



УДК 378.1

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-849-866](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-849-866)

**Кочарян Артур Борисович** кандидат педагогічних наук, старший співробітник, Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52-д, м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-3854-4532>

**Рудь Анатолій Володимирович** доктор філософії в галузі технічних наук, професор, завідувач кафедри агроінженерії і системотехніки імені Михайла САМОКИША, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський, <https://orcid.org/0000-0002-7206-7103>

**Савастру Наталія Іванівна** доцент, заступник директора з науково-методичної роботи, Коледж хореографічного мистецтва "Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря", м. Київ, <https://orcid.org/0000-0002-0845-3763>

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС: ВИВЧЕННЯ РІЗНОМАНІТНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА МЕТОДОЛОГІЙ**

**Анотація.** Підвищення якості вищої освіти є пріоритетним напрямом діяльності багатьох прогресивних країн Європи. Революційним кроком до створення інтегрованого європейського освітнього простору став Болонський процес. Враховуючи вплив процесів глобалізації та інформатизації на освітню галузь, особливої актуальності набуває порівняльний аналіз вищої освіти в розвинених країнах Європейського Союзу, дослідження методики впроваджених навчальних програм та методології надання освітніх послуг. Багатоваріативність систем вищої освіти в різних країнах Європи стала набувати спільних рис, не втрачаючи національної ідентичності. Проведений порівняльний аналіз методології функціонування закладів вищої освіти в прогресивних країнах Європи: Велика Британія, Федеративній Республіці Німеччина, Франції, Бельгії, Фінляндії, Нідерландів та Польщі дав можливість виокремити конструктивні ідеї на шляху до модернізації, реформування та удосконалення системи вищої освіти в Україні. Досліджено специфіку надання освітніх послуг у сфері вищої освіти та особливості навчальних програм у прогресивних західноєвропейських країнах.

Встановлено, що для більшості країн Європейського Союзу, характерною є ступеневість вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), інсує автономія закладів вищої освіти у внутрішньому та зовнішньому функціонуванні, запроваджено студентоцентризм (надає право студентам самостійно обирати дисципліни та курси для вивчення) тощо. Для європейського підходу до реалізації вищої освіти характерний компетентний підхід, що передбачає здобуття знань та формування вмінь, які можна застосовувати в практичній діяльності. В основі розробки національних рамок кваліфікацій покладено концепт освіти впродовж життя та орієнтацію на мобільність ринку праці.

Проведений аналіз діяльності робочої групи з питань навчання та викладання в рамках Болонської координаційної групи дозволив встановити, що основними векторами є визначення напрямів розвитку міжнародного освітнього простору та забезпечення створення гнучких й мобільних навчальних траєкторій для здобуття вищої освіти. Наведені приклади університетських навчальних програм підкреслюють варіативність вищої освіти у різних європейських країнах та формують загальне уявлення про відповідну систему освітньої діяльності.

**Ключові слова:** заклади вищої освіти, ступені вищої освіти, рамка національних кваліфікацій, навчальні програми, автономія, компетентність.

**Kocharyan Artur Borysovych** PhD in Pedagogy, Senior Employee, Institute of the Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv St., 52-d, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-3854-4532>

**Rud Anatolii Volodymyrovych** Doctor of Philosophy in Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Agricultural Engineering and System Engineering named after Mykhailo SAMOKISH, Higher Educational Institution "Podillia State University", Shevchenko St., 12, Kamianets-Podilskyi, <https://orcid.org/0000-0002-7206-7103>

**Savastru Nataliia Ivanivna** Associate Professor, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, College of choreography art "Serge Lyfar Kyiv Municipal Academy of Dance", Kyiv, <https://orcid.org/0000-0002-0845-3763>

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION IN EU COUNTRIES: STUDYING THE DIVERSITY OF CURRICULA AND METHODOLOGIES**

**Abstract.** Improving the quality of higher education is a priority direction for many progressive countries in Europe. The Bologna Process has



been a revolutionary step towards creating an integrated European educational space. Given the impact of globalization and informatization processes on the education sector, a comparative analysis of higher education in developed European Union countries, studying the methodology of implemented curricula and methodologies for providing educational services, becomes particularly relevant. The diversity of higher education systems in different European countries has been acquiring common features without losing their national identity. A comparative analysis of the methodology of higher education institutions functioning in progressive European countries such as the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Belgium, Finland, the Netherlands, and Poland has allowed for the identification of constructive ideas on the path to modernization, reform, and improvement of the higher education system in Ukraine. The specifics of providing educational services in higher education and the features of curricula in progressive Western European countries have been examined.

It has been established that for most European Union countries, a gradual approach to higher education (bachelor's, master's, doctoral) is characteristic. There is autonomy of higher education institutions in internal and external functioning, student-centeredness (granting students the right to independently choose disciplines and courses for study), and more. The European approach to higher education implementation is characterized by a competency-based approach, which involves acquiring knowledge and skills applicable to practical activities. The development of national qualification frameworks is based on the concept of lifelong learning and orientation towards labour market mobility.

The analysis of the activities of the Working Group on Teaching and Learning within the Bologna Coordination Group has allowed for the identification of key vectors, including defining directions for the development of the international education space and ensuring the creation of flexible and mobile learning trajectories for obtaining higher education. Examples of university curricula highlight the diversity of higher education in various European countries and provide an overview of the respective educational activity systems.

**Keywords:** institutions of higher education, degrees of higher education, framework of national qualifications, educational programs, autonomy, competence.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до системи вищої освіти в Україні сформовані орієнтацією на науковий та освітній простір країн Європейського Союзу. Процеси глобалізації та інтенсивної інформати-



зації зумовлюють прагнення до повної уніфікації та інтеграції національної системи освіти. Для більш ретельного осмислення особливостей якісної вищої освіти важливим є проведення порівняльного аналізу її розвитку в країнах Європейського Союзу та визначення прогресивних ідей удосконалення методичних підходів з оптимізації і підвищення ефективності освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливі аспекти, концептуальні ідеї та підходи до організації освітнього процесу в системі вищої освіти країн Європейського Союзу досліджено у низці наукових робіт.

Так, В. Андрущенко та В. Євтух провели аналіз європейської вищої освіти та підкреслили роль університетів як важливого осередка розвитку цивілізації. Також дослідниками було встановлено суперечності, що виникають між вищою освітою в країнах Європи та пострадянського освітнього простору [1].

У статті Л. Романишиної та Н. Волкової зроблено висновок про багатопрофільність закладів вищої освіти країн Європи, їх орієнтацію на цифрові компетентності, неперервність та трициклічність (довузівська професійна підготовка, фундаментальна професійна підготовка, післядипломна підготовка) [2].

С. Сисоєва та І. Регейло розглянули специфіку освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії у країнах на Західній Європі [3].

Однак, комплексного підходу до аналізу системи вищої освіти в країнах Європейського Союзу досі проведено не було. Болонський процес не є сталим, а постійно удосконалюється, як наслідок, змінюються тенденції розвитку європейських закладів вищої освіти. Успішні підходи до покращення якості вищої освіти у країнах Європи є базовою платформою імплементації позитивного досвіду у систему вищої освіти України.

З одного боку, порівняльний аналіз методології та навчальних програм щодо реалізації вищої освіти сприяє накопиченню позитивного науково-педагогічного досвіду та створює підґрунтя для інтеграції й уніфікації системи освіти. З іншого боку зауважимо, що різні підходи до функціонування вищої освіти в країнах Європейського Союзу і визначення їх спільних та відмінних рис потребують детальної систематизації, ґрунтовного аналізу та є недостатньо дослідженими.

Отже, **мета статті** полягає у дослідженні особливостей методології та механізмів надання освітніх послуг у сфері вищої освіти та у проведенні порівняльного аналізу навчальних програм країн Європейського Союзу.



**Виклад основного матеріалу.** Основоположним етапом створення єдиного європейського освітнього простору став Болонський процес. Зміст Болонської декларації полягає у її головному призначенні – створенні єдиного освітнього простору із загальноєвропейською освітньою системою та акумулюванні потенціалу на протидію негативним суспільним явищам [1, с. 191]. Для досягнення бажаного результату всі долучені країни взяли зобов'язання дотримуватись загальноєвропейських вимог до реалізації освітнього процесу. Підґрунтя для створення відповідної декларації було закладено ще в 1988 році за ініціативи міністерств освіти та науки країн Європи: Федеративна Республіка Німеччина, Франції, Велика Британія та Італія. Болонську декларацію було підписано 9 червня 1999 року в м. Болонья (Італія) за участю 29 міністрів різних європейських країн і відтоді було започатковано інтеграцію та уніфікацію єдиного європейського освітнього простору. Цей концепт знайшов підтримку в багатьох інших країнах, адже на сьогодні кількість країн-учасників Болонського процесу зросла до 48. До основних переваг єдиного освітнього простору, який лежить в основі Болонської декларації з Ліссабонським доповненням, належить втілення міжнародних навчальних програм, які увібрали в себе найбільш прогресивний та інноваційний досвід успішних країн, що забезпечує високий рівень гнучкості та мобільності студентської навчальної діяльності; надає більш широкі можливості для функціонування університетів Європи; створює демократичні умови для гнучкого управління системою вищої освіти та діяльністю викладацького складу [4].

Реалізація основних концептів Болонського процесу відбулася у декілька етапів:

— започаткування двоциклової системи (бакалавр, магістр) та перехід до Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), спрямування вектору на розвиток високого рівня вищої освіти, мобільності викладачів та підвищення конкурентоспроможності й працевлаштування випускників на європейському ринку праці;

— Празький комюніке (2001) підкреслює безперервність навчання та втілення концепту «освіта впродовж всього життя», надання автономії університетам та активному функціонуванню студентського самоврядування, спрямування роботи на підвищення позитивного іміджу Європейської вищої освіти;

— у Берлінському комюніке (2003) було запропоновано впровадження докторантури як третього циклу навчання;

— у Бергенському офіційному повідомленні (2005) було визначено провідні шляхи розвитку вищої освіти, які фактично об'єднали

попередні цілі Болонського процесу в напрямі запровадження трициклової системи вищої освіти та створення національної системи забезпечення якості освіти, що погоджуються із стандартами та рекомендаціями Європейської мережі забезпечення якості (ENQA), також було визначено ступені та терміни навчання (запровадження європейського зразка додатків до диплома);

— у Лондонському комюніке (2007) було визначено шляхи регулювання освітньої інтеграції іммігрантів та порядок визнання дипломів, проведено упорядкування структури ступенів вищої освіти;

— на конференції Міністрів, котрі відповідають за вищу освіту у представлених країнах Болонського процесу (2010), було проаналізовано результати впровадження рівнів кваліфікації, реформ у навчальних планах й програмах та наслідки співпраці у напрямі оцінки якості освіти [5, с. 255–256].

Проаналізуємо систему вищої ступеневої освіти Польщі, як однієї з країн-учасниць Болонського процесу. Заклади вищої освіти цієї країни отримали значну автономію у зв'язку з проведеними реформами та всі види діяльності в межах установи й поза нею вирішують самостійно, в тому числі, питання щодо відкриття нових спеціальностей та факультетів. До її системи вищої освіти належать: технічні університети, медичні та сільськогосподарські академії, вищі педагогічні школи, академії мистецтв та фізичного виховання тощо. У Польщі встановлені наступні ступені вищої освіти:

*I ступінь* – licencjat із терміном навчання 3 роки, що приблизно відповідає українському бакалаврату;

*II ступінь* – magisterium із терміном навчання 2 роки, що відповідає українській магістратурі;

*III ступінь* – studia doktoranckie або doctorat із терміном навчання 4 роки, що приблизно відповідає українській аспірантурі [6, с. 10].

Наступним важливим аспектом є аналіз рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, QF-EHEA), який ґрунтується на Болонській декларації (1999) та Дублінських дескрипторах (2005) з урахуванням Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) та концептуальних ідей «освіта впродовж життя» (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL) за підтримки Європейської комісії (2006). Основні концептуальні ідеї, що лежать в їх основі, це –безперервність освіти впродовж життя та мобільність ринку праці. Однак рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти передбачає трициклічність: бакалавр (180–240 кредитів ЄКТС), магістр (90–120 кредитів





ЄКТС) та докторантура. У Європейській рамці кваліфікацій визначено 8 кваліфікаційних рівнів, що базуються на результативності навчальної діяльності (здобутих знаннях та навичках, сформованих компетентностях). Власне компетентність розглядається як здатність застосовувати здобуті знання в різних робочих та навчальних ситуаціях професійного й особистісного розвитку. Доречно зазначити, що 5–8 рівні Європейської рамки кваліфікацій відповідають вищій освіті. Обидві рамки стали основою для формування універсальних національних рамок кваліфікацій [7].

У 2011 році розробку та впровадження національних рамок кваліфікацій завершили наступні європейські країни: Чехія, Данія, Естонія, Бельгія, Литва, Мальта, Нідерланди, Франція, Ірландія, Латвія, Велика Британія та Португалія. Інші європейські країни втілили цей процес до 2013 року. Основні положення, що висвітлені в національних рамках кваліфікацій, ґрунтуються на тих компетентностях, якими повинен володіти здобувач вищої освіти та відображають національні пріоритети та запити окремих країн. У національних рамках кваліфікацій європейських країн існує різна кількість рівнів: 5 у Франції, 9 у Болгарії, 10 у Словенії тощо. Натомість в Україні національна рамка кваліфікацій нараховує 10 рівнів.

Проаналізуємо основні концепти національних рамок кваліфікації Федеративної Республіки Німеччина, Данії та Польщі. Зокрема, у Німеччині було втілено Національну рамку кваліфікацій з дотриманням постулату освіти впродовж життя на основі сформованих професійних і особистісних компетентностей. У національній рамці кваліфікацій Польщі (2014–2016 рр.) передбачено рівні, що об'єднані в три дескриптори (універсальний метаступінь, ступінь загальності для середньої освіти та професійний ступінь для вищої та професійної освіти). Опанування цих дескрипторів передбачає здобуття певних знань, оволодіння навичками та формування соціальної компетентності. Національна рамка кваліфікацій Данії (2006–2013 рр.) нараховує 8 рівнів та передбачає здобуття теоретичних та практичних знань різного ступеня складності, комунікацію та різні типи вмінь (когнітивні, практичні, творчі), сформованість компетентностей (навчання, місце діяльності, співробітництво, відповідальність) [8, с. 149].

Специфічність функціонування вищої освіти у багатьох країнах Європи визначається тим, що вона поділяється на університетську та неуніверситетську і провадиться різними типами закладів освіти. Неуніверситетська освіта не забезпечує здобуття ґрунтовних наукових теоретичних знань, але сприяє задоволенню потреб ринку праці та

продовженню навчання в університетах. Класичні університети багатьох країн Європи реформували, та внаслідок цього з'явилися численні варіанти коротких програм підготовки фахівців окремих галузей. Такі реформаторські дії вимагали оновлення кадрового потенціалу відповідних закладів вищої освіти, залучення нетрадиційних лекторів в особі підприємців, інженерів, менеджерів тощо. Поширеним та відомим прикладом втілення таких програм є французькі «університетські технологічні інститути» чи «секції вищих техніків», які за відносно короткий термін (2–3 роки) здійснюють підготовку вузькопрофільних фахівців для різних секторів економіки Франції. Тобто, основний концепт професіоналізації вищої освіти передбачає зміну кадрового потенціалу викладачів та розширення спектру їх фахових можливостей [9].

Проведені реформи створили можливість для університетів щодо надання здобувачам освіти кількох класично-академічних професій. Відповідно, студентам, наприклад, історичних чи філософських спеціальностей, на старших курсах пропонують здобути додаткову професію секретаря, статиста чи соціального працівника, яка є менш складною та досить затребуваною на ринку праці. Така практика поширена у Франції, Бельгії, Федеративній Республіці Німеччина та інших країнах Європи.

З метою підвищення престижу вищої освіти та задля стабілізації діяльності університетів було створено Наглядову Раду Великої хартії університетів (2001). Відповідно проведеним діям було оновлено академічні функції закладів вищої освіти та зацікавлених сторін (урядові організації, компанії, громадські організації тощо). Таким чином Наглядова рада провадить контроль за дотриманням принципів Великої хартії та забезпечення можливостей університетам проводити науково-дослідну роботу, втілювати інноваційні технології та організовувати здобуття якісної, належного рівня вищої освіти. Внаслідок надання університетам певної автономії відбувається адаптація закладів вищої освіти до суспільних потреб та пропаганда ролі університетів у соціально-економічному, політичному та культурному розвитку суспільства [10, с. 13].

Не втрачає актуальності питання створення нових умов діяльності закладів вищої освіти щодо розширення їх автономії у напрямі управління університетами, людськими ресурсами та впровадженням нових норм освітнього процесу. Отже, університетські установи самостійно розглядають питання проведення наукових досліджень та окреслюють перспективи розвитку закладу, розробляють шляхи їх реалізації, забезпечують функціонування механізмів матеріального та кадрового забезпечення, фінансування [11].





Болонський процес не є сталим, а постійно перебуває у процесі розвитку. Відповідно, розширюються шляхи реалізації концепції освіти впродовж життя, створюються нові програми мобільності, загальноєвропейські та дослідницькі проекти, Додаток до диплома, Рамка кваліфікацій ЄПВО, трициклічність вищої освіти, створення загальноєвропейських стандартів та рекомендацій щодо підвищення рівня якості вищої освіти, розробка процедури визнання дипломів та їх підтвердження, запровадження неформального навчання (за межами університетів), трансформація ЄКТС не лише для перезарахування, а й для накопичення кредитів, застосування новітніх технологій навчання, розширення співпраці з роботодавцями, в тому числі у напрямі розробки освітніх програм та сприянні працевлаштуванню випускників [12].

У рамках розроблено плану діяльності Болонської координаційної групи імплементації (BICG) передбачено планомірні заходи функціонування створеної робочої групи з питань навчання та викладання (співголовами є представники країн Ірландії, Франції та Генеральної асамблеї Європейської асоціації інституцій вищої освіти (EURASHE)). До країн-учасниць належать: Албанія, Вірменія, Австрія, Бельгійська фламандська громада, Кіпр, Франція, Грузія, Федеративна Республіка Німеччина, Ірландія, Італія, Казахстан, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Румунія, Сан-Марино, Словенія, Іспанія, Швейцарія, Туреччина, Велика Британія, та інші країни, а також Європейська комісія. Основною метою діяльності групи є участь у розробці та підтримка реалізації успішних стратегій розвитку системи навчання та викладання. Робота ґрунтується на рекомендаціях, що отримали схвалення на Конференції міністрів 2020 року, та передбачає роботу з таких напрямків:

- поглиблення студентоцентричного навчання в межах рамки національних кваліфікацій;
- підтримка розвитку персоналу;
- сприяння впровадженню інноваційного навчання та системи викладання;
- підтримка міждисциплінарного, міжсекторного та експериментального навчання як результату інноваційного підходу;
- сприяння розвитку вищої освіти для здобувачів впродовж всього життя та з нетрадиційною орієнтацією;
- аналізування системи оцінювання вищої освіти й перенесення акценту на міждисциплінарність та трансдисциплінарність з формуванням екологічних та цифрових компетентностей;
- зміцнення потенціалу закладів вищої освіти у напрямку вдосконалення систем навчання, викладання та оцінювання, впровадження STEAM-освіти та концепцій сталого збалансованого розвитку;

— сприяння розвитку міжнародного освітнього середовища (в тому числі дистанційної освіти з урахуванням викликів пандемії COVID-19).

Діяльність робочої групи з питань навчання та викладання, в рамках реалізації Болонського процесу, передбачає сприяння розробці та впровадженню гнучких та відкритих траєкторій навчання, застосуванню менших навчальних блоків, що створюють умови для розвитку культурних, професійних та наскрізних навичок і компетенцій в різні періоди життя. Закладено заходи щодо підтримки закладів вищої освіти у напрямку розширення використання цифрових технологій для успішної реалізації освітнього процесу (навчання, викладання, оцінювання) тощо [13].

Студентоцентричне навчання (student entered approach) – якісно новий підхід до розробки та реалізації освітніх програм у вищій освіті. Саме в межах проєкту Тюнінг було закладено основні концептуальні ідеї студентоцентризму, що знайшло підтримку в різних нормативно-правових актах ЮНЕСКО, організації економічної співпраці та розвитку (OECD), Європейського Союзу, а також підтримано загальноєвропейськими та національними освітянськими, науковими та професійними організаціями. Відповідний постулат передбачає активне залучення студентів до створення освітньої програми із мінімальним набором навчальних дисциплін, які вони можуть обирати самостійно. Паралельно існують освітні програми, що орієнтовані на викладача та передбачають значно ширший вибір для студентів. Тобто зазначена концепція орієнтована на задоволення освітніх потреб студентів, виходячи з вимог ринку праці та спрямована на підвищення конкурентоздатності випускників. В умовах розвитку науково-технологічної сфери особливої актуальності набуває співпраця роботодавців та викладацького складу в напрямку розробки та втілення навчальних програм. Адже на європейському ринку праці скорочується кількість робочих місць, які можна займати впродовж всього життя, а зростає частка тимчасових посад, нетривала залученість людей до реалізації окремих проєктів, а також існує тенденція до того, що набутий досвід на одній посаді швидко застаріває [7, с. 27].

Аналізуючи методологію провадження вищої освіти у Великій Британії доцільно відзначити, що університети в цій країні мають автономію у визначенні методів, програм та курсів підготовки відповідних фахівців. Одночасно існують Ради університетських фондів, котрі складаються з представників закладів вищої освіти, інших освітніх установ, роботодавців та виконують посередницьку функцію між урядом



та університетами. Тривалість навчання в бакалавраті залежить від спеціальності, яку бажає здобути студент. Наприклад, опанування природничих чи гуманітарних наук займе 2–3 роки, навчання за інженерним напрямком триватиме 3–4 роки, а тривалість отримання медичної освіти складає 5–6 років. Варто підкреслити, що у Великій Британії здобуття ступеня бакалавра у більшості закладів триває три роки. Однак, є окремі курси, де навчання на бакалавраті може тривати 4 роки, наприклад, ті, що передбачають вивчення іноземних мов за кордоном. У свою чергу, ступені можуть поділятися на звичайні (ordinary) та з відзнакою (honours). Ступінь з відзнакою передбачає роботу над дисертаційним дослідженням та може бути здобута лише за наявності певних навчальних досягнень. У технічних галузях перший (переддипломний) ступінь включає 4-річну програму навчання та називається «магістр технічних наук». У Шотландії опанування першого ступеня бакалавра передбачає термін у 4 роки навчання у закладі вищої освіти [14, с.139].

Після завершення бакалаврату можна продовжити навчання в магістратурі. Загалом в країні передбачено три ступеня вищої освіти: бакалавр, магістр та доктор. Британська вища освіта характеризується специфічною структурою університетських установ які є потужними навчально-виробничими комплексами, що складаються з коледжів, магістерських та докторських шкіл, дослідних інститутів, наукових центрів тощо [15, с. 31].

Наприклад, здобуття ступеня «доктор філософії» в галузі освіти (Dphil in Education, яка у міжнародному просторі відома як PhD) в Оксфордському університеті здійснюється на факультеті «Освіта» та передбачає проходження курсів: основи досліджень в галузі освіти, вступ до кількісних досліджень, проміжні якісні дослідження, якісні дослідження, портфоліо першого року як інструмент для аналізу прогресу. Загальна та дослідницька підготовка нараховує 46 годин курсів. Натомість в Кембриджському університеті підготовка докторів філософії в галузі освіти передбачає обсяг 48 годин основних курсів та 18 годин курсів за вибором студента. Обов'язкові курси опановуються на першому році навчання, а вибіркові – на другому. Дослідницька підготовка здійснюється дуже фундаментально, викладаються курси зі збору й аналізу даних, наукової етики, структури наукової роботи, огляду літератури та інші семінари і лекції для докторантів усіх років навчання. Крім того пропонуються курси з факторного аналізу, прикладних теорій, історичної пам'яті, літературного аналізу, проведення тематичного дослідження тощо [3].



Вища освіта Франції вважається еталоном системи якісної підготовки. Однак, існує і певна специфіка її функціонування, діяльності університетів відкритого типу та закритих неуніверситетських закладів. Тобто є заклади відкритого типу, де для вступу достатньо просто подати документи, а є такі, де вступ здійснюється на конкурсній основі та після спеціальної підготовки. Навчальні програми поділяються на довготривалі та короткотермінові. Наприклад, є чотири типи програм для короткотермінового навчання.

1. Профільні програми університетських технологічних інститутів (IUT) з терміном навчання два роки та отриманням диплома з технології, що надає можливості обійняти керівну посаду нижчого та середнього рівня.

2. Програми відділень вищих техніків (STS) з терміном навчання два роки та наданням диплома вищого техніка, що є досить вузькою спеціалізацією (до речі, у багатьох інших країнах така підготовка не входить до системи вищої освіти).

3. Дворічна високоспеціалізована програма, внаслідок опанування якої видається диплом про наукову та технологічну університетську освіту (DEUST).

4. Чотирирічні медичні програми, які призначені для підготовки фахівців медичної галузі нижчої та середньої кваліфікації у закладах, що підпорядковані Міністерству охорони здоров'я.

Довгострокові програми навчання пропонують заклади вищої освіти високого рівня: університети, інститути політичних студій, вищі школи різних типів, вищі нормальні школи та школи мистецтв і архітектури. Підготовка в університетах триває три цикли: 2 роки викладання загальних та базових дисциплін; 2–3 роки поглибленого, спеціалізованого навчання; 1–2 роки вузькофахового навчання з отриманням диплома спеціалізованої освіти (DESS); підготовка до наукової роботи з поглибленим профільним навчанням (DEA), що фактично є підготовкою до докторської та захисту дисертації [15, с. 48–49].

Керівництво вищою освітою у Франції здійснюється міністром національної освіти (Ministre de l'éducation nationale) за участю ради вищої освіти і наукових досліджень. Проведення реформ LMD (licence – master – doctorat) відбувається без змін у законодавстві та, попри долучення до Болонського процесу, дозволяють зберегти національну самобутність [16, с. 135].

Заклади вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина поділяються на різні типи:

— загальнопрофільюючі університети (Universitaeten);



- технічні університети (Technische Universitaeten);
- об'єднані вищі школи (Technische Hochschulen);
- професійні школи (Fachhochschulen);
- гуманітарні заклади вищої освіти (школи мистецтв, педагогічні заклади вищої освіти).

Однак, безпосередньо фундаментальними компонентами вищої освіти є університети, що мають класичну структуру та завдання. Тривалість здобуття вищої освіти складає 4 роки і більше. Освітній процес в університетах поділяється на основну і головну стадії. Основна включає 4 семестри, де студенти опановують загальнообов'язкові предмети, підготовка з яких завершується проміжними іспитами. Головна стадія підготовки триває від 4 до 6 семестрів та забезпечує для студентів більш ширші можливості з вибору предметів, а завершується іспитами з видачою дипломів магістра або ж державними екзаменами [15, с. 54–55].

У Нідерландах виділяють три типи закладів вищої освіти: університети, інститути міжнародної освіти та політехнічні заклади освіти. Система вищої освіти Нідерландів вирізняється високою якістю підготовки, адже в цій країні проводиться системний моніторинг якості освіти та контролюється виконання міжнародних стандартів провадження освітніх послуг. У 2002 році в Нідерландах було прийнято закон про вищу освіту, відповідно до якого усі навчальні програми, які пропонуються до вивчення в закладах вищої освіти, мають оцінюватися у відповідності до міжнародних стандартів. У цій країні відсутнє поняття престижний заклад освіти чи ні. Дипломи абсолютно всіх закладів вищої освіти мають однакову цінність та є визнаними в інших країнах світу. Вища освіта Нідерландів представлена двома рівнями: бакалавр та магістр [15, с. 62].

Система вищої освіти Бельгії давно перейшла на федеральне управління та представлена закладами, де навчання здійснюється автономно однією з трьох мов: голландська, французька або німецька. Крім того, існує конкуренція між приватними та державними закладами вищої освіти. Цілісний бельгійський університет нараховує щонайменше п'ять обов'язкових факультетів: медичний, прикладних наук, природничий, юридичний, філософський та гуманітарний. Всі цикли вищої освіти, в тому числі докторантуру, можна здобути в одному університетів. Навчальний рік, що складається з двох семестрів, триває тридцять тижнів та завершується екзаменаційною сесією, за результатами якої відбувається перевід на наступний курс. Якщо студент не опанував програму впродовж року навчання, то він не може

бути переведений на наступний рік й продовжує навчання на цьому ж курсі. У фламандських закладах вищої освіти функціонує 20-ти бальна система оцінювання, а у французьких – рейтингова з найвищим рівнем 90%. Кількість годин розподілена на аудиторні, практичні та самостійні [15, с. 66–67].

Складністю системи вищої освіти вирізняється Фінляндія. Вищі освітні установи поділяються на університетські та неуніверситетські. До останніх належать коледжі та професійні освітні установи. Університети Фінляндії мають автономію та підпорядковані Міністерству освіти. Навчання в закладах вищої освіти тісно поєднується з експертною діяльністю, науковими дослідженнями та консультативною роботою, курсами перепідготовки чи освіти дорослого населення. Для вступу до університету абітурієнт має успішно здати випускні іспити (matriculation) у гімназіях чи закладах професійної освіти. Зарахування проводиться закладами вищої освіти, але вимоги до різних дисциплін досить різноманітні, навіть на базі одного закладу вищої освіти. Найнижча вчена ступінь передбачає засвоєння програмного матеріалу на 120 кредитів й триває три роки, а здобуття більш високого ступеня передбачає засвоєння програмного матеріалу на 160–180 кредитів і триває 5 років. Цікавими є літні університетські установи, де бажаючі можуть добирати кредити та пришвидшити завершення навчання в університеті [15, с. 76–77].

Аналіз особливостей підготовки майбутніх педагогів показав, що для більшості європейських країн характерні такі тенденції: багатопрофільність (здобуття одразу кількох спеціальностей), розвиток цифрової компетентності в освітній діяльності, полілінгвальність, моніторинг якості підготовки фахівців в системі вищої освіти та оприлюднення його результатів, невелика кількість предметів, зростання обсягів педагогічної практики в різних закладах тощо [2, с. 33].

Вочевидь, що система вищої освіти розвинених країн Європи має багато відмінних, національно ідентичних та історично набутих рис, але спільним є те, що навчання в усіх закладах вищої освіти передують здобуття загальної середньої освіти. Історично склалося, що у більшості країн Європи, вища освіта є бінарною та складається з університетських й неуніверситетських освітніх установ. Також, у своїй переважній більшості, заклади вищої освіти мають функціональну автономію та перебувають у тісній взаємодії з роботодавцями, тобто є орієнтованими на актуальні потреби ринку праці. Ступеневість освіти відрізняється, хоча й орієнтована у більшості країнах на терміни 3–5–8 років (бакалаврат – магістратура – докторантура). Різні й національні рамки кваліфікацій,





специфіка провадження освітніх послуг у закладах вищої освіти має широку методологію навіть в межах однієї країни. Загальною для європейських країн залишається тенденція до зниження теоретичної тривалості навчання, що вимагає побудови моделі вищої освіти з короткостроковими кваліфікаціями та післядипломним навчанням. Крім того, в останні роки зростає тенденція до розробки нових курсів для бакалаврів та магістрів [14, с. 140].

Підсумовуючи аналіз навчальних програм та методології провадження вищої освіти в європейських країнах, доцільно звернути увагу на впорядкування нормативно-правової бази та втілення діючих механізмів забезпечення якісної підготовки фахівців шляхом оновлення механізмів розробки та реалізації державних освітніх стандартів вищої освіти з урахуванням запитів ринку праці та вимог роботодавців. Не менш важливим досвідом європейських держав є системний моніторинг якості освіти та запровадження тенденції на зменшення аудиторного лекційного навантаження та збільшення часу на самостійну роботу студентів під керівництвом викладачів [17].

Значної уваги також потребує дослідження європейського досвіду цифрової трансформації освіти в контексті Болонського процесу [18]. Вона була реалізована шляхом впровадження цифрових технологій для підвищення ефективності освітнього процесу та підготовки конкурентоспроможних фахівців для європейського ринку праці. Це включає в себе впровадження онлайн-навчання, використання відкритих освітніх ресурсів, платформ для спільної роботи та електронних портфоліо. Цей процес сприяє розвитку компетентностей студентів у сфері інформаційних технологій та підвищує доступність освіти для всіх прошарків суспільства.

**Висновки.** Реформування системи вищої освіти в рамках реалізації концептуальних засад Болонського процесу є важливим напрямком в багатьох країнах Європи. Проаналізовані особливості виявили низку спільних рис, зокрема, вступу до закладу вищої освіти передують загальноосвітня підготовка та університети наділені автономією, що розширює можливості для тісної співпраці з роботодавцями та забезпечує мобільність освітніх програм.

Болонський процес не є сталим явищем, оскільки він постійно удосконалюється та спрямований на підвищення якості вищої освіти. Враховуючи, що Україна долучилася до Болонського процесу та вже провела низку реформ задля адаптації національної системи вищої освіти до європейського освітнього й наукового простору, досвід країн Європейського Союзу в зазначених аспектах є дуже корисним. Освітня

парадигма, яка передбачає автономію закладів вищої освіти, студентоцентризм та посилення співпраці з роботодавцями, дозволяє вищій освіті бути більш гнучкою, мобільною та готувати фахівців нової генерації. Представлена в країнах Європейського Союзу сукупність індивідуальних освітніх траєкторій та варіативність методології створюють фундамент для визначення векторів розвитку української системи вищої освіти.

Подальшого наукового пошуку та поглибленого дослідження потребують: розробка шляхів удосконалення системи навчання і викладання в закладах вищої освіти та вивчення доцільності запровадження педагогічних інновацій; розробка механізмів посилення співпраці з роботодавцями; підвищення мобільності закладів вищої освіти; підготовка фахівців, які були б конкурентоспроможними на європейському ринку праці. Прогресивний досвід підвищення престижу вищої освіти в країнах Європи потребує більш поглибленого вивчення задля ефективної імплементації в українську систему вищої освіти.

#### Література:

1. Andrushchenko V., Yevtukh V. University education of the XXI-st century: the attempt of prognosing analysis. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. № 5. С. 189–192. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_5\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_23) (дата звернення: 22.02.2024).
2. Романишина Л. М., Волкова Н. П. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72. Т. 2. С. 31–34.
3. Сисоєва С., Регейло І. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу. *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 12–18. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2016\\_5-6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_5-6_4) (дата звернення: 22.02.2024).
4. Суть Болонського процесу. Зміст та причини впровадження. *UP-STUDY*. URL: <https://up-study.ua/uk/posts/sut-bolonського-procesu-zmist-ta-prichini-vprovadzhennja> (дата звернення: 22.02.2024).
5. Закревська А. Болонський процес як передумова інтеграції вищої освіти України до європейського освітньо-наукового простору. *Геополітика України: історія і сучасність*. 2016. № 1. С. 251–259.
6. Ораціо. Освіта в Польщі. URL: [https://drive.google.com/file/d/10k5oIFcbsrhGL-AkgqwsGM8c2N4g9ej\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10k5oIFcbsrhGL-AkgqwsGM8c2N4g9ej_/view?usp=sharing) (дата звернення: 22.02.2024).
7. Димань Т. М., Боньковський О. А., Вовкогон А. Г. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес : навчально-методичний посібник. Одеса: НУ «ОМА», 2017. 106 с.
8. Осадчий В., Симоненко С. Порівняльний аналіз національних рамок кваліфікацій в області вищої освіти України та європейських країн. *Педагогічний дискурс*. 2015. № 19. С. 145–154.
9. Кухарчук П. Управління освітою в країнах Європейського Союзу. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_8\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_15) (дата звернення: 22.02.2024).



10. Розлуцька Г. М. Особливості вищої освіти у країнах Європейського Союзу. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2011. № 2. С. 11–14.
11. Regional cooperation. URL: [https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/regional\\_cooperation.pdf](https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/regional_cooperation.pdf) (дата звернення: 22.02.2024).
12. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
13. Work plan of the Bologna follow-up group 2021–2024. URL: <https://www.ehea.info/page-work-plan-2018-2020> (дата звернення: 22.02.2024).
14. Забіяка І. М. Сучасна система вищої освіти в європейських країнах: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 137–142. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-137-142> (дата звернення: 22.02.2024).
15. Зарубіжна система вищої освіти : навч. посібн. / авт. – упоряд. М. І. Гагарін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
16. Дурдас А. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2017. № 1–2. С. 132–138. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2017\\_1-2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2017_1-2_24) (дата звернення: 22.02.2024).
17. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
18. Кочарян А. Б. Європейський досвід цифрової трансформації в контексті спеціалізованої освіти наукового спрямування України. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2. №. 62. С. 151–158. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.30> (дата звернення: 22.02.2024).

#### References:

1. Andrushchenko, V., & Yevtukh, V. (2011). University education of the XXI-st century: The attempt of prognosing analysis. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menezhment – International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management*, (5), 189–192. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_5\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_23)
2. Romanyshyna, L. M., & Volkova, N. P. (2020). Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv heohrafiї do profesiinoi diialnosti [Foreign experience of professional training of future geography teachers for professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 2(72), 31–34. [in Ukrainian].
3. Sysoieva, S., & Reheilo, I. (2016). Pidhotovka doktoriv filosofii u haluzi osvity: dosvid providnykh universytetiv svitu [PhD in education training: World leading universities experience]. *Ridna shkola*, (5–6), 12–18. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2016\\_5-6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_5-6_4) [in Ukrainian].
4. UP-STUDY, (2018, July 5). *Sut Bolonskoho protsesu. Zmist ta prychny vprovadzhennia* [The essence of the Bologna process. Content and reasons for implementation]. <https://up-study.ua/uk/posts/sut-bolonskogo-procesu-zmist-ta-prichiny-vprovadzhennja> [in Ukrainian].
5. Zakrevska, A. (2016) Bolonskyi protses yak peredumova intehratsii vyshchoi osvity Ukrainy do yevropeiskoho osvitno-naukovoho prostoru [The Bologna process as a prerequisite for the integration of higher education in Ukraine into the European educational and scientific space]. *Heopolityka Ukrainy: istoriia i suchasnist – Ukraine's Geopolitics: History and Contemporary Issues*, (1), 251–259. [in Ukrainian].



6. School of Polish Language and Culture "Oratio", (2017). *Oratio. Osvita v Polshchi* [Oratio. Education in Poland]. [https://drive.google.com/file/d/10k5oIFcbsrhGL-AkgqwsGM8c2N4g9ej\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10k5oIFcbsrhGL-AkgqwsGM8c2N4g9ej_/view?usp=sharing) [in Ukrainian].

7. Dyman, T. M., Bonkovskiy, O. A., & Vovkohon, A. H. (2017). *Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity ta Bolonskyi protses* [European higher education area and the Bologna process]. Odesa: NU «OMA». [in Ukrainian].

8. Osadchyi, V., & Symonenko, S. (2015). Porivnialnyi analiz natsionalnykh ramok kvalifikatsii v oblasti vyshchoi osvity Ukrainy ta yevropeyskykh krain [Comparative analysis of national qualifications frameworks in higher education in Ukraine and European countries]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, (19), 145–154. [in Ukrainian].

9. Kukharchuk, P. (2012). Upravlinnia osvitoiu v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Education management in European Union countries]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and Methodology of Education Management*, (8). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_8\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_15) [in Ukrainian].

10. Rozlutska, H. M. (2011) Osoblyvosti vyshchoi osvity u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Characteristics of higher education in European Union countries]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti – Pedagogical Innovations in Professional Education*, (2), 11–14. [in Ukrainian].

11. European Union, (n.d.). *Regional cooperation*. [https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/regional\\_cooperation.pdf](https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/regional_cooperation.pdf)

12. Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity* [The Bologna process and the new paradigm of higher education]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. [in Ukrainian].

13. European Higher Education Area, (n.d.). *Work plan of the Bologna follow-up group 2021–2024*. <https://www.ehea.info/page-work-plan-2018-2020>

14. Zabiaka, I. M. (2022) Suchasna systema vyshchoi osvity v yevropeyskykh krainakh: problemy i perspektyvy [Modern higher education system in european countries: Problems and prospects]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (207), 137–142. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-137-142> [in Ukrainian].

15. Haharin, M. I. (Ed.). (2017). *Zarubizhna systema vyshchoi osvity* [Foreign higher education system]. Uman: VPTs «Vizavi». [in Ukrainian].

16. Durdas, A. (2017) Vyshcha osvita Frantsii v konteksti suchasnykh yevrointehratsiinykh protsesiv [Higher education of France in the context of the contemporary European integration processes]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education : Theory and Practice*, (1–2), 132–138. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2017\\_1-2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2017_1-2_24) [in Ukrainian].

17. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka* [Educational systems of European Union countries: General overview]. Rivne: Ovid. [in Ukrainian].

18. Kocharyan, A. B. (2023). Yevropeyskyi dosvid tsyfrovoy transformatsii v konteksti spetsializovanoi osvity naukovoho spriamuvannia Ukrainy [European experience of digital transformation in the context of specialised scientific education in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 2(62), 151–158. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.30>