

5. Сучасний етап розвитку міжнародної діяльності ВНЗ поєднує традиційну інтернаціоналізацію з транснаціоналізацією. У розвинених країнах світу відбувається формування великих університетів, діяльність яких відповідає основним критеріям транснаціональних компаній. Деякі навчальні заклади позиціонують себе як глобальні університети. Вони дедалі більше проникають в освітній простір інших держав, створюючи певні ризики і загрози національним інтересам у сфері професійної освіти.

6. У суспільстві знань суб'єкти освітньої діяльності повинні мати ефективний інструментарій ідентифікації тих потенційних процесів, які можуть вплинути на їх розвиток у майбутньому. Стратегічне планування університетів слід поєднувати з практикою наукового прогнозування не менш ніж на 5–10 років, що дозволяє правильно визначити траєкторії, кількісні та якісні параметри розвитку вищої освіти в майбутньому, розкрити зміст ситуації, у якій опиниться освітня система під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Правильно розроблений прогноз розвитку освітньої галузі є основою стратегічного та індикативного планування, програмування, наукового, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення розвитку освіти. Особливої актуальності набуває проведення Форсайт-досліджень вищої освіти в Україні.

2.2. Реформування вищої освіти України: інновації Болонського процесу

У сучасних умовах розвиток української держави визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізація, свобода пересування, свобода отримання вищої освіти, що є атрибутами громадянського демократичного суспільства. Згідно зі Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу, затвердженою Указом Президента України, поряд з політичним, економічним, правовим напрямками європейської інтеграції особливе місце у реалізації інтеграційних процесів займає культурно-освітній, який передбачає впровадження європейських норм і стандартів

у вищій освіті на основі узгодження положень системи вищої освіти, поширення власних здобутків у галузі освіти у Європейському Союзі.

Виконання зазначених вимог не виключає належного ставлення до національних культур та освітніх систем, а також автономії університетів. Адже йдеться про глобальні параметри підготовки фахівців вищої кваліфікації, без яких неможливо нострифікувати дипломи різних країн, забезпечити вільне переміщення студентів на здобуття вищої освіти до інших європейських країн, створити європейську зону вищої освіти як засіб підвищення мобільності та працевлаштування молоді.

В останні роки з'явилася велика кількість праць, що присвячені інтеграційним процесам у системі вищої освіти. Серед вітчизняних авторів треба звернути увагу на праці В. Андрущенко, Б. Гершунського, П. Гуревича, С. Клейка, О. Кондакова, В. Кременя, В. Лутая та ін.; серед російських авторів — Б. Вульфсона, З. Малькової, Л. Лазаревої, І. Марцинковського, М. Карпенка, М. Ларіонової та ін. Велику зацікавленість викликають дослідження закордонних учених (Л. Вербяк, Р. Гаретт, К. Кембелл, Ф. Кумбс, А. Терек, В. Бруковер, Ж. Жадо та ін.). Усі ці автори так чи інакше розглядають питання, що стосуються переосмислення світоглядно-ціннісних основ сучасного простору вищої освіти в сучасних соціокультурних умовах.

Водночас на сьогодні бракує комплексних досліджень специфіки інтеграційних процесів у вітчизняному просторі вищої освіти. Недостатньо дослідженими залишаються змістові та структурні особливості становлення освітнього простору у періоди активних соціальних перетворень. Метою дослідження в цьому підрозділі є узагальнення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти європейських країн на основі реалізації принципів Болонського процесу та обґрунтування з урахуванням цього визначальних модусів інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір.

Процес об'єднання Європи супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі в масштабах усього континенту. Зазначений процес дістав назву Болонського (від назви університету в італійському місті Болонья, де було представлено ініціативи культурно-освітніх інтеграційних процесів).

Офіційною датою початку Болонського процесу прийнято вважати 19 червня 1999 р., коли на конференції в Болоньї міністри освіти

29 європейських держав прийняли декларацію «Зона європейської вищої освіти», або так звану Болонську декларацію¹. Україна приєдналася до Болонського процесу 19–20 травня 2005 р. на Бергенській конференції європейських міністрів вищої освіти.

Учасниками Болонського процесу на сьогодні є 47 країн: з 1999 р. — Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Ісландія, Іспанія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія, Швеція, Швейцарія; з 2001 р. — Хорватія, Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина; з 2003 р. — Албанія, Андорра, Боснія та Герцеговина, Ватикан, Росія, Сербія та Чорногорія, колишня Югославська Республіка Македонія; з 2005 р. — Вірменія, Азербайджан, Грузія, Молдова, Україна; з 2010 р. — Казахстан.

До складу офіційних учасників Болонського процесу входять три азійських країни (Азербайджан, Вірменія, Грузія) і дві країни (Росія та Туреччина), розташовані як на європейському, так і на азійському континентах. Активну участь в Болонському процесі беруть також вищі навчальні заклади деяких європейських та азійських країн, що офіційно не є його учасниками (Білорусь, Киргизстан), і деякі з ВНЗ США.

Болонський процес має свою передісторію й історію, які складаються з декількох періодів.

Перший період передісторії Болонського процесу датується 1957–1982 рр. Початком можна вважати Римський договір 1957 р., за яким діяльність Європейського Союзу (ЄС) у галузі освітньої політики обмежувалася заохоченням співпраці між державами-членами без втручання в зміст навчального процесу й організацію освітніх систем окремих країн, поважаючи їхню культуру та мовну різноманітність. Водночас з розширенням масштабів міграції робочої сили актуалізується питання щодо порівняння освітніх систем з метою стандартизації документів про рівень їхньої освіти та забезпечення взаємовизнання дипломів про освіту.

У 1967 р. відбулася перша Європейська спільна конференція міністрів освіти, яка започаткувала складний процес вироблення єдиного загальноєвропейського підходу до вищої освіти.

¹ Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>.

Починаючи з 1950-х рр. було розроблено та прийнято низку європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання: Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, якими відкривається доступ до університетів (1953); Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти (1956); Європейська конвенція про академічне визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів в арабських і європейських державах басейну Середземного моря (1976); Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у країнах європейського регіону (1979).

Другий період формування ідей європейської освітянської інтеграції (1983–1992) характеризується конкретизацією цілей і завдань, поглибленням узгодженої з реаліями країн кооперації вищої освіти в межах Євросоюзу. Так, відпрацьовувалися правові аспекти щодо суб'єктів навчального процесу, розроблялися відомі міжнародні проекти COMET, ERASMUS, LingWa, TACIS та інші, у яких наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов тощо. У 1990 р. було прийнято Європейську конвенцію про загальну еквівалентність періодів університетської освіти.

Подією планетарного масштабу наприкінці другої декади вересня 1988 р. стало святкування 900-річчя найстарішого в Європі Болонського університету. Заснований у 1088 р. під назвою Європейський університет, він відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку науки та культури всього світу. На свято приїхали ректори понад 300 університетів Європи (і не лише Європи), найвідоміші та найвпливовіші релігійні, громадські та політичні діячі, діячі культури й освіти з багатьох країн. Серед присутніх були: Папа Римський Павло Іоанн II, мати Тереза, Далай-лама та багато інших відомих особистостей. Святкування супроводжувалися численними зустрічами, консультаціями, прийомами, семінарами.

До цієї події експертами було підготовлено й узгоджено історичний документ, який 18 вересня в урочистій обстановці підписали присутні на святкуванні ректори європейських університетів. Його за аналогією з визначним середньовічним документом, відомим як Magna Charta Libertatum — Велика хартія вольностей, було названо Magna Charta

Universitatum — Велика хартія університетів. У Хартії було проголошено фундаментальні засади, які раз і назавжди мають бути основою призначення університетів як центрів культури, знань і досліджень.

Велику хартію перекладено багатьма мовами світу. Офіційні переклади контролює Наглядова рада (Magna Charta Observatory), президентом якої є професор Фабіо Роверсі (Монако) — ректор Болонського університету в далекому 1988 р. Приємно усвідомлювати, що існує офіційний переклад й українською мовою. Magna Charta Universitatum була проголошена за 11 років до виникнення поняття «Болонський процес», вона є його невід’ємним складником.

Серед перших українських університетів, які підписали Велику хартію, були: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Дніпропетровський державний університет імені Олеся Гончара. У вересні 2003 р. Хартію університетів підписали Одеський національний університет імені І. І. Мечникова та Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

Під впливом Маастрихтського договору (м. Маастрихт, Нідерланди) у 1992 р. головами держав та урядів 12 країн — членів Європейського співтовариства було започатковано міжнародне об’єднання. На додаток до національного громадянства Договір вводив громадянство ЄС. З цього часу розпочався третій період передісторії Болонського процесу. Програми SOCRATES, Leonardo da Vinci, «Молодь», TEMPUS були спрямовані на стимулювання інтеграційних процесів та модернізацію освіти в країнах континенту. Із середини 1990-х рр. ідеї євроінтеграції вищої освіти поширюються в Східну Європу, зокрема в Україну.

Саме в документах цього періоду, передусім у Програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995), було проаналізовано об’єктивні умови та суб’єктивні чинники, які спричинили поглиблення розвитку інтеграційних процесів освіти й економіки, освітніх систем Європи. Виділялись правові, соціально-економічні, лінгвістичні проблемні чинники, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової умови економічного та соціально-економічного розвитку сучасного суспільства.

Значною подією стало те, що 1996 р. був оголошений для Європи роком освіти впродовж усього життя. 11 квітня 1997 р. у Португалії під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО 43 країни підписали Лісабон-

ську конвенцію про визнання кваліфікацій, які належать до вищої освіти Європи (це перший офіційний документ у контексті Болонського процесу, до якого приєдналася Україна). Її основною метою стало формування правового поля вищої освіти Європи та полегшення визнання документів про освіту різних країн. Організацію спостереження за реалізацією Конвенції покладено на Комітет Конвенцій про визнання кваліфікацій у вищій освіті у європейському регіоні та Європейську мережу національних інформаційних центрів з питань академічного визнання і мобільності, що створена у 1994 р.

Подальшу розробку гармонізації європейської системи вищої освіти зафіксовано в Сорбонській спільній декларації, яку було підписано 25 травня 1998 р. під час зустрічі з нагоди 800-річного ювілею Паризького університету міністрами освіти чотирьох країн (Велика Британія, Італія, Німеччина, Франція). Декларація поставила питання про формування відкритого європейського простору у сфері вищої освіти, прозорість і зрозумілість дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтацію на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр — магістр); використання системи кредитів (ECTS) тощо. Кредити може отримати кожен, хто бажає навчатись у європейських університетах. У студентів буде доступ до різних освітніх програм, зокрема можливість навчатись багатoproфільно, розвивати знання мов, використовувати інформаційні технології. Цей документ треба розглядати як такий, що надав первинного поштовху процесу консолідації європейського простору вищої освіти в контексті загальноєвропейського процесу, який пізніше отримав назву Болонського. Постала необхідність вироблення єдиних стандартів вищої освіти; підняття рівня кваліфікаційних вимог до фахівців, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці та припинити відтік студентів і молодих учених до США.

Започаткувала історію Болонського процесу офіційна зустріч міністрів освіти з 29 країн Європи (19 червня 1999 р. у м. Болонья, Італія). Вона ознаменувалася прийняттям спільної Болонської декларації. Запровадила регулярні — через кожні 2–3 роки — зустрічі (конференції) міністрів освіти європейських країн, які залучилися до процесу створення єдиного європейського простору вищої освіти. Важливо звернути увагу на те, що в Болонській декларації вже застосовується теза щодо створення європейського простору вищої освіти до 2010 р. Віднині курс було взято на структурну модернізацію

національних систем вищої освіти так, щоб вони стали працювати на розвиток «суспільства знань». Європейська комісія пропонує таке визначення цього суспільства: «Суспільство, де процеси та практика засновані на виробництві, розподілі та використанні знань»¹.

Декларацією було визначено шість ключових цілей формування єдиного простору вищої освіти:

— прийняття системи легко зрозумілих і сумірних ступенів, зокрема, через упровадження Додатка до диплома для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти;

— прийняття системи, що заснована на двох основних циклах — доступневу та післяступеневому. Доступ до другого циклу буде вимагати успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Ступінь, що присуджується після першого циклу, має бути затребуваним на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл спрямований на отримання ступеня магістра і/або доктора, як це прийнято в багатьох європейських країнах;

— упровадження системи кредитів за типом ECTS — європейської системи перезарахування залікових одиниць трудомісткості як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності. Кредити можуть бути отримані також і в рамках освіти, що не є ще вищою, залучаючи кадри до навчання протягом усього життя, якщо вони визнаються цікавими для приймаючих університетів;

— сприяння мобільності шляхом подолання перешкод до ефективного здійснення вільного пересування, для цього: студентам повинен бути забезпечений доступ до можливості одержання освіти і практичної підготовки, а також до супутніх послуг; викладачам, дослідникам і адміністративному персоналові повинні бути забезпечені визнання і зарахування часу, витраченого на провадження досліджень, викладання та стажування в європейському регіоні, без нанесення збитку їхнім правам, установленим законом;

— сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти для розробки адекватних критеріїв і методологій;

¹ Гончаренко, С. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти (Проект концепції) [Текст] / С. І. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. – С. 7.

— сприяння необхідним європейським поглядам у вищій освіті, особливо щодо розвитку навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і провадження наукових досліджень.

Досягнення цих цілей необхідно для зміцнення Зони європейської вищої освіти, створення якої потребує постійної підтримки, уважного керування й адаптації до безупинно мінливих потреб розвитку. Основною ж метою залишається збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти¹.

Стратегії навчання впродовж життя отримали назву Лісабонських, оскільки вони розглядалися й були схвалені на Лісабонському засіданні Ради Міністрів ЄС у березні 2000 р.

Принципово важливими на цьому етапі розвитку Болонського процесу є висновки та рекомендації численних конференцій і семінарів експертів (Гельсінський семінар у лютому 2001 р., конференція в м. Саламанка, Іспанія — у березні 2001 р.).

Так, у рішеннях Гельсінського семінару головну увагу приділено двоступеневій структурі вищої освіти та відзначено, «що вона сприяє розвитку національної та інтернаціональної мобільності, оскільки передбачає модульний (блоковий) характер навчальних програм»². На Саламанській зустрічі було проголошено створення Європейської асоціації університетів (EUA).

Другий період розвитку історії Болонського процесу розпочався в Празі 19 травня 2001 р., де було підписано Празьке комюніке представниками вже 33 країн Європи. На саміті було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти, а саме: постійне навчання впродовж усього життя; мотивоване залучення студентів до навчання; сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу (зокрема, обговорювались аспекти транснаціональної освіти).

18–19 вересня 2003 р. у Берліні розпочався третій етап Болонського процесу. Було визнано, що магістерський рівень освіти — недостатній для забезпечення належної наукової інноваційності європейської

¹ Болонський процес у фактах і документах [Текст] / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Балабаш, В. Д. Шинкарук та ін. – К. ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 35.

² Там само. – С. 11.

економіки. Тому було прийнято принципово нове рішення — поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Заплановано масову підготовку молодих докторів (у нас — кандидатів наук) у триступеневій вищій освіті за схемою «бакалавр — магістр — доктор». Рекомендовано обмежитися лише одним науковим ступенем (доктор наук), а не двома (кандидат наук + доктор наук).

На Берлінській зустрічі до Болонської співдружності разом з іншими шістьма країнами було прийнято й Росію.

Черговий саміт країн — учасниць Болонського процесу відбувся 19–20 травня 2005 р. у м. Берген (Норвегія). На ньому до Болонської співдружності приєдналася Україна та ще чотири країни. Серед визначених пріоритетів на конференції особливу увагу приділено взаємодії між сферою вищої освіти та різноманітною дослідницькою діяльністю в усіх країнах-учасницях, а також між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень.

У результаті було підписано комюніке, у якому на основі попередніх цілей Болонського процесу були визначені пріоритетні напрями розвитку вищої освіти: введення трициклової системи підготовки фахівців (бакалавр — магістр — доктор філософії), створення національної системи забезпечення якості вищої освіти згідно зі стандартами європейської мережі забезпечення якості (ENIC-ENQ), взаємне визнання ступенів і продовження навчання країнами-учасницями.

У грудні 2006 р. було розроблено рекомендації Парламенту і Раді Європи, у яких визначено ключові компетенції, необхідні всім індивідам для особистої реалізації і розвитку, активної громадської позиції, соціалізації і зайнятості. Установлено вісім ключових компетенцій:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична грамотність і базові компетенції в науці й технологіях;
- комп'ютерна грамотність;
- освоєння навичок навчання;
- соціальні і цивільні компетенції;
- відчуття новаторства і підприємництва;
- обізнаність і здатність виражати себе в культурній формі.

У 2010 р. Європейським Союзом ухвалено стратегію «Європа 2020». Цей документ є продовженням Лісабонської стратегії (2000–

2010 рр.) і встановлює три пріоритети — розумний, стійкий та інклюзивний розвиток, зміст яких полягає в такому:

- розумність передбачає розвиток економіки, що базується на знаннях та інноваціях;
- стійкість забезпечується більш ефективним використанням ресурсів;
- інклюзивність спрямована на сприяння високому рівню зайнятості населення, соціальному й територіальному згуртуванню (cohesion).

Документом також визначено стратегічні показники, які мають засвідчити досягнення успіху в розвитку Європи станом на 2020 р. До них серед інших належать такі:

- 1) 75 % населення віком від 20 до 64 років мають бути працевлаштованими (нині цей показник складає 69 %);
- 2) 3 % ВВП Європейського Союзу має бути інвестовано у сферу досліджень і розробок (R and D)¹.

Для реалізації стратегії «Європа 2020» визначено сім програмних ініціатив, серед яких:

– «Інноваційний Союз» (The Innovation Union) — програма, спрямована на розвиток сфери досліджень та інновацій. Реалізація ініціативи розпочалася 6 жовтня 2010 р.;

– «Молодь на марші» (Youth on the Move). Основною метою цієї програми є сприяння навчальній та професійній мобільності молодих людей. Реалізація розпочалася 15 вересня 2010 р.;

– «Порядок денний для нових навичок і роботи» (An Agenda for New Skills and Jobs) — програма, спрямована на інтеграцію професійної діяльності та освіти. Реалізація розпочалася у листопаді 2010 р.²

Нова стратегія розвитку також констатувала чіткі орієнтири щодо модернізації європейської вищої освіти, які, у свою чергу, були деталізовані в документі «Підтримка зростання зайнятості — порядок денний модернізації європейських систем вищої освіти» (Supporting growth and jobs — an agenda for the modernization of Europe's higher education systems), ухваленому Європейською комісією 26 вересня 2011 р.

¹ Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Текст] : Communication from the European Commission, Brussels. – 3.3.2010. – COM (2010). 2020 final. – P. 5.

² Engaging in the Modernization Agenda for European Higher Education [Текст]. – Brussels : ESMU, 2011. – P. 11.

Відповідно до цього документа ключовими завданнями модернізації європейської вищої освіти є:

1) підвищення рівня освітніх досягнень задля забезпечення потреб Європи у випускниках вищих навчальних закладів і дослідниках. Визначено чітку цифру — до 2020 р. 40 % молодих людей мусять мати завершену вищу освіту;

2) поліпшення якості й релевантності вищої освіти;

3) підвищення якості завдяки мобільності та міжнародній співпраці;

4) актуалізація «трикутника знань» (knowledge triangle): зв'язок вищої освіти, досліджень і бізнесу (підприємництва) для досягнення досконалості та регіонального розвитку;

5) покращення врядування та фінансових механізмів¹.

У цьому ж документі визначено такі основні принципи розвитку вищої освіти, як прозорість, диверсифікація (різноманітність), мобільність і співпраця².

У сучасних умовах до основних складників процесу модернізації європейської вищої освіти треба віднести такі:

– наявність чіткої стратегії, політики та інструментів модернізації;
– інституційна автономія, інституційні стратегії та профілізація інститутів вищої освіти (розроблення та імплементація профілів організацій);

– професійна підготовка лідерів (вищій рівень) і менеджерів (середній рівень) вищих навчальних закладів.

Зазначений перелік формує основу процесу модернізації вищої освіти як «потужного чинника економічного зростання», що, за словами єврокомісара з освіти, культури та молоді А. Вассіліу, «відкриває двері для кращих життєвих стандартів і можливостей для людей»³.

З метою приєднання до Болонського процесу в Україні було розроблено низку нормативно-правових актів для вдосконалення системи вищої освіти⁴. На їх основі у вищій школі України відбулися

¹ Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems [Текст]. – Luxemburg : Publication Office of the European Union, 2011. – P. 4–12.

² Там само. – P. 12.

³ Modernization and employability at heart of new higher education reform strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.europe.eu>.

⁴ Вища освіта України. Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи [Текст] : інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумк. колегії М-ва освіти і науки України / за ред. Я. Я. Болюбаша. – К., 2008. – 103 с.

значні реформи, які відповідають засадам євроінтеграції, з метою формування єдиного загальноосвітнього простору:

1) введено ступені бакалавра і магістра (додаток до диплома було запроваджено значно раніше);

2) введено систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти — кваліфікації спеціаліста або магістра неможливе без завершення першого циклу — бакалаврату);

3) запроваджено кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін (ще у 1994 р.);

4) сьогодні за кордоном навчається студентів і працює викладачів та науковців значно більше, ніж до 1991 р.;

5) розширюється співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання і досліджень¹.

Двоетапна система вищої освіти «бакалавр — магістр» запроваджується на основі двох ключових навчальних циклів: незакінчена вища (додипломна) освіта і закінчена вища (післядипломна) освіта.

Ступінь «бакалавр» є кваліфікацією вищої освіти, для здобуття якої необхідно 180–240 заєдованих кредитів (ECTS). Термін навчання на здобуття цього ступеня має складати 3–4 роки. Ступінь «бакалавр» можна здобути як у традиційних університетах, так і у професійно орієнтованих закладах вищої освіти.

Головна перевага бакалаврських програм полягає в тому, що їх введення:

– полегшує випускникам ВНЗ пошук свого місця на ринку праці (соціально-економічна функція);

– приводить до скорочення загального часу на підготовку (соціально-захисна функція);

– виступає засобом боротьби з відсівом студентів (функція підвищення освітньої ефективності і соціальної справедливості);

– забезпечує більшу гнучкість освітніх програм (функція диверсифікації);

¹ Вища освіта України. Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи [Текст] : інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумк. колегії М-ва освіти і науки України / за ред. Я. Я. Болюбаша. – К., 2008. – 103 с.; Цілі Розвитку Тисячоліття – Україна – 2010 [Електронний ресурс] : Нац. доп. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_52412MDGS_UKRAINE2010_REP_ukr.pdf.

- посилює внутрішньодержавну (національну) і міжнародну мобільність (функція соціально-економічної інтеграції і міжкультурної комунікації);
- сприяє визнанню (функція транспарентності);
- припускає підсилення взаємодії освіти і трудової діяльності (функція реалізації освіти протягом усього життя);
- підвищує ефективність використання ресурсів, тому що не примушує студентів змінювати напрям навчання в різноманітних перехідних точках (ресурсозберігаюча функція)¹.

Багатоцільовий (багатофункціональний) характер європейського бакалаврату породжує диверсифікацію його типів (видів) як за тривалістю підготовки, що виражається в еквівалентах ECTS, так і за спрямованістю освітніх програм. Як найбільш типові моделі бакалаврату за строками навчання на даний момент відмічені такі: бакалавр — не менше 3 років (в еквівалентах ECTS — 180 к. о.), бакалавр — не більше 4 років (в еквівалентах ECTS — 240 к. о.). Національні види бакалавра: 3–3,5 року (Норвегія, Фінляндія); 3 роки (звичайний) і продвинутий, з відзнакою (Велика Британія); 4–5 років додипломний ступінь (низка країн Центральної і Східної Європи)².

Адекватність ступеня бакалавра ринкам праці може бути досягнута різними способами, включаючи:

- спрямованість окремих навчальних програм на професію і швидке включення тих, хто її має, у виробничу сферу;
- підготовку студентів до продовження їх освітнього шляху з відстроченим виходом на роботу;
- засвоєння стрижневих навичок (transversal), які обов'язкові для всіх активних громадян Європи.

Ступінь магістра у європейському просторі вищої освіти, як правило, потребує 300 кредитів ECTS, з яких 60 за будь-що повинні бути отримані на дипломному рівні за обраною спеціалізацією.

¹ Байденко, В. И. Болонский процесс [Текст] / В. И. Байденко. – М. : Лотос, 2004. – С. 128–129.

² Авщенко, Н. М. Реформування структури ступенів вищої освіти в умовах Болонського процесу: досвід європейських університетів [Текст] / Н. М. Авщенко // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психол.-пед. науки. – 2008. – № 5. – С. 150–152.

На ступені магістра найбільшою мірою проявляються всі суттєві характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування (функція наслідування та оновлення).

Магістратура робить європейську вищу освіту більш знайомою, привабливою, прозорою і конкурентоспроможною у світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати свої імпортно-експортні стратегії у боротьбі за розум, імідж, ресурси (функція транспарентності). Як ступінь, який є достатньо відкритим для всіх спроможних його засвоювати, він більш м'яко, природно регулює доступ і прийом студентів (функція раціональної селективності).

Усе більшу значущість отримує магістратура як попередня більш високому ступеню — докторантурі, особливо у зв'язку із завданням, що висувається щодо формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня).

На етапі магістратури максимальною мірою можуть бути досягнуті єдність і академічність ринкових характеристик вищої освіти, її підпорядкованість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності наслідування і розвитку). Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснювати виробництво високоінтелектуальних науково-дослідних кадрів і еліти професіоналів з високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція).

Реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різноманітними часовими межами і співвідношенням, що різняться, між додипломним і післядипломним рівнями, що подані в ECTS. Допустимими стають такі моделі:

- 180 кредитів для бакалавра + 120 кредитів для магістра;
- 240 кредитів для бакалавра + 90/120 кредитів для магістрів (з яких приблизно від 30 або від 60 можна відмовитися, беручи до уваги навчання в наступний рік бакалаврата і за умови, що мінімальна кількість з 60 кредитів залишається на дипломному рівні);
- 300 кредитів для магістра в межах інтегрованої програми.

У численних магістерських ступенях можна виділити п'ять традиційних:

1) англосаксонський з його різноманітним моделям (Велика Британія), навіть до права окремих університетів надавати свої ступені; потрібно 1–2 роки для засвоєння магістерських курсів; маються довгострокові інтегровані програми;

2) скандинавський, в якому поєднуються короткі магістерські курси (240 кредитів ECTS у Швеції) з магістерськими ступенями 3–3,5 року + 2 роки (з гуманітарних наук 3 роки в Данії);

3) країн Балтії з різноманітними схемами, наприклад Естонія: 3 + 2 (більш розповсюджена, ніж 4 + 1) при збереженні тривалих однорівневих програм з медицини, фармації, стоматології, архітектури, громадянського будівництва і для підготовки вчителів навчальних класів; Латвія, де законну силу мають структури 3 + 2, 4 + 1, 4 + 2; Литва з бінарними магістерськими курсами: дво- і однорівневими;

4) країн Західної і Південної Європи, де можна спостерігати (Італія) як прискорене засвоєння дворівневої схеми у ВНЗ різних типів, так і цілком університетське право видавати магістерські дипломи; як двопрофільні програми магістрів-дослідників і магістрів-професіоналів (Франція), так і перевтілення ступеня *hogerchofen* в бакалаврський і введення розрізнення в магістерські освітні програми, що реалізуються, за їх характером, а не за типом ВНЗ (хоча встановлюються для двох типів ступенів спеціальні *Label: «of arts»* та *«of science»* — Нідерланди). У Німеччині зберігаються тривалі однорівневі програми і вводяться магістерські курси за схемою 3 + 2 та 4 + 1;

5) країн Центральної та Східної Європи. У Польщі, наприклад, як і раніше, перевагу віддають тривалим однорівневим моделям вищої освіти. ВНЗ створюють свої версії дворівневої структури. Законодавством виключається використання двоциклових схем за такими напрямками, як медицина, фармація, стоматологія, психологія, право, ветеринарія. У Чехії і Словаччині зустрічаються магістерські програми від 60 до 180 кредитів.

Якщо узагальнити існуючі аналітичні дані у передберлінський період, то за тривалістю, що виражена в еквівалентах ECTS, магістерські програми реалізуються: у 25 країнах з 60–120 кредитами; у 22 країнах з 270–300 кредитами і в 3 країнах зі 180 кредитами¹.

Зауважу, щоб позначити чітко свою особисту позицію, що введення в Україні двоступеневої структури вищої освіти зовсім не виправдовує можливі наміри окремих представників вищої школи відмовитися від моделі дипломованого фахівця. Треба брати до уваги такі щонайменше чотири обставини:

¹ Christian Tauch and Andreic Rauhvarges [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bologna-handbook.com/docs/frames/authors/Tauch.h+ml-5k.

1. В Україні, як і в багатьох інших країнах, можливе більш-менш тривале паралельне існування одно- і дворівневих програм до тих пір, поки: 1) суспільство і працедавці не ухвалять нову структуру ступенів; 2) не почнеться процес стійкого економічного відродження з розвинутими ринками праці, де освітня і економічна системи почнуть обмінюватися сигналами; 3) не сформується справжня двоступенева структура вищої школи, заснована на принципово нових освітніх програмах, орієнтованих не на зміст і тимчасові параметри, а на зовнішні точки відліку — результати освіти, які в значній своїй частині будуть виражені в категоріях компетенції.

2. По ряду предметних галузей (напрямів, спеціальностей підготовки), зокрема тих, що належать до так званих регульованих з боку Євросоюзу, зберігаються «довгі» інтегровані моделі, відокремлені від бакалаврських ступенів (медицина, ветеринарія, фармація, архітектура, багато інженерно-технічних профілів, юриспруденція, теологія та ін.).

3. Україні потрібно зрозуміло і доказово продемонструвати Європі (іноді схильній уподібнювати себе «золотій клітці») вітчизняний тип дипломованого фахівця як унікальний український досвід (зі своїм європейським корінням, яке йде в ХІХ ст.), що має загальноосвітову і загальноєвропейську цінність і значущість. Хочеться нагадати думку, висловлену Інге Кнудсен: «Архітектура національних систем, і унітарних, і бінарних, може бути дуже складною. В одній країні можуть існувати до 100 різних академічних кваліфікацій і стільки є програм навчання, пов'язаних безліччю мостів. Важливо відзначити, що потенційна європейська структура кваліфікацій не може бути простішою, ніж найскладніший з приналежних до неї національних ступенів»¹.

4. Не виключена і перспектива трансформації двоступеневої структури за двома моделями: «бакалавр — дипломований фахівець» («випускник коледжу з підвищеним рівнем підготовки — дипломований фахівець») і «бакалавр — магістр», де дипломований фахівець і магістр розглядатимуться як диверсифікація другого ступеня. Можливі й інші сценарії, якщо виходити з довготривалого характеру болонських реформ і головної їх посилки: вони є не стандартизацією

¹ Байденко, В. И. Болонский процесс [Текст] / В. И. Байденко. – М. : Лотос, 2004. – С. 41.

й уніфікацією національних освітніх систем, а зближенням їх при збереженні шани до різноманіття та автономії. Візьмемо до уваги це принципове зауваження при обговоренні структури вітчизняної вищої освіти, маючи на увазі забезпечення життєздатності та розвитку останньої відповідно до економічних і соціальних змін. Як говорять автори книги «Університетська освіта: запрошення до роздумів», «університет не може бути вільний від обставин, що йдуть ззовні»¹.

Що стосується докторського ступеня, то в Берлінському комюніке є пряма вказівка на створення триступеневої структури вищої освіти. У відповідності до цього два основних ступені вищої освіти повинні бути доповнені докторським рівнем як третім ступенем Болонського процесу.

У комюніке міститься заклик до країн-учасниць про збільшення мобільності на докторському та постдокторському рівнях, до розгортання широкого й інтенсивного співробітництва ВНЗ у частині розробки і реалізації програм докторської підготовки. Але аналіз фактів свідчить про слабкий характер процесу введення сумісних докторських ступенів.

Але ж і самі ці ступені в різних національних освітніх системах надаються по-різному. В одних — через індивідуальне наукове керівництво; в інших — завдяки додатковим освітнім програмам. Загальноєвропейська тенденція — це інтерпретація докторського рівня як структурованих освітніх програм з вираженою міждисциплінарною спрямованістю. Пропонується введення єдиної «докторської ознаки» як саме європейської.

По-перше, збільшується роль так званих докторських шкіл (докторських центрів), які повинні замінити собою традиційні докторські програми (тенденція викликана збільшенням значущості докторів у побудові ERA і посиленням конкурентної боротьби за таланти).

По-друге, здійснюється перехід до однорівневих докторських програм (тип Phd), що надає можливість відмовитися від вищої докторантури з кваліфікацією Habilitation (головна відзнака однорівневих програм: поєднання в них курсів з міждисциплінарною і міжнародною спрямованістю і дослідницької роботи).

¹ Университетское образование: приглашение к размышлению [Текст] / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. — М. : Изд-во МГУ, 1995. — С. 43.

По-третє, докторські програми включаються повністю в контекст вищої школи як третій ступінь вищої освіти (термін «післявузівська професійна освіта», який застосовується у відповідному російському законі, викликає багато питань у наших європейських колег).

По-четверте, докторські ступені все більше є результатом сумісного керівництва національних і міжнародних дослідників (co-tutele de these)¹.

Таким чином, введення дворівневої (трирівневої) структури вищої освіти здійснюється не механічним поділом однорівневих традиційних освітніх програм на дво-, трирівневі, а завдяки формуванню і завоюванню нових підходів до проектування програм і навчальних планів, їх глибинного реформування, котре не може обмежуватися тільки межами вищої школи. Воно припускає зростаюче залучення до даного процесу працедавців та інших соціальних партнерів. Поки що як у Європі, так і в Україні склалася ситуація замкненого кола: представники вищої школи не залучають до розробки навчальних планів працедавців, а працедавці не визнають таких навчальних планів.

Євроінтеграція України актуалізує також проблему визначення національної концепції якості вищої освіти та її відповідності європейській концепції якості вищої освіти (ЄКЯВО). Саме тут проявляється суперечливість між формальним прийняттям ЄКЯВО в Україні та фактичною несформованістю національної концепції і системи забезпечення якості вищої освіти.

Якість вищої освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки України, додержання міжнародних норм і вимог законодавства української держави щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості вищої освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість вищої освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики.

У контексті таких змін вища освіта України розглядається як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Від особистісних якостей науково-педагогічних кадрів та рівня їхньої підготовки залежить не лише якість вищої освіти, а й рівень духовної

¹ Лобанова, Л. С. Болонский процесс: докторские программы в европейских университетах [Текст] / Л. С. Лобанова, А. С. Вашуленко // Наука и наукознание. – 2009. – № 4. – С. 23–25.

культури суспільства, утвердження демократичних цінностей і процесів, що відбуваються в країні.

Забезпечення високоякісної вищої освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності — одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, а й соціальний, політичний та управлінський контекст. У цьому зв'язку проблема якості вищої освіти України в аспекті загальноєвропейської інтеграції набуває особливої актуальності.

Про це свідчать державні програми розвитку вищої школи, а також численні публікації з цього питання (К. Гнезділова, О. Демченко, В. Зінченко, М. Кісіль, К. Корсак, О. Левченко, В. Сафонова, Є. Шульгін, С. Цимбалюк та ін.).

Категорія «якість вищої освіти» — багатоаспектна.

Зокрема, як політична категорія якість вищої освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи вищої освіти в контексті світових тенденцій.

Як соціальна категорія, вона відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету вищої освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах вищої освіти.

Як категорія управління, вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи вищої освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку.

Як педагогічна категорія, вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісній і суспільній меті вищої освіти, б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, в) закономірностям менеджменту вищої освіти на всіх рівнях управління — державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо¹.

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні — знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт

¹ Ніколаєнко, С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості [Текст] / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 59 (839). – С. 12–13.

серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості)¹. Таким чином, якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, яка виявляє його сутність.

У педагогіці поняття «якість» — це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленої меті².

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 р., зазначається, що якість вищої освіти — це багатовимірне поняття, яке охоплює всі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси³.

У широкому розумінні якість вищої освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому — як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання⁴.

Якість вищої освіти — це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

Якість вищої освіти певною мірою регулюють стандарти вищої освіти. При розробці стандартів ураховуються процеси створення єдиного освітнього простору в Європі. Рекомендації щодо нормативних вимог визначаються згідно з Лісабонською конвенцією і Болонською декларацією.

¹ Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 225; Ляшенко, О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти [Текст] / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 6.

² Резюме Всемирной декларации о высшем образовании [Текст] // Персонал. – 2001. – № 2. – С. 10.

³ Вища освіта України і Болонський процес [Текст] : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2009. – С. 31–35.

⁴ Субетто, А. Проблема качества высшего образования в контексте глобализационных проблем общественного развития (философия качества образования) [Текст] : монография / А. Субетто. – Кострома : НАДРА, 2010. – С. 352–354.

Внутрішній моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі включає:

- діагностику засвоєння знань і умінь студентами;
- періодичну атестацію викладачів;
- оцінку діяльності окремих підрозділів (кафедр, факультетів тощо та ВНЗ у цілому).

Для оцінки засвоєння знань та умінь студентами використовують: контроль знань на вході, який здійснюється на вступних випробуваннях на початку першого семестру (так звані «нульові» контрольні роботи з математики, фізики, хімії); поточний контроль, який здійснюється протягом семестру; семестровий контроль під час проведення екзаменаційних сесій; контроль знань і умінь випускників за результатами державних іспитів та захисту дипломних проектів і робіт.

У вищих навчальних закладах зусилля концентруються на підвищенні об'єктивності оцінювання, упроваджуються письмові, у тому числі тестові, форми контролю, приділяється увага якісній підготовці контрольних завдань, пропонуються завдання різної складності з відповідним оцінюванням результатів за багатобальною шкалою. Головним обраним напрямом є комплексне оцінювання загальної і професійної підготовки фахівця — випускника закладу.

Оцінка роботи викладачів проводиться за допомогою системи показників, які характеризують такі складові їхньої діяльності: навчальну і методичну роботу, а також наукову роботу (у тому числі кількість аспірантів, якими керує викладач, кількість публікацій у наукових виданнях, обсяги науково-дослідних робіт та ін.).

Розробляються методики оцінки якості викладання дисциплін, яка здійснюється студентами. Це паралельне незалежне оцінювання. Воно також може розглядатися як оцінювання якості освітянських послуг споживачем. Результати анонімного анкетування студентів щодо якості викладання конфіденційні і доводяться до відома викладача з метою їхнього використання для самовдосконалення. У разі дуже низьких показників анкетування є тема для серйозного аналізу педагогічної діяльності викладача.

Оцінювання діяльності структурних підрозділів (кафедр та факультетів) і вищого навчального закладу в цілому — це ключ до покращення показників їхньої діяльності.

Система оцінки передбачає можливість визначення одиничних і комплексних показників якості за певний період часу (як правило,

за рік), а також можливість аналізу динаміки їхніх змін протягом кількох років. Групові показники характеризують окремі види і напрями діяльності ВНЗ. Комплексний показник є загальною оцінкою багатопланової роботи ВНЗ (табл. 2)¹.

Таблиця 2

Показники якості освітянської системи у ВНЗ

Складові якості	Показники оцінювання якості при		
	самоаналізі	оцінюванні споживачем	незалежному оцінюванні
Якість суб'єкта, який буде отримувати освітянські послуги (тобто абітурієнта)	Середній бал атестата про освіту абітурієнта	Результати складання вступних випробувань до ВНЗ	Чисельність нагород на конкурсах, олімпіадах тощо
Якість студента	Результати студентів у період виробничої практики і стажування на виробництві	Репутація студентів у період виробничої практики і стажування на виробництві	Чисельність нагород на студентських конкурсах, олімпіадах, конференціях
Якість ВНЗ	Результати комплексного оцінювання діяльності кафедр і факультетів. Внутрішній аудит діяльності ВНЗ	Обсяги замовлень на освітянські послуги, на науково-технічну продукцію ВНЗ	Статус ВНЗ. Результати акредитації. Рейтинг ВНЗ. Репутація в суспільстві за публікаціями в пресі та ін. Конкурс при прийомі абітурієнтів. Міжнародний авторитет і визнання
Якість навчального процесу у ВНЗ	Якість навчальних планів і програм. Якість змісту і технології навчання. Якість контролю знань. Якість методичного забезпечення	Досвід використання випускників даного ВНЗ	Результати державної атестації. Вітчизняне і міжнародне визнання

¹ Субетто, А. Проблема качества высшего образования в контексте глобализационных проблем общественного развития (философия качества образования) [Текст] : монография / А. Субетто. – Кострома : НАДРА, 2010. – С. 74–76.

Закінчення табл. 2

Складові якості	Показники оцінювання якості при		
	самоаналізі	оцінюванні споживачем	незалежному оцінюванні
Якість випускників ВНЗ	Результати державної атестації, державних інститутів і дипломування	Результати тестування випускників при прийомі на роботу. Показники працевлаштування випускників. Відзиви споживачів продукції ВНЗ. Службове зростання випускників. Результати опитувань випускників	Соціальний стан і суспільна вагомність випускників ВНЗ

Можна виділити три елементи якості вищої освіти: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти та якість результату вищої освіти¹.

Якість потенціалу вищої освіти виражається в таких характеристиках, як якість освітнього стандарту, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної та інформаційно-методичної бази, якість науково-педагогічних кадрів, якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо.

Якість процесу вищої освіти — це якість технології освіти, використання активних форм навчання, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення студентів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації знань.

Якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання і реалізація індивідуальних здібностей і особливостей, задоволення вимог споживачів, працевлаштування, кар'єра і зарплатня, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок з вигодою для дипломованого спеціаліста.

¹ Кривцов, В. М. Вища освіта та Болонський процес [Текст] : монографія / В. М. Кривцов. – О. : ОРДУ НАДУ, 2005. – С. 23–25.

У різних країнах відпрацьовують свої моделі «еталонного» вищого навчального закладу, визначаючи його за допомогою спеціальних методик. Рейтинги, як правило, визначаються, виходячи з п'яти основних показників:

- репутація вищого навчального закладу;
- конкурс осіб, які вступають до університету;
- науковий потенціал професорсько-викладацького складу;
- фінансові ресурси;
- задоволеність студентів.

На європейському рівні країни — учасниці Болонського процесу з ENQA та у співпраці з EUA, EURASHE та ESIB планують розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації з питань гарантії якості вищої освіти.

Можна назвати конкретні ознаки формального прийняття ЄКЯВО в Україні. Це насамперед:

- 1) вступ у 2005 р. до Болонського процесу;
- 2) підписання Бергенського, Лондонського і Бельгійського (Лювєнського) комюніке;
- 3) визнання основних Болонських документів, що характеризують якісні параметри ЄКЯВО;
- 4) приєднання до організацій — суб'єктів Болонського процесу тощо.

Однак національна концепція та система гарантування якості вищої освіти, узгоджені з ЄКЯВО, фактично не сформовані. Це проявляється в такому:

По-перше, не завершено дискусії і не досягнуто загальнонаціонального консенсусу щодо призначення вищої освіти в системі безперервної освіти в єдності її неформальної та формальної складових, зокрема стосовно: проміжного (короткого), інтегрованого та докторського циклів; академічного і професійного типів; ролі і місця в низці професійних видів («професійно-технічного», «технікумівського», «університетського») освіти: сумісних переліків галузей, напрямів, спеціальностей для всіх циклів вищої школи.

По-друге, не задіяні повною мірою компетентнісний і кредитний підходи для розроблення національної системи кваліфікацій, оновлення стандартів, освітнього змісту, моделей фахівців.

По-третє, не прийнято за імператив інтеграцію навчання й наукових досліджень на всіх циклах вищої освіти.

По-четверте, не визначено баланс між кількісними й якісними показниками вищої школи та її ресурсами (кадровими, фінансовими, інформаційними, дослідницькими, матеріально-технічними та ін.) і результатами.

По-п'яте, не сформовано показники та критерії якісної вищої освіти, селекція її здобувачів і закладів не відбувається за ознаками якості.

По-шосте, сукупність заходів із забезпечення якості вищої освіти ще не становить цілісної системи, у якій головними труднощами вбачаються: організація і проведення моніторингу й оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів; здійснення системних і дієвих заходів з підвищення якості вищої школи.

Серед стримуючих чинників піднесення якості вищої школи сьогодні вочевидь виокремилися також такі:

- відсутність законодавства про освіту дорослих (неформальну й неофіційну освіту) як невід'ємну складову безперервної освіти;

- нерозробленість національної системи кваліфікації на основі компетентнісного і кредитного підходів, сумісної з європейськими кваліфікаційними рамками для ЄПВО та для навчання впродовж життя;

- повільність сприйняття методології компетентнісного і кредитного підходів, що ускладнює запровадження ефективного студенто-орієнтованого навчального процесу, досягнення потрібного освітнього результату;

- надмірність і часто-густо відверта слабкість мережі вищих навчальних закладів, що зумовлює розпорошеність і неефективність використання ресурсів, низький освітньо-науковий потенціал і результативність вищої школи, неспроможність проконтролювати її діяльність;

- нерозвиненість дослідницько-інноваційної компоненти вищої школи;

- формальність функціонування громадської складової в державно-громадському управлінні вищою освітою, недостатність повноважень і зацікавленості в усіх причетних сторін — студентів, випускників, викладачів, роботодавців, фахових об'єднань¹.

¹ Карпенко, М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний ресурс] / М. М. Карпенко. – Режим доступу: <http://www.niisp.gov.ua>.

Для підвищення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу необхідно таке:

1. Оновлення законодавства про вищу школу має відбуватися на основі узгодженої національної концепції якісної вищої освіти, сумісної з СКЯВО. У противному разі виникає реальна небезпека прийняття неякісного суперечливого законодавства, а до того ж сам процес законотворчості буде ускладненим, уповільненим. Тобто до формулювання частково конкретних законодавчих норм необхідно визначитися із загальноконцептуальними положеннями щодо вищої освіти.

2. Розроблення національної системи кваліфікацій, узгодженої з європейськими кваліфікаційними рамками для ЄПВО та навчання впродовж життя, також потребує в якості обов'язкової умови попереднього повсюдного прийняття компетентнісного і кредитного підходів та формулювання на їх основі змісту і форм вищої освіти, визначення моделей фахівців, способів моніторингу та оцінювання освітнього результату. Саме застосуванням зазначених підходів можна зацікавити й об'єднати для ідентифікації якісних характеристик вищої школи студентів, випускників, роботодавців, викладачів, урядовців¹.

3. Очевидним і найбільш серйозним фактором низької якості вітчизняної вищої освіти слід визнати непомірно (відносно реальних ресурсів і резервів) велику, деформовану мережу вищої школи, що склалася за роки незалежності країни без урахування реальних можливостей і доцільності. Неприйнятність існуючої мережі виявляється в багатьох аспектах. Необхідно скоротити і впорядкувати мережу вищої школи².

Таким чином, на сьогодні існує безліч наукових підходів і методів оцінки якості послуг вищої школи. Послуга вищої школи є достатньо специфічною — комплексною і тривалою в часі, оцінити її якість досить важко. Тому при створенні методики оцінки якості вищої освіти необхідно використовувати системний підхід, який передбачає врахування багатьох факторів як на рівні ВНЗ, так і на рівні споживачів, соціальних інституцій, держави у цілому, а також існуючий

¹ Модернізація моделі управління качеством высшего образования Украины [Текст] : монографія / Е. В. Мирошниченко и др. – Донецк : Изд-во НСУЛИДЖ, 2012. – С. 45–47.

² Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу [Текст] : документи і матеріали 2003–2004 рр. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – С. 45.

загальноєвропейський досвід оцінки якості вищої освіти. Це дозволить подолати суперечливість між формальним прийняттям ЄКЯВО в Україні та фактичною несформованістю національної концепції і системи забезпечення якості вищої освіти.

У цілому вища освіта України, незважаючи на певні здобутки, характеризується на сьогодні такими негативними явищами та процесами:

1. Суперечність між потребами і вимогами сучасного суспільства до фахівця і реальним рівнем його підготовки у вищих навчальних закладах. Нинішня система вищих навчальних закладів, їх структура, діяльність не повною мірою забезпечують сучасний рівень надання освітніх послуг. Це проявляється в неоднозначному ставленні світової спільноти до наявності в нашій державі 350 університетів, академій, інститутів при чисельності населення 46,8 млн осіб (для порівняння: Велика Британія — при населенні 59,6 млн чол. — 96 ВНЗ; Франція — при 56,6 млн чол. — 78 ВНЗ; Італія — з населенням 57,7 млн чол. — 65 ВНЗ; Іспанія — 40 млн чол. — 56 ВНЗ; Польща — 38,6 млн чол. — 11 ВНЗ)¹.

2. На міжнародному рівні Україна не представлена в жодному з основних рейтингів найкращих університетів. Україна займає 100-те місце за використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

3. Середній контингент студентів ВНЗ становить 6 тис. осіб. У комунальних і приватних вузах цей показник значно нижчий (контингент залежить від форми власності: державна власність — 4,4 тис. осіб, приватна власність — 2,1 тис. осіб, комунальна — 0,7 тис. студентів)².

4. Дублювання підготовки з окремих напрямів і спеціальностей у межах певного регіону за рахунок відсутності чіткості профільних напрямів кожного ВНЗ³.

¹ Основні засади розвитку вищої освіти України [Текст] / за ред. І. О. Вакарчука ; упоряд.: В. Д. Шинкарук, Я. Я. Болюбаш, І. І. Бабин. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Ч. 4. – С. 70–82.

² Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2007–2008 навчального року [Текст] : статист. бюл. / Держ. ком. статистики. – К., 2008. – С. 25–32.

³ Вікторов, В. Г. Проблеми управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) [Текст] / В. Г. Вікторов // Вища освіта України. – К., 2005. – № 4 (14). – С. 18–19.

5. Надто «роздутою» є кількість навчальних напрямів і спеціальностей: відповідно 76 та 584. Водночас системи вищої освіти розвинутих країн мають аналогічні цифри на 5 порядків нижче¹.

6. Надмірна кількість пільг при вступі до ВНЗ продовжує обмежувати доступ до вищої освіти абітурієнтам з високим рівнем знань.

7. Доступ до якісної освіти особам з особливими потребами залишається обмеженим.

8. Рівень забезпеченості в окремих ВНЗ (особливо філіях) сучасними засобами навчання становить приблизно 30 %.

9. Основні статті видатків бюджету спрямовані не на підвищення якості освіти, а на виплати зарплати, стипендій та комунальних платежів (понад 70 % усього фінансування).

10. Відсутність єдиного освітнього простору. Сьогодні ВНЗ перебувають у підпорядкуванні 26 міністерств і відомств.

11. У країні немає єдиних державних норм визначення вартості освітніх послуг.

12. Постійно погіршується якість навчання:

– по-перше, через надмірне зростання кількості ВНЗ, їх філій, які дають так звану «псевдоосвіту», тому що не мають для надання якісних освітніх послуг ні відповідного кадрового потенціалу, ні належної матеріально-технічної бази, ні сталих наукових шкіл;

– по-друге, через обмеженість обсягів державного фінансування, що виявляється в зниженні престижності праці викладачів, низькому рівні введення в експлуатацію нових студентських місць, гуртожитків, їдалень, недостатньому забезпеченні бібліотечними фондами та автоматизованими студентськими місцями;

– по-третє, через відсутність ефективних механізмів контролю якості освітніх послуг.

13. Зростання розриву між вищою освітою та ринком праці, освітянами та працедавцями. Так, щороку скорочується кількість випускників ВНЗ, які одержують направлення на роботу: якщо в 2004 р. цей показник становив 35,0 % від загальної кількості випускників ВНЗ III–IV рівнів акредитації, то в 2009 р. — 30,4 %. Основні причини такої негативної тенденції полягають у невідповідності знань, умінь і навичок випускни-

¹ Балыхин, Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект [Текст] / Г. А. Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – С. 125.

ків вимогам працедавців; незакріпленості теоретичних знань студентів на практиці; невідповідності освітньо-професійної структури випускників запитам галузей економіки. Відсутність взаємодії роботодавців із закладами вищої освіти обмежує можливості працевлаштування випускників ВНЗ. Українські роботодавці не бажають інвестувати в освіту: доказом цього є низький рівень оплати юридичними особами навчання студентів. Так, у 2009 р. за рахунок коштів юридичних осіб було прийнято 52 молодших спеціалісти (з 145,1 тис.), 923 бакалаври (з 315,6 тис.), 686 спеціалістів (з 277,0 тис.), 94 магістри (з 98,2 тис.)¹.

14. Ослаблення зв'язку вищої освіти з наукою, що виявляється в скороченні наукових досліджень, які ведуться у ВНЗ. Крім того, приватні ВНЗ, як правило, загалом не займаються науково-дослідною діяльністю.

15. Університети перестали відігравати роль методологічних центрів, новаторів суспільних перетворень. Це зумовлено низьким рівнем автономії вітчизняних ВНЗ.

Протягом кількох останніх років основна дискусія щодо подальшої долі вищої освіти України точиться саме навколо проблеми надання автономії вищим навчальним закладам. Ця проблема — центральна для реформування всієї системи вищої освіти України. Адже вища освіта є інноваційною галуззю, котра за своєю природою потребує розмаїття поглядів і підходів до проведення досліджень, викладання й управління.

Таким чином, з метою активізації процесу реформування вищої освіти відповідно до умов інтеграції України в європейську освітню спільноту необхідно:

— ґрунтуватися на стратегічному баченні перспектив соціально-економічного розвитку держави в найближчому та віддаленому майбутньому, носити системний і комплексний характер;

— відбуватися за активної участі державного, підприємницького і громадського секторів суспільства, де головну координуючу роль мають відігравати державні інституції, покликані при цьому забезпечувати вироблення та підтримку законодавчого, організаційно-економічного механізмів функціонування вищої освіти;

¹ Вища освіта України. Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи [Текст] : інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумк. колегії М-ва освіти і науки України / за ред. Я. Я. Болюбаша. – К., 2008. – С. 15–17.

— використовувати найкращий досвід інших країн щодо реформування вищої освіти, зберігаючи при цьому власні традиції, досягнення та національну ідентичність;

— спиратися на принцип наукової обґрунтованості, тобто формування державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою має здійснюватися на підставі прогнозування попиту та пропозиції на ринку праці та ринку освітніх послуг;

— ґрунтуватися на принципі мобільності: на підставі досліджень попиту та пропозиції на ринку праці необхідно формувати структурні компоненти та навчальні плани підготовки фахівців таким чином, щоб вони дозволяли підвищувати рівень адаптації до змін в економіці;

— бути більше відкритим, прозорим та зрозумілим для громадськості;

— встановити існування в українській системі вищої освіти таких ступенів вищої освіти: доктор філософії, магістр, бакалавр; замість словосполучення «науковий ступінь» вживати «академічний ступінь» (слово «науковий» у загальноновизнаній термінології західних країн стосується природничих, але не гуманітарних наук, тоді як слово «академічний» стосується і перших, і других);

— надати ліцензованим університетам (ВНЗ) виняткове право присуджувати всі академічні ступені (у тому числі ступінь доктора філософії) і видавати випускникам ВНЗ відповідні документи про освіту;

— надати вищим навчальним закладам виняткове право проводити атестацію викладачів щодо присвоєння їм вчених звань;

— забезпечити автономію університетів (ВНЗ), дати їм виняткове право: оцінювати іноземні документи про освіту для зарахування на навчання чи прийняття на роботу до цих ВНЗ; визначати зміст освіти (і відповідно визначити у законі те, що науково-методична база для підготовки фахівців, навчально-методичні матеріали як за змістом, так і за формою встановлюються винятково окремими університетами/ВНЗ); визначати умови прийому студентів; забезпечити фінансово-господарську автономію ВНЗ тощо;

— істотно обмежити зміст державного і галузевих стандартів вищої освіти, зокрема, через встановлення більш загальних вимог до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти і вилучення освітньо-професійних програм підготовки (ОПП) з переліку стандартів вищої освіти (позаяк університети повинні мати виняткове право самостійно розробляти і затверджувати ОПП);

— ліквідувати в майбутньому поняття ліцензійного обсягу; встановити, що максимальна кількість студентів ВНЗ може визначатися кадровим забезпеченням; наявною навчально-матеріальною базою; відповідним замовленням держави або приватними установами;

— проводити акредитацію відповідно до критеріїв визначення якості освіти, визнаних Міжнародною мережею агенцій з оцінки якості вищої освіти (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) й у тісній співпраці з цією мережею; встановити принцип необов'язковості офіційної (державної) акредитації як такої, що є підтвердженням відповідності отриманої освіти потребам окремих професійних галузей в Україні, однак не є умовою продовження терміну дії ліцензії;

— зосередити діяльність МОН на забезпеченні підтримки інвестицій у вищу освіту через розвиток системи надання кредитів на навчання і через сприяння підтримці вищої освіти з боку приватних організацій і осіб.

2.3. Державне регулювання діяльності у науковій і науково-технічній сферах

Технологічний стрибок ХХ ст., обумовлений науково-технічним прогресом та науково-технічною революцією, призвів до зміни стратегічного вибору (політико-економічного, соціально-морального, техніко-технологічного і т. ін.) розвитку держав. Сучасне суспільство все більш виразно почало набувати контурів нового, постіндустріального суспільства. Уперше цей термін використав відомий американський соціолог Д. Белл ще в 1959 р. у тому значенні, у якому він використовується і на даний час. Ідеться про новий етап у розвитку сучасної ринкової економіки, а можливо, і взагалі про нову економічну систему. Постіндустріальне суспільство — економічна система майбутнього, для якої характерною рисою є перетворення знань у головний економічний ресурс. Іншими характерними рисами постіндустріального суспільства є: велика маса накопичених знань, утілених у великих масштабах НДДКР, і швидке освоєння їх резуль-