стандарти в міру свого розвитку. Це власне підтвердив вищезазначений семінар. За свідченням провідних міжнародних університетських рейтингів (насамперед «Шанхайським» і «Таймс») університети СК посідають другу (після США) позицію у світі та першу – в Європі [26; 29],

відтак рейтингові з них як елітні і суперелітні вправі виступати самодостатніми нормувальниками взірцевої якості вищої освіти найвищої досконалості.

Отже, для масової вищої освіти необхідні порогові стандарти її якості, натомість для елітної – рейтингові стандарти. Специфічне поєднання порогових стандартів-забезпечення та рейтингових стандартів-розвитку відбувається в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців для так званих регульованих професій – службовців, вчителів, лікарів, управителів складної техніки і технології з підвищеним ризиком небезпеки тощо.

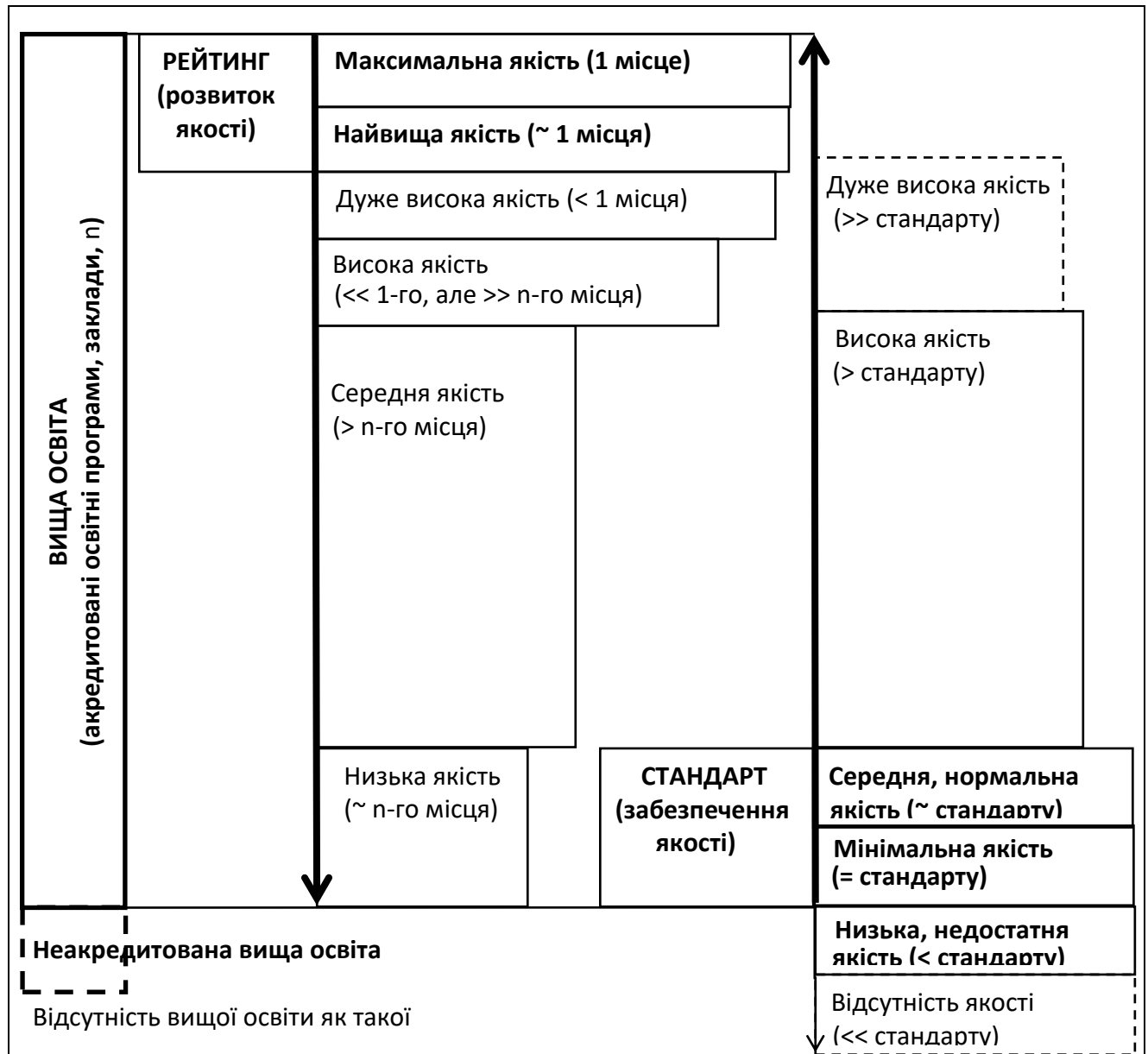


Рис. 1.4. Системне співставлення стандартів (вектор забезпечення) і рейтингів (вектор розвитку) як інструментів ідентифікації, підтримання та розвитку якості вищої освіти (освітніх програм, закладів) [13]

Загалом порогові стандарти забезпечення тенденційно діють як квазісталі «стабілізатори» якості, визначають її задану «статичку», є хорошою основою для впровадження документів про освіту державного зразка, що засвідчують гарантований державою мінімум якості. Натомість рейтингові стандарти розвитку діють як стійкі «динамізатори» рівня якості, визначають «динаміку» перманентного її вивіщення і слугують підставою для видачі власних університетських документів.

Є глибока аналогія між стандартами забезпечення і стандартами розвитку, з однієї сторони, та, з другої сторони, порогово-заліковим («склав – не склав») і розвивально-бальним («як добре склав») оцінюванням [3]. При цьому для реалізації розвивальної функції балів, незалежно від масштабу шкали оцінювання, вищі (відмінні) бали не довільно встановлюються, а алгоритмічно визначаються рейтингово лише як 10 відсотків найбільших балів з усієї сукупності отриманих оцінок, навіть якщо всі останні виставлені, наприклад, у межах 91-100 балів за 100-бальною шкалою.

У *табл. 1.1* наведено загальну таксономію якості та стандартів вищої освіти і (за характером спрямованості) освітньої діяльності у вітчизняному та світовому досвіді, що впливає із вищевикладеного.

Таблиця 1.1

**Загальна класифікація якості та стандартів вищої освіти, освітньої діяльності  
(вітчизняний і світовий досвід)**

№	Критерій	Вища освіта (I), освітня діяльність (II)	
		Якість	Стандарт
1	2	3	4
<b>I. Вища освіта</b>			
1	Визначеність	Нормальна	Пороговий (мінімальний)
2	Відповідність	Досконала	Рейтинговий (максимальний)
<b>II. Освітня діяльність (за спрямованістю)</b>			
3	Підтримання	Забезпечуюча	Пороговий (мінімальний)
4	Розвиток	Покращуюча	Рейтинговий (максимальний)

**1.2. Теоретичне та експериментальне дослідження тенденцій стандартизації вищої освіти.** Що стосується тенденцій стандартизації вищої освіти, то їх ідентифікація як прояву (відображення) закономірностей розвитку стандартизації, може бути здійснена двома способами. За першим – передбачити тенденції теоретично як такі, що детерміновані об'єктивним (загальним і спеціальним) розвитком стандартизації вищої освіти. За другим – підтвердити тенденції експериментально, фактологічно на практиці. У першому випадку прогнозовані тенденції можуть бути як актуальні (дійсні), так і потенціальні (практичне здійснення яких блокується через певні обставини). У другому випадку фіксуються лише реально наявні тенденції.

Тенденції стандартизації вищої освіти як вияв закономірностей її (стандартизації) розвитку здійснюються в цілому спектрі вимірів простору стандартизації вищої освіти (ПСВО). Багатовимірність ПСВО зумовлена безперервним розвитком простору вищої освіти (ПВО), що супроводжується закономірною подальшою структуризацією, багатовекторним ускладненням останнього. Теоретично неважко зрозуміти, що основні виміри ПСВО будуть максимально ізоморфно (взаємно однозначно) або із незначним ступенем гомоморфності (порушенням взаємної однозначності) відображати, повторювати багатовимірну структуризацію ПВО. Адже, міра якості, тобто стандарт, має повно характеризувати («міряти») якість в усіх її аспектах.

З цих теоретико-методологічних міркувань логічно **выводиться** (а не **вводиться**, постулюється) загальна тенденція (мегатенденція) – **вдосконалення стандартизації вищої освіти як невід'ємного і ключового засобу забезпечення і покращення якості вищої освіти, у процесі розвитку останньої.**



Теоретично також можна передбачати, що вдосконалення стандартизації не може зводитися до «лінійного» посилення стандартизації. Наприклад, можна небезпідставно очікувати, що співвідношення ролей стандарту-сутності і стандарту-справності для вимірювання (і порівнювання) якості для відкритої «зверху» вищої освіти в контексті навчання впродовж життя з огляду на масовий або елітний характер цієї верхньої ланки освіти буде змінюватися. Відтак, стандарт-сутність є стандартом-мінімумом (пороговим стандартом), який є квазістатичним (переглядається через дискретні проміжки часу), дотримання якого забезпечує відповідну задекларовану вищу освіту. Натомість стандарт-справність суть стандарт-максимум (рейтинговий стандарт, або просто рейтинг).

**1.3. Багатовимірність простору стандартизації вищої освіти.** Стандартизація вищої освіти багатовимірна. Усі виміри сукупно забезпечують і підвищують якість вищої освіти. Це повною мірою стосується і ключових понять освітнього простору, із сферою вищої освіти включно: «освіта», «навчання», «підготовка», «освітня діяльність», «навчальна діяльність», «навчальні результати» (див. *табл. 1.2*).

Таблиця 1.2

Стандарт ключових понять та їх термінів за глосарієм МСКО [8; 14; 39]

№	Поняття / термін (англійською мовою)	Що означає
1	2	3
1	<b>Освіта</b> ( <i>Education</i> )	Процеси, за якими суспільства цілеспрямовано передають кризь покоління накопичені інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки. Включає комунікацію, призначену для здійснення навчання.
2	<b>Навчання</b> ( <i>Learning</i> )	Індивідуальне опанування або вдосконалення інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки через досвід, практику, вивчення або викладання.
3	<b>Підготовка</b> ( <i>Training</i> )	Освіта, що призначена для досягнення окремих навчальних цілей, особливо у професійній освіті. Визначення освіти в МСКО включає підготовку.
4	<b>Освітня діяльність</b> ( <i>Educational activity</i> )	Цілеспрямована діяльність, що включає певну комунікацію і призначена для здійснення навчання.
5	<b>Навчальна діяльність</b> ( <i>Learning activity</i> )	Цілеспрямована діяльність, у якій особа бере участь з метою навчання.
6	<b>Навчальні результати</b> ( <i>Learning outcomes</i> )	Сукупність інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки, які особа очікувано набуде після успішного завершення освітньої програми.

З *табл. 1.2* випливає, що «освіта» процесуальна, забезпечує «навчання», а не навпаки, як традиційно часто сприймають і співвідносять «освіту» і «навчання».

Також з *табл. 1.2* видно, що у визначенні «освіти» і «навчання» першою фігурує інформація як свідчення здійснення «освіти» і «навчання» винятково в інформаційний

спосіб. При цьому передаються і засвоюються як інформація в цілому, так і її окремі складові – «знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки». Емпірично встановлений перелік інформаційних складових відповідає теоретично виведеним основним (групам) компетентностей [5; 15; 17]. Такий стандартизований перелік основних (груп) компетентностей, теоретично обґрунтований шляхом розгляду співвідношень у царині суб'єктів і об'єктів, наведено в *табл. 1.3*.

Таблиця 1.3

### Стандарт основних (груп) компетентностей

№	Основні (групи) компетентностей	Відношення в царині суб'єктів і об'єктів
1	2	3
1	Інтелектуально-знаннєві	Об'єкт-об'єктні
2	Ціннісно-орієнтаційні	Об'єкт-суб'єктні
3	Творчо-інноваційні	Суб'єкт-квазіоб'єктні
4	Діалого-консенсусні	Суб'єкт-суб'єктні
5	Художньо-творчі	Суб'єкт-квазісуб'єктні

Зазначений у *табл. 1.3* стандартизований перелік основних (груп) компетентностей важливий для системного визначення базових компетентностей при розробленні рамок кваліфікацій [22].

Для завжди організованої (зовнішньо або внутрішньо) «освіти» наступними стандартними трійками ключових слів є поняття «формальної», «неформальної» та «інформальної» освіти, а також відповідно «формалізованого навчання», якщо воно є наслідком освіти, а не випадковим (див. *табл. 1.4*).

Таблиця 1.4

### Стандарт формалізації освіти (та відповідного навчання) за глосарієм МСКО [39] та ОЕСР [35]

№	Вид освіти (навчання) за ознакою формалізації	Ключові ознаки (слова)	Сутнісний функціонал
1	2	3	4
1	<b>Формальна</b> (формальне навчання – результат формальної освіти)	Інституціолізована, здійснюється за участю державних та визнаних приватних організацій, а їхні освітні програми і відповідні освітні кваліфікації визнані національними та/або субнаціональними органами освіти, первинна, ієрархічна	Основна, інституціолізована

1	2	3	4
2	<b>Неформальна</b> (неформальне навчання – результат неформальної освіти)	Інституціолізована, здійснюється освітнім провайдером, додаткова до формальної освіти, доступна для всіх, не потребує застосування безперервної структурованої освітньої траєкторії, здебільшого веде до кваліфікацій, що не визнаються як формальні національними або субнаціональними органами освіти, або взагалі не завершується присудженням кваліфікацій, має освітні програми (як правило короткотермінові), що спрямовані на професійне, соціальне, культурне й інше вдосконалення, зокрема програми позашкільної освіти	Доповняльна, інституціолізована
3	<b>Інформальна</b> (інформальне навчання – результат інформальної освіти)	Неінституціолізована (самоорганізована), менш структурована, ніж формальна і неформальна освіта, відбувається в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно	Самоосвіта, неінституціолізована

*Примітка:* На відміну від освіти навчання може бути випадковим, стохастичним, несистемним.

Основні виміри підпросторів освіти визначені МСКО (2011 р.) і МСКО: галузі освіти та підготовки (2013 р.). Базовими одиницями побудови освітніх підпросторів, є освітні програми та відповідні освітні кваліфікації (компетентності). У підпросторі формальної освіти освітні програми (освітні кваліфікації) мають виміри, що зазначені в *табл. 1.5* [8; 12; 39; 40].

*Таблиця 1.5*

**Тривимірний рівнево-орієнтаційно-галузевий стандарт формальної освіти, включаючи вищу, за МСКО (2011, 2013 рр.)**

№	Виміри освіти (англ. мовою)	Сутнісна характеристика виміру	Код
1	2	3	4
1	<b>Рівні</b> (Levels)	Упорядкований ряд (шкала), що класифікує освітні програми згідно з градацією навчального досвіду, а також знань, умінь і компетентностей, які кожна програма має надати. Відображує міру складності і спеціалізації змісту освітньої програми, від простого до складного.	Перша цифра трьох-частинного коду
2	<b>Орієнтація</b> (Orientation)	Загальна чи професійна (для 2-5 рівнів освіти) та академічна чи професійна (для 6-8 рівнів освіти) спрямованість освітньої програми відповідно до подальшої освіти на тому самому або більш високому освітньому рівні чи до виходу на ринок праці (до конкретної професії, групи занять).	Друга цифра трьох-частинного коду*

1	2	3	4
3	<b>Галузь</b> ( <i>Field</i> )	Широкий домен, галузь або область змісту, що охоплюється освітньою програмою, курсом чи модулем. Часто називається «предметом» або «дисципліною» чи «галуззю вивчення». Характеризується різним ступенем деталізації.	Окремий чотирьох-частинний код

*Примітка:* \* Третя цифра коду характеризує міру опанування рівня освіти (1, 2), доступ до наступного освітнього рівня (3, 4) або положення в національній структурі ступенів і кваліфікацій (5, 6, 7, 8).

Таблиця 1.6 демонструє рівнево-орієнтаційну організацію підпростору формальної освіти за МСКО 2011 р., НРК та ЄРК НВЖ [20; 22; 39; 41].

Таблиця 1.6

## Рівнево-орієнтаційний стандарт вищої освіти

Освітній рівень освітньої програми (кваліфікації)	Код освітньої програми <sup>a</sup>	Пояснення кодування ( <i>тривалість освітньої програми</i> )	Код освітніх досягнень (освітніх кваліфікацій)	Кваліфікаційний рівень																																																			
				НРК	ЄРК НВЖ																																																		
1	2	3	4	5	6																																																		
Рівень 5	544	Короткий цикл вищої освіти, опанування рівня ( <i>2-3 роки</i> )	540	Рівень 5	Рівень 5																																																		
	554		550			Рівень 6	645	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, перший ступінь ( <i>3-4 роки</i> )	640	Рівень 6	Рівень 6	655	650	665	660	646	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, підвищений перший ступінь ( <i>понад 4 роки</i> )	640	656	650	666	660	Рівень 7	647	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за бакалаврською або еквівалентною вищою освітою ( <i>1-2 роки</i> )	640	Рівень 7	Рівень 7	657	650	667	660	Рівень 7	746	Магістерська або еквівалентна вища освіта, інтегрований перший ступінь ( <i>5-7 років</i> )	740	Рівень 7	Рівень 7	756	750	766	760	747	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий або наступний ступінь за бакалаврським або еквівалентним ступенем ( <i>1-4 роки</i> )	740	757	750	767	760	Рівень 7	748	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за магістерським або еквівалентним ступенем	740	Рівень 7	Рівень 7
Рівень 6	645	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, перший ступінь ( <i>3-4 роки</i> )	640	Рівень 6	Рівень 6																																																		
	655		650																																																				
	665		660																																																				
	646	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, підвищений перший ступінь ( <i>понад 4 роки</i> )	640																																																				
	656		650																																																				
	666		660																																																				
Рівень 7	647	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за бакалаврською або еквівалентною вищою освітою ( <i>1-2 роки</i> )	640	Рівень 7	Рівень 7																																																		
	657		650																																																				
	667		660																																																				
Рівень 7	746	Магістерська або еквівалентна вища освіта, інтегрований перший ступінь ( <i>5-7 років</i> )	740	Рівень 7	Рівень 7																																																		
	756		750																																																				
	766		760																																																				
	747	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий або наступний ступінь за бакалаврським або еквівалентним ступенем ( <i>1-4 роки</i> )	740																																																				
	757		750																																																				
	767		760																																																				
	Рівень 7	748	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за магістерським або еквівалентним ступенем			740	Рівень 7	Рівень 7																																															
		758				750																																																	
		768				760																																																	

1	2	3	4	5	6
Рівень 8	844	Докторська або еквівалентна вища освіта, опанування рівня (мінімум 3 роки)	840	Рівень 8	Рівень 8
	854		850		
	864		860		
Рівень 9 <sup>б</sup>	904	Постдокторська вища освіта <sup>в</sup> , опанування рівня (мінімум 3 роки)	900	Рівень 9	-

Примітка: <sup>а</sup> Не включено освітні програми/досягнення, що не забезпечують опанування освітнього рівня. <sup>б</sup> Наукова програма вищої освіти і відповідний ступінь доктора наук Законом України «Про вищу освіту» віднесено до 9 рівня НРК. <sup>в</sup> Термін відповідає терміну «postdoctoral education» (амер.) [26; 29].

Існуюча з 1976 р. МСКО періодично переглядає (1997, 2011 рр.) стандартизований опис освіти в міру розвитку останньої. З 1997 по 2011 рр. з урахуванням Болонського процесу МСКО модернізувала дворівневий опис вищої освіти до п'ятирівневого. На часі більш істотне за критерієм складності розведення по різних освітніх рівнях нині існуючих в межах одного рівня докторської і постдокторської освіти (англ. Doctoral and Postdoctoral Education).

У табл. 1.7 наведено стандартизовану галузеву структуру формальної освіти за МСКО 2013 р. та в Україні відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015, 2017 рр.).

Таблиця 1.7

**Галузевий стандарт формальної освіти, включаючи вищу,  
за МСКО та в Україні [9; 23; 40]**

№	Галузі МСКО (2013 р.) за трирівневою ієрархічною модальністю (назва в Україні)	Кількість і код відповідних галузей			
		МСКО (2013 р.)		Україна (2015 р. із змінами)	
		Кількість	Код	Кількість	Код
1	2	3	4	5	6
1	Широкі галузі	11	00 – 10; 99	-	-
2	Вузькі галузі (Галузі знань)	29	000 – 109; 999	29	01 – 29
3	Деталізовані галузі (Спеціальності)	Близько 80	0000 – 1099; 9999	121	011 – 293

Відповідно до стандартного критерію «основна або допоміжна» освіта в діяльності організацій останні поділяють за типами на «освітні заклади» і «освітніх провайдерів», як визначено в табл. 1.8.

**Стандартна класифікація організацій, що здійснюють освіту,  
за МСКО 2011 р. [39]**

<b>№</b>	<b>Тип організації, що здійснює освіту</b>	<b>Визначення</b>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	<b>Освітній заклад</b>	Офіційний заклад, що провадить освіту як основну мету, такий як школа, коледж, університет або центр підготовки. Ці заклади зазвичай акредитуються або ліцензуються відповідними національними освітніми або еквівалентними органами. Освітні заклади також можуть управлятися приватними організаціями ... підприємствами як комерційними, так і некомерційними.
2	<b>Освітній провайдер</b>	Організація, що провадить освіту як основну або допоміжну мету. Може бути публічним (державним, комунальним) освітнім закладом, а також приватним підприємством, неурядовою організацією або неосвітнім публічним органом.

Освітні заклади ще стандартно класифікують згідно з освітніми програмами і кваліфікаціями (ступенями) формальної чи неформальної освіти, що в них надаються. Відповідно, як зазначено в *табл. 1.9*, заклади можуть мати узагальнені символічні назви – школа, коледж, університет, центр тощо. Наприклад, загальновідомою є класифікація закладів вищої освіти, що запропонована Карнегі в США [26] або визначення університету в європейському та північноамериканському просторах вищої освіти [там само].

У *табл. 1.9* наведено таксономію освіти за способом її надання.

Таблиця 1.9

**Систематизація (стандарт) способів надання освіти  
за МСКО 2011 р. та Копенгагенським і Болонським процесами [20; 32; 39]**

<b>№</b>	<b>Спосіб надання освіти (англійський термін)</b>	<b>Визначення (за концепцією МСКО, Копенгагенським і Болонським процесами)</b>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	<b>Освіта в школі, коледжі (класі, аудиторії) (School- or college-based education)</b>	Освіта в освітніх закладах за освітніми програмами, за якими навчальні цілі досягаються через викладання в класах та аудиторіях з використанням спеціалізованої навчальної інфраструктури (лабораторій, музичних і комп'ютерних класів, кабінетів, спортивних залів).
2	<b>(Професійна) освіта на робочому місці (Work-based education)</b>	Освіта, що здійснюється в робочому середовищі, зазвичай в контексті професійних освітніх програм, з метою досягнення навчальних цілей через практичні інструкції та участь у роботі під керівництвом досвідчених працівників або викладачів.

1	2	3
3	<b>(Вища) освіта на базі досліджень (у лабораторії)</b> ( <i>Research-based higher education</i> )	Вища освіта, що реалізується за освітніми програмами, які передбачають досягнення навчальних цілей шляхом залучення студентів всіх рівнів вищої освіти до реальних досліджень і розробок. При цьому вища освіта на бакалаврському рівні здійснюється з використанням досліджень і розробок, на магістерському – на їх основі, на докторському і постдокторському – через дослідження і розробки.
4	<b>Дуальна освіта</b>	Попарна комбінація перших двох способів надання освіти як істотних.

*Примітка:* Дуальна освіта може реалізовуватися шляхом комбінації першого і третього способів освіти.

Класифікують і методи викладання (види навчальної діяльності) [16]. Що стосується вищої освіти, то 10 актуальних методів викладання (видів навчальної діяльності), які визначені для 8-ми вибраних (з 30-ти) загальних компетентностей за проектом Єврокомісії «Тюнінг» («Налаштування освітніх структур в Європі»), за частотою використання та спроможністю формувати компетентності складають ієрархію [там само], як показано в *табл. 1.10 і 1.11.*

Таблиця 1.10

**Систематизація методів викладання (видів навчальної діяльності)  
у вищій освіті**

№	Узагальнена назва методу викладання (виду навчальної діяльності)	Вага (%) та рангове місце за частотою використання методу викладання (виду навчальної діяльності) на вибірці N = 95
1	2	3
1	Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота	26,3 %, 1-ше місце
2	Самостійна робота (контрольована)	17,9 %, 2-ге місце
3	Групова дослідницька, проектна, художня робота	13,7 %, 3-тє місце
4	Семінар	10,5 %, 4-те місце
5	Практична робота (практика)	8,4 %, 5-те місце
6	Практичне заняття	7,4 %, 6-те місце
7	Лекція	6,3 %, 7-ме місце
8	Консультація (керівництво)	4,2 %, 8–9-ті місця
9	Лабораторне заняття	4,2 %, 8–9-ті місця
10	Індивідуальне заняття (з викладачем)	1,1 %, 10-те місце

**Співставлення компетентнісної придатності узагальнених методів викладання (видів навчальної діяльності) для 8-ми вибраних (з 30-ти) загальних компетентностей, визначених за проектом ЄС «Тюнінг»**

№	Узагальнені методи викладання (види навчальної діяльності)	Загальні компетентності та кількість зазначених методів викладання (видів навчальної діяльності), що їх формують								Кількість і частка компетентностей, що формуються узагальненим методом (видом)
		Здатність до аналізу і синтезу	Базові загальні знання в навчальній галузі	Базові комп'ютерні уміння	Уміння управляти інформацією	Міжособистісні уміння	Здатність застосовувати знання на практиці	Дослідницькі уміння	Здатність працювати самостійно	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота	+	+	+	+	+	+	+	+	8 (100 %)
2	Самостійна робота (контрольована)	+	+	+	+	+		+	+	7 (88 %)
3	Групові дослідницька, проектна, художня робота	+	+	+	+	+		+		6 (75 %)
4	Семінар		+	+	+	+	+	+		6 (75 %)
5	Практична робота (практика)				+	+	+		+	4 (50 %)
6	Практичне заняття			+		+	+	+		4 (50 %)
7	Лекція		+	+	+	+	+	+		6 (75 %)
8	Консультація (керівництво)					+	+	+		3 (38 %)
9	Лабораторне заняття		+	+	+		+			4 (50 %)
10	Індивідуальне заняття (з викладачем)		+							1 (13 %)
Кількість і частка (%) узагальнених методів викладання (видів навчальної діяльності), що формують певну компетентність		3, 30%	7, 70%	7, 70%	7, 70%	8, 80%	7, 70%	7, 70%	3, 30%	



Таблиці 1.10 і 1.11 показують, що з огляду на актуальність і затребуваність трійцю передових методів викладання (видів навчальної діяльності) у вищій освіті складають:

- Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота;
- Самостійна робота (контрольована);
- Групова дослідницька, проектна, художня робота.

Це повністю узгоджується із встановленим авторами законом зв'язку складності і самостійності в освіті, згідно з яким, чим вищий освітній рівень потрібно опанувати, тим більше самостійності необхідно проявити [6].

Для фіксації, визначення і визнання, накопичення і трансферу навчальних результатів (досягнень) у світовій освітній практиці, зокрема європейській і північноамериканській, використовують стандартну одиницю їх вимірювання – *кредит*. Інструментом «кредитування» вимірюють обсяг навчального навантаження, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Певна кількість кредитів призначається всім компонентам освітньої програми та програмі в цілому. За Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, ЄКТС (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) один кредит пересічно дорівнює 25-30 годинам типового навчального навантаження з певною варіацією за країнами. В Україні за законом «Про вищу освіту» один кредит ЄКТС становить 30 годин, натомість в Англії, Уельсі і Північній Ірландії, а також у Шотландії – 10 годин. Кредит у США удвічі більший за кредит ЄКТС. За ЄКТС навантаженню одного навчального року за денною формою навчання відповідають, як правило, 60 кредитів [1; 3; 7; 20; 29]. МСКО визначає кредит як одиницю, за якою успішне завершення курсу або модуля винагороджується та документується протягом та в кінці освітньої програми. Кредити виражають обсяг навчання на основі типового навантаження студента, необхідного для досягнення очікуваних навчальних цілей [39]. Кредити мають освітньо-рівневу належність та відіграють стандартизуючу роль щодо типізації навчальної трудомісткості при розробленні освітніх програм, курсів, модулів, дисциплін. Оскільки кредити відображують трудомісткість освітніх програм і відповідних кваліфікацій, остільки в окремих країнах рамки кваліфікацій включають кредитний вимір кваліфікаційних рівнів. Наприклад, це – Рамка кваліфікацій і кредитів для Англії, Уельсу і Північної Ірландії або Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій [29].

У глобалізованому, європеїзованому чи американізованому просторах вищої освіти [19; 24; 30; 37] для цілісного їх функціонування важливим є наявність систем забезпечення якості реалізації освітніх програм та діяльності закладів / провайдерів освіти, їхня акредитація як визнання відповідної якості. Разом з іншими інструментами ідентифікації вищої освіти та її результатів, зокрема стандартизацією, програмна та інституційна акредитація, кредитування і кодування, сертифікація і облік в єдиній відкритій електронній базі освітніх програм та їхніх складових (курсів, модулів, дисциплін тощо) є ключовими елементами створення, функціонування та розвитку технологічно ефективного зв'язного простору вищої освіти [7].

**Висновки.** Із вищевикладеного можна зробити наступні висновки.

1. Гуманізація виступає первинним фундаментальним засобом (способом, чинником) забезпечення якості вищої освіти, а також спрямування останньої на перманентне покращення якості заради розвитку людини. У свою чергу, у зворотному порядку, гуманізація вищої освіти спирається на якість вищої освіти, базується на ній, передбачає її. Отже,

гуманізація водночас і детермінанта (засіб), і дериват (похідна) якості вищої освіти. Різні аспекти прояву діалектичного взаємозв'язку гуманізму, гуманізації вищої освіти і зумовленої гуманізацією (як вищою метою) відповідної освітньої якості у провідному вітчизняному та зарубіжному досвіді підлягають системному дослідженню.

2. Якість вищої освіти (як і будь-чого) з огляду на місію останньої має двоїстий характер: 1) як якість визначеність (місійне призначення) – якість першого роду, та 2) якість відповідність (місійна придатність) – якість другого роду.

3. Згідно з двоїстим характером якості вищої освіти її стандарти також дихотомічні: 1) стандарт визначеності (стандарт-сутність) – стандарт першого роду та 2) стандарт відповідності (стандарт-справність) – стандарт другого роду.

4. Згідно з дуальним характером якості (та стандартів) вищої освіти освітня діяльність (відповідно до функціонування та розвитку освітніх програм, закладів) також розщеплюється на дві взаємопов'язані складові, що спрямовані на забезпечення (підтримання), з одного боку, і, з другого боку, на покращення (розвиток) якості вищої освіти. Відтак, двоаспектна якість освітньої діяльності, у свою чергу, детермінується двоаспектними її стандартами: 1) стандартами забезпечення (підтримання) – стандарти першого роду, і 2) стандартами покращення (розвитку) – стандарти другого роду.

5. В обох випадках стандарти першого роду є пороговими, мінімальними. Вони після їх досягнення («склав», «пройшов») не спонукають до подальшого вдосконалення, розвитку. Натомість стандарти другого роду є рейтинговими, максимальними і завжди (чи досяг, чи не досяг максимуму) спонукають до безперервного руху до лідерства, першості.

6. У світовій, європейській і північноамериканській практиці в умовах розширення університетської автономії та академічної свободи діє тенденція до поширення стандартів другого роду, що базуються на застосуванні рейтингів та акредитації реалізації освітніх програм і діяльності закладів освіти з урахуванням та на основі покращення їх досконалості, розвитку. Натомість у вітчизняній практиці перевага традиційно надається пороговим стандартам першого роду, які консервативні. В Україні культура якості, що базується на збалансованому поєднанні стандартів забезпечення мінімуму і стандартів покращення максимуму якості вищої освіти із тенденцією домінування других, знаходиться на початковій стадії становлення.

7. У світовій, європейській і північноамериканській практиці забезпечення і покращення якості вищої освіти здійснюється шляхом запровадження багатовимірного простору стандартизації вищої освіти. З-поміж вимірів цього простору доцільно насамперед виділити такі: поняттєво-термінологічний; інформаційно-компетентнісний; освітньої формалізації; рівнево-орієнтаційно-галузевий; інституційний; за способами надання освіти; за методами викладання і видами навчальної діяльності; кредитування; кодифікації; сертифікації; акредитації; ранжування, універсальної стандартизації (ISCO серії 9000).

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності». Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/222-19>.

3. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж. В. Таланової. – Львів; Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.

4. Курбатов С. Американська система акредитації вищих навчальних закладів / С. Курбатов // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4. – 2016. – С. 70–75.

5. Луговий В.І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15–28.

6. 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 / Те саме: Зв'язок складності та самостійності в освіті / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) [Text] // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa–Cieszyn–Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69–82.

7. Луговий В.І. Комунальні коледжі США: досвід для України / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.

8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. Луговий В.І. Об'єктивне і суб'єктивне оцінювання якості освіти: світовий досвід для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 4. – С. 32–40.

12. Луговий В.І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11–20.

13. Луговий В. І. Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – № 3. – Дод. 2. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 282 с. – С. 35–40. – (Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу).

14. *Луговий В.І.* Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

15. *Луговий В.І.* Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів / В.І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.

16. *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. – Бібліогр.: 31 назва.

17. *Луговий В.І.* Час посилення науково-методологічного і методичного забезпечення освітньо-наукової сфери (авторський огляд здобутків 2010–2015 рр.) // Володимир Іларіонович Луговий – перший віце-президент НАПН України: матеріали до бібліографії (2010–2015 рр.) / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Самчук Л. І., Стельмах Н. А.; наук. ред. Березівська Л. Д.; літ. ред. Деревянко Т. М.]. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – 76 с. – (Серія «Академіки НАПН України»; вип. 25). – С. 7–16.

18. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир ... Луговий Володимир ... Таланова Жанна та ін. – 29 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

19. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н.М. ... Кремень В.Г. ... Луговий В.І. ... Таланова Ж.В. та ін. / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (до 25-річчя незалежності України).

20. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

21. Перекладач Google. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://translate.google.com/?hl=uk#en/uk>.

22. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

23. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

24. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» / Указ Презид. України від 12 січ. 2015 р. № 5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
25. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1977. – 776 с.
26. *Слюсаренко О. М.* Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.
27. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Standart\\_EPV\\_O.pdf](file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Standart_EPV_O.pdf).
28. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/NQ65X6ID/Standart\\_EPVO.pdf](file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/NQ65X6ID/Standart_EPVO.pdf).
29. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
30. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011).
31. Accreditation in the United State. [Electronic resource] – URL: <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>.
32. Copenhagen process. [Electronic resource] – URL: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.
33. Council for Higher Education Accreditation...Accreditation Serving the Public Interest. [Electronic resource] – URL: [file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/chea-at-a-glance\\_2015.pdf](file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/chea-at-a-glance_2015.pdf).
34. *Eaton Judith S.* An Overview of U.S. Accreditation / Judith S. Eaton / Council for Higher Education Accreditation. – CHEA, November 2015. – 10 p. [Electronic resource] – URL: <file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZZFDPXNW/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>.
35. Education at a Glance 2016: OECD Indicators. [Electronic resource] – URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.
36. EQAA. European Quality Assurance Agency. [Electronic resource] – URL: <https://eqaa.eu/?gclid=CJOFGK7rINMCFQWBsgod0YglpQ>.
37. Erasmus+ Programme Guide. [Electronic resource] – URL: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf).
38. International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education. [Electronic resource] – URL: <http://en.unesco.org/partnerships/non-governmental-organizations/international-network-quality-assurance-agencies-higher>.

39. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. [Electronic resource] – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
40. 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-fields-of-education-training-2013.pdf>.
41. ISCED 2011. Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications. [Electronic resource] – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.
42. QAA. About us. [Electronic resource]. – URL: <http://www.qaa.ac.uk/about-us>.
43. QAA culture: our ways of working. [Electronic resource] – URL: [file:///C:/Users/LVI/Downloads/Ways\\_of\\_working.pdf](file:///C:/Users/LVI/Downloads/Ways_of_working.pdf).
44. QAA. Glossary. [Electronic resource] – URL: <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary>.
45. QAA. Quality in Action. [Electronic resource]. – URL: <file:///C:/Users/LVI/Downloads/Quality-in-Action-16.pdf>
46. The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and College. [Electronic resource] – URL: <https://cihe.neasc.org/>.
47. The UK Quality Code for Higher Education: Overview and Expectations. [Electronic resource]. – URL: <file:///C:/Users/LVI/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WBUW0C18/Quality-Code-Overview-2015.pdf>.

**Volodymyr Lugovyy** – Doctor of Educational Sciences, Professor, Academician and First Vice-President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), National Higher Education Reform Expert (Kyiv)

**Zhanneta Talanova** – Doctor of Educational Sciences, Associate Professor, Chief Researcher, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine, Analytical Manager of National Erasmus+ Office in Ukraine (Kyiv)

## **Section I. Trends and Peculiarities of Higher Education Standardization as a Component of Assurance and Enhancement of its Quality in the Context of the European integration and Globalization**

### **Summary**

Given the dual nature of higher education quality (quality-certainty) and (quality-conformity), the dichotomy of education quality standards, which consists in the existence of their two kinds – standards-essence and standards-serviceability, has been clarified. According to the two-aspect quality and standards of higher education, educational activities (on the functioning and development of educational programs, institutions) also split into two interrelated components. One of them is to assure (maintain), and the second – to improve (develop) the higher education quality. It is argued that the standards of the first kind are threshold, minimal and do not induce further improvement, development. Instead, the standards of the second kind are rating, maximum and promote the movement to leadership, primacy.

In the world, European and North American practice, in the context of the expansion of university autonomy and academic freedom, a tendency towards the widening of the second-kind standards based on the use of ratings and accreditation of the educational programs and the activities of education institutions, taking into account and on the basis of improving their

excellence and development, is developing. Instead, in domestic practice, the preference is traditionally given to first-kind threshold standards, which are conservative. In Ukraine, a quality culture based on a balanced combination of minimum standards and standards for raising the maximum quality of higher education with a tendency for the domination of the second standards, and the loss of relevance for leading institutions of the first ones, is in the initial stage of formation. In the conditions of European integration and globalization, the quality of higher education is provided and improved through the formation of a multidimensional higher education standardization area. Among its dimensions are: conceptual and terminological; informational and competency; educational formalization; level-orientation-sectorial; institutional; by means of education; by teaching methods and types of learning activities; crediting; codification; certification; accreditation; ranking, universal standardization (ISCO series 9000).

*Key words:* tendencies, peculiarities, quality, standards, higher education, educational activity, thresholds standards of assurance and support, rating standards of improvement and development, higher education standardization area, dimensions of higher education standardization.

## Розділ 2

### РОЗВИТОК ПОЛІТИКИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

(О. Слюсаренко)

#### Анотація

У розділі розглянуто загальні підходи до розроблення національної політики розвитку вищої освіти, спрямованого на забезпечення та покращення якості вищої освіти, на основі аналізу міжнародного досвіду на вітчизняних напрацювань. Виявлено, що пріоритетним напрямом такої політики є стандартизація. Визначено, що в глобальному контексті унормовано сучасну організацію вищої освіти з урахуванням структури її рівнів, орієнтацій і галузей, визначених Міжнародною стандартною класифікацією освіти (2011 р.) і Міжнародною стандартною класифікацією освіти: галузі освіти та підготовки (2013 р.). Національна політика стандартизації вищої освіти спирається на Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та реалізується в межах проекту Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 р., створюючи засади для забезпечення якості вищої освіти України.

*Ключові слова:* стандартизація вищої освіти, освітня політика, забезпечення якості вищої освіти.

Як свідчать статистичні дані стосовно глобального розвитку, з-поміж різних ланок освіти вища освіта поширюється найвищими темпами. В умовах дослідницько-інноваційного типу суспільного розвитку випереджальними темпами розвивається підготовка на найвищих, так званих дослідницьких її рівнях. А відтак, зростає увага до забезпечення якості вищої освіти. Потужні міграційні процеси, підвищення динаміки академічної мобільності студентів, ускладнення механізмів ідентифікації національної освіти, інтеграція культур у життєвому просторі зумовили розгляд глобалізації як міжнаціонального феномену, що диктує нові вимоги до структури, змісту та стандартів вітчизняної освіти.

Створення системи забезпечення якості, в основі якої є спільне розуміння щодо стандартів вищої освіти, сприятиме інтернаціоналізації вітчизняної вищої освіти з метою її інтеграції до Європейського простору вищої освіти.

Особливо це актуально для України, в якій відбувається реформа вищої освіти, викликана приєднанням країни у 2005 р. до Болонського процесу, щодо створення привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти та участі в відповідних євроінтеграційних заходах. Серед них – реалізація визнання ступенів і кваліфікацій вищої освіти відповідно до Лісабонської конвенції (1997 р.), розбудова Європейського дослідницького простору згідно з Лісабонською стратегією (2000 р.), втілення Стратегії розумного, стійкого та інклюзивного розвитку Євросоюзу «Європа–2020» (2010 р.). Нові завдання дослідницько-інноваційного характеру постали у зв'язку з підписанням Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом, Угоди між Україною та ЄС про асоційоване членство України в Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020».

Зокрема, Болонський процес спричинив утворення в 2001 р. Європейської асоціації університетів (EUA), до якої входить понад 800 провідних закладів вищої освіти, з метою подолання відставання Європи від Північної Америки в університетському асоціюванні [10].



На забезпечення якості вищої освіти в **Європі** спрямовано Болонський процес (1999) через розбудову Європейського простору вищої освіти та відповідні організації – Європейська асоціація забезпечення якості у вищій освіті (ENQA); Європейський реєстр із забезпечення якості (EQAR).

У **Сполученому Королівстві** заклади вищої освіти є самостійними організаціями, що несуть основну відповідальність за якість освіти і кваліфікаційні академічні стандарти, які пропонують. Хоча заклади вищої освіти часто не державні і не управляються безпосередньо державними органами, майже всі заклади отримують державне фінансування, яке розподіляють різні ради з фінансування вищої освіти. Ці органи з фінансування мають визначений законодавством обов'язок фінансувати вищу освіту лише за умови, якщо університет демонструє високу якість. Незалежний орган – **Агенція із забезпечення якості вищої освіти Сполученого Королівства** (*Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA*) перевіряє, наскільки добре британські університети й коледжі забезпечують якість вищої освіти і академічні стандарти, та підтримує ці заклади, впроваджуючи заходи з удосконалення якості. У разі, якщо QAA не впевнена у забезпеченні закладом вищої освіти стандартів та якості, висновок доводиться до відома органів з фінансування та оприлюднюється. Кожен орган з фінансування проводить власну політику щодо незадовільної якості, яка може в кінцевому підсумку призвести до припинення фінансування [9].

Чинна у Сполученому Королівстві система забезпечення якості і стандартів широко визнана – вона вплинула на розвиток аналогічних систем у всьому світі. Вона визначається шістьма основними рисами, а саме:

- незалежне зовнішнє оцінювання університетів Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (QAA), за результатами якої публікуються відповідні звіти;
- сукупність засобів забезпечення якості, яка загалом відома як «академічна інфраструктура»;
- власні внутрішні системи забезпечення якості та стандартів ВНЗ, зокрема залучення зовнішніх екзаменаторів як на рівні бакалаврату, так і для програм другого (магістерського) і третього (докторського) циклів;
- зв'язки з понад 50 професійними, державними і регулюючими органами, а також із студентами і роботодавцями задля обміну інформацією та досвідом; мета такої взаємодії – більш раціональне регулювання, а також готовність до міжнародних аудитів і здійснення транснаціональної освіти, особливо, коли йдеться про визнання британських ступенів у вищій освіті;
- механізми, що забезпечують кращу якість, наприклад, обмін провідним досвідом та підвищення педагогічної майстерності викладачів;
- механізм реагування на скарги студентів [9].

У Сполученому Королівстві Агенція із забезпечення якості (QAA) гарантує стандарти і впливає на покращення якості вищої освіти через нагляд за дотриманням академічних стандартів. До компетенції QAA належить захист громадських інтересів щодо кваліфікаційних стандартів вищої освіти, допомога та заохочення постійного вдосконалення в управлінні якістю вищої освіти. Це досягається шляхом перегляду стандартів та оцінюванню якості, а також надаючи узгоджені на загальнодержавному рівні точки відліку, що допомагають визначати чіткі та зрозумілі стандарти [14].

*Кодекс якості вищої освіти* Сполученого Королівства є визначеною відправною точкою для забезпечення якості у вищій освіті. Він пояснює, що вимагається від усіх закладів вищої освіти Сполученого Королівства і є власністю QAA, яка його підтримує і публікує. Вищезазначений Кодекс розроблено разом із представниками закладів вищої освіти, студентами та професійними організаціями. Кодекс якості вищої освіти Сполученого Королівства стосується всієї країни та британських закладів вищої освіти за кордоном. Він захищає інтереси всіх студентів (очної та заочної/дистанційної форм навчання, бакалаврів/магістрів/аспірантів), використовується в оглядах QAA з метою перевірки, чи відповідають заклади вищої освіти очікуванням у Сполученому Королівстві і якою мірою [14].

Управління вищою освітою в **США** традиційно децентралізоване, роль федерального уряду в цьому питанні обмежена, він не здійснює нагляд за університетами. За великим рахунком, роль Департаменту освіти, інших федеральних органів цієї країни стосовно вищої школи полягає у виконанні кількох важливих функцій, а саме: в забезпеченні освітньою інформацією, статистикою, визнанні та реєстрації агентств з акредитації закладів і освітніх програм, фінансуванні університетських досліджень і розробок, наданні спеціальної допомоги студентам. У цих умовах вища освіта США історично виробила досвід національної та інституційної самоврядності, інтегрованої з культурою спільного управління.

Цілком очевидно, що над глобально неперевершеними рушіями людського прогресу, якими є система вищої освіти США, взагалі та найкращі її представники зокрема, не може знаходитися будь-яка зовнішня, відчужена від них управлінсько-регуляторна організація, крім такої, що сформована самими закладами та органічно взаємодіє з ними. З-поміж останніх ключовою слід визнати **Асоціацію американських університетів** (англ. *Association of American Universities*) (AAU), утворену в 1900 р. [10].

AAU є неприбутковою міжнародною організацією, яка, крім 60 американських, включає два канадських дослідницькі топ-університети. Асоціація зосереджує свої зусилля на підтриманні сильної системи університетських досліджень та освіти. На початковій стадії, при утворенні групою 14 університетів США, які присуджують докторські ступені, AAU ставила за мету посилення та стандартизацію американських докторських програм. Нині головною ціллю організації є забезпечення форуму для розвитку і впровадження інституційної та національної політики задля поширення досконалих університетських програм з досліджень і пізнання, а також початкової ступеневої, ступеневої та професійної освіти. Асоціація визнається «видатною», «найбільш елітною» організацією, членами якої прагне стати більшість дослідницьких університетів. Однак членство реалізується за запрошенням. Досягнення високих стандартів, визначених AAU, вважається наглядовими радами, засновниками і донорами закладів свідченням інституційної якості. Проте, не всі університети здатні досягти та утримати відповідну якість. Протягом 1900–2011 рр. чотири заклади вибули зі складу AAU, включаючи двох засновників. Заклади-засновники, які активно працюють в AAU, посідають лідерські позиції за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» [10].

Загалом заклади Асоціації перебувають в авангарді інновацій, пізнання та розв'язання ключових для національної економіки, безпеки та добробуту проблем. Діяльність і рішення AAU впливають на інші заклади, які не входять до асоціації.

Асоціація сприяє продуктивній взаємодії університетів-членів з федеральним урядом, фокусує увагу на федеральних урядових відносинах, політичних дослідженнях, державних

справах. Її рекомендації щодо фінансування досліджень і освіти, розв'язання політичних і регуляторних проблем стосовно дослідницьких університетів беруться до уваги. Наприклад, у 2005 р. AAU здійснено комплексне обстеження постдокторської освіти в США [10].

У складі AAU найбільш потужними є приватні заклади, які незважаючи на меншість, відіграють домінуючу роль. Це є опосередкованим свідченням фактичного пріоритету повної самоврядності топ-закладів. Приватний статус мають перші за рейтингами «Шанхайський» та «Таймс» Гарвардський університет та Каліфорнійський інститут технології.

Іншим загальнонаціональним органом США, що впливає на функціонування та розвиток американської вищої освіти і водночас сформований за активної участі та переважаючого представництва провідних університетів, є **Національна наукова рада** (англ. *National Science Board, NSB*) США, яка складається з 25 членів. При цьому 20 є представниками університетського середовища, з яких 17 (85 %) делеговані закладами AAU [10].

Утворена в 1950 р. NSB слугує виробленню наукової політики та контролює й спрямовує незалежну федеральну агенцію – **Національну наукову фундацію** (англ. *National Science Foundation, NSF*). Остання з бюджетом понад 7 млрд дол. фінансує значну частину федеральних видатків на фундаментальні дослідження в закладах вищої освіти. Склад NSB презентує широку американську наукову та інженерну спільноту і призначається Президентом США. Рада є незалежним консультативним органом з проблем наукових та інженерних досліджень й освіти для Президента і Конгресу США, готує на їх запит доповіді з окремих специфічних питань, а також подає на початку року *Доповідь щодо показників стану науки та інженерії в США*. Наприклад, у Доповіді «Показники науки та інженерії» за 2010 р. особлива увага приділена «постдокторській освіті». NSB керується девізами: «Підтримання освіти і досліджень у всіх галузях науки й технології», «Американська інвестиція в майбутнє», «Там, де починаються відкриття».

Керівник NSF входить до складу NSB за посадою, третина інших членів змінюється кожні два роки за призначенням (повторне призначення допускається як виняток), на шість років.

За участю топ-університетів сформовані й інші впливові фахові організації, що опікуються розвитком досліджень і освіти у вищій школі США. Це, зокрема, **Національна постдокторська асоціація** (англ. *National Postdoctoral Association*). Її інституційними членами є 52 (84 %) заклади AAU, а також майже дві третини із 108 університетів з дуже високою дослідницькою активністю.

Важливу роль у розвитку університетського потенціалу відіграють підтримані передовими закладами вищої освіти академії США, членством своїх представників у яких пишуться чимало університетів світового класу. Серед таких академічних утворень – *Американська академія мистецтв і наук* (відома як Американська академія), *Національна академія наук*, *Національна академія освіти* й ін. [10].

**Американська академія** (англ. *American Academy of Arts & Sciences*) утворена в 1780 р. До її складу обирають видатних представників науки, освіти, бізнесу, державного управління і мистецтва (серед її членів понад 250 Нобелівських лауреатів), слугує центром незалежних досліджень політики в суспільстві. Має п'ять відділень (математики і фізичних наук; біологічних наук; соціальних наук; мистецтва і гуманітарних наук; державних справ, бізнесу та управління) і 24 секції. Частину академічних проектів сфокусовано на вищій освіті та дослідженнях. У 2011 р. за зверненням сенаторів і конгресменів Американською

академією утворено Комісію з гуманітарних і соціальних наук з метою вироблення пропозицій з підтримки та посилення цих галузей знань. У 2013 р. Комісією підготовлено відповідну доповідь [10].

**Національна академія наук** (англ. *National Academy of Sciences, NAS*) заснована указом Президента А. Лінкольна в 1863 р. Нині це складова системи **Національних академій** (англ. *National Academies*). Серед членів NAS близько 200 номінантів Нобелівської премії. NAS взаємодіє з державними органами, іншими галузевими академіями, виробляє незалежні, об'єктивні рекомендації з наукових і технологічних проблем. Роль NAS зросла з утворенням на додаток до неї **Національної дослідницької ради** (англ. *National Research Council*) (1916 р.), **Національної академії інженерії** (англ. *National Academy of Engineering*) (1964 р.) та **Інституту медицини** (англ. *Institute of Medicine*) (1970 р.), який у 2015 р. перетворено в **Національну академію медицини** (*National Academy of Medicine*). Це розширило коло національних експертів з числа визнаних учених, інженерів, медичних фахівців.

Зв'язок провідних університетів з галузевими академіями США простежується на прикладі **Національної академії освіти** (англ. *National Academy of Education, NAE*). Академія організована в 1965 р. з метою підвищення якості освітніх досліджень, їх практичного використання для формування політики та вдосконалення освіти. Крім дослідження актуальних освітніх проблем, NAE спонсорує постдокторську підготовку, сприяючи формуванню нового покоління вчених. До її складу на початку 2014 р. входили 174 американських дійсних та 35 почесних членів, а також 21 іноземний член (включаючи трьох почесних) [10].

На відміну від AAU, яка є елітним об'єднанням топ-закладів і формує найвищі освітні й дослідницькі стандарти університетської діяльності, **Американська рада з освіти (АРО)** відома як найбільша національна, широко доступна і водночас впливова асоціація у сфері вищої освіти. АРО об'єднує президентів американських акредитованих закладів, що присуджують ступені вищої освіти.

Система федерального державного управління освітою в США сприяє національній самоврядності й фаховій асоціативності американської вищої школи. У 1979 р. відновлено дію **Департаменту освіти** міністерського рівня як найменшого серед урядових департаментів за чисельністю працівників (5 тис.) зі 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 заклади, а їхня якість та якість присуджених ступенів підтримується через неформальний приватний фаховий процес, відомий як акредитація і над яким немає адміністративного контролю. У зв'язку з цим місія Департаменту полягає в сприянні учнівським і студентським досягненням, підготовці до глобальної конкуренції, заохоченні освітньої досконалості й забезпеченні рівного доступу. З Департаментом пов'язана низка федеральних організацій, серед яких, зокрема, **Національна рада з освітніх наук** і **Національна рада Фонду з удосконалення післясередньої освіти** [10].

Департамент через **Агенцію післясередньої освіти** підтримує акредитаційну базу даних як публічну послугу без будь-яких гарантійних зобов'язань. База даних слугує одним з інформаційних джерел для надання додаткових консультацій. Не акредитуючи закладів і програм післясередньої освіти, Департамент згідно із законодавством оприлюднює перелік національно визнаних акредитаційних агенцій із забезпечення якості вищої освіти.

Акредитаційні агенції в статусі регіональних чи національних освітніх асоціацій розробляють критерії оцінювання і за запитом закладу дають експертну фахову оцінку щодо задоволення закладом та/або програмою цих критеріїв. База даних складається на основі звітів визнаних акредитаційних агенцій, а також державних підтверджуючих агенцій. Департамент звітну інформацію не перевіряє і не гарантує, що вона є точною, актуальною, повною, рекомендуючи за уточненнями звертатися безпосередньо до агенцій [10].

В Україні впродовж останніх 25 років відбулися значні зміни, зумовлені розпадом Радянського Союзу й економічною кризою. Змінювалася й Україна, розв'язуючи двоєдине завдання. З одного боку, ставши на шлях державного суверенітету, країна додала негативну спадщину минулого. З іншого боку, приймаючи виклики сьогодення, українське суспільство прагнуло модернізуватися на інноваційній основі, аби набути прискорення, характерного для глобального світового поступу [5].

З набуттям Україною незалежності розвиток національної освіти відбувався на основі нового освітнього законодавства, яке інтенсивно формувалося протягом 1991-2002 рр. В оновлену законодавчу базу закладалися нові концептуальні засади освітньої організації і управління, зокрема щодо вищої освіти.

Прийнятий у 2002 р. Закон України «Про вищу освіту» [3] визначив стандарт вищої освіти як сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Якість вищої освіти визначено як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Законодавчо закріплюється система стандартів вищої освіти, що складається з державного стандарту вищої освіти, галузевих стандартів вищої освіти та стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів. Ці стандарти вищої освіти були основою оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання [3].

Стосовно вищої школи запроваджувалася рівнева її структура, а заклади середньої спеціальної освіти (за задумом ті, що готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти) набували статусу закладів вищої освіти. Унормовувалися фінансова підтримка науково-дослідної роботи у вищій школі. Ліквідовувалася державна монополія на створення закладів вищої освіти. В умовах лібералізації формування мережі вищої освіти у ній запроваджувалися стандартизація, ліцензування, акредитація [10].

Однак, процес державно-громадського регулювання вищої освіти виявився недостатньо ефективним. Виходячи з концептуально правильного погляду, що приватні заклади більш динамічні в реагуванні на нові потреби суспільства у фахівцях, а також можуть істотно доповнити мережу закладів державної і комунальної форм власності в задоволенні індивідуальних потреб громадян, органи державного і громадського управління разом з тим не створили адекватної системи забезпечення освітньої якості [1; 10]. Відсутність сильної, послідовної і компетентної освітньої політики призвела до майже неконтрольованого кількісного розростання сфери вищої освіти в умовах занепаду економіки, скорочення ВВП на 59 %, зменшення його частки на освіту.

В умовах дефіциту фінансових, людських і матеріально-технічних ресурсів у процес надання освітніх послуг за оплату населенням включилися державні й комунальні заклади вищої освіти. Це призвело до зниження вимог до якості навчання, підготовки вступників і

студентів, які часто стали основним постачальником коштів до бюджетів закладів. Ситуація погіршувалася зменшенням чисельності населення загалом і молоді зокрема, не мала перспектив виправлення через стабілізацію народжуваності на низькому рівні (близько 500 тис. дітей на рік).

Поступово частка фінансування населенням вищої освіти у закладах III і IV акредитації зрівнялася з державним фінансуванням, що створило нові труднощі закладам вищої освіти: у 2000 р. власні надходження закладів державної і комунальної форми власності відповідно до законодавства стали вважатися державними із зарахуванням до спеціального фонду державного бюджету. При цьому використання таких коштів виключно через структури Державного казначейства обмежило фінансову автономію закладів [1; 10].

Продовжуючи за економічної кризи і стагнації боротьбу за фінансування, заклади почали зраджувати своїм провідним профілям і орієнтаціям, знаним і визнаним науковим школам, переключаючись на невластиву їм підготовку. В інженерних, аграрних, педагогічних та інших закладах почали готувати правників, економістів, міжнародників тощо. Знизилася вимогливість до іноземних здобувачів вищої освіти. Ціна на підготовку фахівців втратила зв'язок зі справжніми витратами: найбільшою вона була для права, міжнародних відносин тощо, найменшою – для фізики, хімії, інженерії.

Загалом середня вартість підготовки одного фахівця в університеті, академії, інституті стала меншою, ніж у коледжі, технікумі, училищі й навіть учня в професійно-технічному училищі, що є нонсенсом [10].

Підготовка кандидатів і докторів наук, професорів і доцентів у цей період не встигала за темпами збільшення кількості закладів і студентів у них. Це спричинило ще одну неефективність – явище багатократного використання одного й того ж викладача в багатьох закладах, часто розташованих у віддалених місцях і містах. Перевантажені навчальною роботою за умов відносно невеликої заробітної плати викладачі вивели з числа пріоритетів своєї діяльності науково-дослідницьку роботу, відтак ставали несучасними.

Мережева розпорошеність закладів, поглиблена сотнями позабазових структурних підрозділів, зумовила в переважній їх більшості відставання науково-технічного оснащення, обладнання, приладдя від сучасного рівня науково-технологічних досягнень. По суті, єдиним надійним джерелом оновлення в цій сфері стала участь у міжнародних проектах і програмах, що має обмежені можливості й на що здатні далеко не всі інституції [10].

У 1990–2013 рр. мережа вищої школи розвивалася скоріше хаотично, ніж системно. Головним вектором змін було кількісне зростання вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації та студентів у них: за навчання в таких закладах населення охочіше сплачувало гроші, а механізм розподілу державного замовлення на підготовку фахівців не стимулював поліпшення якості. Наприклад, у 1994 р. кількість вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації збільшилася на 73, або на 46 %. На заваді такій легковажності не стало навіть найбільше річне падіння ВВП на 23 %. Очевидно, що за таких умов зростаюча кількість втілювалася в якісні зміни з негативним знаком. Зумовлювалося це і масовим роздаванням ліцензій на підготовку фахівців: у 2013 р. кількість ліцензійних місць становила понад 2 млн, що кількакратно перевищувало наявну кількість молоді відповідної вступному віку вікової категорії. Такі обставини не давали можливості на конкурсних засадах добирати кращих вступників. Запроваджене в цей період зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) претендентів на навчання у вищій освіті через застосування відносної шкали не вирішувало проблему відбору [10].

Міжнародні рейтинги ранжування (провідні з них «Шанхайський» і «Таймс» взагалі) були майже недосяжні для вітчизняних закладів, а національні рейтингові системи часто не викликали довіри. Складений суто формально на основі 101 показника міністерський рейтинг не давав (і в принципі не міг дати) задовільних результатів, і після 2013 р. перестав використовуватися [10].

Незважаючи на розпочате в 2009 р. незначне скорочення кількості закладів (передусім шляхом їх об'єднання), вони порівняно з 1990 р. стали у 2013 р. на загал істотно дрібнішими, що не сприяло акумуляції в їх середовищі значущого університетського потенціалу, утворенню дієздатних університетських асоціацій.

Зменшення мережі закладів I і II рівнів акредитації шляхом їх об'єднання і ліквідації, перетворення в заклади III і IV рівнів акредитації, приєднання до останніх. Наприклад, у 1998 р. порівняно з попереднім 1997 р. цих закладів стало менше на 130. Середня величина закладу I або II рівня акредитації у порівнянні з 1990 р. зменшилася в 1,5 разу [10].

Інтеграція коледжів, технікумів, училищ в університети, академії, інститути супроводжувалася дезінтеграцією перших з реальною економікою та спокушало останні на різноманітні скорочені схеми зарахування молодших спеціалістів на другий і навіть на третій університетський курс з оминанням необхідної фундаментальної підготовки на першому та другому курсах.

У розглянутому періоді співвідношення чисельності студентів вищих навчальних закладів III і IV та I і II рівнів акредитації і учнів професійно-технічних навчальних закладів істотно змінилося на користь студентів університетів, академій, інститутів і в 2013 р. становило відповідну пропорцію 70:13:16 замість аналогічного співвідношення 38:33:38 у 1990 р. [7].

Логічна пропорція випуску кадрів різної кваліфікації у 1990 р. змінилася у 2013 р. на нелогічну – з очевидним і невиправданим переважанням університетських випускників.

Такий ухил на домінування ресурсно незабезпеченої вищої освіти призвів до формальної перекваліфікації української економіки, перенасичення її фахівцями з надлишковою з огляду на реальні потреби підготовкою, до того ж фактично невисокої якості. Відтак, збільшувалася частка випускників, які не працювали за фахом, зверталися до центрів зайнятості, йшли на здобуття другої, третьої і навіть четвертої-п'ятої вищої освіти поспіль.

Тенденція до вирівнювання територій за унормованою до населення кількістю студентів з 2000 р. загальмувалася. Ця ситуація набула суперечності з продовженням помітного зменшення регіональних розбіжностей унормованих аспірантів і докторантів, що є теж нелогічним.

Тобто кількісне зростання і розпорошення мережі вищих навчальних закладів останнім часом законсервувало диспропорції і навіть посилило (порівняно з 2000 р.) відмінності регіонів за наявністю в них студентів. Подрібненість уразила й великі центри вищої школи, з Києвом включно. Наприклад, у 2013 р. прийом на підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра і вище здійснювали 86 київських інституцій вищої освіти. Для порівняння в усій Канаді в 2013 р. існувало 93 університетські заклади, з них п'ята частина входила до рейтингу «Шанхайський» і четверта – до рейтингу «Таймс» [10].

Приєднання України в 2005 р. до Болонського процесу не призвело до істотних зрушень в осучасненні української вищої школи до 2013 р. Серед головних причин – незапровадження повною мірою основних принципів і інструментів зазначеного євроінтеграційного процесу, зокрема, прийнятих у тому ж 2005 р. Стандартів і

рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Стандарти покликані сприяти спільному транскордонному розумінню забезпечення якості навчання і викладання. Вони прийняті міністрами, які відповідають за вищу освіту, на пропозицію, підготовлену Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) спільно з Європейським союзом студентів (ESU), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) та Європейською асоціацією університетів (EUA) [13].

Ураховуючи вищезазначене, з 2005 р. було досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості, а також за іншими напрямками Болонського процесу, такими як рамки кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання, які впливають на зміну парадигми у напрямі студентоцентрованого навчання і викладання [13].

Стандарти складаються з трьох взаємопов'язаних частин, які формують основу Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості: внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення якості та забезпечення якості діяльності агентства із забезпечення якості [13].

Роль забезпечення якості стає вирішальною у підтримці закладів вищої освіти у їх реагуванні на зростання вимог і очікувань, водночас гарантуючи, що кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться в основі інституційних місій [13].

Спроби модернізувати відповідним чином законодавство вищої освіти України у 2008–2013 рр. не були завершені. Відповідно невдалим виявилось намагання найкращих університетів України ввійти до рейтингів «Шанхайський» і «Таймс» [1; 10; 11].

Одна з причин – невідповідність вітчизняної вищої школи дослідницько-інноваційному типу сучасного прогресу і дослідницько-інноваційним засадам вищої освіти. Разом з тим вищу освіту на основі досліджень, посилення дослідницько-інноваційних засад у підготовці фахівців у вищій школі проголошено провідною тенденцією в Європейському просторі вищої освіти. Однак розосереджені по Україні заклади вищої освіти та їхні позабазові структурні підрозділи у багатьох випадках не могли сконцентрувати необхідні й достатні ресурси для розгортання вагомих наукових досліджень (а часто й не ставили таку мету), чим прирікали себе на суто «викладацько-шкільний» спосіб підготовки висококваліфікованих фахівців.

Сектор вищої освіти становить стабільно малу частку загальних видатків на наукову й науково-технічну діяльність у країні. Спеціально фінансовані дослідження й розробки, якщо й здійснюються, то скоріше епізодично, ніж системно, або переважно за окремими напрямками, а не за всіма галузями освітньої діяльності закладу. Наявність формалізованого й фінансового наукового-дослідного сектора має стати одним із критеріїв оцінки здатності закладу до подальшого успішного існування [10].

Натомість інші заклади без інституціалізованої наукової і науково-дослідницької діяльності мають будувати подальші свої стратегії, крім окремих спеціальних випадків, з орієнтацією до об'єднання з більш інноваційно спроможними інституціями. У такому випадку формування найвищого університетського потенціалу можна вивести на системну основу як у країні в цілому, так і в окремих її регіонах. Що стосується регіонів, то їх розбіжність за окремими показниками, які слугують індикаторами дослідницько-інноваційного потенціалу, дуже значна – перевищує 100 і більше разів [10; 12].

Наприклад, якщо орієнтуватися на регіональний розподіл докторантів (аналог американських постдокторантів), понад 80 % яких готуються у вищій школі, то в деяких областях їх одиниці (у 2013 р. дві особи в Закарпатській і три – в Чернігівській областях). У



2012–2013 рр. унормована на чисельність населення кількість докторантів істотно перевищувала середній по Україні показник лише в місті Києві (у сім разів) і Харківській області (удвічі) та ще в Одеській і Львівській областях коливалася на рівні середнього. Наявність у вищій школі докторантів, як і інституціалізованої дослідницько-інноваційної діяльності, є свідченням якщо і не найвищого університетського потенціалу, то, принаймні, його зародкового стану з огляду на світові критерії. До речі, зазначені свідчення вказують, де саме з-поміж вищих навчальних закладів слід шукати найвірогідніших кандидатів, здатних бути носіями найвищого університетського потенціалу.

Загалом окремі країни із меншим або подібним до України національним ресурсом та індексом людського розвитку спромоглися вивести найкращі свої університети на рівень вимог рейтингів «Шанхайський» та/або «Таймс» і можуть слугувати прикладом для наслідування. Серед цих країн в Європі – Греція, Польща, Сербія, Словенія, Угорщина, Чеська Республіка, в Азії – Єгипет, Іран, Туреччина [10].

Ефект синергії в дослідженнях і розробках від укрупнення встановлено на прикладі системного обстеження 50 (54 %) закладів вищої освіти Канади. Канадським університетам притаманний синергійний ефект значного випереджального підвищення персональної дослідницької продуктивності викладачів зі збільшенням їхньої кількості в закладі.

Виявлений в системі канадських університетів ефект дослідницької синергії, що виникає внаслідок концентрації викладацького персоналу в закладі, підтверджує доцільність укрупнення шляхом консолідації дрібних і розпорошених українських навчальних закладів та їхніх позабазових структурних підрозділів.

Таким чином, посівши наприкінці періоду 1991–2013 рр. передові позиції у світі за кількістю студентів і закладів вищої освіти, Україна значно поступалася за якістю і конкурентоспроможністю вищої школи, не спромоглася за прикладом багатьох країн, із сусідніми включно, створити зразки найвищого університетського потенціалу [10].

Ліберально-екстенсивний розвиток вищої освіти в Україні у 1991–2013 рр. зрештою актуалізував потребу в невідкладній комплексній модернізації вищої освіти задля радикального підвищення її якості та конкурентоспроможності в умовах євроінтеграції та глобалізації.

Відповідна концепція реформи вищої освіти втілена в новому Законі України «Про вищу освіту» (далі – Закон), що готувався робочою групою фахівців протягом 2012–2014 рр., прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. і набув чинності 6 вересня цього ж року [4].

У преамбулі Закону, зокрема, зазначається, що ним створюються «умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [4].

Зростання вимог та очікувань щодо компетентності, кваліфікації людського капіталу, його дослідницько-інноваційних характеристик, в умовах дослідницько-інноваційного типу суспільного розвитку, вимагає від вищої освіти нових стандартів якості [10].

Розділ V Закону України «Про вищу освіту» [4] присвячено нормативному регулюванню питань створення систем забезпечення якості.

Більш докладна деталізація положень Закону України «Про вищу освіту» міститься у проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [14], в якому виділено окремий п. 3.2 «Створення системи забезпечення якості вищої освіти», де суттю реформи вищої освіти є створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка б враховувала кращі світові практики та слугувала б головною технологією досягнення відповідності освітньої системи вимогам і потребам суспільства та особистості.

Реалізація цієї реформи вимагає зосередженості, зокрема, на інституціоналізації системи забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та локальному рівнях за участю державних, громадських та професійних організацій; залученні зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів до розроблення нових нормативно-правових актів та методичних розробок, що здатні гарантувати стійке функціонування та розвиток системи забезпечення якості вищої освіти тощо [14].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» система внутрішнього забезпечення якості передбачає забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти.

Відповідно до статті 32 вищезазначеного Закону, заклади вищої освіти зобов'язані вживати заходів, у тому числі шляхом запровадження відповідних новітніх технологій, щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності [4].

З огляду на зазначене, створення та функціонування Національного репозитарію академічних текстів універсальної за змістом загальнодержавної електронної бази є одним із пріоритетів Міністерства освіти і науки України.

Ефективне функціонування Національного репозитарію дасть можливість підвищити рівень академічної доброчесності у суспільстві та виявити недоброчесних наукових, педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. Крім вище зазначеного діяльність Національного репозитарію дасть поштовх до створення нових критеріїв оцінювання якості досліджень та організації дослідницького процесу в установах вищої освіти та наукових установах, зокрема, щодо створення національної наукометричної системи [14].

Закон отримав чимало науково-практичних коментарів, що розкривають його концептуальну основу й напрями реалізації, прогресивні сторони та ризики впровадження [2].

**Висновки.** Узагальнюючи, можна зазначити, що законодавчо унормована нова реформа вищої школи України буде спрямована на досягнення таких якісних характеристик вищої освіти, які сукупно відповідатимуть вимогам сьогодення [10].

По-перше, Законом запроваджено основні принципи й ключові інструменти Болонського процесу щодо формування, функціонування та розвитку привабливого й конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти. У такий спосіб передбачено виконання завдання осучаснення вітчизняної вищої школи, її європейської інтеграції, розуміння і визнання.

По-друге, в глобальному контексті унормовано сучасну організацію вищої освіти з урахуванням структури її рівнів, орієнтацій і галузей, визначених Міжнародною стандартною класифікацією освіти (2011 р.) і Міжнародною стандартною класифікацією освіти: галузі освіти та підготовки (2013 р.).

По-третє, уточнено сутність вищої освіти, часто ігноровану в попередній період, що стосується наявності для її здобуття де-факто завершеної середньої освіти та дослідницько-інноваційного фундаменту, відтак відмежовано професійні заклади, які не задовольняють цих базових критеріїв.

По-четверте, університетську автономію і академічну свободу визначено фундаментальними засадами і невід'ємним атрибутом діяльності вищої школи в умовах дослідницько-інноваційного типу глобального розвитку.

По-п'яте, передбачено створення національної системи забезпечення якості вищої освіти, яка відповідає Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти і включає зовнішнє і внутрішнє (інституційне) забезпечення якості за провідної ролі внутрішнього забезпечення, а також Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Розроблення стандартів вищої освіти, напрацювання методичної бази та надання практичної допомоги закладам вищої освіти у створенні систем внутрішнього забезпечення якості належать до ключових пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки України.

Робота над розробленням стандартів вищої освіти триває з листопада 2015 р. На перспективу передбачається завершення роботи над стандартами, перегляд їхнього концепту у 2020-2025 рр., спільна діяльність із стейкхолдерами щодо створення національної системи кваліфікацій, галузевих рамок кваліфікацій та професійних стандартів.

Побудова вітчизняних систем забезпечення якості закладів вищої освіти на даному етапі визначальною мірою залежить від роботи Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

По-шосте, встановлено, що створення стандартів вищої освіти та освітніх програм з їх реалізації в освітній діяльності має здійснюватися на основі компетентнісного підходу відповідно до кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій.

По-сьоме, Законом встановлено чітку градацію за типами і статусами вищих навчальних закладів з їхнім поділом за змістом та результатами діяльності на університети, академії, інститути, що можуть здійснювати вищу освіту на всіх рівнях, з найвищим науковим включно, та коледжі, що в освітній діяльності обмежені ступенями молодшого бакалавра та/або бакалавра.

По-восьме, законодавчо передбачено нормативні й критеріальні умови для виокремлення з-поміж вищих навчальних закладів провідних університетів, академій, інститутів, яким може надаватись статус національного (стаття 29) або дослідницького (стаття 30), що важливо з огляду на формування в країні осередків найвищого університетського потенціалу і потребує більш детального коментаря.

Таким чином, Закон України «Про вищу освіту» (2014), розроблення Проекту Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020, створюють важливі правові, організаційні, фінансові засади для системної інтеграції вищої освіти України в європейській і світовий освітньо-науковий простори. Водночас реалізація вищезазначених документів наштовхнулася на певний консерватизм середовища вищої освіти. Це проявляється у відсутність досвіду автономної діяльності та власної відповідальності заклади вищої освіти за результати роботи, проектування і продукування свого майбутнього, побудови та запровадження внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти тощо [6; 8; 10; 11].

### Список використаних джерел

1. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – Київ: Таксон, 2012. – 54 с.
2. *Гриневич Л.* У наш час країни стають успішними не так завдяки природним ресурсам, як завдяки продукуванню нових знань і перетворенню їх в інновації, тобто в бізнес-ідеї: інтерв'ю з народним депутатом і головою комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Лілією Гриневич. / Лілія Гриневич // *Наша перспектива.* – 2014. – № 3 (груд.). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.perspektyva.in.ua/kraviny-stayut-uspishnymy>
3. Закон України «Про вищу освіту» (2002). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>
4. Закон України «Про вищу освіту» : офіц. вид. : офіц. текст прийнятий Верхов. Радою України 1 лип. 2014 р. / Верхов. Рада України. – Київ: Ін Юре, 2014. – 164 с.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. Акад..пед.наук України ; [редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. Голови)] ; за заг. Ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: С.21. – (До 25-річчя незалежності України).
6. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : [монографія / кол. авт.: Бугров В., Гожик А., Луговий В. та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової] ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти НАПН України, ГО «Інститут лідерства, інновацій та розвитку». – Київ: Пріоритети, 2014. – 154 с.
7. Проект Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=249634799&cat\\_id=244828445](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249634799&cat_id=244828445)
8. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформ.-аналіт. огляд / укл.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ: Пріоритети, 2015. – 84 с.
9. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки. Довідник для університетів світу. – Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства: Серія досліджень/9, 2011. – 52 с.
10. *Слюсаренко О. М.* Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія / О.М. Слюсаренко. – К. : Пріоритети, 215. – 384 с.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – Київ: Ленвіт, 2006. – 35 с.
12. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка в світі та Україні : монографія / Ж. В. Таланова. – Київ: Міленіум, 2010. – 476 с.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – К.: Ltd “Poligraph plus”, 2015. – 32 р.
14. QAA. [Electronic resource] – URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code>

**Olena Slyusarenko** – Doctor of Educational Sciences, Head of the Department of Policy and Governance in Higher Education, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine (Kyiv)

## **Section 2. Development of the Policy of Higher Education Standardization in the context of Quality Assurance**

### **Summary**

The Section deals with general approaches to the development of a national policy for the development of higher education aimed at assuring and improving higher education quality, based on an analysis of international experience and domestic developments. It has been revealed that the priority of educational policy is standardization. It has been determined that the modern organization of higher education is regulated in the global context taking into account the structure of its levels, orientations and fields defined by the International Standard Classification of Education (2011) and the International Standard Classification of Education: Education and Training Fields (2013). The National Higher Education Standardization Policy is based on the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) and implemented within the framework of the Medium-Term Plan of the Government's Priority Action Plan by 2020, creating the basis for higher education quality assurance in Ukraine.

*Key words:* standardization of higher education, educational policy, higher education quality assurance.

### Розділ 3

## ВПЛИВ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

(А. Ставицький)

### Анотація

У розділі розглянуто закордонний досвід, передусім Великої Британії, щодо реалізації студентоцентрованого підходу та розвитку культури якості в університетах. Зазначено, що студентоцентрований підхід відіграв значну роль у формуванні нової освітньої культури в країнах Західної Європи. Його запровадження змусило університети змінити власну структуру, приділяти більшу увагу студенту та його задоволенню від освітніх програм, формуючи нову культуру університетської довіри, поваги, взаємодопомоги. В Україні, незважаючи на неефективність вищої освіти, зміну законодавства, що прямо впровадило студентоцентрований підхід, не відбувається концептуальних змін через економічні чинники.

*Ключові слова:* студентоцентрований підхід, культура якості, забезпечення якості вищої освіти.

Європейський досвід упровадження студентоцентрованого підходу у вищій освіті свідчить про зміни у структурі освітнього простору та зміну ролі стейкхолдерів. З одного боку, у студентів з'являється можливість практично для вільного вибору навчальних закладів, найкращих лекторів та цікавих курсів. З іншого боку, комерціалізація освіти висуває нові вимоги щодо набутого рівня компетентностей, що будуть відповідним чином оцінені роботодавцями. З цієї причини студенти стають зацікавленими у підвищенні якості вищої освіти, що дозволить їм отримати конкурентні переваги на ринку праці. Для задоволення цих потреб викладачі мають активно співпрацювати з роботодавцями, щоб адаптувати курси під найновіші вимоги до випускників. Таким чином, з'являється так званий трикутник відносин (рис. 3.1), що вимагають окремого дослідження.



Рис. 3.1. Взаємозв'язок основних елементів освітнього простору.

Джерело: складено автором.

У цій схемі всі зв'язки є двонаправленими. Наприклад, студент отримує від викладача знання, певний досвід, формує компетентності, проте через систему зворотного зв'язку вимагає підвищення якості освіти. Викладач з одного боку отримує інформацію про останні вимоги ринку праці від роботодавців, з іншого боку формує ці вимоги за допомогою власної

участі у бізнес-проектах компаній. Нарешті, роботодавці висувують певні вимоги до рівня підготовки студентів, проте формують нові «правила гри» через набуття нових знань та вмій у компанії. Наведений процес відбувається неперервно, що створює передумови до формування абсолютно нового рівня комунікації між усіма зацікавленими сторонами.

Як зазначає В. Токар «у сучасних умовах відкритості інформації студенти обирають університети та відповідні дисципліни не залежно від навчальної програми (вони більш-менш стандартизовані по всьому світу), а від компетентності та особистих якостей професорсько-викладацького складу» [1]. Розвиток мережевих технологій, полегшення розповсюдження інформації, уніфікація основних бізнес-процесів призводять до того, що внаслідок подібної комунікації відбуваються незворотні зміни всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, змінюються характеристики університетської освіти, наприклад, кількість університетів, викладачів, студентів у різних країнах. Останні дані свідчать (табл. 3.1), що в усіх країнах відбувається процес оптимізації кількості вищих навчальних закладів, що здатні ефективно надавати освіту високої якості.

При цьому слід відзначити, що цей процес не є однозначним. Наприклад, *Велика Британія* – один з лідерів вищої освіти в світі – обрала шлях поділу університетів: за період 2010-2013 рр. їх кількість збільшилася на 88 %. У той же час кількість викладачів у них майже не змінилася (зафіксоване зростання лише на 3,52 %). Іншими словами, у цій країні пішли шляхом спеціалізації навчальних закладів, створення більш конкурентних умов у їхній діяльності. Співвідношення кількості студентів на одного викладача несуттєво зменшилося з 17,66 до 16,42. Приклад Великої Британії свідчить про зміну парадигми відношення до студента, яка зараз активно впроваджується у навчальних закладах. Студент може обрати будь-який з сотень вищих навчальних закладів, але він обирає той, де йому демонструють, що саме він є важливою складовою освітнього процесу. Для створення подібного враження необхідно мати не дуже великі університети, де студенти та викладачі будуть знайомі, де студенти не будуть відчувати себе наодинці, долаючи виклики в освітній системі [2].

Фінансування вищої освіти Великої Британії наразі передбачає надання студенту кредиту для оплати навчання в розмірі 9 тис. фунтів, які видаються всім бажаючим громадянам країни. Здавалося, що за таких умов університети будуть зацікавлені у збільшенні місць, на які набирають нових студентів. Однак практика свідчить, що більшість закладів вищої освіти відмовляється від планів розширення, оскільки вони більше цінують як раз не додаткові тимчасові прибутки, а збереження затишної атмосфери, заради якої їх вибирають найкращі студенти. Унаслідок цього стає зрозумілим, що більшість університетів повинна була обрати найважливіші напрями підготовки, у рамках яких набирати найкращих викладачів. Така реструктуризація призвела до того, що середня кількість викладачів в одному закладі зменшилася з 856 у 2010 р. до 472 викладачів у 2014 р.

Очевидно, що цей процес буде продовжуватися, оскільки на сьогодні Велика Британія залишається країною з високою середньою кількістю викладачів в одному закладі. Серед країн, які надали міжнародним організаціям повну статистику, більша кількість викладачів спостерігається лише у Австрії, Азербайджані, Туреччині та Україні. У перших двох країнах це пов'язано з вкрай низьким рівнем співвідношенням кількості викладачів та студентів: у Австрії воно становить 7,3-7,5 студентів на викладача, а у Азербайджані – 7,0-7,4. За рахунок таких норм виконується функція створення «сімейності» для студента. У Туреччині спостерігається зовсім інша ситуація: надзвичайно великі університети з величезним навантаженням на викладача: в середньому на одного співробітника припадає від 34,5 до 38

студентів. Ця країна зараз знаходиться на етапі збільшення кількості університетів (*табл. 3.2*) [3; 4].

В Україні частина закладів втратила статус вищих навчальних закладів, що дещо поліпшило загальну статистику: замість 854 закладів вищої освіти у 2010 р. зафіксовано їх зменшення на 23 % до 659 у 2015 р. [6]. Кількість студентів, що припадає на одного викладача, зменшилася з 13,09 у 2010 р. до 11,29 у 2013 р., проте кількість викладачів в одному закладі збільшилася з 228 до 639. При цьому валове охоплення населення вищою освітою залишається надзвичайно високим: близько 80-82 % всіх випускників загальної середньої освіти отримують вищу освіту. За цим показником Україна поступається лише Фінляндії (зменшення з 94,1 до 91,1 % протягом трьох років) та Словенії (зменшення з 88,3 до 85,2 % протягом трьох років). Ураховуючи середньоєвропейський показник на рівні 62 %, слід очікувати подальшого зниження його в Україні [5].

Цей висновок підтверджується неефективністю вищої освіти в Україні. У *табл. 3.3* наведено дані щодо частки населення з вищою освітою у структурі безробітних. Серед європейських країн українська держава займає перше місце з результатом 47,1 %, набагато випереджаючи середньоєвропейський показник у 21 %. Це означає, що зависокий рівень охоплення абітурієнтів, відсутність реального контролю за якістю вищої освіти призводять до того, що бюджетні кошти витрачаються надзвичайно неефективно, студенти не можуть набути необхідні для ринку праці компетентності та зайняти відповідну соціальну позицію у суспільстві.

Таким чином, сама неефективність вищої освіти в Україні вимагає суттєвих змін, у першу чергу у відношенні до студентів, у формуванні нової культури відносин між студентами, викладачами, адміністрацією та роботодавцями. *Студентоцентрований підхід* передбачає зміну ролі викладача: від особи, яка передає знання, до людини, яка мотивує навчатися самостійно, орієнтуватися на конкретний результат, формувати свою стратегію навчання. Такі кроки неможливі без створення середовища взаємної освітньої довіри, яка базується не на тотальному контролі, а на отриманих результатах. При цьому університети мають бути готовими до відмови від контролю присутності студентів на заняттях, форм навчання, жорстких розкладів занять, до зміни поняття «контактні години» тощо. Викладачі мають бути готовими до суттєвого зменшення лекційних занять, повної переробки семінарських, практичних і лабораторних занять відповідно до нових вимог як студентів, так і суспільства. Адміністрації університетів мають зрозуміти, що саме професорсько-викладацький склад є основою для залучення студентів до їх ВНЗ, а тому, по-перше, потрібно дійсно залучати до роботи найкращих викладачів, а по-друге, звільнити їх від невласивої бюрократичної та технічної роботи.

Подібні зміни можливі лише за умови, якщо вони будуть економічно вигідні університетам. На сьогоднішній день в Україні практично відсутній реальний попит на фахівців високого рівня, а тому перед університетами не виникає економічно обґрунтованого завдання їх готувати. Унаслідок цього можна спостерігати, що в більшості університетів на перше місце ставляться не результати навчання студентів, а достатньо сумнівні формальні показники: кількість співробітників з науковим ступенем, кількість публікацій тощо. Усе це призводить до того, що повністю нівелюється як система наукових ступенів і вчених звань, так і роль наукових публікацій, що в свою чергу ще більше завдає удару по якості вищої освіти та довірі в освітньому середовищі. Якщо у провідних європейських країнах вже зрозуміли, що кількісні показники ніяк не можуть переважати якісні, то в вітчизняній системі



вищої освіти та діяльності робиться акцент саме на кількісних показниках, практично не зважаючи на якісні. Таке відношення є основним бар'єром до формування нової культури взаємовідносин між усіма стейкхолдерами для реальних змін у вищій освіті України.

У роботі [2] вже було доведено, що «поки не будуть усунуті причини низької конкуренції на ринку праці, будуть існувати передумови для функціонування університетів з низькою якістю вищої освіти. Зокрема, реальна конкуренція на ринку праці можлива лише за умови значного зростання заробітних плат». Економічна ситуація в країні поки ніяк не стимулює розвиток країни і, відповідно, реальне підвищення заробітних плат, заради яких варто було отримувати вищу освіту високої якості.

**Висновки.** *Студентоцентрований підхід* відіграв значну роль у формуванні нової освітньої культури в країнах Західної Європи. Його запровадження змусило університети змінити власну структуру, відмовившись від короткострокових прибутків на користь довгострокових. Унаслідок цього заклади вищої освіти почали приділяти більшу увагу безпосередньо студенту, його адаптації в університеті, його задоволенню від освітніх програм. Це змінило середні розміри університетів, формуючи нову культуру університетської довіри, поваги, взаємодопомоги.

В Україні, незважаючи на неефективність вищої освіти, зміну законодавства, що прямо запровадило студентоцентрований підхід, не відбувається концептуальних змін через економічні чинники. Неефективне витрачання коштів, акцент на короткостроковому фінансуванні не стимулює перехід до формування нової культури, заснованої на забезпеченні та покращенні якості вищої освіти. З цієї причини можливі зміни будуть відбуватися лише за суттєвого перегляду ролі видатків на освіту в Україні в розрізі суттєвого підвищення їх ефективності, а також формування конкурентного ринку праці в державі.

Таблиця 3.1

## Показники вищої освіти в країнах Європи у 2010-2013 рр.

Країна	2010				2013			
	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ
Австрія	75	46651	68.73	7.51	77	58014	80.39	7.29
Азербайджан	53	25806	19.26	7.00	38	25510	21.44	7.35
Албанія	27	Н/д	44.54	Н/д	38	7108	62.55	24.34
Андора	2	Н/д	Н/д	Н/д	1	107	Н/д	5.03
Бельгія	84	28957	67.71	15.38	89	29895	72.31	16.34
Білорусь	Н/д	40555	79.42	14.02	58	42006	91.03	13.38
Болгарія	51	20855	58.01	13.77	56	23456	66.54	12.11
Боснія та Герцеговина	39	8463	36.83	12.42	76	9144	45.63	12.31
Велика Британія	164	140354	59.07	17.66	308	145293	56.87	16.42
Вірменія	Н/д	15843	50.64	9.22	26	15466	43.31	7.45
Греція	38	Н/д	102.73	Н/д	80	Н/д	110.16	Н/д
Грузія	70	13335	28.92	7.93	66	16260	34.75	6.93
Данія	114	Н/д	73.62	Н/д	84	Н/д	81.24	Н/д
Естонія	34	Н/д	68.19	Н/д	34	Н/д	72.92	Н/д
Ірландія	44	12609	63.05	15.39	49	Н/д	73.17	Н/д
Ісландія	7	2106	78.35	8.57	8	Н/д	Н/д	Н/д
Іспанія	77	155239	78.67	12.10	229	Н/д	87.07	Н/д
Італія	219	106119	66.20	18.66	235	98421	63.46	19.03
Кіпр	41	2553	48.31	12.63	17	2819	47.53	11.34
Латвія	32	6924	70.43	16.26	56	6642	66.95	14.22
Литва	49	14116	85.66	14.27	46	13633	71.97	11.71

Країна	2010				2013			
	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ
Ліхтенштейн	3	Н/Д	36.02	Н/Д	3	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Люксембург	4	1004	18.28	5.35	3	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Македонія	23	Н/Д	39.20	17.83	19	Н/Д	39.35	17.69
Мальта	2	1207	41.77	8.98	4	1487	45.68	8.46
Молдова	30	7735	38.15	16.83	26	7346	41.28	16.67
Монако	0	Н/Д	Н/Д	Н/Д	1	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Нідерланди	213	51675	65.16	12.60	141	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Німеччина	355	Н/Д	Н/Д	Н/Д	406	369749	61.06	7.52
Норвегія	75	Н/Д	72.89	Н/Д	63	24419	76.12	10.46
Польща	455	102595	73.17	20.94	440	102827	71.16	18.50
Португалія	136	36215	65.66	10.59	110	35482	66.22	10.46
Росія	1046	Н/Д	Н/Д	Н/Д	1188	Н/Д	78.00	Н/Д
Румунія	115	31103	67.81	32.14	108	27555	52.17	22.43
Сан-Марино	60	Н/Д	64.84	Н/Д	1	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Сербія	88	14812	49.08	15.31	45	10218	56.38	23.38
Словаччина	33	13333	56.85	17.59	33	12832	54.43	16.33
Словенія	32	6947	88.27	16.54	39	7189	85.22	13.59
Туреччина	139	105427	56.00	33.48	164	130653	78.98	38.08

Країна	2010				2013			
	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ	Кількість університетів	Кількість викладачів, ос.	Валовий показник охоплення населення вищою освітою, %	Кількість учнів на одного викладача у ВНЗ
Угорщина	70	24596	60.37	15.81	76	23674	57.02	15.17
Україна	881	201296	81.93	13.09	306	195391	80.07	11.29
Фінляндія	42	15414	94.12	19.69	48	16333	91.07	18.92
Франція	4343	Н/Д	57.13	Н/Д	597	109827	62.15	21.29
Хорватія	54	15721	54.67	9.53	59	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Чехія	73	Н/Д	64.02	Н/Д	82	16426	65.38	26.02
Чорногорія	2	Н/Д	55.34	Н/Д	3	Н/Д	Н/Д	Н/Д
Швейцарія	41	39842	52.79	6.24	104	Н/Д	56.27	Н/Д
Швеція	49	29173	74.68	15.60	49	Н/Д	63.39	Н/Д

Джерело: складено автором на основі [3; 4]

Таблиця 3.2

## Середня кількість викладачів на один університет в країнах Європи

Країна	Викладачів на університет, осіб, 2010 рік	Викладачів на університет, осіб, 2013 рік	Відсоткова зміна, %
Австрія	622.01	753.43	21.1
Азербайджан	486.91	671.32	37.9
Бельгія	344.73	335.90	-2.6
Болгарія	408.92	418.86	2.4
Боснія та Герцеговина	217.00	120.32	-44.6
Велика Британія	855.82	471.73	-44.9
Грузія	190.50	246.36	29.3
Італія	484.56	418.81	-13.6
Кіпр	62.27	165.82	166.3
Латвія	216.38	118.61	-45.2
Литва	288.08	296.37	2.9
Мальта	603.50	371.75	-38.4
Молдова	257.83	282.54	9.6
Польща	225.48	233.70	3.6
Португалія	266.29	322.56	21.1
Румунія	270.46	255.14	-5.7
Сербія	168.32	227.07	34.9
Словаччина	404.03	388.85	-3.8
Словенія	217.09	184.33	-15.1
Туреччина	758.47	796.66	5.0
Угорщина	351.37	311.50	-11.3
Україна	228.49	638.53	179.5
Фінляндія	367.00	340.27	-7.3

Джерело: складено автором на основі *табл. 3.1*

Таблиця 3.3

## Частка населення з вищою освітою у структурі безробітних, %

Країна	Частка населення з вищою освітою у структурі безробітних у 2013 році, %
Австрія	13.4
Албанія	15.3
Бельгія	23.2
Болгарія	14.0
Велика Британія	20.5
Вірменія	52.6
Греція	22.6
Грузія	39.8
Данія	21.3
Естонія	26.1
Ірландія	23.7
Ісландія	20.5
Іспанія	22.2
Італія	11.1
Кіпр	34.9
Латвія	16.5
Литва	16.4
Люксембург	28.6
Македонія	16.5
Мальта	9.6
Молдова	23.5
Нідерланди	19.0
Німеччина	12.8
Норвегія	21.6
Польща	16.2
Португалія	16.0
Росія	36.9
Румунія	13.7
Сербія	17.7
Словаччина	10.4
Словенія	18.3
Туреччина	20.2
Угорщина	9.5
Україна	47.1
Фінляндія	21.1
Франція	21.1
Хорватія	14.8
Чехія	8.5
Швейцарія	25.3
Швеція	19.2

Джерело: складено автором на основі [3; 4]

### Список використаних джерел

1. Токар В. Студентоцентризм у системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: імплементація в Україні досвіду університетів США. // Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (м. Київ, 2—3 берез. 2016 р.) — К. : КНЕУ, 2016 —434 с.— С. 43-44.
2. Ставицький А.В. Економічні передумови підвищення якості вищої освіти в Україні // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. — К.: Інститут вищ. осв. НАПНУ, 2016. — № 4 — Дод. 2 — С. 57-61. — Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу».
3. Worldbank: Education Statistics - All Indicators. — [Electronic Resource] — URL: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics-~-all-indicators&preview=on>
4. UIS.Stat. Teachers by teaching level of education. — [Electronic Resource] — URL: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=176>
5. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. — [Electronic Resource] — URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122en.pdf).
6. Державна служба статистики України. Статистичний бюлетень «Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України». [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>

**Andriy Stavytskyi** – PhD in Economics, Associate Professor, Leading Researcher, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine (Kyiv)

### Section 3. Student-Centered Approach Impact on Quality Culture Development in Higher Education.

#### Summary

The Section deals with foreign experience, especially the UK, on the implementation of a student-centered approach and the quality culture development at Universities. It is noted that the student-centered approach played a significant role in the formation of a new educational culture in the countries of Western Europe. Its introduction forced Universities to change their own structure, pay more attention to the student and his satisfaction from educational programs, forming a new culture of University trust, respect, mutual assistance. In Ukraine, in spite of the ineffectiveness of higher education and new legislation that directly introduces a student-centered approach conceptual changes do not take place due to economic factors.

*Key words:* student centered approach, quality culture, higher education quality assurance.

## Розділ 4

### ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(М. Гриценко)

#### Анотація

У розділі визначено, що ключовою категорією, що дозволяє встановлювати і регулювати взаємовідносини між вищою освітою, владою і суспільством, є автономія. Автономія університетів постає глобальною цінністю та умовою стратегічного розвитку конкурентоздатного суспільства. Університет краще служитиме суспільству на засадах академічної свободи, якщо він сам зможе визначати власні цілі, пріоритети та методи їх досягнення. Принцип автономії вищих навчальних закладів нерозривно пов'язаний з наданням академічних свобод, реалізація яких націлена на створення оптимальних умов для наукової і педагогічної творчості, пошуку істини, її вільного викладу і поширення. Зазначено, що одним із шляхів реформування вищої освіти, покращення якості університетської освіти є створення європейської системи забезпечення якості, складовою якої мають стати: інституціалізація вищої освіти, академічна свобода (свобода навчання і свобода викладання), автономія університетів, збереження кращих традицій фундаментальності вищої освіти.

*Ключові слова:* академічна свобода, університетська автономія, забезпечення якості вищої освіти.

Міжнародний статус вищої освіти сьогодні має надзвичайне значення та виконує важливу місію в сучасному глобалізованому світі. Сьогодні чимало дискусій фокусуються на ролі університету в суспільстві. *Що таке університет, яким він має бути, і яка його фундаментальна роль в сучасному світі?* Загальновідомо, що початок ХХ ст. характеризується дискусіями про «кризу» і «кінець» університету<sup>1</sup>. Проте ще в ХІХ ст. завдяки університетським реформам й освітнім трансформаціям сформувалися основні моделі університету, що здебільшого збереглися і донині. Але факт залишається фактом. Протягом двадцятого століття університетську освіту «лихоманить»: з наростаючою силою відбуваються спроби знайти нову формулу ідентичності університету, зберегти його від розпаду і перетворення на «зібрання різних вищих навчальних закладів під одним дахом»<sup>2</sup>. Реальність українського університету поки ще домінує над його покликанням. У контексті становлення нового університету загострюється важливість таких питань.

*Чи є академічна свобода й автономія ознакою вітчизняного університету, чи це прерогатива західноєвропейського університету?* Відповідаючи на це запитання, необхідно зауважити, що сьогодні академічна свобода та автономія накладають відбиток на моделі управління, фінансування, організації навчання в західноєвропейських університетах. Академічна свобода та автономія забезпечують демократизм, раціональність і прагматизм в організації освітнього процесу, децентралізацію управління в університетах, самостійність університетських підструктур при здійсненні наукової, освітньої, економічної або міжнародної діяльності, свободу для викладачів і студентів щодо участі в соціальному й політичному житті суспільства. Актуальність вище наведених положень додатково загострюється із збільшенням небезпек суперечливої і

<sup>1</sup> Readings B. The University in Ruins / Bill Readings. – Boston : Harvard University Press, 1996. – 247 p.

<sup>2</sup> Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. — 1992, № 4. — С. 85–96; № 5. — С. 63–75.



складно прогнозованої сучасності. Істотна суперечність між нагальною потребою пошуку оптимальної освітньої моделі університету для забезпечення якості вищої освіти в Україні та відсутністю філософсько-методологічного підґрунтя для цього становить зміст наукової проблеми, на розв'язання якої спрямований цей аналітичний огляд.

Маємо визнати, що в Україні тема освітньої моделі університету не порушувалася і не обговорювалася так гостро і на тому рівні, який ми спостерігаємо в інших країнах світу з більш розвиненою університетською культурою. Можливо, справа в орієнтації на французьку, «наполеонівську» модель університету (XIX ст.), цілком підлеглий прагматичним інтересам держави. Ймовірно, що в Україні власне інстанції знання ніколи не вистачало мужності претендувати на автономію та вимагати такої для своїх інституційних форм. У цілому на діяльності українського університету поставлено штамп покірної керованості. В останні роки відсутність будь-якої «ідеї університету» призвело до того, що саме це словосполучення втратило будь-яку цінність, загубилося в назвах численних освітніх установ.

Важливими чинниками, що докорінно змінили парадигму вищої освіти в усьому світі й водночас вплинули на процеси розширення чи обмеження автономії та академічної свободи інституцій вищої освіти, стали глобалізація та динамічний розвиток високих технологій. З одного боку, процеси глобалізації сприяли інтернаціоналізації вищої освіти, пожвавили наукову комунікацію та обміни, а з другого боку, стали викликом для традиційної місії університетів. Суспільна відповідальність університетів нині поповнилася ще одним специфічним завданням: захищати і розвивати місцеві культурні, інтелектуальні та наукові традиції.

Перш за все, глобалізація пов'язана з університетською автономією, яка на думку багатьох міжнародних організацій вважається «невід'ємною складовою теорії і практики вищої освіти»<sup>3</sup>. Основною теоретичною проблемою, на наше переконання, є питання про методологічні підстави університетської автономії. Іншими словами, проблема полягає в знаходженні принципу, через який потреба в автономії могла б бути виправдана. Найбільш яскравим прикладом подібної прагматики можна назвати документи міжнародного права та Болонського процесу, в яких в якості такого принципу зазвичай проголошується *академічна свобода* як, у свою чергу, необхідна умова розвитку вищої освіти та науки. Однак те, що виявляється стереотипом для європейської свідомості, зовсім не обов'язково є універсальним законом.

Сьогодні в судженнях щодо залежності академічної свободи від автономії закладів вищої освіти домінують уявлення, які є зафіксованими в авторитетних міжнародних документах. Так, в Magna Charta Universitatum (Великій хартії університетів)<sup>4</sup>, яка була підписаною на святкуванні 900-річчя Болонського університету 18 вересня 1988 р., вказується, що «університет є автономною установою, яка критичним чином створює і поширює культуру через наукові дослідження та освіту. Аби адекватно реагувати на потреби сучасного світу, він повинен мати моральну та інтелектуальну незалежність по відношенню до будь-якої політичної й економічної влади, реалізуючи свою діяльність в галузі досліджень і освіти»<sup>5</sup>. Тут виражена історично виправдана

<sup>3</sup> Вербицкая А. Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании / А. Вербицкая, В. Касевич // Высшее образование. – 2006. – №7. – С. 18.

<sup>4</sup> Magna Charta Universitatum. – [Electronic resource] – URL: [http://cicic.ca/docs/bologna/Magna\\_Charta.en.pdf](http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf).

<sup>5</sup> Денжуа Ж. Истоки централизации и абсолютной власти в государстве / Ж. Денжуа // Логос. – 2003. – № 1. – С. 158.

думка про академічну свободу, коли автономія не наділяється будь-яким специфічним змістом, відмінним від академічної свободи (ці два ключових поняття вжиті синонімічно).

Таке широке визначення академічної свободи дає право вважати, що в ньому міститься і сутність технічної автономії університетів, яка полягає в можливості університетів безцензурно видавати нові книги, журнали, підручники, методичні посібники тощо.

Але вже в «Рекомендації про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти» (ЮНЕСКО, Париж, 11 листопада 1997 р.) безапеляційно фіксується, що «право на освіту, викладання і дослідницьку діяльність може бути реалізованим в повному обсязі лише в умовах академічної свободи і автономії закладів вищої освіти»<sup>6</sup>. Відносини ж між академічною свободою і автономією закріплені так, що «автономія є інституціональною формою академічної свободи», і для того «щоб належним чином користуватися академічною свободою ... заклади вищої освіти повинні мати автономію»<sup>7</sup>. У цьому документі покладається початок змістовному розрізненню і функціональному підпорядкуванню понять автономії та академічної свободи.

Отже, найбільш вагомим аргументом прихильників інституціональної автономії закладів вищої освіти вважається твердження про нерозривний зв'язок університетської автономії та академічної свободи. Теза вибудовується таким чином, що ідея автономії знаходить своє виправдання через стереотипні цінності, в якості яких виступають свобода, людські потреби, громадянське суспільство. Аргумент при цьому зводиться до твердження про те, що інституційна автономія установ вищої освіти є необхідною умовою реалізації академічної свободи. Автономія підноситься до традиційної і навіть системної цінності, одержує легітимність через ту особливу роль, яку вона відіграє відносно академічної свободи.

В якості радикального твердження, що становить фундамент майбутньої єдності і супідрядності свободи і автономії, можна навести слова відомого вченого М. Полані: «будь-яка влада, яка спробує централізовано керувати роботою вчених, в кінцевому рахунку призведе науку до застою»<sup>8</sup>.

У наведеному висловлюванні імпліцитно міститься ідея самоцінності наукової істини, висхідній до німецької ідеалістичної філософії. Тут неявно стверджується, що знання не зобов'язане мати ніякої іншої цінності, крім тієї, що є закладеним в ньому самому. Ідеал знання заради знання, дійсно, служив мотивом для багатьох романтично налаштованих вчених в ХІХ ст., особливо відразу після заснування Берлінського університету. Однак з тих пір наукове знання набуло для дослідників позаминулого століття соціального значення. Тому і формула «знання заради себе самого»<sup>9</sup> піддається в наші дні великому сумніву, особливо якщо взяти до уваги не тільки соціальну корисність науки, але й потенційну, а в деяких випадках і реальну, небезпеку, що виникає.

<sup>6</sup> Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – С. 25.

<sup>7</sup> Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – С. 27.

<sup>8</sup> Polanyi M. The republic of science: It's political and economic theory / M. Polanyi // Minerva. – L., 2000. – Vol. 38. – № 1. – P. 3.

<sup>9</sup> Kwiek M. The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution. // Center for Public Policy (CPP) Research Papers Series. – Vol. 1. – 2006. – [Electronic resource] – URL: [http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP\\_RPS\\_vol.%201\\_Kwiek.pdf](http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.%201_Kwiek.pdf).

Фінансова залежність і, як наслідок, обмеження автономії «лікуються» за досить поширеною у наші дні думкою диверсифікацією джерел доходу. Однак цей засіб здається панацеєю тільки на перший погляд. Якщо проаналізувати дану тезу більш уважно, то можна побачити, що її реалізація означає вихід організації в простір конкурентного ринку, що веде до трансформації ціннісно-цільових підстав діяльності. Адміністрація ВНЗ, опинившись у таких умовах, починає керуватися цілями, далекими від академічних, а саме принципами ефективності й ринкової вартості досліджень на противагу їх істинності, конкурентоспроможності освіти на противагу її фундаментальності. У силу зазначених перетворень може бути обмежена академічна свобода не тільки окремих учених-викладачів, але й цілих академічних спільнот, які не приносять бажаного доходу в певній галузі знання.

**Європейські тенденції в академічній автономії.** У більшості європейських країн університети мають значну свободу для розроблення свого академічного профілю, хоча обмеження залишаються в інших сферах академічної автономії. Уведення нових програм зазвичай потребує певної форми затвердження відповідним міністерством або іншим державним органом і часто прив'язане до переговорів з приводу бюджету, що демонструє взаємозалежність між різними аспектами автономії. Університети зазвичай мають свободу для закриття програм незалежно; тільки в невеликій групі систем це питання повинно обговорюватись із відповідним міністерством<sup>10</sup>.

У більшості країн спостерігається тенденція до зняття обмежень щодо вступу до вищих навчальних закладів для всіх студентів, які відповідають базовим вимогам на початковому рівні (зазвичай це кваліфікація середньої освіти та/або національний іспит на атестат про загальну середню освіту). З іншого боку, тільки у меншості країн університети вільно приймають рішення щодо загальної кількості студентів. У багатьох випадках загальна кількість визначається або відповідними державними органами, або спільно державним органом та університетом. Це обмеження, з іншого боку, відображає у більшості систем високий процент державного фінансування у загальному фінансуванні. У третій частині проаналізованих країн університети можуть вільно приймати рішення щодо кількості місць на підготовку. Однак, розподіл у певних сферах може залежати від переговорів із зовнішнім органом влади або встановлюватись акредитаційною процедурою.

Таблиця 4.1

**Показники академічної автономії університетів<sup>11</sup>**

Рейтинг	Система	Показник
1	2	3
1	Ірландія	100 %
2	Норвегія	97 %
3	Велика Британія	94 %
4	Естонія	92 %
5	Фінляндія	90 %
6	Ісландія	89 %

<sup>10</sup> Автономія університетів України: аналіз і план дій / Асоціація Європейських університетів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena.pdf>.

<sup>11</sup> Автономія університетів України: аналіз і план дій / Асоціація Європейських університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena.pdf>.

Продовження табл. 4.1

1	2	3
7	Кіпр	77 %
8	Люксембург	74 %
9	Австрія	72 %
	Швейцарія	72 %
11	Гессен (Німеччина)	69 %
	Пн. Рейн-Вестфалія (Німеччина)	69 %
13	Бранденбург (Німеччина)	67 %
14	Швеція	66 %
15	Польща	63 %
16	Італія	57 %
	Іспанія	57 %
18	Данія	56 %
	Словаччина	56 %
20	Латвія	55 %
21	Португалія	54 %
22	Чехія	52 %
<b>23</b>	<b>Україна</b>	<b>51 %</b>
24	Нідерланди	48 %
25	Угорщина	47 %
26	Туреччина	46 %
27	Литва	42 %
28	Фландрія (Бельгія)	40 %
	Греція	40 %
30	Франція	37 %

У той час, як положення України за академічною автономією є на рівні з Молдовою та мінімально вище за Вірменію, видно, що всі три країни працюють неефективно в цьому напрямі і залишається багато аспектів, що потребують вдосконалення у всіх системах. Усі три системи повинні протистояти надмірній участі влади у визначенні змісту освіти й організації академічних справ. Відсутність незалежного органу забезпечення якості в Україні є специфічним питанням для України.

За показниками академічної автономії Україна відноситься до середньо-низької групи систем вищої освіти через певні обмеження, які встановлені для університетів урядом або міністерством під час відбору студентів, упровадженні нових освітніх програм, забезпеченні якості вищої освіти. В Україні вплив уряду та державних органів влади є достатньо високим у цій сфері автономії, тому необхідною є реформа для поліпшення цих показників.

Таким чином, принцип автономії вищого навчального закладу пов'язаний з наданням академічних свобод, реалізація яких націлена на створення оптимальних умов для наукової і педагогічної творчості, пошуку істини, її вільного викладу і поширення. Очевидно, що цілі освітньої діяльності, які здійснюються вищими навчальними закладами, не можуть бути досягнуті при відсутності свободи вибору світоглядної, моральної та ідеологічної основ освіти, свободи у визначенні методики навчання, свободи науково-дослідницької та педагогічної творчості, вільного пошуку, викладу та розповсюдження інформації.

Саме поняття академічних свобод усередині університету мало і має різні змістовні наповнення у країнах Європи, де деякі університети існують по 6–8 століть, у США, де ВНЗ протягом ХХ ст. змінили цілі, формат і зміст освіти, та на пострадянському просторі, де найвідоміші університети лише починають відроджувати академічні свободи, які, до речі, працювали за царських часів.

За часів, приміром, імператора Олександра II чиновники Російської імперії хоч і здійснювали регулярні наступи на академічні свободи університетів, але не наважувалися примушувати лекторів узгоджувати у відомствах зміст авторських курсів, що вони викладали студентам. Тоді ж територія ВНЗ вважалася настільки священною, що ніхто не міг посягнути на неї.

За радянських часів уся наука була примусово винесена за рамки ВНЗ, оскільки 95 % науковців працювали на розвиток військово-промислового комплексу СРСР. Коли Союзу не стало, а більшість НДІ почали занепадати, вітчизняні університети не змогли підхопити ініціативу – і не лише тому, що у більшості викладачів, з причини колосального педагогічного навантаження, роками відбивали здатність займатися наукою, а й тому, що впродовж майже 25 років українська держава так і не змогла налагодити систему державних замовлень на масштабні наукові дослідження та розробки<sup>12</sup>.

**Еволюція освітніх моделей Європи та США.** Боротьба за автономію університету з безпосередніми прагматичними завданнями влади ведеться протягом всього його існування – починаючи з середньовічних часів.

Як переконує Г. Гельмгольц, університетам середньовічної Європи були притаманні вільні об'єднання учнів, які збиралися навколо відомих вчителів, тобто таким чином учні самі визначали своє життя. Саме це вільне об'єднання самостійних людей, в якому як вчитель, так і учень не мають іншого інтересу крім любові до науки, де одні прагнуть пізнати скарби духовної освіти, а інші – запалити в розумі нового покоління іскру тої ідеальної наснаги, що зіграло їх власне життя, – поклато початок університету, ідея і організація якого засновані на повній свободі<sup>13</sup>. Але цю свободу не слід розуміти в сенсі свободи викладання в сучасному сенсі. У середні віки більшість вчителів, як правило, дуже нетерпимо ставилися до протилежних думок, а їх «неприхильники» нерідко змушені були залишати університети. І це відбувалося не тільки там, де в науку втручалася церква або де йшлося про політичні чи метафізичні питання. Навіть медичні факультети, у тому числі й найвідоміший з них – Паризький, не терпіли найменших відхилень від вчення Гіппократа. Тих, хто, наприклад, вірив в кровообіг або використовував арабські ліки, виганяли з університетської спільноти.

Варто зазначити, що за доби Середньовіччя у Європі започатковано низку університетів, що відомі в сучасному науковому обігу як «класичні». Того часу було закладено основи європейської університетської освіти Болонським університетом (1119 р.), Неапольським (1224 р.), Римським

<sup>12</sup> Аналітика: університетська автономія – перспективи та перепони. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=525>.

<sup>13</sup> Гельмгольц Г. Об академической свободе в немецких университетах / Герман Гельмгольц // Отечественные записки: журнал для медленного чтения. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>.

(1303 р.), в Англії – Оксфордським (XII ст.), Кембриджським (1202 р.), у Франції – Монпельє (1180 р.), Паризьким (Сорбонна, 1257 р.), в Іспанії – Сієнським (1240 р.)<sup>14</sup>.

Середньовічні університети, як правило, мали чотири факультети: «вільних мистецтв», медицини, права і теології. У 1405 р. Дж. Герсон так висловлювався про цінність університету: «Університет своїми чотирма факультетами представляє всю цілісність доступного для людини знання, як в теоретичному, так і в практичному вимірі. Крім того, приймаючи у свої ряди представників іншої країни і Держави, він виступає в ролі мікрокосму всього суспільства, а значить, є найкращим інтерпретатором ідеї загальної користі»<sup>15</sup>.

*Перші моделі університету – болонська і паризька* – відрізнялися підходами до орієнтації змісту навчання. Перша (переважно світська) характеризувалася домінуванням студентської гільдії, що впливала на зміст навчальних дисциплін і вибори професорів на контрактній основі. Паризька (теологічної спрямованості) відзначалася переважанням магістерської гільдії. Загалом в історії вищої освіти відомі різні моделі організації університетського життя – від найширшої автономії до прямого правління з боку державних або інших органів патронату. Ще того часу класична модель університету передбачала широку автономію і самоврядування<sup>16</sup>.

Заслужують на увагу дослідження особливостей і закономірностей розвитку середньовічних університетів Німеччини, Англії та Франції.

**Англія.** Менше всього змінювалися два найстаріших англійських університети – Оксфорд і Кембридж. Вважається, що в англійських університетах виховували освічених людей, щоправда, таких, що не повинні переступати меж, встановлених їх політичною або церковною партією. Здебільшого оксфордці – прихильники консерваторів, кембріджці підтримують лібералів. «Є дві речі, яким можна повчитися у англійських університетів, – запевняє вчений. По-перше, вони не тільки виховують в своїх учнях живе почуття краси і чистоти Стародавнього світу, а й прищеплюють їм тонкий смак до свободи і точності висловлювання, що виявляється в тому, як вони вміють говорити на рідній мові. По-друге, англійські університети, як і школи, більше дбають про тілесне здоров'я своїх студентів. Англійські студенти живуть і працюють в просторах, добре провітрюваних приміщеннях, оточених галявинами і парками, і значна частина їх дозвілля присвячена іграм, що спонукає розвивати тілесну енергію і спритність. Між іншим, слід визнати, що англійські університети привчають студентів до енергійної і кропіткої роботи, а також прищеплюють їм манери освіченого суспільства»<sup>17</sup>.

**Франція.** Зовсім інакше, майже протилежним чином розвивалися університети у Франції. Раціоналістичні теорії, до яких французи особливо схильні, спонукають їх відкидати геть усе, що склалося історично, – тому їх факультети абсолютно послідовним чином перетворилися в чисто навчальні установи, в спеціальні школи з жорсткою регламентацією навчального процесу, ніяк не

<sup>14</sup> Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В. П. Андрущенко, Б. І. Андрушин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб, В. Л. Савельєв та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 232.

<sup>15</sup> Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В. П. Андрущенко, Б. І. Андрушин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб, В. Л. Савельєв та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 233.

<sup>16</sup> Там само.

<sup>17</sup> Гельмгольц Г. Об академической свободе в немецких университетах / Герман Гельмгольц // Отечественные записки: журнал для медленного чтения. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>.

пов'язаними з інститутами, що сприяють прогресу науки, – такими як *College de France*, *Jardin des Plantes* *Ecole des etudes superieures*.

На переконання Г. Гельмгольца, у Франції викладали тільки те, що твердо встановлено, причому в систематичній, детально відпрацьованій формі: так, щоб матеріал можна було легко зрозуміти, не впадаючи в сумніви і не переймаючись питаннями про більш глибокі підстави. Відповідно, вчителям потрібна тільки хороша пам'ять. Саме тому у Франції вважалося чи не крахом кар'єри, коли молодий вчений з багатообіцяючим талантом приймає професуру в провінції. Французька манера викладання придатна для того, щоб надати студентам, навіть посереднім, достатньо знань для рутинної професійної роботи. Студенти не можуть вибирати викладачів і тому свято вірять в слова вчителя (*verba magistri*). Це дає блаженне самозадоволення і свободу від сумнівів<sup>18</sup>.

Своєрідна риса організації французького університету полягала в тому, що викладач в ньому абсолютно не залежав від його студентів. Студенти були зобов'язані відвідувати лекції всіх викладачів свого факультету, і досить високі збори, які вони платили, надходили в касу міністерства освіти. З цих коштів виплачувалася регулярна платня університетським професорам. Внесок держави на підтримку університетів був мізерно малий. Тому, якщо викладач не відчував справжнього інтересу до викладання і не мав бажання мати багато слухачів, він міг зовсім не турбуватися про успіх своїх занять і не робити в цьому напрямку ніяких зусиль.

**Німеччина.** Г. Гельмголец акцентує увагу, що більшість іноземців дивує необмежена свобода *німецьких студентів*, оскільки перш за все ця свобода зразу впадає в очі. Вони не розуміють, як можна надавати молодим людям стільки свободи, щоб останні належали самим собі. Німець зберігає роки навчання в своїй пам'яті як золотий час життя. Цим почуттям пройнята вся німецька література і поезія, – і нічого подібного ми не знаходимо в літературі інших європейських народів. Тільки німецькому студенту в той період життя, коли він, вперше випробувавши щастя самостійності і свободи, ще вільний від необхідності працювати заради чужих інтересів, у всій повноті дана ця радість: жити єдиним прагненням до того кращого і благородного в знанні і поглядах, що здобуло людство, причому в постійному суперництві з безліччю товаришів, які поділяють його устремління, і в щоденному духовному спілкуванні з учителями, від яких студент навчається самостійності думки<sup>19</sup>.

Серед загальних тенденцій цього періоду розвитку університетської освіти – організація середньовічних університетів на кшталт єдиної школи, де різні викладачі навчали «суми всезагального людського знання» (Е. Дюркгейм); реалізація ідеї університету в триєдності навчання, наукового дослідження і виховання (К.-В. Гумбольдт, Ф. Шелінг, Ф. Шлейєрмахер); становлення університетської освіти як багаторівневої (бакалаврат – магістратура; схема «первинність факультету вільних мистецтв – подальша професіоналізація»); початок розведення університетами меж ліберальної і професійної освіти. На той час ліберальна освіта, базуючись на вивченні «семи вільних мистецтв» – тривіуму (риторика, граматики, логіки) і квадріуму (арифметика, геометрія, астрономія, теорія музики), передбачала виховання вільної особистості

<sup>18</sup> Гельмголец Г. Об академической свободе в немецких университетах / Герман Гельмголец // Отечественные записки: журнал для медленного чтения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>.

<sup>19</sup> Гельмголец Г. Об академической свободе в немецких университетах / Герман Гельмголец // Отечественные записки: журнал для медленного чтения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>.

(моральної, добродійної, самостійної в судженнях). Професійна освіта починає оформлятися як «спеціалізована, фрагментарна» з чітким виокремленням певних «умінь і навичок»<sup>20</sup>.

Ліберальні ідеї Гумбольдта, власне, обмежувалися персональною свободою університетського викладача, і тільки в науковій сфері. Спираючись на слова німецького реформатора, багато хто робить поспішні висновки про різке неприйняття ним державного управління вищою школою. У свою чергу, сам філософ приймає більш зважену позицію, розуміючи, що «найбагатші академії та університети – аж ніяк не завжди ті місця, де наукою займаються найбільш глибоко і розсудливо», в силу того, що «небезпека свободі загрожує не тільки з боку держави, але і з боку самих установ, які вже при своєму виникненні мають певний дух і згодом схильні пригнічувати прояв іншого духу. Держава повинна запобігти і тим викликам, які розпочинаються вже з того часу»<sup>21</sup>.

Узагалі ідею нового університету В. Гумбольдта узагальнювали багато дослідників, але вона була сформульована досить чітко уже в XIX ст. Зокрема, Джеймс Харт<sup>22</sup> визначає цю ідею наступним чином: «В уяві німців ідея університету включає ціль і умови; ціллю є Wissenschaft – знання у найбільш піднесеному сенсі цього слова, тобто певний, систематичний, самостійний пошук істини в усіх її формах, безвідносно до якого б то не було утилітарного використання. Умовами є *Lehrfreiheit* і *Lernfreiheit*. *Lehrfreiheit* означає право викладача вчити тому, що він побажає, і так, як він того побажає. *Lernfreiheit* передбачає звільнення студентів від будь-яких обов'язкових навчальних розпоряджень – усіляких вправ, контрольних опитувань, перевірочних робіт і т.п.». Через три роки у своїй промові під час вступу на посаду ректора Берлінського університету всесвітньо відомий учений Г. Гельмгольц наголосив на тих основних особливостях, які відрізняють німецький університет від французького, англійського та інших. Серед основних відмінностей він назвав і академічні свободи, за якими для професорів не існує «ніякої заборони... для наукового обговорення будь-якого не було б наукового питання», тобто «необхідною є повна свобода викладання з кафедри (*Lehrfreiheit*)»<sup>23</sup>.

Безумовно, участь викладачів і студентів у вільній науковій діяльності значно покращила якість освіти, а «ідея університету» Гумбольдта стала зразком для систем вищої освіти у всьому світі. XIX ст. можна назвати золотим століттям німецьких університетів, коли процвітала академічна свобода, що викликало щире захоплення у багатьох країнах. Свобода вчити і свобода вчитися стали гордістю німецьких університетів. Академічна свобода для німецького філософа і реформатора була фундаментальним правом, яке було нормою для забезпечення єдності освіти і наукових досліджень, що, на переконання Гумбольдта, має автоматично вести до розвитку національної самосвідомості.

Слід акцентувати увагу, що ідея академічної свободи у німецьких філософів початку XIX ст. має специфічний характер, в основі якого – уявлення про наукове пізнання як чисте прагнення до

<sup>20</sup> Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В. П. Андрущенко, Б. І. Андрушин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб, В. Л. Савельєв та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 234.

<sup>21</sup> Никольский В. С. Университетская автономия и академическая свобода [Текст]: (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 151. – (Университет: вчера и сегодня)

<sup>22</sup> Hart J. M. Universities. A Narrative of Personal Experience / Hart James Morgan. – New York, 1874. – 97 p.

<sup>23</sup> Поляков М. В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – С. 90–91.



істини заради неї самої, позначене протестантською етикою, – те, що сьогодні називається класичною науковою раціональністю. З цієї причини важко переносити цінності німецької ідеалістичної філософії на ґрунт сучасності, не беручи до уваги методологічних підстав академічної свободи.

**США.** Сьогодні вітчизняні і зарубіжні вчені сходяться на спільній думці щодо кількості моделей університетської освіти і сутнісної їх характеристики. Виокремлюють французьку (*абсолютистсько-політичну*), німецьку (*мобілізаційно-реформаційну*); британську (*еклектичну*) та американську (*мобілізаційно-колоніальну*). На переконання Т. Хюсена, чотири моделі європейської та північноамериканської освіти мають таку характеристику:

1. *«Гумбольдтівський «дослідницький університет»*, у якому наукова і навчальна діяльність розглядаються як взаємопов'язані компоненти від самого початку університетського курсу; студенти зорієнтовані на найсучасніший рівень науки, постійно перебувають у пошуку нових наукових знань, щоб стати у майбутній професійній діяльності першовідкривачами у відповідній галузі науки і виробництва.

2. *Британська модель інтернатного типу («модель Оксбриджа»)*, заснована на тісному неформальному спілкуванні студентів із викладачами, що має форму тьюторських занять. Таке спілкування вважається не менш важливим для розвитку молоді, ніж відвідування лекцій чи семінарів.

3. *Французька модель «великих шкіл»*, що стала символом керованого державою меритократичного суспільства, де високоосвічені професійні кадри вважаються суперелітою. Проте ці навчальні заклади, які не передбачають дослідницької діяльності, в інтелектуальному і соціальному розумінні не є селективними.

4. *Чикагська модель*, розроблена Хатчинсом, реалізує освітню програму з яскравою гуманітарною спрямованістю. За задумом вона мала на меті «ознайомити студента з поглядами провідних учених у галузі гуманітарних, природничих і соціальних наук, розвивати у нього здатність і потребу у подальшій самоосвіті, незалежність і критичність мислення»<sup>24</sup>.

Цікавою є позиція Г. Карр'є, який виокремлює моделі, які намагаються адаптувати країни, що розвиваються. У статті «Культурні моделі університетів» учений наголошує на найновітніших університетських моделях, що з'явилися упродовж першого десятиліття XIX ст.: прагматична модель університетів країн, що розвиваються; революційна контркультурна модель; модель політизованого університету. У прагматичному університеті «така функція, як пошук істини відходить на другий план, а роль університету зводиться до опанування програм навчання у відповідно до потреб суспільства»<sup>25</sup>.

*Прагматична модель* університету реалізує настанову на сервісну, комерційну, підприємницьку функції, що можуть бути прийнятними як для державних, так і приватних університетів. На думку Г. Карр'є, виникнення контркультурного варіанту пов'язано зі студентським рухом протесту середини 60-х рр. XX ст. і демократизацією університетської освіти. Прикметною

<sup>24</sup> Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В. П. Андрущенко, Б. І. Андрусишин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб, В. Л. Савельєв та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 484 с. – С. 235–236.

<sup>25</sup> Карр'є Г. Культурные модели университета / Г. Карр'є // *Alma mater* : вестн. высш. шк. – 1996. – № 3. – С. 19.

ознакою *політизованої моделі університету* є те, що контроль за організацією навчання прагнуть мати політичні структури.

Як запевняють М. Поляков та В. Савчук, вирішальним моментом у становленні повнокровного американського університету стало звернення його ідеологів до досвіду німецького університету. Німецька наука, що розвивалася в XIX ст. у межах «дослідницького університету» В. Гумбольдта, досягла визначних успіхів. Америка знайомила з цими досягненнями не лише за друкованою інформацією, а й з вуст тих американців, які навчалися в німецьких університетах. Кількість їх постійно зростала і сягнула піку наприкінці XIX ст. Випускники і ті, що отримали академічні ступені, поверталися до США і створювали той образ академічного німецького університету, який поступово набув вигляду певної моделі майбутнього американського «дослідницького університету»<sup>26</sup>. Підкреслимо, що модель німецького університету була не просто перенесена на ґрунт американської вищої освіти, а творчо переосмислена з урахуванням особливостей організації та управління в американській системі освіти та тих традицій університетської освіти, які вже склалися.

Фіапшев Б. у своїй монографії наголошує, що академічні свободи найбільш досконалі і відпрацьовані якраз в США. Дослідники відзначають унікальність американської моделі освіти. Вони вважають, що «американізація вищої школи» багатьох країн – від Німеччини до Таїланду – стала реальністю. Країни перейняли у США структуру вищої освіти, побудову навчальних програм, ієрархію дипломів, гарантії академічних свобод, схеми управління навчальним закладом, принципи взаємовідносин з приватним сектором економіки і т. д. В існуючих у вищій школі США механізмах «тенюре» і «faculty» закладений принцип «гарантії професійної недоторканності професорів і права молодого асистента». Молодий викладач має право бути експертом в своїй конкретній галузі, може викладати так, як вважає за потрібне, за своєю методикою<sup>27</sup>.

Безумовно заслуговують на розгляд дві найпоширеніші моделі систем вищої освіти. Перша модель – *Європейська континентальна модель університету* створена на традиціях Берлінського університету, заснованого в 1809 р. Вільгельмом Гумбольдтом, будувалася на принципі двох **академічно-освітніх свобод**: 1) *свободи викладання* та 2) *свободи навчання*. З боку викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, в якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. З боку студента ця модель передбачала передусім свободу вибору дисциплін, семінарів та здатність студента автономно формувати свій навчальний план. Відповідно до гумбольдтівської моделі, студент міг вибирати семінари, які він хотів відвідувати і навіть до певного часу поєднувати у своєму навчальному плані абсолютно різні дисципліни: право та філософію, біологію та літературу. Фактично, Європейська континентальна модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, за якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» чи «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, центрованого на предметі (*що вивчається*) до освіти, центрованої на особистості (*хто навчає та хто навчається*)<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Поляков М. В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – С. 106.

<sup>27</sup> Фіапшев Б. Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы: [монографія] / Б. Х. Фіапшев. – М.: Народное образование, 2007. – С. 191.

<sup>28</sup> Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М. Згуровський [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski\\_universiteti\\_shans\\_dlya\\_evropi-48088.html](http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski_universiteti_shans_dlya_evropi-48088.html).

Завдання освіти полягало не в тому, аби передати готові знання, а в тому, аби дати можливість професору презентувати та обговорити конкретні *результати своїх досліджень*. Такої автономії не знала ані традиційна догумбольдтівська система освіти, ані радянська система – в рамках якої студент, вступаючи до університету, отримував чіткий список обов'язкових дисциплін.

Паралеллю до свободи викладання у Європейській континентальній системі освіти є свобода навчання, тобто власне свобода студентського вибору. У сучасних європейських університетах студент, як правило, не має чіткого плану предметів. Він може вибирати ті семінари, у яких він зацікавлений; причому семінари можуть відвідуватися одним-двома студентами чи цілою сотнею. Коріння акценту на свободі навчання (*learning freedom*), що його ставить Болонський процес, можна шукати у Європейській континентальній моделі університету. Однак, болонську реформу від неї відрізняє – певне послаблення *академічно-освітньої свободи викладача* і ще більше посилення – *академічно-освітньої свободи студента*<sup>29</sup>. Справді, у рамках Болонської системи серйозно підвищується автономія студента – зокрема географічна автономія.

До Болонської реформи студент міг формувати свій навчальний план між кількома університетами; ця практика була особливо поширена в Німеччині. Нині ж ця свобода формування свого плану поширюється на всю Європу. Завдяки гармонізації освітніх рівнів та системи взаємозаліку кредитів студент зможе формувати свою освіту між кількома університетами. Однак підвищуючи цю автономію студента, Болонська реформа ризикує зменшувати автономію викладача. Вона узалежнює зміст викладання від попиту на освітньому ринку – а відтак робить значно хиткішими позиції гумбольдтівської фігури «автономного професора», чий дослідницький рівень дозволяє йому самому визначати зміст викладання. Зрештою, цей процес має як позитиви так і негативи. Позитив – у тому, що студент, вибираючи дисципліни, несе більшу відповідальність і виявляє більший інтерес до предмету свого вибору. Негатив – у тому, що масовізація освіти, узалежнення змісту викладання від масового попиту неодмінно зменшуватиме глибину та якість освіти у менш популярних напрямках – зокрема у фундаментальних науках та гуманітарних дисциплінах.

В *англо-американській* освітньо-академічній моделі освіти неформально вважається – що сучасному розвиненому суспільству потрібні в основному, якісні виконавці. Творчі, думаючі люди, звичайно, теж потрібні, але буквально одиниці. Тому уся система освіти повинна бути налаштована на відбір, вирощування і модифікацію дій саме якісних виконавців, а учити аналітично думати молодих людей абсолютно непотрібно: у сучасному суспільстві це тільки зашкодить їх майбутній професійній діяльності, якою б вона не була. На рівні школи і університету важливо просто проводити відбір і підготовку найслухняніших, працелюбніших, тобто, перш за все якісних виконавців. Що ж до творчих осіб, то про них особливо турбуватися не слід: той, хто дійсно талановитий, так або інакше все одно проб'ється.

Тому в цій системі підходять до освіти із властивим прагматизмом. Для них навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Американські дослідники пояснюють, що певний низький рівень загальної культури випускників в системі освіти в їх країні – свідоме прагнення заради досягнення економічних цілей. Справа у тому, що творчо розвинена освічена людина стає гіршим покупцем-споживачем. Від цього страждає економіка суспільства

---

<sup>29</sup>Єрмоленко В. Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В. Єрмоленко // Європейський освітній портал Статті та аналітика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [osvita.ua/vnz/high\\_school/4900/](http://osvita.ua/vnz/high_school/4900/).

споживання і, перш за все, доходи так званих «господарів життя» – ось вони і прагнуть не допустити культурності і позакваліфікаційної освіченості (які, додатково, стають на заваді економічній, політичній та ідеологічній маніпуляції мисленням і поведінкою населення). Згідно з англо-американською моделлю університету усі життєві, освітні прагнення і запити, як особисті, так і професійні, повинні бути чітко алгоритмовані і цілеспрямовано модифіковані згідно цілей, цінностей і напряму розвитку держави і соціуму<sup>30</sup>.

Очевидно, що суттєвої різниці між сучасними і середньовічними поглядами на роль університету немає. Роль виховання інтелектуальної еліти суспільства завжди належала університетам, завданнями яких є не тільки професійна підготовка фахівців, але й формування в них системи духовних та культурних цінностей. Виховна функція університету та його вплив на розвиток суспільства (за класиками «ідеї університету» В. Гумбольдтом, Ф. Шеллінгом, Ф. Шлейєрмахером) і сьогодні не втрачає свого теоретичного та практичного значення як осередку національного виховання та моральної культури нації. Університет як тоді, так і в теперішній час є навчальним закладом, інституцією знання. Тому докорінні переломи в тій чи тій галузі знання (зокрема й у сфері науки) прямо впливали на процес навчання в університеті, провокуючи у змісті університетської освіти глибинні трансформації.

*Проте чи завжди університет так сприймався?* Оскільки університет як соціальний інститут залишався цілісним упродовж століть, від самого початку виникнення він реалізовував ідею духовного та інтелектуального співтовариства – корпорації студентів і викладачів, які мали особливий статус і привілеї. Звідси й походять принципи університетської автономії, академічної свободи та соціальної відповідальності.

*Отже, яка освітня модель університету оптимальна для успішного функціонування сучасного університету?* На наше переконання, найоптимальнішою є європейська континентальна модель університету, побудована на принципі двох академічно-освітніх свобод: 1) свободи викладання та 2) свободи навчання, оскільки особисте переконання – це плідне джерело нових поглядів, ідей, знань і справжня нитка Аріадни розвитку і успішного функціонування університету. Без академічної свободи, свободи вибору світоглядної, моральної та ідеологічної основ освіти, свободи у визначенні методики навчання, свободи науково-дослідницької та педагогічної творчості не можуть бути досягнуті цілі освіти.

*Чи може ця модель бути втілена у вітчизняних вищих навчальних закладах?* Специфіка українського контексту полягає в тому, що наша країна ще не пройшла у повній мірі дуже важливого етапу розвитку європейської освіти – а саме етапу Європейської континентальної моделі освіти та університету. В Україні нині майже невідома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. Водночас гумбольдтівська модель минулого прищепила дуже важливий елемент європейській освіті – а саме автономізацію і викладача, і студента.

Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнаними. Слід зважати на те, що в сучасній Європі класична континентальна модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням – але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається

---

<sup>30</sup> Филип Г. Альтбах. Академическая свобода: реалистическая оценка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/14/292/>.

університетові, де знання мають інструментальний характер, а освіта, переставши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку.

*Які чинники можуть вплинути або вдосконалити академічну свободу?*

Американська дослідниця Анна Франк виділяє *три ключові фактори академічної свободи*: політика університету (*англ.* Campus Policies), стандарти акредитації (Accreditation Requirements) та національні рекомендації з питань політики (*англ.* National policy recommendations)<sup>31</sup>.

1. Політика університету (*англ.* Campus Policies). Більшість коледжів та університетів захищають політику академічної свободи. Традиційна політика підтверджує свободу в навчанні, а також свободу дослідження. З політикою академічної свободи університету можна ознайомитися в довідниках, контрактах, на сайтах, в колективних трудових договорах, в затверджених інституційних хартіях і підзаконних актах. Традиційна практика університету також сприяє визначенню академічних прав і свобод в межах установи.

Політика академічних прав, свобод і обов'язків також включає в себе набір внутрішніх процедур. Ці процедури дозволяють перевірити чи порушує установа академічні свободи індивіда.

2. Акредитаційні вимоги (*англ.* Accreditation Requirements). Коледжі та університети проходять акредитацію зовнішніми групами. Процес акредитації дозволяє перевірити ефективність вищих навчальних закладів. Федеральний уряд регулює акредитаційний процес. Акредитаційні організації затверджує уряд. І тільки коледжі і університети, акредитовані затвердженими організаціями, можуть брати участь у федеральній програмі кредитування студентів. Шість основних акредитаційних груп розташовані в різних частини країни, і кожен стежить за академічними інститутами в регіоні. Більшість акредитуючих вимагають від освітніх установ захист академічної свободи.

Професійні школи, такі як школа права, техніки, або бізнес, можуть отримати окрему акредитацію професійних організацій. Американська асоціація адвокатів, наприклад, акредитує юридичні школи. Професійні організації, до вимог акредитації, як правило, також включають академічну свободу.

3. Політика національних академічних організацій (*англ.* National policy recommendations). З 1915 р. Американська Асоціація університетських професорів (Американська асоціація викладачів університетів) прагне захистити академічну свободу в американській вищій освіті. Співпрацюючи з іншими вищими асоціаціями освіти, Асоціація розробила модель політики національних академічних організацій. Політика моделі визначає академічні права, свободи і обов'язки. Ця модель також передбачає освітній процес на основі академічної свободи. Понад 200 наукових інституцій схвалили *принципи академічної свободи і землеволодіння*. Ці принципи передбачають:

1) Викладачі мають право на повну свободу в наукових дослідженнях і в публікаціях, за умови належного виконання інших академічних обов'язків...;

2) Викладачі мають право на свободу викладання своєї дисципліни, але вони повинні бути обережними, щоб не вводити в своє вчення спірне питання, яке не має ніякого відношення до предмету....

---

<sup>31</sup> Academic Freedom Primer. By Ann Franke. Former senior counsel, AAUP and Consultant. [Electronic resource] – URL: <http://agb.org/sites/default/files/legacy/u1525/Academic%20Freedom%20Primer.pdf>.

Коледжі та університети можуть включати рекомендації моделі політики національних академічних організацій в їх внутрішню політику, адаптувати їх під свої традиції університету, або ігнорувати їх. Національні організації, такі як Американська рада з освіти, Асоціація американських коледжів і університетів та Асоціація керівників рад коледжів і університетів, працюють над розширенням академічної свободи за допомогою таких засобів, як доповіді, політичні та юридичні зібрання. Національна асоціація освіти і Американська федерація вчителів мають вищі освітні підрозділи, які підтримують академічну свободу.

*Як академічна свобода захищена в Законах Великобританії і США?* Якою мірою Закон захищає здатність окремих осіб та груп, пов'язаних з університетами / коледжами, висловлювати свої погляди і думки вільно, без страху репресій з боку вищого навчального закладу.

Британський громадянин має певні експліцитні права, захищені як загальним правом (Human Rights Act 1998 (HRA) (Закон про права людини, 1998 р.), так і Законом Європейської конвенції про захист прав людини (European Convention on Human Rights (ECHR), зокрема статтями 9 і 10 про свободу думки, совісті і релігії. Крім того, громадянин Великобританії підпорядковується загальним обмеженням права щодо дифамації, а також законодавству щодо обмеження свободи вираження, сексуальних домагань, дискримінаційних або розпалювання расової ненависті<sup>32</sup>.

В Україні академічна свобода нормативно закріплена в новому Законі України «Про вищу освіту»<sup>33</sup>, який визначає академічну свободу як самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом.

Як наголошує вітчизняний дослідник Михайло Савчин<sup>34</sup>, гарантії індивідуальної академічної свободи апорі не можуть визначатися посадовими інструкціями чи циркулярами центрального освітнього відомства, а лише Конституцією, надалі конкретизуючись Законом.

По-друге, якість індивідуальної академічної свободи цілком гарантується науковими школами, які плекають наукові кадри задля досягнення високих результатів наукових досліджень і творчих пошуків. Стандарти наукової етики, правил і процедур наукових досліджень мають вироблятися самою академічною спільнотою — функції МОН тут є нав'язуванням цих стандартів, оскільки в ході бюрократичних процедур сутність процедур наукових, як правило, викривлюється.

Дослідник визначає наступні *основні параметри індивідуальної академічної свободи*<sup>35</sup>.

1. Відповідно до статті 23 Конституції України кожен представник академічної спільноти має право на вільний розвиток своєї особистості, свободу дій у своїй освітній, викладацькій, науково-дослідницькій діяльності, незалежність від втручання органів публічної влади, політичних партій і

<sup>32</sup> Is academic freedom under threat in UK and US higher education? David Palfreyman, Director, OxCHEPS (New College, Oxford, OX1 3BN, UK)/ [Electronic resource] – URL: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS\\_OP23.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP23.pdf).

<sup>33</sup> Закон України «Про вищу освіту». – 2014. – № 37–38 (із змінами). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

<sup>34</sup> Савчин М. Індивідуальна академічна свобода і прокрустове ложе кваліфікаційних характеристик професорсько-викладацького складу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/175-individualna-akademichna-svoboda-i-prokrustove-lozhe-kvalifikatsijnikh-kharakteristik-profesorsko-vikladatskogo-skladu>.

<sup>35</sup> Савчин М. Індивідуальна академічна свобода і прокрустове ложе кваліфікаційних характеристик професорсько-викладацького складу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/175-individualna-akademichna-svoboda-i-prokrustove-lozhe-kvalifikatsijnikh-kharakteristik-profesorsko-vikladatskogo-skladu>.

громадських об'єднань. Індивідуальна академічна свобода також включає можливість вільного вибору працівником освітніх або науково-дослідницьких установ чи закладів, якщо це не перешкоджає належному виконанню ним своїх обов'язків на засадах професіоналізму, компетентності і відповідальності.

2. Відповідно до статті 34 Конституції України кожен представник академічної спільноти вільний у виборі тематики своїх наукових досліджень, йому гарантується свобода вираження своїх поглядів і переконань на засадах відповідальності, компетентності і обґрунтованості. Кожен представник академічної спільноти може брати участь в органах громадського самоврядування, впливати на формування наукової політики держави та поточну роботу своєї наукової установи, вільно й відповідально оцінювати результати, отримані його колегами.

3. Кожен представник академічної спільноти зобов'язаний шанувати і дотримуватися критеріїв наукової фаховості й етики. Грубе порушення норм наукової етики, виявлення факту плагіату є підставою для неможливості подальшої наукової (науково-педагогічної) роботи особою, яка здійснила порушення.

4. Усі члени академічної спільноти мають право на свободу об'єднань з іншими членами, включаючи право створення професійних об'єднань для захисту своїх прав і законних інтересів та право членства в цих об'єднаннях. Професійні спілки всіх сфер академічних спільнот беруть участь у формуванні відповідних професійних стандартів і етичних вимог.

*Які потенційні виклики реалізації академічної свободи?* Девід Палфреймайн називає п'ять викликів академічній свободі у ВНЗ<sup>36</sup>:

по-перше, ВНЗ занадто залежить від одного основного джерела фінансування (зазвичай, це держава, уряд, платник податків) і скомпрометований необхідністю бути політично підзвітним через зовнішнє мікрокерування. Як кажуть, хто платить, той і замовляє академічну мелодію;

по-друге, ВНЗ скомпрометований комерційними / ринковими відносинами з фінансовим спонсором, який очікує на «правильний» академічний результат;

по-третє, виклик безпосередньо пов'язаний з другим – управління є ризикованим через надмірний ентузіазм з приводу «підприємницької моделі університету»;

по-четверте, конфлікт між академічною свободою і ортодоксальністю політкоректності;

по-п'яте, тиск на студентів чи викладачів ВНЗ, які діють проти політичного консенсусу, що визначається впливовими спонсорами та політиками, які запевняють, що представляють «більшість».

Ці причини можуть, звичайно, перетинатися в деяких складних випадках.

**Висновки.** Конституюючими для університету мають бути два елементи. Перший – це навчально-дослідницька робота, причому дослідницька складова в ній від курсу до курсу має наростати і досягати своєї кульмінації в кваліфікаційній роботі. Другий елемент, і головний, – це професор, тобто викладач-дослідник. Саме живе спілкування в процесі дослідження, емпатичних взаємопроникненнях вчителя і учня, коли нове знання твориться прямо на лекції або в дискусії на семінарі, і є практично незамінним способом входження в науковий простір.

Якість роботи викладацького складу в умовах сучасної України має забезпечуватись поєднанням методів контролю та стимулювання. Зрозуміло, що стимулювання (моральне та

---

<sup>36</sup> Is academic freedom under threat in UK and US higher education? David Palfreyman, Director, OxCHEPS (New College, Oxford, OX1 3BN, UK). [Electronic resource] – URL: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS\\_OP23.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP23.pdf).

матеріальне) має йти на крок попереду контролю та вимог, що, на жаль, зовсім не відповідає усталеній традиції роботи з кадрами в українській вищій освіті. Отже, першою засадничою умовою зростання якості роботи викладача має стати нищення ганебних традицій.

Зростання аудиторних годин у навчальному навантаженні; необхідність готувати якісні методичні матеріали до нових дисциплін за відсутності доступу до найновішої наукової літератури (а також вирішувати всі проблеми з друком та виданням); перманентне укладання та переукладання (у зв'язку з новими вимогами) освітніх програм; потреба підвищувати свій фаховий та науковий рівень; виконання громадських доручень; позааудиторна робота зі студентами; робота за сумісництвом і багато іншого – все це сьогодні лежить нестерпним «ярмом на шиї» українського викладача вищої школи. Фоном такої надексплуатації є неадекватна зарплата і, як наслідок, зростаюча корупція.

Останнє явище – це деморалізатор і розбещувач не лише студентської молоді, це і хронічна депресія та втрата здоров'я у тих багатьох викладачів, які працюють по совісті і за покликанням, але не в силі послабити корумповану систему і часто навіть самі в очах громадськості змушені носити несправедливе клеймо хабарника (спрацьовує принцип «вони всі такі»).

Не менш важливим у забезпеченні якісної вищої освіти є якість самого студента. Найбільше непокоїть те, що у значній частині державного та у переважаючій більшості комерційного сегмента вищої школи спостерігається надмірна полегшеність освіти, зменшення вимог до студента, що певною мірою сприяє поширеній нині практиці сумісництва студентом навчання і праці або здобування освіти в кількох ВНЗ одночасно. Сучасні українські студенти отримують освіту, сприймаючи її здебільшого як виконання визначених соціально-професійних обов'язків.

Згідно з Еліонор Остром, ефект спільних дій має будуватися в системі такої матриці поведінки, розподіл ролей у якій давав би корисний ефект, тобто з точки зору теорії ігор — це має бути гра з позитивним результатом. Для цього має бути якісно нова матриця партнерства і спільних дій у колективах ВНЗ та науково-педагогічних працівників з притаманним їм індивідуальністю, змагальністю і конкуренцією за ресурси. Тому важливий акцент у функціях і завданнях кожного науково-педагогічного працівника слід ставити на розширення кола наукових контактів та інтересів, запровадження різноманітних форм співпраці як в рамках самого університету, так і між окремо взятими університетами.

Як наголошує М. Савчин<sup>37</sup>, наукові і педагогічні процедури мають будуватися на міждисциплінарному та соціогуманітарному підході, що взагалі слабко проявляється в чинному законодавстві в сфері вищої освіти. Поряд з фаховістю, глибокою спеціалізацією в сучасних умовах міждисциплінарні підходи слугують одним з надійних інструментів верифікації результатів наукових досліджень. Ці параметри оптимальніше визначати через умови конкурсів чи грантів на наукові дослідження, а також вимоги до дисертаційних досліджень. Важливою складовою цього процесу є повага до гідності людини, яка має право на вільний розвиток своєї індивідуальності, захист результатів свого наукового пошуку, що забезпечується належними правовими гарантіями, в тому числі — на гідний рівень оплати праці.

Саме гуманітаризація освіти дозволить подолати «технократичну асиметрію вітчизняного інтелекту», гармонізувати «силу» і «мудрість» – культуру технічну (інженерну) та гуманітарну.

---

<sup>37</sup> Савчин М. Індивідуальна академічна свобода і прокрустове ложе кваліфікаційних характеристик професорсько-викладацького складу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/175-individualna-akademichna-svoboda-i-prokrustove-lozhe-kvalifikatsijnikh-kharakteristik-profesorsko-vikladatskogo-skladu>.



Вищий навчальний заклад має використовувати свої ресурси для захисту і затвердження цінностей справедливості, свободи, відповідальності, солідарності – через виховання відповідних якостей молоді людини.

*Які ризики і виклики перешкоджають реалізації академічної свободи у вітчизняних ВНЗ?* По-перше, вітчизняний університет занадто залежить від одного ключового джерела фінансування – держави. По-друге, автономія та академічна свобода передбачають вагому соціальну відповідальність. Для переходу від системи, у якій хтось перед кимось і за щось має відповідати, до системи стримувань і балансу інтересів на всіх рівнях – загальносуспільному, регіональному, місцевому, університетському, має діяти механізм взаємозалежності академічної свободи і соціальної відповідальності університету за результатами його освітньої діяльності. В Україні ж університети залишаються низовими елементами жорстко регламентованої ієрархічної системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат розпорошена між державними інституціями (внаслідок чого за якість освіти ніхто не несе відповідальності). По-третє, основною теоретичною проблемою є питання про методологічне підґрунтя університетської автономії. Іншими словами, проблема полягає в знаходженні та обґрунтуванні принципу, через який потреба в автономії могла би бути виправданою та реалізованою.

Ключовою категорією, що дозволяє встановлювати та регулювати взаємовідносини між вищою школою, владою і суспільством, є автономія. Сьогодні, так само як і багато століть назад, найрізноманітніші, часом протилежні, сили закликають до звільнення університету від владного патерналізму. Автономія університетів постає глобальною цінністю і умовою стратегічного розвитку конкурентоспроможного суспільства. Університет краще служитиме суспільству на засадах академічної свободи, якщо він сам зможе визначати власні цілі, пріоритети та методи їх досягнення. Принцип автономії вищих навчальних закладів нерозривно пов'язаний з наданням академічних свобод, реалізація яких націлена на створення оптимальних умов для наукової і педагогічної творчості, пошуку істини, її вільного викладу і поширення.

Одним із шляхів реформування системи вищої освіти, покращення якості університетської освіти є створення європейської системи забезпечення якості, складовими якої мають стати: академічна свобода (свобода навчання і свобода викладання), автономія університетів, збереження кращих традицій фундаментальності, розвиток віртуальних університетів і дистанційних форм навчання, які виникають тільки за допомогою сучасних інформаційних технологій, задоволення потреб трансформаційного періоду в інтеграції та інтернаціоналізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Автономія університетів України: аналіз і план дій / Асоціація Європейських університетів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena.pdf>.
2. Аналітика: університетська автономія – перспективи та перепони. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=525>.
3. *Вербицкая А.* Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании / А. Вербицкая, В. Касевич // Высшее образование. – 2006. – №7. – С. 18.
4. *Гельмгольц Г.* Об академической свободе в немецких университетах / Герман Гельмгольц // Отечественные записки: журнал для медленного чтения. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>.
5. *Денжуа Ж.* Истоки централизации и абсолютной власти в государстве / Ж. Денжуа // – Логос. – 2003. – № 1. – С. 158.

6. *Єрмоленко В.* Викладач чи студент – хто має бути в центрі освітнього процесу? / В. Єрмоленко // Європейський освітній портал. Статті та аналітика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [osvita.ua/vnz/high\\_school/4900/](http://osvita.ua/vnz/high_school/4900/).
7. Закон України «Про вищу освіту». – 2014. – № 37–38 (із змінами). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. *Згуровський М.* Дослідницькі університети: шанс для Європи / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – №39(618). [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski\\_universiteti\\_shans\\_dlya\\_evropi-48088.html](http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski_universiteti_shans_dlya_evropi-48088.html).
9. *Каррье Г.* Культурные модели университета / Г. Каррье // Alma mater : вестн. высш. шк. – 1996. – № 3. – С. 19.
10. *Никольский В. С.* Университетская автономия и академическая свобода [Текст]: (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 151. – (Университет: вчера и сегодня)
11. Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В. П. Андрущенко; Авт. кол.: В.П. Андрущенко, Б.І. Андрусишин, В.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб, В.Л. Савельєв та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 484 с.
12. *Поляков М. В.* Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416 с.
13. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – С. 25–27.
14. *Савчин М.* Індивідуальна академічна свобода і прокрустове ложе кваліфікаційних характеристик професорсько-викладацького складу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/175-individualna-akademichna-svoboda-i-prokrustove-lozhe-kvalifikatsijnikh-kharakteristik-profesorsko-vikladatskogo-skladu>.
15. *Фиапшев Б. Х.* Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы: [монографія] / Б. Х. Фиапшев // . – М.: Народное образование, 2007. – 214 с.
16. *Филип Г. Альтбах.* Академическая свобода: реалистическая оценка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/14/292/>.
17. *Шелер М.* Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. — 1992 – № 4. – С. 85–96; № 5. – С. 63–75.
18. Academic Freedom Primer. By Ann Franke. Former senior counsel, AAUP and Consultant. [Electronic resource] – URL: <http://agb.org/sites/default/files/legacy/u1525/Academic%20Freedom%20Primer.pdf>.
19. *Hart J. M.* Universities. A Narrative of Personal Experience / Hart James Morgan. – New York, 1874. – 97 p.
20. Is academic freedom under threat in UK and US higher education? David Palfreyman, Director, OxCHEPS (New College, Oxford, OX1 3BN, UK). [Electronic resource] – URL: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS\\_OP23.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP23.pdf).
21. Is academic freedom under threat in UK and US higher education? David Palfreyman, Director, OxCHEPS (New College, Oxford, OX1 3BN, UK). [Electronic resource] – URL: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS\\_OP23.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP23.pdf).
22. *Kwiek M.* The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution. / Center for Public Policy (CPP) Research Papers Series. – Vol. 1. – 2006. – [Electronic resource] – URL: [http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP\\_RPS\\_vol.%201\\_Kwiek.pdf](http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.%201_Kwiek.pdf).
23. Magna Charta Universitatum. [Electronic resource] – URL: [http://cicic.ca/docs/bologna/Magna\\_Charta.en.pdf](http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf).

24. *Polanyi M. The republic of science: Its political and economic theory / M. Polanyi // Minerva. – L., 2000. – Vol. 38. – № 1. – P. 3.*

25. *Readings B. The University in Ruins / Bill Readings. – Boston : Harvard University Press, 1996. – 247 p.*

**Maryna Grytsenko** – PhD in Philosophy, Senior Researcher, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine (Kyiv)

#### **Section 4. Interdependence of Academic Freedom and Higher Education Quality Assurance**

##### **Summary**

The Section determines that autonomy is a key category that allows establishing and regulating the relationship between higher education, government and society. The Universities autonomy is a global value and a condition for the strategic development of a competitive society. The University will better serve the society on the basis of academic freedom, if it can determine its own goals, priorities and methods for achieving them. The principle of HEIs autonomy is inextricably linked with the provision of academic freedoms, the realization of which is aimed at creating the optimal conditions for scientific and pedagogical creativity, the search for the truth, its free presentation and dissemination. It is noted that one of the ways of reforming higher education and improving the University education quality is to create a European quality assurance system, which should include: institutionalization of higher education, academic freedom (freedom of learning and freedom of teaching), Universities autonomy, preservation of the best traditions of higher education fundamentalism.

*Key words:* academic freedom, University autonomy, higher education quality assurance.

## Розділ 5

### ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(О. Воробйова)

#### Анотація

У розділі розглядаються основні напрями інноваційних пріоритетів державної політики у вищій освіті, інструменти соціально-економічної політики для досягнення економічного зростання і забезпечення національної конкурентоспроможності. Проаналізовано взаємозв'язки сфери освітніх послуг з основними напрямками інноваційних пріоритетів державної освітньої політики. Визначено, що на рівні національного освітнього простору інноваційні пріоритети орієнтовані на приведення вітчизняної освіти у відповідність зі світовими досягненнями та стандартами. На сучасному етапі розвитку вищої освіти основними векторами управлінської діяльності є покращення якості освіти, удосконалення механізмів фінансування та управління освітніми закладами, підвищення інвестиційної привабливості сфери освіти, розвиток ефективного ринку освітніх послуг. Також проаналізовано міжнародний досвід підготовки зовнішніх експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти та запропоновано рекомендації для розвитку національної системи підготовки експертів із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти, визначення порядку та змісту їх підготовки.

*Ключові слова:* вища освіта, державна політика управління освітою, інноваційна політика, інформаційне суспільство, модернізація освіти, якість освіти, акредитаційні процедури, акредитація, експерти із зовнішнього оцінювання якості, підготовка експертів, європейські системи підготовки експертів.

**5.1. Інноваційні пріоритети державної політики у галузі вищої освіти.** В умовах глобалізації та нестійкості світової економіки найважливішим завданням модернізації державного управління є забезпечення стійкого розвитку держави, стратегія управління повинна бути спрямована на позитивні політичні, економічні та соціальні фактори розвитку, попереджати і своєчасно реагувати на проблеми і негативні тенденції. В епоху глобалізації управління модернізаційними процесами в країні постає як проблема управління найважливішими ціннісними, соціальними, інтелектуальними, психологічними та інформаційними ресурсами.

Перехід до глобального інформаційного суспільства та впровадження інформаційно-комунікативних технологій змінює саму теорію управління, її роль і місце. Сучасна теорія управління має базуватися на ідеях і знаннях, тому підвищується увага до знань, оскільки вони все більше проявляються у вигляді безпосередньої продуктивної сили. Сьогодні знання стали найважливішим ресурсом зростання виробництва, джерелом підвищення продуктивності праці та економічного зростання національних економік в цілому. Перехід від індустріальної економіки до економіки, заснованої на знаннях (економіки знань), – суть економічних змін теперішнього часу. Освіта має увійти до списку основних пріоритетів українського суспільства. Таким чином, відповідно до сучасних глобальних викликів суспільства всі зусилля держави необхідно направити на створення соціально спрямованої моделі державного управління, що здатна захистити людину від негативних наслідків економічних впливів, підтримати стабільний соціально-політичний стан, а також створити умови для посилення конкурентоздатності вітчизняної освіти та науки [3].

Розвиток національної системи освіти і формування відповідного сучасним тенденціям ринку освітніх послуг є одним з першочергових завдань, адже у сучасному інформаційному суспільстві освіта набуває особливого значення як фактор економічного розвитку країни та національної безпеки. Інноваційні пріоритети державної політики щодо вищої освіти мають ґрунтуватися на симбіозу науки, освіти та економіки країни. Адже зміцнення її науково-освітнього потенціалу, освоєння інноваційних моделей розвитку технологій освітньої діяльності та управління нею призведе до розвитку професійного потенціалу країни, а це у свою чергу є тією стратегічною системою, що утворює й організовує державну політику. В епоху інформаційного суспільства, основою сучасної економіки є інтелектуальний капітал, знання та інформація. Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується фундаментальними змінами майже в усіх сферах буття людини: економічній, соціальній, політичній, культурній. Усі вони відбуваються під величезним впливом глобального інформаційного суспільства, яке проголошує інформацію, знання та постійне самовдосконалення особистості рушійними силами суспільного прогресу.

Таким чином, розуміння інформаційного суспільства як нової парадигми функціонування сфери вищої освіти є важливим мотиваційним фактором для:

- виникнення нового середовища завдяки розвитку трьох груп взаємопов'язаних явищ: нові просторові умови (виникнення нових взаємозалежностей ззовні національних кордонів), цифровий світ, в якому запорукою успіху стають швидкість і реакція у відповідь; зміни спроможності сприйняття, яка робить населення менш пасивним та більш освіченим (зміщення традиційних центрів влади);
- різкого зростання користування Інтернетом та новими інформаційно-комунікативними технологіями;
- зниження відповідності традиційного розподілу повноважень між національними, регіональними і місцевими можливостями з огляду на глобалізаційні процеси;
- зміни очікувань громадян, які тепер скоріше шукають активної співпраці із державними органами, ніж згодні пасивно приймати інформацію, послуги, правила та програми;
- нового сприйняття самих себе як громади чи громадян в суспільстві;
- розвитку мережевої економіки та суспільства, які змінюють вчорашні тенденції централізації, ієрархії і контролю новими – децентралізації, фрагментації та зростанням розпорошеності між географічними громадами;
- нечіткості секторальних та організаційних кордонів, що піднімає проблеми приватності та ролі кожного сектора в розробленні політики та відповідальності за результат;
- зростання темпу змін.

Задля досягнення таких цілей нова парадигма державного управління, зокрема в галузі вищої освіти, має вирішити такі *завдання*:

- удосконалення системи державного управління, оптимізація структури державного апарату, підвищення відповідності державних послуг реальним потребам громадян і організацій;
- зниження часових, фінансових, матеріальних та інших ресурсних витрат на розробку управлінських рішень із одночасним підвищенням прорахованості наслідків їх прийняття та втілення;
- суттєве підвищення рівня взаємодії між державними органами і суспільними інститутами як умови формування нових механізмів розробки і реалізації управлінських рішень.

Нові цілі і завдання, які виникають перед державним управлінням в інформаційну добу, потребують нових інструментів і механізмів для їх реалізації. У свою чергу нові механізми можуть бути віднайдені та побудовані на базі якісно змінених принципів традиційної моделі державного управління. Така зміна принципів державного управління вже відбувається на сучасному етапі світового розвитку і є предметом дослідження науковців [3].

У сучасному світі збільшується значення освіти, насамперед вищої, як найважливішого чинника формування нової якості суспільства в цілому. Роль вищої освіти в розвитку країни постійно зростає разом з ростом впливу людського капіталу на національну економіку, особливо в умовах глобалізації. Подальші трансформаційні перетворення української системи вищої освіти мають бути спрямовані на підвищення не тільки якості освіти, а й ступеня відкритості системи, яка виражається в активізації взаємодії з підприємствами. Модернізація системи вищої освіти, створення організаційно-економічного механізму, що сприяє підтриманню і відтворенню інтелектуального та ресурсного потенціалу країни, реалізації зростаючої ролі підготовки конкурентоздатних кадрів для вітчизняної економіки, набувають в даний час особливої актуальності.

Як зазначається в Окінавській Хартії глобального інформаційного суспільства, що була ухвалена лідерами «великої вісімки» 20 липня 2000 р., «інформаційно-комунікаційні технології є одним з найважливіших факторів, що впливають на формування суспільства XXI століття». Настає якісно новий етап у розвитку процесів обміну інформацією. Інтенсивне впровадження та переплетення локальних і глобальних інформаційних мереж створює принципово нові засоби інформаційного обміну та інструменти впливу на масову свідомість, посилюючи значення соціально-психологічних, культурних і духовних аспектів становлення глобального інформаційного суспільства. З огляду на це актуальними є проблеми формування моральної особистості в інформаційному соціумі, вивчення позитивних та негативних факторів, що впливають на цей процес, наслідків впливу суспільства і масової культури на світосприйняття та духовний розвиток індивідуума, процесів впливу ЗМІ та Інтернету на свідомість особистості, розроблення методів застосування інформаційних технологій з метою забезпечення рівних умов і можливостей морального розвитку всіх людей, незважаючи на соціально-майновий стан, національність, політичні вподобання, конфесійну приналежність, особливості світосприйняття. Метою досліджень є аналіз цих питань і розроблення відповідних рекомендацій щодо регулювання етичної сфери інформаційного суспільства [12].

Інформаційна сфера поступово стає фундаментальним базисом усіх видів економічної діяльності – від фінансово-кредитних операцій до промислового і сільськогосподарського виробництва, бо вона виконує важливу функцію – інформаційне забезпечення господарської діяльності та керівництво нею. Отже, вирішальним чинником, що забезпечує реальне буття та життєдіяльність сучасного розвиненого суспільства, виступає інформація. Зрозуміло, що сучасне матеріальне виробництво набуває розвитку в принципово нових умовах, серед яких, по-перше, наростаюче вичерпування природних ресурсів, і особливо тих, що не поновлюються. По-друге, високий ризик екологічних катастроф. По-третє, демографічний дисбаланс. По-четверте, зростаюча нерівномірність і розрив в економічному, індустріальному, інформаційному розвитку різних країн світу. Нарешті, по-п'яте, прискорений розвиток високих наукових технологій та інформаційних процесів відбувається лише в декількох розвинутих країнах світу. Відповідно до цього інформаційне суспільство забезпечує комплексний та органічний розвиток людини, створює

для неї необхідні умови духовного розвитку, нарощення національного людського капіталу як основи розвитку нового типу соціальної організації. Для більшості країн світу, які включились у процес формування інформаційного суспільства, притаманні стандартизовані умови розвитку, оскільки здебільшого воно носить глобальний характер.

Розвиток сучасної форми інформаційного суспільства спрямований на створення нової моделі економіки – інформаційної економіки. Суть нової економіки полягає в тому, що вона включає в себе сучасні цифрові технології та економіку, що розвивається в Інтернет-мережі. Нова економіка являє собою симбіоз економіки знань, мережевої інформаційної економіки та економіки високих технологій. Адже економіка знань надає можливість для розвитку інтелектуального продукту, мережева інформаційна економіка представляє інфраструктуру його поширення, а економіка високих технологій – безпосереднє використання формування попиту на нього. Базовою основою нової економіки виступають саме інформаційні технології, які й обумовлюють виникнення нової моделі економіки, в основі якої лежать електронні форми та засоби здійснення економічної діяльності. Однією із форм функціонування такої економіки є електронна комерція, яка спрямована на реалізацію відповідних послуг в різних сферах людської життєдіяльності.

Формування нової економіки є результатом розвитку нових знань. Подвоєння знань відбувається кожне десятиліття, адже знання завжди були умовою розвитку виробництва. На початку XXI ст. знання людства збільшилися до таких масштабів, що вони перейшли в якісно новий стан і стали самостійним чинником виробництва, таким, як земля, капітал і робоча сила. Це робить нову економіку якісно іншою, бо раніше, незалежно від типу суспільно економічного розвитку, економіка функціонувала на основі однієї групи чинників. У новій економіці багатство визначається володінням інтелектуальним капіталом, володінням знаннями. За умов правильного використання інформаційно-комунікаційні технології стають потужним засобом електронного залучення, економічного розвитку та демократизації суспільних процесів. Таким чином інформаційне суспільство являє собою нову фазу розвитку передових країн, основу якої становлять іноваційно-інформаційних технологій. Усе більше людей втягується в розмаїття інформаційно орієнтованих типів робіт. Наукові й технічні працівники збирають і продукують інформацію, менеджери й фахівці опрацьовують її, викладачі й працівники комунікаційної сфери поширюють її. Цей процес інформатизації не залишає жодну сферу соціальної активності: від повсякденного життя до міжнародних відносин та від сфер дозвілля до виробничих відносин. Аналіз показує, що у світовому виробничому процесі з'явилися дві якісно нові обставини: по-перше, перетворення інформаційної сфери в лідируючий сектор економіки з фундаментальності продукту, кількості зайнятих, впливу на виробничий процес тощо, а по-друге, об'єктивація вартості інформації, тобто важливість самоконтролю провідної товарної продукції [3].

Саме тому сьогодні найважливішим фактором розвитку суспільства є людський інтелектуальний потенціал. А освіта, вища освіта особливо, є активною складовою життєздатності суспільства. У цих умовах людські ресурси та інтелектуальний потенціал стають головним багатством країни та основним інструментом забезпечення конкурентоспроможності країни. А це, перш за все, підвищення рівня компетентності, рівня засвоєння знань, навичок та умінь для професійної діяльності, для створення інтелектуального продукту, для генерування нових знань і технологій, а також розвиток компетентностей протягом усього життя. Тому створення ефективної та адаптованої до сучасних вимог системи вищої освіти шляхом формування функціонуючого

ринку освітніх послуг є одним із найважливіших завдань держави і суспільства, що дозволить державі досягти високого рівня національної конкурентоздатності та забезпечити економічне зростання. На сучасному етапі світового розвитку лише нові інноваційні рішення забезпечать належний інноваційно-модернізаційний розвиток держави, що спонукає Україну до розвитку власної науково-технологічної бази. А це вимагає скорочення «інституціонального розриву» між етапами інноваційної діяльності «створення нововведень – комерціалізації, шляхом запровадження відповідних організаційних моделей управління інноваційною діяльністю, розроблення та інституціоналізація управлінських технологій формування інноваційних інтегрованих структур» [5].

Необхідність трансформації системи вищої освіти є невід'ємною частиною національної інноваційної системи країни, бо ефективні інвестиції у вищу освіту забезпечують умови для появи інноваційних підприємств, що мають дати адекватні відповіді на суспільні виклики, що з'являються в сучасному світі. Тому найважливіше завдання і один із пріоритетних напрямів модернізації системи вищої освіти – модернізація самої моделі управління цією системою. У сучасних умовах управління освітою – це, насамперед, управління процесом його розвитку. Необхідно створити відсутню до теперішнього часу єдину систему освітньої статистики та показників якості освіти, порівняну та відповідну міжнародним системами, підходам та стандартам, а також систему моніторингу освіти. Найближча мета – формування оптимальної моделі управління, в якій будуть чітко розподілені і узгоджені компетенція і повноваження, функції і відповідальність усіх суб'єктів освітньої політики, насамперед закладів вищої освіти та державних органів влади, управлінських структур, структурна та інституційна перебудова вищої освіти, оптимізація мережі закладів вищої освіти, відпрацювання різних моделей інтеграції та наступності початкової, середнього, професійної та вищої освіти, забезпечення реальної багаторівневості вищої освіти, створення університетських комплексів; поліпшення матеріально-технічної бази закладів; інформатизація освіти та оптимізація методів навчання та викладання, активне використання технологій відкритої освіти; розвиток міждисциплінарних освітніх програм, поєднання їх з проривними високими технологіями; підвищення статусу науки як одного з основних факторів забезпечення високої якості підготовки фахівців, розвитку продуктивних сил суспільства та безперервного оновлення змісту вищої освіти; інтеграція університетської, академічної та галузевої науки.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основними векторами діяльності є покращення якості освіти, удосконалення механізмів фінансування та управління закладами вищої освіти, підвищення інвестиційної привабливості вищої освіти, розвиток ефективного ринку освітніх послуг. Глобальні тенденції призводять до зміни джерел і структури інвестицій у сферу вищої освіти, посилюють конкуренцію на ринку освітніх послуг, вимагають організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування освітньої діяльності [10]. Державна політика є цілеспрямованим впливом суспільства та його інститутів на розвиток професійного потенціалу країни і є стратегічним системоутворюючим і організуючим засобом реалізації державної освітньої стратегії. Це визначається, насамперед, у процесі прийняття та реалізації стратегії, у виборі пріоритетів, ключових проектів, в організації практичної діяльності суб'єктів вищої освіти [11]. Механізми реалізації інноваційних пріоритетів державної політики в сфері вищої освіти мають сприяти процесу розроблення та реалізації напрямів цієї політики, створювати комплекс способів і засобів, що забезпечують виконання конкретних заходів, оцінювання ефективності та оптимізації освітньої діяльності. При розробленні технологічних прийомів



формування та реалізації інноваційної політики у сфері вищої освіти в Україні важливо враховувати необхідність становлення демократичної держави, яка має характеризуватися як потужна соціально орієнтована та інноваційно орієнтована держава, що здатна забезпечити високий рівень якості життя громадян. Досягти цього можна за певних умов:

- створення ефективної соціальної політики, що спрямована на забезпечення розвитку людського потенціалу;
- запровадження оптимальних форм взаємодії держави, бізнесу та суспільства щодо реалізації певних національних проектів у різних сферах суспільного життя, зокрема у вищій освіті;
- забезпечення ефективності функціонування державно-управлінських інститутів задля покращення інвестиційного клімату в державі;
- реалізації інноваційної економіки, що заснована на економіці знань [27].

Аналіз реалізації інноваційних пріоритетів державної політики в сфері вищої освіти слід розуміти як безперервний процес вивчення і аналізу суспільних трансформацій, стану розвитку суб'єктів освітньої політики та діяльності. У цілому, певні технологічні аспекти – це принципи, що обумовлені закономірними інноваційними процесами в країні. Визначається спрямованість, зміст і організація всіх сторін освіти – проектування інноваційного розвитку, відкритість і безперервність освіти, громадська участь, стратегічне інвестування, інноваційність освітнього середовища. Проголосивши інноваційний шлях розвитку національної економіки, українська держава послідовно рухається в цьому напрямі, але процес трансформації затягнувся в часі та значно відстає від інших структурних реформ. Новітні технології є однією з найважливіших складових інноваційного процесу та фактично є передачею нових науково-технічних знань від розробника до замовника. Ця форма співпраці давно і досить ефективно працює у розвинених країнах, і має поступово запрацювати й на теренах нашої країни. Для досягнення цієї мети було б доцільно, щоб держава виступила активним суб'єктом створення інтегрованих інноваційних структур, здійснювала управління їх функціонуванням та розвитком, а також оцінювати та контролювати їх результативність. Таким чином, інноваційні пріоритети на рівні національного освітнього простору зорієнтовані на приведення вітчизняної освіти у відповідність зі світовими досягненнями і стандартами. Це, перш за все стосується розвитку кадрового потенціалу держави і суспільства; досягнення сучасної високої якості вищої освіти, забезпечення її відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави; модернізації національної системи вищої освіти на основі поєднання інноваційних стратегій і конструктивних традицій вітчизняної освіти; оптимізації управління вищою освітою на основі його демократизації, поєднання державно-громадського регулювання, автономності та самоврядування; інтеграції національної освіти в міжнародний освітній простір [7].

Загалом, метою вищої освіти є підготовка конкурентоздатних висококваліфікованих кадрів з високими духовно-моральними якостями, здатних до самостійного мислення і забезпечення прогресивного науково-технічного, соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Визначив інновації як особливий фактор розвитку економіки та забезпечення конкурентоспроможності як компаній, так і галузей, і, навіть, країн і Майкл Портер. Він зазначив, що сьогодні продуктивність компаній, що є джерелом національного добробуту ґрунтується не на природних ресурсах, а на інтелектуальному капіталі. Освіта – наріжний камінь у формуванні інноваційної системи та безумовно необхідний фактор розвитку інтелектуального капіталу як окремої компанії, так і всього суспільства [15]. Більшість сучасних економістів також відзначають

величезне значення освіти в сучасному інформаційному суспільстві як одного з вагомих факторів економічного зростання країни. Тому особливого значення в процесі трансформації вищої освіти набуває інтеграція освіти, науки і виробництва, а також підготовка кваліфікованих кадрів для забезпечення довгострокових потреб нової інноваційної економіки.

Основними завданнями вищої освіти є:

- забезпечення високоякісного навчання та викладання за сучасними освітніми програмами відповідно до освітніх стандартів;
- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- систематичне вдосконалення організації та методики підготовки кадрів з урахуванням перспектив економічного і соціального розвитку країни, потреб суспільства, сучасних досягнень науки, техніки, технологій, економіки та культури;
- забезпечення гуманітарної спрямованості вищої освіти та підготовка національно свідомої молоді на основі загальнолюдських цінностей;
- введення в практику інтерактивних методів навчання та викладання, новітніх педагогічних та інформаційних технологій, методик і засобів самоосвіти та індивідуалізації навчання, системи дистанційної освіти;
- розроблення та запровадження дієвих механізмів інтеграції вищої освіти з наукою та виробництвом;
- розвиток науки, техніки і технологій за допомогою наукових досліджень і творчої діяльності науково-педагогічних кадрів щодо використання отриманих результатів в економіці країни і освітньому процесі;
- формування конкурентного середовища на ринку освітніх послуг на основі розвитку закладів вищої освіти;
- удосконалення управління та розширення самостійності, автономії закладів вищої освіти, запровадження громадського управління у формі наглядових рад;
- ведення моніторингу якості вищої освіти та підготовки кадрів, маркетингових досліджень і моніторингу працевлаштування за професійним призначенням;
- розвиток взаємовигідного міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти [20].

У процесі трансформації системи вищої освіти в сучасній Україні необхідно перш за все звернути увагу на таке:

- розроблення ефективної стратегії державної політики у вищій освіті;
- створення нормативно-правової бази, що відповідає міжнародним стандартам;
- забезпечення наукової бази;
- удосконалення системи фінансування;
- оптимізація організаційної структури;
- забезпечення оновлення технічної бази;
- забезпечення якісного оновленого кадрового складу;
- інформаційно-комунікативне забезпечення вищої освіти [1].

На рівні національного освітнього простору інноваційні пріоритети орієнтовані на приведення вітчизняної вищої освіти у відповідність із світовими досягненнями та стандартами. Це включає в себе розвиток кадрового потенціалу, досягнення сучасної якості, забезпечення відповідності вищої освіти актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і

держави, а також модернізацію національної системи вищої освіти на основі поєднання інноваційних технологій та власного історичного надбання, оптимізації управління вищою освітою на основі ідей демократії, симбіозу автономності та самоврядування, а також інтеграції національної вищої освіти в міжнародний освітній простір та Європейський простір вищої освіти.

На рівні системи вищої освіти інноваційні пріоритети повинні бути орієнтовані на задоволення інформаційних потреб громадян з активною соціальною громадянською позицією, професійно компетентних, творчо мислячих, духовно цілісних. І змістовно вони включають: модернізацію системи вищої освіти, що забезпечує її структурну та інституційну розбудову, орієнтовану на сучасні економічні виклики, забезпечення державних гарантій доступності якісної вищої освіти на основі ефективної мотивованої освітньої діяльності та управління системою вищої освіти на всіх рівнях та в усіх типах навчальних закладів; формування ефективних економічних відносин в системі вищої освіти і створення умов для її інноваційного розвитку; підвищення конкурентоздатності випускників.

На рівні окремого ВНЗ інноваційні пріоритети мають бути орієнтовані на формування потужного ресурсного потенціалу, що дозволяє підтримувати високу конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Здебільшого йдеться про розвиток системи фундаментальних і прикладних наукових напрямів досліджень як основи якісної підготовки кадрів, запровадження новітніх освітніх програм, інтеграцію наукових досліджень і розробок в реальну економіку, розвиток науково-педагогічного потенціалу та формування висококваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів.

Механізми реалізації та інструментарій оцінювання ефективності політики щодо підготовки кадрів у вищій освіті – основна організаційно-функціональна ланка в реалізації інноваційних пріоритетів державної політики розвитку вищої освіти в Україні. Це включає в себе сукупність принципів, що визначають реалізацію інноваційної підготовки кадрів: відкритості та прозорості – через державно-громадське управління вищою освітою за участю громадськості, запроваджуючи механізми залучення громадських та професійних організацій до вирішення актуальних питань формування та реалізації освітньої політики; безперервності освіти; інноваційності – через інновації та стратегічне інвестування, використовуючи механізми інвестиційної привабливості та ефективного економічного забезпечення системи освіти; стандартизації у вищій освіті – через розвиток критеріальної оціночної бази як механізму виявлення реального стану вищої освіти та її якості й визначення ресурсів для її оптимізації.

Зважаючи на це, можна визначити стратегічні орієнтири державної інноваційної політики в сфері вищої освіти на рівні національного освітнього простору, інноваційні пріоритети повинні бути орієнтовані на приведення вітчизняної освіти у відповідність до світових досягнень та стандартів. На рівні системи вищої освіти інноваційні пріоритети мають бути зорієнтовані на задоволення потреб суспільства у формуванні особистості нової формації. А саме, з активною соціально-ціннісною громадянською позицією, професійно компетентною, творчо мислячою, фізично і духовно досконалою. На рівні окремого ВНЗ – інноваційні пріоритети повинні бути орієнтовані на формування його ресурсного потенціалу, що дозволяє підтримувати конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, тенденції інноваційного розвитку проявляються на рівні ВНЗ передусім у підтримуванні тісному зв'язку з підприємствами малого та середнього бізнесу різних форм власності, розробку, впровадження та поширенні певних технологій.

Таким чином, ця тенденція до інноваційного розвитку системи підготовки професійних кадрів свідчить про те, що система вищої освіти активно включається у ринкові відносини, перетворюється з соціально-культурного середовища у соціально-економічний сегмент ринку. А отже стає конкурентно орієнтованою, що направлено на створення привабливої інноваційно-освітньої інфраструктури з обов'язковою інтеграцією до світової наукової спільноти. Відповідно до сучасних глобальних викликів суспільства всі зусилля держави необхідно направити на створення такої моделі вищої освіти, що здатна захистити людину від негативних наслідків економічних впливів, підвищити престиж вітчизняної вищої освіти, створити умови для конкурентоздатності вищих навчальних закладів не тільки на вітчизняному, а й на міжнародному ринку освітніх послуг.

**5.2. Порівняльний аналіз міжнародного досвіду забезпечення та оцінювання якості вищої освіти.** Особливості оцінювання якості вищої освіти у європейських країнах і США полягає у певному втручанні структур державного управління у цей процес. Першим етапом оцінювання є підготовка ВНЗ звіту про самооцінку, наступним основним етапом є проведення зовнішнього оцінювання незалежними організаціями [17]. Важливе значення має ліцензування, акредитація, система рейтингів вищих навчальних закладів та відповідний розподіл фінансових ресурсів. Система оцінювання в країнах, де відсутні державні органи контролю у сфері вищої освіти, передбачає процес самооцінювання вищих навчальних закладів, професійну оцінку асоціацій, які здійснюють аудит закладу, що спрямований на виявлення та усунення недоліків у діяльності ВНЗ. У європейських країнах (передусім Німеччина, Франція) сфера вищої освіти регулюється органами державними управління. Система самооцінювання в сфері вищої освіти поширена у США.

Основна відмінність європейських систем оцінювання вищої освіти від американської полягає в кількості владних повноважень органів державного управління. А саме визначення мети та критеріїв оцінювання, процесу та характеру прийняття стратегічних рішень та безпосередньо організації процесу оцінювання. У країнах з централізованою системою управління в сфері вищої освіти процес оцінювання та акредитації координують відповідні державні установи. У *Німеччині* Міністерство освіти регулює діяльність вищих навчальних закладів країни, викладачі є цивільними службовцями. У *Франції* за державну освітню політику відповідає Міністерство народної освіти, наукових досліджень і технологій. Контроль за діяльністю вищих навчальних закладів покладено на Національний експертний комітет, що проводить роботу щодо діяльності всіх навчальних закладів і щорічно подає звіт президенту щодо функціонування сфери вищої освіти. Звіт публікується для широкого загалу, що є ознакою відкритості та прозорості щодо освітньої політики.

У країнах *Швеції, Норвегії та Фінляндії* система оцінювання в сфері вищої освіти скеровується державною програмою, проте існують і способи здійснення незалежного зовнішнього оцінювання. У Швеції основна увага приділяється інфраструктурі закладу, у Норвегії та Фінляндії – оцінюванні безпосередньо освітнього процесу та програм. Процес оцінювання проводиться установами після внутрішнього аудиту навчального закладу, також часто відбуваються вибірковий контроль певних закладів зовнішніми спостерігачами. У *Данії* перевірку здійснюють зовнішні організації, що фінансуються урядом. Самооцінювання вищих навчальних закладів базується на інформації від зовнішніх експертів. У *Великій Британії* відбувається оцінювання незалежними агенціями із забезпечення якості та самооцінювання закладу для обґрунтування державного фінансування [21; 25].

У європейських країнах є й достатньо ефективна державна система оцінювання у сфері вищої освіти, яка поступово заміщується мережею незалежних агентств відповідно до положень Європейського простору вищої освіти, Європейських стандартів та рекомендацій. Приміром кращі французькі вищі навчальні заклади отримують певний державний знак якості, що надає їм вищий статус, Міністерство народної освіти *Франції* видає дипломи зі своїм грифом, що свідчить про високу якість освіти в закладі. У *Великій Британії* контроль за системою якості здійснює Агентство забезпечення якості, проте сьогодні все більше закладів звертається за оцінкою до експертів з громадських рад, що здійснюють незалежний аудит. Також надзвичайно підвищилося значення самооцінювання закладів вищої освіти, які проводяться певними внутрішніми структурними підрозділами, спеціально створеними для цього. У *Франції* також активно відбувається процес самооцінки навчальним закладом. Процес оцінювання вищої освіти у *Фінляндії* також набуває спрямованості щодо повної відповідальності вищих навчальних закладів, органи державного управління відіграють допоміжну роль. В *Іспанії* успішно використовують системи оцінювання діяльності закладу, що спираються на самооцінювання на рівні закладу [21; 17].

Найбільш розвинена система самооцінювання вищих навчальних закладів у *США*. Вища освіта контролюється не державними установами, а навчальними закладами самостійно, а контроль за діяльністю закладу вищої освіти здійснює Наглядова рада. Система оцінювання вищого навчального закладу включає його акредитацію освітніх програм певними професійними організаціями, які визначають стандарти та вимоги до самооцінювання та зовнішнього оцінювання. Також має місце оцінювання освітніх програм, що проводиться навчальним закладом самостійно, направлене на покращення його функціонування та визначення пріоритетів. Експерт з проведення самооцінювання у закладах вищої освіти Г.Р.Келс стверджує, що «системи оцінювання, організовані самими університетами – це найбільш прогресивні форми саморегуляції, а тому, в цілому, – найбільш надійної та зрілої системою саморегуляції вищої освіти є система, прийнята в Америці» [6]. Важливу роль в процесі акредитації освітніх програм вищих навчальних закладів відіграють галузеві професійно орієнтовані громадські організації / асоціації, що приймають активну участь у цьому процесі та сприяють підвищенню якості освітньої діяльності закладів. Таким чином відбуваються своєчасні зміни відповідно до запитів ринку та суспільства.

У деяких європейських країнах виділяють такі основні види контролю якості вищої освіти, що належать до компетенції державних органів, – це ліцензування, атестація та акредитація. Ліцензування проводиться відповідними державними органами за визначеними критеріями, атестацію й акредитацію зазвичай провадять галузеві експерти, метою можуть бути як процеси, так і результати навчання. Процес акредитації освітніх програм вищих навчальних закладів *Естонії* здійснюється Радою з оцінювання якості у вищій освіті. До її складу входять експерти та представники професійних асоціацій. Нові вищі навчальні заклади повинні відповідати певним стандартним вимогам – зокрема кількісний та якісний склад викладачів, відповідність освітніх програм заявленим стандартам закладу. Відповідно до Закону про університети Рада з оцінювання якості проводить акредитацію, що включає в себе оцінювання якості освітніх програм, кваліфікацію викладачів, рівень досягнень студентів, ефективності освітнього процесу тощо, і на підставі цих показників формується оцінка діяльності закладу вищої освіти в цілому. Акредитація у *Чехії* покладена на Агентство з акредитації, а вищі навчальні заклади за власною ініціативою можуть пройти оцінювання також і незалежними експертами. Процес акредитації вищих навчальних закладів у *Латвії* проводиться відповідною агенцією за підтримки Міністерства освіти

і науки раз на шість років. Результати процесу акредитації мають бути затверджені Радою з вищої освіти, а потім Міністерством освіти і науки. Списки вищих навчальних закладів і програм з акредитацією є у публічному доступі та друкуються у засобах масової інформації. У *Словенії* асоціація вищих навчальних закладів створює Комітет з оцінювання якості вищої освіти, який відповідає за процес акредитації. У *Польщі* Рада з вищої освіти виділяє три етапи акредитації: акредитований статус, базовий рівень якості та вищий рівень якості. У *Хорватії* Міністерством науки і техніки створена експертна комісія, яка контролює процес визначення рівня якості надання освітніх послуг [21].

У *США* процедуру акредитації вищих навчальних закладів здійснюють, зокрема, регіональні Асоціації університетів і коледжів, а саме Комісії з вищої освіти, які безпосередньо організують і контролюють проходження цього процесу. Діяльність Комісії з вищої освіти регулюється нормативними документами, згідно яких відбувається підготовка до акредитації – «Загальна схема для оцінки результатів», «Параметри успішності у вищій освіті і стандарти акредитації». Проте ці документи не є догмою, Комісія з вищої освіти надає кожному закладу право визначити оптимальну стратегію та способи її проведення. Оцінювання відповідно стандартів акредитації проводиться щодо якості освітніх програм, ефективності освітньої діяльності закладу вищої освіти, інституціональної та фінансової звітності. У «Параметрах і стандартах акредитації» зазначено, що «отримані результати мають надавати користь для подальшої діяльності закладу та позитивних змін» [21]. Важливим є розроблений механізм покращення якості викладання, який представлений Асоціацією університетів «викладання – навчання – оцінка – покращення – викладання». Разом з тим, Комісія з вищої школи не виступає за стандартизацію результатів оцінювання. Також суттєвим є оцінювання діяльності закладу, інституційна ефективність. Тому процес акредитації розглядається як досягнення результатів діяльності закладу, а оцінювання – визначення дійсного стану та проблемних ситуацій. Оцінювання інституційної ефективності передбачає обов'язкове формулювання місії, мети і завдань закладу, які мають бути розділені на короткострокові та довгострокові плани. Важливим аспектом також є процес самооцінювання закладу щодо відповідності планів освітніх програм, бюджетних програм й функціональних зобов'язань, а підзвітність громадськості дозволяє реально порівнювати діяльність і стан різних університетів [28]. Ефективність оцінювання залежить не тільки від стратегії і програми, а найголовніше – це методологія проведення такої роботи, адже кількісні та якісні методи не завжди є показовими для визначення певних процесів. Саме довгострокові багатовимірні дослідження дають більш достовірні якісні показники щодо ефективності діяльності, ніж разові дослідження.

Основна суть американського підходу щодо оцінювання та акредитації вищих навчальних закладів полягає у відсутності єдиних стандартів при оцінюванні, можуть поєднувати різні методики чи виробити власну програму оцінювання, проте обов'язковою є участь викладачів та адміністративна підтримка. Саме тому особливого значення надається включенню викладачів до процесу оцінювання. Процес оцінювання відбувається на паритетних засадах між адміністрацією і викладачами. У вищих навчальних закладах є спеціальні відділи щодо проведення самооцінювання, що визначають напрям оцінювання та координують загальну діяльність. Проте кожен заклад має визначити власний підхід для забезпечення здійснення якісного процесу оцінювання. До складу комісії включають викладачів закладу та представників адміністрації. Основне завдання, яке виконує оцінювання у вищих навчальних закладах США, – виявлення

недоліків щодо діяльності закладу та визначення шляхів їх подолання, тобто це направленість на самовдосконалення. Комітет з вищої школи Асоціації університетів регіону Середніх Штатів (США) визначає такі основні принципи оцінювання. Оцінювання має бути багаторівневим і основним показником є рівень досягнень студентів. Використовують методи оцінювання, що забезпечують індикатори якості освітніх програм: оцінка студентами змісту освітніх програм та якість викладання; задоволеність студентами якістю освітніх програм; ступінь їх особистого розвитку; участь студента в розвитку освітніх програмах; оцінювання викладачами один одного; оцінювання освітніх досягнень і діяльності студентів. Програми щодо оцінювання повинні включати дослідження і аналіз результатів оцінювання, які потрібно інтерпретувати, проаналізувати та провести порівняння з попередніми періодами. Програми щодо оцінювання мають бути реалістичні, відповідати його можливостям і ресурсам. При проведенні процесу оцінювання потрібно використовувати всі дані досліджень, постійно розширюючи збір інформації. Найголовніше, результати оцінювання повинні надати інформацію, яка в інших випадках недоступна, але необхідна для прийняття рішень. При оцінюванні використовують: стандартизовані тести; місцеві загальні тести; спеціальні тести; самоконтроль студентів; оцінка «портфоліо»; «збірний курс». Використання стандартизованих тестів на різних етапах навчання дозволяє здійснити порівняльний аналіз загального рівня студента. Галузеві тести призначені для більш вузьких аспектів, не є стандартизовані. Тести із спеціалізації призначені для виявлення рівня студента з профільної дисципліни. Тестові завдання з самоконтролю потрібні для проведення порівняння з об'єктивними показниками. «Портфоліо» – це результати роботи окремого студента за час навчання, включає в себе курсові роботи, лабораторні звіти, наукові статті. Тести «збірного курсу» – це інтегрована оцінка набутих знань і вмінь, зазвичай проводиться на старшому курсі у вигляді міждисциплінарного семінару, де є можливість продемонструвати знання та навички. Використовуючи такі інструментарії, відбувається збір даних для визначення індикаторів, що потрібні при підготовці до акредитації із забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах США. Перелік індикаторів-показників визначаються органом акредитації та діляться на три великі групи:

- показники умов здійснення освітньої діяльності, що включають в себе концепцію вищого навчального закладу, кадри, освітні ресурси та фінансові можливості;
- показники процесу щодо управління вищим навчальним закладом, змісту освітніх програм, соціальної інфраструктури, механізмів гарантії якості освіти;
- показники результату щодо якості підготовки студентів, ефективність науково-дослідної та науково-методичної діяльності [22].

**5.3. Міжнародний досвід підготовки зовнішніх експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти.** Забезпечення якості освіти стало невід'ємною складовою вищої освіти в більшості країн світу, а агентства із забезпечення якості – повноцінними суб'єктами національних освітніх систем, поряд із закладами освіти та органами управління освітою. Процес їх повсюдного створення припав на початок 90-х років минулого століття і подальші роки, що характеризуються як «революція якості» [31]. У понад 100 країнах світу створені та діють організації, основним видом діяльності яких є діяльність з оцінювання в сфері вищої освіти, моніторинг і забезпечення якості освіти. З урахуванням різниці у віці агентств, їх ресурсів та обсягів роботи вони стрімко напрацьовують досвід і професіоналізм у проведенні процедур зовнішньої експертної діяльності

[29], а також самоорганізуються в міжнародні асоціації для обміну досвідом, взаємного навчання та оцінки роботи, узгодження методик експертизи та визнання результатів діяльності один одного. Ці зусилля спрямовані на підтримку інтеграційних процесів як на рівні вищих навчальних закладів – для забезпечення реалізації спільних освітніх програм і мобільності студентів, так і на рівні урядів – для гармонізації національних освітніх систем, формування культури якості як невід’ємної складової забезпечення якості, запровадження різних підходів до забезпечення якості, механізмів удосконалення якості вищої освіти на національному та міжнародному рівнях. У документі Болонського процесу «Стандарти та рекомендації із забезпечення якості освіти в Європейському просторі вищої освіти» (*англ.* Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG) зазначено, що до процедур оцінювання якості вищої освіти повинні залучатися «експерти, які проводять зовнішнє оцінювання якості, мають належну компетентність і володіють відповідними навичками для виконання цього завдання» [26]. Тому потрібно забезпечити «ретельний відбір експертів; проведення відповідного консультування або навчання експертів» [26]. Саме від професіоналізму та компетентності експертів залежить якість проведення процедури акредитації. Питання оцінювання якості вищої освіти залишається актуальним протягом останніх років, а однією з важливих проблем є підготовка експертів з оцінювання та акредитації освітніх програм. Предметом акредитаційної експертизи є підтвердження заявленої якості підготовки у вищому навчальному закладі, що ґрунтується на ефективній внутрішній системі забезпечення якості. Таким чином, результати проведеної експертизи залежать від кваліфікації, об’єктивності та відповідної компетентності експерта, саме тому реалізація програм підготовки експертів є надзвичайно важливою.

Для пошуку шляхів удосконалення систем підготовки експертів із оцінювання якості вищої освіти Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (*англ.* European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) проводяться регулярні семінари, приміром у 2008 р. – семінар за темою «Роль експертів в оцінюванні якості освіти» (*англ.* Assessing Education Quality: Knowledge Production and the Role of Experts) [25]. Європейський консорціумом з акредитації (*англ.* European Consortium for Accreditation, ECA) у 2010 р. створив проект з просування кращої практики з підготовки експертів з питань зовнішнього оцінювання, а у 2012 р. започаткував проект з обміну досвідом щодо підготовки експертів різними агентствами із забезпечення якості [14]. Отже, з одного боку, в Європейському просторі вищої освіти напрацьовано низку документів щодо створення та розвитку систем забезпечення якості вищої освіти, процедур оцінювання тощо, з іншого боку, є очевидною потреба у фахівцях із забезпечення якості вищої освіти, які здатні здійснити аналіз стану підготовки за освітніми програмами у вищому навчальному закладі, надати консультації щодо покращення якості вищої освіти, удосконалення як зовнішньої, так і внутрішньої систем забезпечення якості, прогноз щодо подальшого розвитку системи внутрішнього забезпечення якості. Запровадження провідних європейських практик є основою для становлення та вдосконалення системи підготовки зовнішніх експертів з оцінювання якості вищої освіти в Україні, а також вироблення акредитаційних процедур і, зрештою, покращення якості вищої освіти.

Вища освіта є рушійною силою для економічного і соціального розвитку суспільства, тому завдання підвищення її міжнародної конкурентоспроможності є важливим для багатьох країн. Посилення впливу глобалізації вимагає внесення певних корективів щодо механізмів, критеріїв та стандартів надання освітніх послуг національними системами вищої освіти. Підписання Болонської декларації мало на меті об’єднати країни-учасники цієї спільноти та сприяти спільній роботі щодо



розробки критеріїв та методології оцінки якості освіти, й переслідували основну мету: впровадження єдиних стандартів і принципів систем забезпечення якості. Тенденції до інтеграції Європейського простору вищої освіти вплинули на розвиток нових технологій і методів оцінювання при порівнянні якості освітніх послуг, що надаються різними освітніми закладами в різних країнах. Європейські системи освіти сьогодні розробили і використовують рамки кваліфікацій, а також процедури незалежного оцінювання, що засновані на міжнародних порівняльних дослідженнях в сфері освіти. Досвід проведення незалежного оцінювання якості вищої освіти відповідно до потреб студентів, викладачів та закладів дозволяє розробити спільну стратегію та політику щодо модернізації Європейського простору вищої освіти. Системи забезпечення якості, системи трансферу, накопичення та визнання кредитів як навчального навантаження студентів і періодів навчання, результати навчання та рамки кваліфікацій, які використовуються в Європейському просторі вищої освіти є тими універсальними інструментами, які були створені для підтримки безперервної освіти, що спрямована на створення нових освітніх можливостей в умовах сучасного суспільного розвитку. Єдині технології та методи оцінювання якості освітніх послуг необхідні для забезпечення їх якості, відповідності проголошеним цілям, гарантування мобільності для студентів і викладачів. Національні акредитаційні структури (агентства, бюро тощо) здійснюють свою роботу на таких засадах:

- незалежність від держави та закладу вищої освіти, залучення зовнішніх експертів;
- первинне оцінювання проводять заклади вищої освіти самостійно;
- зовнішнє оцінювання – експертиза;
- публікація звіту.

Розроблення уніфікованих правил є найкращим шляхом розвитку агентств з акредитації та забезпечення якості освіти та розроблення міжнародних стандартів, що вимагає всебічного врахування культурної та нормативно-правової специфіки кожної з країн.

З кінця 1990-х років в Європі зростає увага до методу акредитації як до інструменту оцінювання якості вищих навчальних закладів та освітніх програм. Системи акредитації на основі існуючих схем забезпечення якості було запроваджено в Австрії, Бельгії, Німеччині, Нідерландах, Норвегії, Іспанії та Швейцарії. У 1998 р. з 21 країни Західної та Східної Європи тільки шість з них мали схему акредитації закладів вищої освіти. А у 2003 р. у всіх країнах, крім Греції, вже існувала певна процедура акредитації [14]. Європейські агентства із забезпечення якості вищої освіти визначають такі *методи забезпечення якості вищої освіти*: оцінювання (evaluation), акредитація (accreditation), аудит (auditing) і визначення напрямів діяльності, що вимагають поліпшення, (benchmarking). Метод оцінювання освітніх програм використовують найчастіше у Великій Британії, Німеччині, а інституційний аудит використовується агентствами лише в 22 % випадків. У Норвегії та Нідерландах акредитація є основним методом забезпечення якості вищої освіти. В Австрії, Німеччині, Швейцарії, Скандинавських країнах регулярно проводиться акредитація освітніх програм і значно менше проводять акредитацію закладу вищої освіти.

Основні положення щодо формування національної моделі забезпечення якості вищої освіти такі:

- агенції із забезпечення якості вищої освіти є незалежними від будь-якого втручання;
- форми і процедури якості мають бути орієнтовані на подальше вдосконалення вищої освіти, покращення її якості;
- застосовуються уніфіковані принципи при оцінюванні якості вищої освіти;

- усі учасники освітнього процесу беруть участь у процедурах оцінювання та забезпечення якості [31].

Основні принципи формування європейської моделі забезпечення якості вищої освіти, визначені Європейською асоціацією якості вищої освіти, такі:

- вищі навчальні заклади країн мають право на отримання міжнародної акредитації;
- національні уряди та акредитаційні агентства зобов'язані визнавати агентства інших країн, що включені до Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, та їх результати оцінювання [32].

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) як об'єднання акредитаційних агентств сприяє розвитку систем забезпечення якості. Основною метою є підвищення ефективності та результативності при забезпеченні якості освіти, тобто об'єктивність, прозорість, довіра до результатів оцінювання. Для цього потрібно міжнародне визнання національної системи забезпечення якості освіти; введення механізмів і стимулів для розвитку культури якості у вищих навчальних закладах за допомогою зниження жорстких нормативів і зайвого навантаження зовнішньої системи оцінки; розширення можливостей для інновацій і досліджень в сфері забезпечення якості освіти [25].

Результативність процедур забезпечення якості залежать і від якості підготовки підсумкових експертних висновків, які сьогодні надто відрізняються не лише між країнами, але і між окремими агенціями із забезпечення якості в межах однієї країни. Навіть окреме агентство може подати за результатами експертизи закладу чи освітньої програми звіти, що можуть відрізнятися за структурою, змістом та обсягом. Хоча це й сприяє багатовекторності підходів при оцінюванні, це погіршує роботу при порівнянні та аналізі. Адже існує потреба висвітлення порівнювальних результатів оцінювання, тому звіти мають бути орієнтованими на клієнта / споживача (user-friendly) у формі таблиць і стислих чітких висновків, містити аналітичну інформацію про освітні заклади та їх програми в порівнянні з іншими. Звіти повинні бути доступними – як на сайтах агентств, так і на сайтах вищих навчальних закладів. На сучасному етапі розвитку вищої освіти основними завданнями є підвищення якості освіти, удосконалення механізмів фінансування та управління освітніми закладами, підвищення інвестиційної привабливості сфери освіти, розвитку ефективного ринку освітніх послуг. На сьогоднішній день освітні послуги не мають єдиних стандартизованих вимог до якості. Як відзначають дослідники [32], різні країни і регіони розробляють власні стандарти, що базуються на міжнародних стандартах з якості ISO1809000. Відсутність стандартів призвела до розвитку окремих державних національних систем якості, що включають самооцінювання освітньої установи, ліцензування, державну акредитацію тощо.

У Франції акредитацією займаються Агентство в сфері науки і вищої освіти Франції (англ. The Evaluation Agency for Research and Higher Education, AERES) та Міжнародний центр педагогічних досліджень при Міністерстві освіти Франції (англ. The International Center for Pedagogic Studies, CIEP).

Основні завдання при навчанні експертів з оцінювання включають:

- систематизацію світового та національного досвіду щодо забезпечення якості освіти;
- формування системи базових методологічних знань про сучасні технології оцінювання;
- формування практичних умінь роботи з певними програмами та методиками;

- вивчення певних психологічних аспектів поведінки у процесі експертного оцінювання;
- постійне підвищення професійних стандартів [30].

Штат AERES складає понад 10 тис. експертів, 4.5 тис. з яких залучаються до проведення різних процедур з оцінювання якості вищої освіти щорічно. Також спільно з іншими освітніми організаціями вони проводять підготовку міжнародних експертів, які залучаються до оцінювання якості вищої освіти в Європі. Програма підготовки міжнародних експертів триває 3 дні, обсяг підготовки складає 22 ак. год., з них 18 ак. год – лекції з елементами дискусії та 4 ак. год. – відповіді на запитання та обговорення. Слід зазначити, що під час обговорень та дискусій присутні всі викладачі, які проводили заняття в цей день, деякі заняття проводяться декількома викладачами одночасно. Професорсько-викладацький склад проходить ретельний відбір відповідно до специфіки семінару, дуже часто працюють запрошені експерти з інших країн. Середній вік викладачів близько 50 років, багато з них мають статус професора (Full Professor), науковий ступінь. Усі викладачі мають великий досвід проведення зовнішньої експертизи у багатьох країнах Європи.

Особливістю підготовки зовнішніх експертів у *Великобританії*, що забезпечує Агенство забезпечення якості (*англ.* Quality Assurance Agency, QAA), є велика кількість практичних занять. Це близько 45 % всього навантаження (14 ак. год. з 32 ак. год. за три дні). В офіційних документах Агентства [24] визначено, що спеціальна підготовка розроблена таким чином, щоб її учасники змогли – набути відповідні компетентності у найкоротший термін; використовувати методи вивчення матеріалу з урахуванням індивідуальних особливостей учасників; брати участь у підготовці, де висвітлюються питання відповідної нормативно-правової бази; активно брати участь у діяльності, що має тренінговий характер; за допомогою проходження навчання відпрацювати і застосувати ключові вміння щодо методів оцінювання, що використовуються Агентством.

У *Німеччині* активну діяльність ведуть кілька агентств із забезпечення якості, зокрема Агенція фонду міжнародної акредитації програм бізнес-адміністрування (*англ.* Foundation for International Business Administration Accreditation, FIBAA). Проходження спеціальної підготовки для всіх експертів цього агентства є обов'язковим [33]. Підготовка проводиться на регулярній основі тільки у формі стаціонарного навчання, і навіть провідні експерти, без винятків, повинні відвідувати навчальні семінари кожні два роки. Тривалість навчання становить один день, навчання безкоштовне. Згідно з даними, що надані у дослідженні Європейським консорціумом з акредитації (*англ.* The European Consortium for Accreditation, ECA) [32], практична частина навчання становить одну третину від усієї підготовки. Основним завданням є забезпечити зв'язок між вимогами, що представлені у теоретичній частині з практичними прикладами. Для роботи з документацією надаються реальні документи закладу вищої освіти (кількість студентів, опис модулів, навчальний план, положення про екзамени, документи з регулювання та контролю освітнього процесу), а також витяги із звітів про самооцінювання. Мета роботи полягає у тому, щоб виявити сильні та слабкі сторони, неточності або помилки в документах, знайти недоліки та винести підсумкове рішення. Для провідних експертів існує інший вид підготовки, де немає чіткої орієнтації на практичне навчання. Експерти отримують відомості про зміни в процедурах оцінювання. Мета підготовки полягає в інформуванні про зміни у нормативно-правовій базі та вимогах, а також їх застосування в практиці акредитаційних процедур, обговорюються пропозиції щодо вдосконалення новітніх процедур. Також існує Міжнародний спільний проект з підготовки

експертів з освіти, що здійснює Педагогічна вища школа, де навчаються студенти з Німеччини, Австрії та Швейцарії. Навчання проводять у різних навчальних закладах, що входять до проекту. Навчання за магістерськими освітніми програмами підготовки експертів з освіти здійснюється без відриву від основного виду діяльності (*нім.* *weiterbildener Masterstudiengang*). Тому заняття проводяться у п'ятницю-суботу. Обов'язковими є вимоги щодо базової вищої педагогічної освіти та наявність досвіду роботи в галузі освіти від одного до двох років. Навчання триває від двох до чотирьох семестрів, складає 60-120 кредитів (1800-3600 годин), більша частина з яких відведена на самостійну роботу [24].

У Данії до процедури акредитації Акредитаційна агенція Данії (*англ.* *Accreditation Institution Denmark, ACE*) активно залучає міжнародних експертів, тому спеціальна підготовка здійснюється за день до початку процедур оцінювання та займає один день, причому практична частина займає не менше третини всього навчання [25]. Суть практичної частини полягає в наступному. Експертам дають для обговорення певний матеріал. Вони повинні оцінити спочатку індивідуально, а потім у малих групах, наскільки наявна відповідність тому чи іншому стандарту. Потім виноситься на загальне обговорення всіма присутніми експертами, потім представники агентства ACE дають свою оцінку, визначаючи певні дискусійні питання. Завдання даного етапу підготовки полягає у тому, щоб визначити, які питання потрібно в'яснити та обговорити, яких експертів запросити, та оцінити рівень експертів. На цьому етапі експерти мають можливість заявити та аргументувати свою позицію, можуть на певний час зануритися у змодельований таким чином реальний процес оцінювання.

В Іспанії Національне агентство забезпечення якості (*англ.* *The National Quality Assurance Agency, ANECA*) займається удосконаленням вищої освіти за допомогою оцінювання, сертифікації та акредитації програм вищої освіти, викладацького складу та закладів. Найбільш ефективною частиною підготовки експертів можна вважати практичну частину, яка складається з двох етапів:

- навчання на основі розв'язання проблемних ситуацій (*problem based learning*);
- аналіз індикаторів з елементами кейс-стаді (*case studies*) [26].

Навчання на основі розв'язання проблем полягає у наданні експертам ситуацій для аналізу та дискусії, які готують заздалегідь. Основне завдання полягає у розвитку технічних, соціальних умінь, а також уміння працювати в команді. Даний метод навчання використовується при роботі з малими групами експертів. Проблема ситуація зазвичай включає текст і питання до нього. Текст – це уривок з реального звіту по самообстеженню або звіту по зовнішньому оцінюванню. Експерти мають сформулювати рекомендації для закладу вищої освіти, який оцінюють, та визначити послідовність дій, які потрібно зробити, в залежності від прийнятого рішення. Друга частина практичного навчання, а саме аналіз існуючих оціночних індикаторів (критеріїв) спрямована на формування у експертів кращого розуміння та інтерпретації існуючих індикаторів оцінювання. Дана частина практичного навчання проводиться в колективній формі під керівництвом провідного експерта Агентства. Робота над кожним завданням вимагає наступних дій з боку експерта.

У Латвії та Литві програма підготовки експертів проводиться з 2005 р. – *Training programme for external quality assessment experts* [25]. Вона була розроблена за підтримки Програми ЄС Leonardo da Vinci на базі провідного досвіду європейських країн 2008 р. Навчання становить один місяць, протягом якого експерти тричі приїжджають на очні сесії, що тривають 8 ак.год. кожна. Також активно використовують дистанційне навчання. Навчально-методичний

комплекс складається з освітньої програми, навчального посібника та його електронною версією з презентаціями для експертів, методичних рекомендацій для викладачів. Підсумкове оцінювання проводиться на основі виконаної експертом практичної роботи, після закінчення навчання проводиться підсумкова сертифікація.

В європейських країнах для експертів, що є представниками закладів вищої освіти, основними критеріями відбору є стаж роботи у сфері вищої освіти та науковий досвід (науковий ступінь, статус/звання, публікації в міжнародних виданнях), позитивним є досвід роботи у системі забезпечення якості в якості експерта. В одних країнах фізична особа може особисто подати заявку на навчання в якості кандидата в експерти (Німеччини), в інших країнах обов'язкова рекомендація закладу (Велика Британія).

Якщо говорити про обов'язковість підготовки, її тривалість та обсяг, то в більшості країн Європи спеціальна підготовка експертів є обов'язковою, але істотно відрізняється по тривалості та обсягу. За даними ENQA на 2008 р. 83 % європейських агенцій із забезпечення якості проводили підготовку експертів тривалістю від 1 до 5 днів (від 4 до 40 ак. год) [26]. При підготовці експертних висновків щодо забезпечення якості освітньої програми чи діяльності закладу вищої освіти, потрібно враховувати інтереси цільової аудиторії, а це не тільки акредитаційні агентства, що приймають рішення з акредитації, а й самі заклади, студенти, абітурієнти, роботодавці. Також є необхідність активізації найширшого обміну інформацією про діяльність акредитаційних агентств – членів Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Щокварталу ENQA формує бюлетень, який містить актуальну інформацію про діяльність агентств-членів, також корисним є організація короткострокових взаємних стажувань для агентств-партнерів і створення бази даних кращих практик в діяльності акредитаційних агентств. Для гармонізації систем вищої освіти також важливо входження національних акредитаційних агентств до Європейської асоціації агентств з забезпечення якості у вищій освіті, Європейського реєстра агенцій із забезпечення якості.

**Висновки.** Система вищої освіти, активно включаючись в ринкові відносини, стає конкуренто-орієнтованою, трансформується у соціально-економічний сегмент ринку. Створюючи привабливий інноваційно-інвестиційний науково-освітній потенціал для країни. На рівні національного освітнього простору інноваційні пріоритети орієнтовані на приведення вітчизняної освіти у відповідність із світовими досягненнями і стандартами. На рівні системи вищої освіти інноваційні пріоритети орієнтовані на задоволення потреб суспільства у формуванні особистості нової формації – з активною соціально-ціннісною громадянською позицією та професійно компетентною. На рівні окремого закладу вищої освіти інноваційні пріоритети зорієнтовані на формування його потужного ресурсного потенціалу, що дозволяє підтримувати високу конкурентоздатність на ринку освітніх послуг і успішно запроваджувати модернізовану державну освітню політику. На рівні реалізації стратегії інтеграції вітчизняної освіти в світовий освітній простір, важливим є створення та розвиток системи наукових розробок, що направлені на застосування у реальному бізнесі, а також стимулювання вищих навчальних закладів до активності реагування на сучасні глобальні виклики, шляхом збереження кращих традицій вітчизняної школи і примноження їх за рахунок міжнародного досвіду.

Аналізуючи міжнародний досвід щодо забезпечення якості вищої освіти визначено, що існують різні підходи щодо проведення оцінювання діяльності вищих навчальних закладів – це система, що має за основу самоорганізацію та самооцінювання, та система, де контроль щодо

процедур діяльності вищого навчального закладу належать державі. Самостійне оцінювання та процеси внутрішнього оцінювання поширені у вищих навчальних закладах Великої Британії та США. У частині європейських країн наявна державна система оцінювання у сфері вищої освіти, яка поступово трансформується відповідно до Європейських стандартів та рекомендацій, тож спостерігається тенденція до змішаної моделі, яка включає в себе елементи обох моделей.

В Україні відбувається запровадження змішаної моделі, де поєднується контроль з боку держави шляхом ліцензування освітньої діяльності та запровадження незалежного оцінювання якості вищої освіти шляхом акредитації. Надзвичайно важливим є залучення професійних асоціацій як експертів при проведенні оцінювання якості у вищих навчальних закладах. Це дасть можливість оперативно реагувати на зміни на ринку праці, додаючи або виключаючи певні результати навчання до освітніх програм відповідно до вимог часу, адже саме професійні асоціації – роботодавці найкраще знають потреби та вимоги професійного середовища.

На основі аналізу європейської практики підготовки зовнішніх експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти, можна сформулювати наступні *рекомендації* щодо вдосконалення системи підготовки експертів в Україні:

- розробити нормативно-правові акти, що регулюють порядок та процедури проведення підготовки навчання експертів;
- підготовка експертів має бути регулярною та мати чітко визначені терміни проходження навчання;
- потрібно розділити програми підготовки експертів та підвищення кваліфікації для провідних експертів;
- використовувати інформаційно-комунікативні технології при проведенні навчання експертів (при вивченні теоретичної частини – використовувати дистанційне навчання);
- застосовувати практико-орієнтований підхід: практична частина у навчанні має становити до 50 % від усього обсягу навчання;
- розробити навчально-методичні рекомендації щодо проведення програми підготовки експертів, використовуючи новітні практичні методи навчання – *problem based learning* та *case studies*.
- забезпечити навчання як у великих групах, так і у малих для більш детального аналізу складних ситуацій;
- використання прогресивного світового досвіду, запрошуючи провідних експертів.

Запропоновані рекомендації можуть сприяти вдосконаленню системи підготовки експертів з оцінювання та акредитації і тим самим сприяти підвищенню якості проведеної експертизи та якості вищої освіти у державі.

#### **Список використаних джерел**

1. *Аванесов В.И.* Приоритетный национальный проект «Образование»: результат и перспективы /В.И. Аванесов/ Исследовано в России: электрон, науч. журн., 2009. – С. 94-124. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www://tqm.stankin.ru/index2](http://tqm.stankin.ru/index2).
2. *Боднар О.С.* Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту: [тематичний збірник праць] /О.С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного

оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів [упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н.А. Мельник]. – Рівне: РОІППО, 2014. – 118 с.

3. *Воробйова О.П.* Інформаційне суспільство як передумова виникнення електронної комерції: зб. наук. пр НАДУ / О.П. Воробйова // – К. : Вид-во НАДУ, 2008. – Вип. 1 – С. 269–280.

4. *Воробйова О.П.* Сучасні глобальні виклики суспільства як каталізатор модернізації державного управління у галузі вищої освіти / О.П. Воробйова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НВЦ «Пріоритети», 2015. – № 2. – Дод. 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта». – 200 с. – С. 100–103.

5. *Гаман-Голутвина О.В.* Меняющаяся роль государства в контексте реформ государственного управления: отечественный и зарубежный опыт [Текст] / О.В. Гаман-Голутвина // Политические исследования. – 2007. – № 4. – С. 46 – 58.

6. *Келсі Г.Р.* Процес самооцінки. Керівництво по самооцінці для вищої освіти / Г.Р.Келсі // – М., 1999. – С. 22.

7. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. [Текст] / В.Г. Кремень // – К.: Просвіта, 2005.

8. *Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В.* Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Проблеми освіти: наук. зб. / МОНмолодьспорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2012. – Вип. 70, ч. 1. – С. 3–10.

9. *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.

10. *Луговий В.І.* Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України : час дискусій і час дій[Текст] / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. - 2009. - № 1. - С. 5-17.

11. *Луговий В.І.* Системна модернізація традиційної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості [Текст] / В.І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20-29.

12. Національна стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні. — 2005. — [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sluhannya.in.ua/>.

13. *Перинов С.Б.* Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы / С.Б.Перинов // Профессиональное образование. – 2013. – № 10. – С. 3–5.

14. *Пономаренко Н.Г.* Аналіз освітніх програм підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу / Н.Г. Пономаренко // Освітологічний дискурс, 2015. – № 4 (12). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456473114.pdf>.

15. *Портер М.* «Конкуренция». [Текст] / М.Портер // Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.

16. *Прокументова Г.Н.* Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления / Г.Н. Прокументова // Экспертиза образовательных инноваций. – Томск, 2007. – 181 с.

17. Стандарти та рекомендації із забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.engq.eu/indirme/esg>
18. *Таланова Ж.В.* Ідентифікація вищої освіти та її результати (порівняння міжнародного і національного досвіду) [Текст] / 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.
19. *Таланова Ж.В.* Стан і проблеми участі України в Болонському процесі [рекомендації щодо розвитку освіти в Україні] [Текст] / Ж.В.Таланова // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 22-27.
20. *Филиппов В.М.* Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования. / В.М. Филиппов // Университетское управление. – 1998. – № 1. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.umj.ru/index.php/pub/inside/65](http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/65).
21. *Aas G.H., Askling B., Dittrich K., Froestad W.* Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts. / G.H.Aas, B.Askling, K.Dittrich, W.Froestad, P.Haug, K.H.Lycke, S. Moitus, R.Pyykke, A.K.Sursker // European Association for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2009.
22. *Braaten K.* Guide to good practices for training experts / K. Braaten, S. Zwiessler // European Consortium for Accreditation in higher education, 2011. – [Electronic resource]. – URL: [http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499\\_eca-publication—guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf](http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication—guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf).
23. *Dasgupta M., Gupta R., Sahay A.* Linking Technological Innovation, Technology Strategy and Organizational Factors / M. Dasgupta, R.Gupta, A.Sahay // Global Business Review. – 2011. – № 12. – P. 261.
24. European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA). – [Electronic resource] – URL: <http://www.eurashe.eu/about/partners/eca/>.
25. Full member agencies – [Electronic resource]. – URL: <http://www.engq.eu/agencies.lasso>.
26. Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities. – [Electronic resource] – URL: <http://www.unizg.hr/rz/dokumenti/grazdec.pdf>.
27. *McGettigan T.* US: The business of higher education /T.McGettigan// University World News. 31.05.2009. – [Electronic resource] – URL: [www.universityworldnews.com/article.php?story=20090528172951762&mode=prin](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090528172951762&mode=prin).
28. QS World University Rankings 2013/14. – [Electronic resource] – URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013>.
29. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – [Electronic resource] – URL: <http://www.engq.eu/>.
30. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015. – [Electronic resource] – URL: [http://www.engq.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.engq.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
31. Training and development policy for review team members and review facilitators. – [Electronic resource] – URL: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Policies/Pages/Training-and-development-policy-for-review-team-members-and-review-facilitators.aspx>.
32. Training for assessors FIBAA. – [Electronic resource] – URL: <http://www.fibaa.org/en/information-for-assessors/training-for-assessors.html>.



33. Training programme for external quality assessment experts, Vilnius, 2005. – Leonardo da Vinci programme. EACEA. – [Electronic resource] – URL: <http://eacea.ec.europa.eu>.

**Oksana Vorobyova** – PhD in Public Administration, Leading Researcher, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine (Kyiv)

## **Section 5. Transformation of Higher Education Management in the context of Higher Education Quality Assurance**

### **Summary**

The Section deals with the main innovation priorities of public policy in higher education, socio-economic policy instruments for achieving economic growth and ensuring national competitiveness. The relationships of the educational services sphere with the main innovation priorities of the public educational policy are analyzed. It is determined that at the level of the national educational area, innovation priorities are aimed at bringing domestic education in line with world achievements and standards. At the current stage of development of higher education, the main vectors of management activity are improving education quality, developing financing mechanisms and managing educational institutions, increasing the investment attractiveness of higher education, and developing an efficient market for educational services. The international experience of training experts of external assessment of higher education quality assurance was also analyzed and recommendations for the development of the national expert training system, the definition of the procedure and content of the preparation of experts for external evaluation of higher education were proposed.

*Key words:* higher education, public policy of education management, innovation policy, information society, modernization of education, education quality, accreditation procedures, accreditation, experts of external quality assessment, training of experts, the European systems for training experts.

## Розділ 6

### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

(В. Ткаченко)

#### Анотація

У розділі розглянуто досвід Великої Британії щодо підготовки керівників закладів освіти. Зазначено, що якість освіти безпосередньо пов'язана з діяльністю керівника закладу, від професійної компетентності та лідерських якостей керівника залежить ефективне функціонування та розвиток закладу освіти. Здійснено аналіз низки освітніх програм підготовки керівників закладів освіти в університетах Сполученого Королівства. Виявлено, що більшість із представлених освітніх програм мають спільні характерні риси. Освітній контент спрямований на розвиток лідерських якостей керівника, набуття навичок менеджменту та управління. Окремі компоненти спеціалізованих програм розроблені з метою набуття специфічних умінь і компетентностей.

*Ключові слова:* керівників закладів освіти, якість освіти, лідерство в освіті, освітній менеджмент.

Вища освіта, дослідження та інновації відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоздатності. Ураховуючи прагнення європейських суспільств розвиватися як суспільства знань, вища освіта стає впливовою складовою соціально-економічного і культурного розвитку. Водночас, зростання вимог до навичок і компетентностей вимагає від вищої освіти реагувати по-новому. Розширення доступу до вищої освіти надає закладам вищої освіти можливість використовувати все більш різноманітний і індивідуальний досвід [1, с. 5]. Чітко визнавши орієнтир на входження в Європейський простір вищої освіти, Україна здійснює системну модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог щодо забезпечення якості вищої освіти, що висвітлені у комюніке конференцій міністрів, відповідальних за вищу освіту (2005, 2007, 2009, 2010, 2012 рр.) [2]. У контексті прийняття у 2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту» [3], а у 2016 р. Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [4], забезпечення якості вищої освіти стає і загальнодержавним пріоритетом. Якість освіти безпосередньо пов'язана з підготовкою управлінців у сфері освіти. Адже саме від діяльності керівника, його професійної компетентності, лідерських якостей залежить ефективне функціонування та розвиток закладу освіти.

Проблеми підготовки управлінців, зокрема майбутніх керівників у сфері освіти, досліджувалися в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання підготовки керівників освіти у Великобританії розглянуто С. Байборо도로вою. Праці В. Береки присвячені теоретичним і методичним основам підготовки менеджерів освіти, С. Бурдіної – системі підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США. Дослідження Г. Єльнікової та Р. Вдовиченко стосувалися управлінської компетентності керівника школи. Наукові здобутки В. Олійника присвячені формуванню правової компетентності керівників закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. У працях М. Берлінгейма та Т. Серджіованні піднімаються питання управління освітою і шкільного врядування, М. Генсона – управління освітою та організаційної поведінки, А. Тайджмана – моніторингу стандартів освіти. Проте, питання системної підготовки керівників у сфері освіти в Україні залишається актуальним. Також не повною

мірою досліджені та визначені можливості використання зарубіжного досвіду у вирішенні цієї проблеми, зокрема досвіду Сполученого Королівства.

Сполучене Королівство є одним із лідерів на світовому ринку освітніх послуг, адже забезпечення якості у цій країні є пріоритетом для держави та університетів. Кожен заклад вищої освіти самостійно ухвалює рішення про вимоги для вступу, наприклад, щодо встановлення рівня необхідної та достатньої кваліфікації для отримання місця на курсі, та відповідає за власні процедури прийому [5]. Саме тому до управлінців освітніми закладами різних рівнів, а відповідно і до процесу їх підготовки, висуваються особливі вимоги.

Університети Великої Британії мають подвійну структуру управління, що включає академічний Сенат і Раду. Рада є незалежним утворенням, до її складу входять, як правило, близько 25 членів: серед них майже завжди науково-педагогічні працівники й представники студентства, однак переважна більшість – незалежні зовнішні члени. Призначення здійснює комітет з відбору кандидатур, інформація щодо вакантних місць у Раді є в широкому доступі як усередині навчального закладу, так і за його межами.

Відмінності між інституційними органами управління обумовлені їх історичним походженням. У випадку так званих «вищих навчальних закладів до 1992 року» склад і повноваження керівного органу закладені й обмежені Статутом і Регламентом закладу. Для «університетів після 1992 року» вони закладені у Законі про Реформу освіти (1988 р.) (із змінами відповідно до Закону про Подальшу та вищу освіту (1992 р.) [6].

Питання забезпечення якості освіти в Європі набуло особливої актуальності у 2005 р. Тоді міністрами, які відповідають за вищу освіту, за пропозицією, підготовленою Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA) спільно з Європейським союзом студентів (ESU), Європейською асоціацією вищої освіти (EURASHE) та Європейською асоціацією університетів (EUA), було прийнято «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG). З 2005 р. було досягнуто значного прогресу в забезпеченні якості, а також за іншими напрямками дій Болонського процесу. Ключова мета «Стандартів і рекомендацій із забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони та між усіма стейкхолдерами [1, с. 4-5]. Стандарти щодо забезпечення якості складаються з трьох частин – внутрішнє забезпечення якості; зовнішнє забезпечення якості; забезпечення якості Агентства, взаємопов'язаних за своєю сутністю.

Забезпечення якості освіти у будь-якому навчальному закладі неможливе без ефективного управління, що здійснює керівник, необхідно компетентним у своїй діяльності, який володіє лідерськими навичками та здатний брати відповідальність за результати діяльності закладу освіти.

Як зазначає С. Калашнікова, згідно з дослідженнями європейських експертів П. Маасена та А. Посітса (P. Maasen, A. Pausits) [7] Велика Британія визначається як єдина країна Європейського Союзу, де тривалий час на основі результатів системних наукових досліджень успішно функціонує потужна національна система професійного розвитку керівників закладів вищої освіти. Значна роль у цьому належить діяльності *Фундації лідерства для вищої освіти* (англ. Leadership Foundation for Higher Education, LFHE) – експертної інституції національного рівня [8, с. 143]. Відповідно до дослідження С. Калашнікової [8] виділяються певні етапи реформування та розвитку вищої освіти у Сполученому Королівстві, що представлені у *таблиці 6.1*.

Таблиця 6.1

## Етапи розвитку вищої освіти у Сполученому Королівстві (СК) [8]

Термін	Ключові події та особливості
1	2
1960 – 1990-і рр.	Масифікація вищої освіти, зростання обсягів державного фінансування, а відповідно – актуалізація проблеми підвищення ефективності управління університетами та професіоналізації управління у вищій освіті.
Початок 2000-х рр.	Професійний розвиток лідерів закладів вищої освіти здійснюється несистемно за фінансової підтримки самих університетів Агенцією з розвитку персоналу університетів і коледжів (University and Colledge Staff Development Agency. UCOSDA).
2002 р.	Розроблення концепції Національної Академії лідерства.
2003 р.	Прийняття Стратегічного плану розвитку вищої освіти на 2003-2008 рр., в якому легітимізована нова галузь політики – «Лідерство, врядування та менеджмент у вищій освіті».
Березень 2004 р.	Створення LFHE після проведення широких громадських обговорень щодо організаційної форми та бізнес – моделі Фондації лідерства. Станом на 2015 р. членами LFHE є 92 % університетів Великої Британії.

LFHE заснована Асоціацією університетів Сполученого Королівства та Гільдією вищої освіти (англ. GuildHE), органами, що представляють університети та університетські коледжі у Сполученому Королівстві. Місією є розвиток і вдосконалення управлінських і лідерських навичок існуючих і майбутніх лідерів вищої освіти. LFHE пропонує широкий спектр програм розвитку, спрямованих на різні рівні керівних посад у сфері вищої освіти, включаючи програми, орієнтовані на «майбутніх лідерів», на жінок, які займають навчально-наукових і управлінські посади, а також на особливі потреби малих закладів вищої освіти. Програми також включають питання університетських заходів, дослідження проблеми лідерства у закладах вищої освіти [9].

Система управління школою у Сполученому Королівстві також зазнала свого часу значних змін. У 1995 р. сталася криза в наборі на директорські посади та вперше постало питання про створення «Національної професійної кваліфікації для директорів», НПКД (англ. National Professional Qualification for Headship, NPQH) [10]. Вона була прийнята у 1997 р. після широкого обговорення, а пізніше стала орієнтиром для вивчення й оцінки якостей, потреб учителів і директорів, з 2000 р. – є обов'язковою. Для кожного регіону Сполученого Королівства існують окремі нормативні документи, згідно яких здійснюється підготовка директорів.

Таблиця 6.2

## Порівняльна характеристика документів з підготовки керівників закладів освіти у СК [9; 13-15]

№	Регіон	Назва нормативного документу	Ключові характеристики
1	2	3	4
1	Англія	Національні стандарти передового досвіду для директорів (англ. National standards of excellence for headteachers)	Якості та знання (англ. Qualities and knowledge)
			Учні та співробітники (англ. Pupils and staff)
			Системи та процеси (англ. Systems and process)

Продовження табл. 6.2.

1	2	3	4
			Власне удосконалення шкільної системи (англ. The self-improving school system)
2	Шотландія	Стандарти для директорів у Шотландії (англ. Standard for Headship in Scotland)	Професійні цінності (англ. Professional values) Функції управління (англ. Management functions) Професійні здібності (англ. Professional abilities).
3	Північна Ірландія	Національні стандарти для директорів у Північній Ірландії (англ. National Standards for Headteachers (Northern Ireland Edition))	Спрямованість на майбутнє (англ. Shaping the future) Управління навчанням і викладанням (англ. Leading learning and teaching) Саморозвиток та робота з іншими (англ. Developing self and working with others) Управління організацією (англ. Managing the organisation) Забезпечення підзвітності (англ. Securing accountability); Зміцнення суспільства (англ. Strengthening community).
4	Уельс	Національні стандарти для директорів в Уельсі (англ. National Standards for Headteachers in Wales)	Стратегічне спрямування і майбутнє школи (англ. Strategic direction and future of the school) Управління навчанням і викладанням (англ. Leading learning and teaching) Саморозвиток та робота з іншими (англ. Personal development and working with others) Управління школою (англ. Managing the school) Забезпечення підзвітності (англ. Securing accountability) Зміцнення суспільства (англ. Strengthening the community focus)

**Англія.** У січні 2015 р. було ухвалено «Національні стандарти передового досвіду для директорів» (англ. National standards of excellence for headteachers) [11], що замінили стандарти 2004 р. [12]. Нові національні стандарти включають чотири блоки. У кожному блоці є шість характеристик, якими повинен володіти директор школи та передбачають, що директор школи – особа, яка здатна сучасно мислити, мотивувати колектив до безперервного професійного розвитку з метою постійного підвищення якості надання освітніх послуг, брати на себе

відповідальність за фінансово-господарську, кадрову, адміністративну політику, організацію освітнього процесу тощо.

**Шотландія.** Стандарти для директорів у Шотландії (англ. Standard for Headship in Scotland) окреслюють ключові аспекти професійної діяльності для керівників шкіл та є певним шаблоном для визначення сильних і слабких сторін управління. Стандарти визначають *три елементи*, що повинні бути основою для управління школою: професійні цінності (англ. professional values), функції управління (англ. management functions) та професійні здібності (англ. professional abilities). Перший елемент – професійні цінності – служить для регулювання професійної поведінки директорів шкіл. Другий визначає *чотири основні функції директора*: управління викладанням та навчанням, управління кадровими ресурсами, управління стратегією розвитку та плануванням, управління ресурсами і фінансами. Третій елемент окреслює дві категорії професійних здібностей директора школи: міжособистісні та інтелектуальні, що відіграють вирішальну роль у виконанні основних функцій ефективного управління. Зазначається, що діяльність управлінців повинна ґрунтуватися на поєднанні трьох вищевказаних елементів [13].

**Північна Ірландія.** Зміст Національних стандартів для директорів у Північній Ірландії (англ. National Standards for Headteachers (Northern Ireland Edition)) відображає динамічну роль керівників і включає в себе сучасні підходи до управлінської діяльності. Стандарти визначають, що роль директорів шкіл є ключовою у підвищенні якості освіти в школах, для забезпечення потреб кожної дитини в рамках державної політики та реалізуються через поєднання шести вищезазначених ключових напрямів діяльності керівника. Для кожного з цих напрямів розроблені вимоги до професійних якостей, вмінь, особистих здібностей, необхідних для здійснення управлінської діяльності [14].

**Уельс.** Основною метою Національних стандартів для директорів в Уельсі (англ. National Standards for Headteachers in Wales) є забезпечення підґрунтя для професійного розвитку та діяльності керівників освітніх закладів. Стандарти охоплюють шість взаємопов'язаних ключових напрямів управління, що зазначені вище [15].

Варто підкреслити, що кожен із стандартів розроблений відповідно до сучасних потреб освітнього середовища, спрямований на підвищення якості управління навчальним закладом та якості надання освітніх послуг в межах конкретної інституції. З метою виконання таких стандартів у кожному регіоні Сполученого Королівства існують університети, в яких функціонують спеціально розроблені магістерські програми підготовки управлінців для закладів освіти (табл. 6.3).

Таблиця 6.3

#### Програми підготовки керівників закладів освіти у СК [16-37]

№	Назва університету	Назва програми підготовки керівників у сфері освіти
1	2	3
<b>Англія</b>		
1	University of Warwick	Educational Leadership and Management
2	University of Leicester	Educational Leadership
3	Newcastle University	Educational Leadership
4	Northumbria University	Education with Leadership
5	University of Buckingham	Educational Leadership
6	Sheffield Hallam University	Executive MBA (Education)

Продовження табл. 6.3

1	2	3
7	<i>Bath Spa University</i>	Education: Leadership and Management
8	<i>University of Huddersfield</i>	Leadership in Education and Public Services
9	<i>Manchester Metropolitan University</i>	Educational Leadership and Management
10	<i>University of Chester</i>	Educational Leadership
11	<i>Birmingham City University</i>	Global Education Management
12	<i>University of Gloucestershire</i>	Educational Leadership
13	<i>Roehampton University</i>	Education Leadership and Management
14	<i>York St John University</i>	School Leadership
15	<i>University of Worcester</i>	Leadership and Management (Education)
16	<i>Staffordshire University</i>	Educational Leadership and Management
17	<i>University of Cumbria</i>	NPQ Senior Leadership
18	<i>Anglia Ruskin University</i>	Educational Leadership and Management
19	<i>University of Bolton</i>	Educational Management
<b>Уельс</b>		
20	<i>Cardiff Metropolitan University</i>	Education (Leadership and Management)
21	<i>University of South Wales</i>	Leadership and Management (Education)
<b>Шотландія</b>		
22	<i>University of Stirling</i>	Educational Leadership (with Specialist Qualification for Headship)
<b>Північна Ірландія</b>		
23	<i>Queen's University, Belfast</i>	Educational Leadership

Визначено такі основні характеристики магістерських програм підготовки керівників закладів освіти у Сполученому Королівстві.

***Educational Leadership and Management (University of Warwick)***. Метою освітньої програми є розвиток критичного мислення та вдосконалення здібностей в якості освітнього лідера. Модулі мають як теоретичне, так і практичне спрямування у сферах провідних освітніх змін, політики та стратегії у сфері освіти, а також наставництва та коучингу [16].

***Educational Leadership (University of Leicester)***. Лідерство та заохочення до навчання є найважливішим завданням, що стоїть перед освітніми лідерами, радниками, політиками та урядом. Пошук, встановлення та налагодження зв'язку між управлінням і навчанням включає в себе зміни та реформи в організаціях. Ці три ключові теми – управління, навчання, зміни – є основою цього курсу. Розроблені модулі спрямовані на дослідження сучасних ідей освітнього лідерства, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на освітнє керівництво, методологічних основ, що лежать в основі емпіричної роботи в області лідерства, навчання і змін [17].

***Educational Leadership (Newcastle University)***. Основна мета курсу – розвиток критичного мислення, аналіз ключових питань лідерства та стратегічного управління навчальними закладами, відповідних теорій лідерства та їх значення для освітнього керівництва. Курс є практично спрямованим для управлінців, які прагнуть підвищення ефективності освітньої діяльності та вдосконалення роботи освітніх організацій [18].

***Education with Leadership (Northumbria University)***. Ключова мета програми – встановлення умов для дослідження стратегій, що лежать в основі освітньої політики, їх практичне застосування.

Модулі спрямовані на вивчення основних особливостей різноманітних освітніх систем з акцентом на поточних політичних ініціативах; розвиток навичок з дослідження та потенціалу переосмислення діяльності в світлі навчання протягом програми, критичного розуміння взаємозв'язків між дослідженнями, політикою і практикою та їх проявів у різних умовах [19].

***Educational Leadership (University of Buckingham)***. Цей практичний курс спрямований на розвиток і підвищення якості керівництва в школах. Модулі спрямовані на вивчення найкращих існуючих практик секторів освіти та управління. Лідерські моделі розглядаються не лише у освітньому контексті, а й у розрізі відомої моделі тематичного дослідження Гарвардської бізнес-школи [20].

***Executive MBA (Education) (Sheffield Hallam University)***. Курс спрямований на розвиток лідерських якостей, набуття навичок управління фінансами, людськими ресурсами, упровадження маркетингу і бізнес-стратегій в освітньому контексті. Призначений для управлінців, які працюють в академіях, дитячих центрах, вищих навчальних закладах, місцевих органах влади тощо [21].

***Education: Leadership and Management (Bath Spa University)***. Цей курс заснований на дослідженні унікальних проблем, з якими стикаються лідери системи освіти в XXI ст., та пропонує практичні варіанти їх вирішення, а також адаптації до умов, що змінюються. Зміст модулів, розроблений на основі міжнародних досліджень, сприяє розвитку розуміння лідерства як соціального й етичного явища. Цей курс сприяє розвитку індивідуальних лідерських навичок і компетентностей, а також здатності керувати й управляти змінами [22].

***Leadership in Education and Public Services (University of Huddersfield)***. Програма розроблена для керівників у сфері освіти, громадських послуг або державного управління. Вона є практично спрямованою та орієнтованою на дослідження лідерських теорій та стратегій, що впроваджуються у діяльність кожної конкретної організації [23].

***Educational Leadership and Management (Manchester Metropolitan University)***. Даний курс розкриває сутність трансформаційних можливостей освіти. Модулі спрямовані на вивчення теорій лідерства та управління, критичний аналіз існуючих моделей у сферах організаційної культури, управління кадрами та ресурсами, а також вплив лідерства на ефективність роботи організації, розвиток розуміння трансформаційних процесів і етики керівництва, а також значення освітнього лідерства в глобальному контексті [24].

***Educational Leadership (University of Chester)***. Метою зазначеного курсу є глибокий аналіз трансформаційних процесів лідерства і управління, а також практичне застосування їх на практиці в контексті конкретної освітньої організації. Модулі сприяють оволодінню якостями і професійними навичками, що необхідні для управління провідними освітніми організаціями та вимагають ініціативи, відповідальності і прийняття рішень в складних і непередбачуваних ситуаціях, а також розвитку критичного мислення [25].

***Global Education Management (Birmingham City University)***. Курс спрямований на розвиток інтелектуальних навичок обробки інформації, аналізу, синтезу, критичної оцінки, творчості та інновацій та здатності керувати і приймати рішення в ситуаціях невизначеності; генерувати ідеї щодо поліпшення якості управління, прийняття рішень і поєднання освіти і бізнес-практики; аналіз методологій управління освітою в глобальному контексті [26].

***Educational Leadership (University of Gloucestershire)***. Цілі курсу: забезпечити можливість для розвитку більш високого рівня синтезу, аналізу та оцінки теорій і пов'язаних з ними понять, отриманих під час опрацювання літератури з управління у сфері освіти; сприяти розвитку здатності



до вирішення проблем, з якими стикаються освітні лідери, творчо генерувати ефективні рішення практичного змісту для управління установами; аналізу наукових концепцій, що стосуються питань освітньої політики, з використанням структурованого та критичного підходу; розвитку здатності вирішувати складні питання, приймати обґрунтовані рішення, діяти автономно в плануванні і виконанні професійних задач [27].

***Education Leadership and Management (Roehampton University)***. Ця програма розроблена з метою підготовки на основі аналітичного дослідження теорії та практики керівництва та управління у сфері освіти. Програма надає можливості вивчення сучасних досягнень науки в контексті освітнього лідерства, а також теорії та практики управління [28].

***School Leadership (York St John University)***. Програма розроблена та сертифікована Радою міста Йорк з метою підтримки діяльності керівників і надання можливості кар'єрного розвитку майбутніх лідерів у сфері освіти. Вона має практичний характер, орієнтована на співпрацю та обмін досвідом між школами та освітніми організаціями міста [29].

***Leadership and Management (Education) (University of Worcester)***. Цей курс спрямований на розвиток лідерства та управлінських навичок у фахівців у сфері освіти, керівників, які працюють в організаціях державного та приватного секторів. Модулі призначені для розвитку особистісних і професійних лідерських навичок в контексті сучасних уявлень про управління організаціями з теоретичної та практичної точок зору. Зміст модулів постійно оновлюється відповідно до змін, що відбуваються у політичній, соціальній, освітній сферах і генерує розвиток організаційних цінностей, творчого лідерства, соціальної відповідальності [30].

***Educational Leadership and Management (Staffordshire University)***. Курс дозволяє розвивати і вдосконалювати свою власну професійну практику в галузі освіти, він є практично спрямованим та безпосередньо пов'язаним із потребами конкретної освітньої організації. Усі модулі призначені для набуття лідерських навичок і модернізації управлінської діяльності в умовах школи, коледжу, місцевої влади, державної служби або організації [31].

***Educational Leadership and Management (Anglia Ruskin University)***. Дана програма підготовки магістрів бізнес-адміністрування у сфері освіти орієнтована на розвиток навичок керівництва та управління. Модулі курсу розроблені з огляду на зростаючий попит новаторських методів навчання та безпосередньо спрямовані на розвиток і вдосконалення управлінських і лідерських компетентностей в контексті сучасних освітніх практик і теорій [32].

***Educational Management (University of Bolton)***. Програма створена з метою критичного аналізу національних і міжнародних розробок в галузі управління освітою, ключових теорій і моделей освітнього лідерства, проблем освіти та використання ефективних методів їх вирішення; підвищення компетентності, самостійності і професійної відповідальності в розробленні та впровадженні нових методів в області освітнього менеджменту; розвитку вміння працювати ефективно як самостійно, так і спільно в команді, застосовуючи отримані навички управління [33].

***Education (Leadership and Management) (Cardiff Metropolitan University)***. Загальною метою цієї програми є підготовка управлінців, здатних працювати на найвищих рівнях та поєднувати теорію з практикою. Модулі спрямовані на розвиток критичного мислення в галузі освітнього управління, формування вмінь вирішувати короткострокові та довгострокові завдання, а також передбачати вплив соціальних чинників на особистісні досягнення [34].

***Leadership and Management (Education) (University of South Wales)***. Програма розроблена для тих, хто є, або прагне бути, керівником або менеджером в освітній організації та сприяє більш

глибокому і широкому розумінню сучасних подій в секторі освіти, дослідженню освітніх і управлінських ідей і теорій, а також їх практичному застосуванню [35].

**Educational Leadership (with Specialist Qualification for Headship)** (University of Stirling). Даний курс спрямований на розвиток розуміння принципів, що лежать в основі управління освітніми закладами, формуванні орієнтованої на майбутнє стратегічної позиції з метою ініціювання змін в сфері управління освітою. Модулі розроблені в контексті посилення впливу стратегії лідерства та відповідності професійним стандартам керівників закладів освіти у Шотландії [36].

**Educational Leadership** (Queen's University, Belfast). Оскільки забезпечення якості освіти залежить насамперед від керівників закладів різних рівнів, програма складена таким чином, щоб забезпечити розвиток лідерських якостей управлінців у системі освіти: в школах, місцевих органах влади, інших організаціях, що надають освітні послуги. Зміст модулів розроблений з метою поєднання знань, навичок і творчого потенціалу задля подолання як конкретних викликів, що постають перед керівником, так і більш глобальних проблем і завдань освітнього середовища [37].

**Висновки.** Отже, більшість із представлених освітніх програм мають спільні характерні риси. Освітній контент спрямований на розвиток лідерських якостей керівника, набуття навичок менеджменту та управління. Окремі компоненти спеціалізованих програм розроблені з метою набуття специфічних компетентностей. Наприклад, модулі програми «Адміністративного бізнес-управління у сфері освіти» (Sheffield Hallam University) спрямовані на розвиток умінь упроваджувати бізнес-стратегії в діяльність закладу освіти, ефективно здійснювати фінансове планування та управління; програма «Глобальний освітній менеджмент» (Birmingham City University) – на реалізацію інноваційних моделей керівництва та аналіз методології управління освітою в глобальному контексті; модулі шотландської програми «Освітнє лідерство (із спеціалізацією для керівників)» розроблені в контексті посилення впливу стратегії лідерства та відповідності професійним стандартам керівників закладів освіти у Шотландії.

Таким чином, забезпечення якості освіти – актуальне питання, висвітлене в європейських нормативних документах, дослідженнях низки учених, що є ключовим фактором реформування системи освіти та невід’ємним елементом функціонування навчального закладу. Підготовка лідерів вищої освіти Сполученого Королівства здійснюється через національну систему професійного розвитку керівників закладів вищої освіти та Фундацію лідерства для вищої освіти. З метою підготовки директорів шкіл та керівників іншими освітніми організаціями відповідно до Національних стандартів для директорів у певному регіоні розроблені програми, компоненти яких спрямовані на розвиток управлінських компетентностей в контексті парадигми лідерства.

#### Список використаних джерел

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).
2. Альохіна Г.М. Проблема управління якістю вищої освіти на бакалаврському рівні: аналіз наукових праць / Г.М. Альохіна // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: «Видавництво Ліра-К», 2015. – № 3 – Дод. 2 – 280 с. – С. 7-16. – Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу».

3. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
5. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки [Текст] : довід. для ун-тів світу/ Стів Баскервіль, Фіона Маклеод, Ніколас Сондерс; Міжнар. упр. з питань європ. політики в інтересах вищ. освіти Сполученого Королівства. – К.: British Council, 2011. – 52 с.
6. *Estermann T., Nokkala T., Steinel M.* University Autonomy in Europe II: The Scorecard. [Electronic resource]. – URL: [http://www.eua.be/Libraries/publications/University\\_Autonomy\\_in\\_Europe\\_II\\_-\\_The\\_Scorecard.pdf?sfvrsn=2](http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2).
7. *Maasen P., Pausits A.* Mapping the Field: Report on the Needs and Supply of Higher Education Leadership and Management Training in Europe. - Brussels: ESMU, 2012. – 74 p.
8. *Калашнікова С.А.* Розвиток інституційного потенціалу університетів Сполученого Королівства: діяльність Фундації лідерства для вищої освіти / С.А. Калашнікова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: НВЦ «Пріоритети», 2015. – № 2 – Дод. 1 – 200 с. – С. 142-145. – Темат. вип. «Наука і вища освіта».
9. ATHENA Інструментарій: моделі управління. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ipd.kpi.ua/documents/athena/Моделі%20управління.pdf>.
10. National Professional Qualification for Headship (NPQH). [Electronic resource] – URL: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>.
11. National standards of excellence for headteachers. [Electronic resource]. – URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/396247/National\\_Standards\\_of\\_Excellence\\_for\\_Headteachers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf).
12. National standards for headteachers. [Electronic resource]. – URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NS4HFinalpdf.pdf>.
13. Standard for Headship in Scotland. [Electronic resource] – URL: <http://www.rtuni.org/uploads/docs/Scottish%20Standards.pdf>.
14. National Standards for Headteachers (NI Edition). [Electronic resource]. – URL: [http://www.rtuni.org/uploads/docs/21672\\_National%20Standard.pdf](http://www.rtuni.org/uploads/docs/21672_National%20Standard.pdf).
15. National Standards for Headteachers in Wales. [Electronic resource]. – URL: <http://www.rtuni.org/uploads/docs/National%20Standards%20Wales.pdf>.
16. Educational Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/prospective/postgraduate/taught/edleadership/>.
17. Educational Leadership. [Electronic resource]. – URL: <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/distance/education/edleadership>.
18. Educational Leadership. [Electronic resource] – URL: <http://www.ncl.ac.uk/postgraduate/courses/degrees/educational-leadership-pgcert/#profile>.
19. Education with Leadership. [Electronic resource]. – URL: <https://www.northumbria.ac.uk/study-at-northumbria/courses/education-with-leadership-ft-dtflp6/#modules>.

20. Educational Leadership. [Electronic resource] – URL: <http://www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalleadership>.
21. Executive MBA (Education). [Electronic resource] – URL: <https://www.shu.ac.uk/study-here/find-a-course/executive-mba-education>.
22. Education: Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <https://www.bathspa.ac.uk/schools/education/courses/postgraduate/education-leadership-and-management>.
23. Leadership in Education and Public Services. [Electronic resource]. – URL: <http://www.hud.ac.uk/courses/2016-17/full-time/postgraduate/leadership-in-education-and-public-services-ma/>.
24. Educational Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www2.mmu.ac.uk/study/postgraduate/taught/2016/13628/>.
25. Educational Leadership. [Electronic resource]. – URL: <http://www.chester.ac.uk/postgraduate/educational-leadership>.
26. Global Education Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www.bcu.ac.uk/courses/global-education-management-ma>.
27. Educational Leadership. [Electronic resource]. – URL: <http://www.glos.ac.uk/courses/postgraduate/eel/pages/educational-leadership-postgraduate-certificate-postgraduate-diploma-med.aspx>.
28. Education Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate-courses/education-leadership-and-management/index.html>.
29. School Leadership. [Electronic resource]. – URL: <http://www.yorks.ac.uk/pdf/School%20Leadership%20DL.pdf>.
30. Leadership and Management (Education). [Electronic resource]. – URL: <http://www.worcester.ac.uk/courses/leadership-and-management-education.html>.
31. Educational Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www.staffs.ac.uk/course/education-tcm4213715.jsp>.
32. Educational Leadership and Management. [Electronic resource]. – URL: <http://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate-taught/educational-leadership-and-management>.
33. Educational Management. [Electronic resource]. – URL: <http://courses.bolton.ac.uk/Details/Index/1568>.
34. Education (Leadership and Management). [Electronic resource]. – URL: [http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-\(with-pathways\)---MA.aspx](http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-(with-pathways)---MA.aspx).
35. Leadership and Management (Education). [Electronic resource]. – URL: <http://courses.southwales.ac.uk/courses/1231-ma-leadership-and-management-education>.
36. Educational Leadership (with SQH). [Electronic resource]. – URL: <http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programmeinformation/prospectus/education/educationalleadershipwithsqh/>
37. Educational Leadership. [Electronic resource]. – URL: <http://www.gub.ac.uk/directorates/media/Media,531853,en.pdf#search=Educational%20Leadership>.

**Veronika Tkachenko** – Researcher, PhD student, the Institute of Higher Education, NAES of Ukraine (Kyiv)

## **Section 6. Quality Assurance of Education for Educational Institutions Managers in the context of European Integration**

### **Summary**

The Section examines the experience of the UK on the training of heads of educational institutions. It is noted that the quality of education is directly related to the activity of the head of the institution; the effective functioning and development of the educational institution depends on the professional competence and leadership qualities of the head. The analysis of a number of educational programs for the educational institutions managers training in the Universities of the United Kingdom was carried out. It has been found that most of the educational programs presented have common characteristics. Educational content is aimed at the development of leadership skills, acquisition of management skills. Some components of specialized programs are designed to acquire specific skills and competencies.

*Key words:* heads of educational institutions, quality of education, leadership in education, educational management.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Воробйова Оксана Петрівна**, кандидат наук з державного управління, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

**Гриценко Марина Василівна**, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

**Луговий Володимир Іларіонович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член і перший віце-президент НАПН України, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, *керівник авторського колективу, науковий редактор*;

**Слюсаренко Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

**Ставицький Андрій Володимирович**, кандидат економічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

**Таланова Жаннета Василівна**, доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, менеджер з аналітичної роботи Національного Еразмус+ офісу в Україні, *науковий редактор*;

**Ткаченко Вероніка Петрівна**, науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті, аспірант Інституту вищої освіти НАПН України.

ПРЕПРИНТ

**АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ: АНАЛІТИЧНІ МАТЕРІАЛИ (Частина II)**

Автори: О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий, О. Слюсаренко, А. Ставицький, Ж. Таланова,  
В. Ткаченко.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
22 грудня 2016 р., протокол № 12/5-4

За редакцією В. Лугового, Ж. Таланової