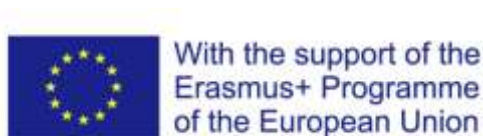


**Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка**

Сбруєва А.А.

**Порівняльна педагогіка вищої школи:
національний, європейський та глобальний
КОНТЕКСТИ**

Навчальний посібник



Sbruieva A.A.

**Comparative Higher Education:
National, European and Global Contexts**

Handbook

Суми – 2021

УДК 378.013.74(075.8)=161.2=111

С 23

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка
(протокол № 11 від 16.04. 2021 р.)

Рецензенти

Антонова О.Є. - доктор педагогічних наук, професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка;
Заболотна О.А. доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини,
Українська асоціація дослідників освіти.

С 23 Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний,
європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми:
СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.

ISBN 978-966-698-309-4

Навчальний посібник опубліковано в рамках реалізації проєкту програми Еразмус+ Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка (<https://jmm.sspu.edu.ua/>). У посібнику викладено науковий апарат та історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки як галузі наукових знань; схарактеризовано основоположні чинники розвитку вищої освіти в суспільстві знань; узагальнено тенденції модернізації освітньої, наукової та інноваційної діяльності вищої школи в ЄС та в Україні; з'ясовано особливості забезпечення якості вищої освіти у європейському, національному та інституційному вимірах розгляду; розкрито інноваційні підходи до менеджменту вищої освіти в сучасному світі; виокремлено цілі, етапи розвитку, виміри змін, що відбулися в рамках Болонського процесу у контексті формування Європейського простору вищої освіти. Для студентів, аспірантів та викладачів закладів вищої освіти, широкої наукової громади.

The handbook is published within the framework of implementation of the Erasmus+ Jean Monet Module project "Europeanization of Doctoral Programs in Education on the Principles of Interdisciplinary and Inclusive Approaches" in Sumy Makarenko State Pedagogical University (<https://jmm.sspu.edu.ua/>). The handbook describes the scientific apparatus and historical stages of development of comparative education as a field of scientific knowledge. The fundamental factors of development of higher education in knowledge society are described. The trends of modernization of educational, scientific and innovation activity of HEI in the EU and in Ukraine are summarized. The peculiarities of higher education quality assurance on the European, national and institutional levels are described. The innovative approaches to higher education management in the modern world are revealed. The objectives, stages of development, aspects of change that took place within the framework of the Bologna process in the context of formation of the European Higher Education Area are distinguished. For students, postgraduates and teachers of higher education institutions, a wide scientific community.

ISBN 978-966-698-309-4

УДК 378.013.74(075.8)=161.2=111

Підтримка Європейської Комісії у створенні цього видання не означає схвалення змісту, який відображає лише погляди авторів, і Комісія не може нести відповідальність за будь-яке використання інформації, що міститься в ньому. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

© Сбруєва А.А., 2021
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Порівняльна педагогіка як галузь наукових знань	
1.1. Предмет порівняльної педагогіки.....	8
1.2. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки.....	9
1.3. Методи дослідження та джерела порівняльної педагогіки.....	29
1.4. Актуальні проблеми досліджень у галузі порівняльної педагогіки.....	32
Розділ 2. Історичні витоки сучасної вищої освіти: глобальний, європейський та національний контексти	
2.1. Етапи розвитку освіти підвищеного рівня в Європі, світі та в Україні.....	40
2.2. Розвиток університетської освіти в Європі та в Україні....	43
2.3. Моделі університету та їх теоретичне обґрунтування.....	55
Розділ 3. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурно- освітні чинники розвитку вищої освіти в суспільстві знань	
3.1. Політична та економічна глобалізація як чинник розвитку вищої освіти у світі, в ЄС та в Україні.....	60
3.2. Європеїзація як чинник розвитку вищої освіти в Україні.	67
3.3. Інтернаціоналізація вищої освіти у світі, в ЄС та в Україні.....	77
3.4. Масовізація вищої освіти у світі, в ЄС та в Україні.....	87
Розділ 4. Тенденції модернізації освітньої діяльності вищої школи в ЄС та в Україні	
4.1. Актуальні компетентності, необхідні на ринку праці в умовах суспільства знань. Європейська та національна рамки кваліфікацій.....	94
4.2. Студенто-центрований підхід до організації освітнього процесу у вищій школі.....	102
4.3. Цифровий підхід в інноваційній освітній діяльності вищої школи.....	109
Розділ 5. Наукова та інноваційна діяльність закладів вищої освіти у світі, ЄС та в Україні: тенденції розвитку	
5.1. Поняттєвий апарат теми. Законодавча база наукової та інноваційної діяльності у вищій школі України.....	122
5.2. Етапи розвитку наукової й інноваційної місії університетів світу.....	124
5.3. Національні моделі взаємодії освітньої та наукової діяльності університету.....	130
5.4. Університет в інноваційній системі суспільства.....	132
5.5. Управління науковою діяльністю (УНД) сучасного	

університету (порівняльний аналіз УНД дослідницького та навчального університетів США).....	137
5.6. Питання наукової та академічної доброчесності у Європейському просторі вищої освіти та Європейському науковому просторі.....	144
Розділ 6. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний виміри	
6.1. Ключові поняття теми.....	150
6.2. Етапи формування європейського виміру ЗЯВО.....	155
6.3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.....	161
6.4. Особливості функціонування структур зовнішнього та внутрішнього ЗЯВО в Україні.....	168
Розділ 7. Інноваційні підходи до менеджменту вищої освіти в сучасному світі	
7.1. Ключові поняття теми та чинники розвитку інноваційного менеджменту вищої школи у глобальному контексті.....	178
7.2. Автономізація менеджменту вищої школи у ЄПВО. Проєкт ATHENA Результати для України.....	181
7.3. Ризик-менеджмент у сучасній вищій освіті: Аналіз британського досвіду.....	191
7.4. Менеджмент міжнародної діяльності університету: світовий досвід.....	198
7.5. Фандрейзинг як інноваційний підхід до менеджменту вищої школи: американський досвід.....	204
Тема 8. Болонський процес як стратегія формування Європейського простору вищої освіти: цілі, етапи розвитку, виміри змін	
8.1. Ключові поняття теми.....	207
8.2. Передболонський період європейської інтеграції у сфері вищої освіти: етапи розвитку.....	208
8.3. Етапи розвитку Болонського процесу.....	210
8.4. Виміри змін у національних системах вищої освіти країн-членів Болонського клубу у контексті реалізації реформ	
8.4.а. політичний вимір	219
8.4.б. соціальний вимір	224
8.4.в. академічний вимір	228
8.4.г. культурний вимір.....	230
Додатки до теми 8.....	239
Рекомендована література до навчального курсу.....	307

ВСТУП

Мета та завдання навчального курсу

Метою навчального курсу є формування цілісної порівняльно-педагогічної компетентності науковця-дослідника – кваліфікованого фахівця, який має високий рівень готовності до професійної діяльності у сфері вітчизняної та європейської науки й освіти.

Завдання навчального курсу:

- сприяння кращому розумінню особливостей та тенденцій розвитку національного, регіонального та глобального просторів вищої освіти.
- розвиток навичок системного аналізу чинників розвитку вищої освіти у національному, регіональному та глобальному контекстах;
- формування розуміння перспективних шляхів інтеграції системи вищої освіти України у ЄПВО;
- формування розуміння шляхів підвищення якості освіти як головного імперативу сталого розвитку суспільства знань в Україні, чинника успішної кар'єри на національному та європейському ринках праці;
- формування розуміння особливостей використання інноваційних технологій як засобів підвищення якості освіти;
- формування готовності до застосування інноваційних управлінських технологій у сфері вищої освіти та в інших сферах професійної діяльності;
- розвиток здатності до порівняльного аналізу тенденцій інноваційного розвитку університетів у різних країнах;
- формування розуміння шляхів інноваційного розвитку сучасного світу, розвиток культурного кругозору, формування демократичної громадянської свідомості;
- формування широкого кола трансверсальних компетентностей, що необхідні для успішного працевлаштування в умовах суспільства знань.

Заплановані результати навчання

Після завершення вивчення навчального курсу аспіранти повинні знати:

- історичні етапи розвитку, методологічні підходи, функції, методи, джерела порівняльної педагогіки як галузі наукових знань;

- сутнісні зміни у розвитку вищої освіти у світі, Європейському регіоні в цілому, пов'язаних із процесами глобалізації, інтернаціоналізації, лібералізації, регіоналізації, структурної диференціації, масифікації, університетизації, інформатизації;
- особливості традиційної освітньої практики, що існує в системах вищої освіти розвинутих країн світу, та інновацій, які з'являються в контексті формування нової (результато-центрованої, студенто-орієнтованої) парадигми вищої освіти;
- особливості функціонування та розвитку системи вищої освіти України в контексті європейської інтеграції;
- особливості здійснення менеджменту знань, лідерських функцій в умовах структурних та культурних реформ у ЄПВО;
- особливості управління якістю вищої освіти у різних країнах регіону в контексті розвитку Болонського процесу;
- шляхи розвитку творчого потенціалу системи вищої освіти України в умовах реформаційних перетворень.

аспіранти повинні вміти:

- аналізувати, порівнювати та зіставляти освітні явища та процеси, що відбуваються у вищій освіті різних країн Європи, геополітичних регіонів та у світі в цілому;
- аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси і явища педагогічної практики різних народів, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку;
- аналізувати причинно-наслідкові зв'язки розвитку освітніх процесів, різницю між освітніми явищами, що мають універсальний, особливий та одиничний характер;
- оцінювати вплив глобалізації на розвиток систем вищої освіти європейського регіону в цілому та України зокрема; стратегії інтернаціоналізації вищої освіти різних країн світу;
- оцінювати стан розвитку моніторингу якості вищої освіти у різних країнах та регіонах;
- висловлювати власну точку в усній та письмовій формі щодо тенденцій розвитку освітніх явищ і процесів, що здійснюються в сучасному світі;
- залучити європейський вимір у своє дисертаційне дослідження.

Компетентності, які повинні бути сформовані або розвинуті:

- Здатність оволодівати новим концептуальним та методологічним знанням у галузі філософсько-світоглядних проблем педагогіки,

історії вітчизняної та зарубіжної філософсько-педагогічної думки, аксіологічних проблем освіти і виховання;

- здатність оволодівати найбільш передовим концептуальним та методологічним знанням у галузі науково-дослідної діяльності на дисциплінарному та міждисциплінарному рівнях;
- здатність розуміння та цілісного застосування сучасних методологічних підходів до аналізу педагогічних процесів на макро-, мезо- та мікрорівні їх функціонування;
- здатність здійснювати критичний аналіз концептуальних та методологічних знань у галузі науково-дослідної та професійної діяльності і на межі предметних галузей, інтерпретувати їх, синтезувати нові ідеї;
- здатність оцінювати можливості застосування та ризики упровадження досягнень історико-педагогічної спадщини/прогресивного зарубіжного досвіду у сучасному вітчизняному освітньому просторі
- здатність оволодівати та демонструвати на високому рівні професійні мовнокомунікативні уміння українською та англійською мовами у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до вимог стандартів міждисциплінарного та/або міжнародного професійного співтовариства;
- здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, нести відповідальність за навчання інших;
- здатність операційно обробляти наукові тексти різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування, редагування, перекладу та ін.);
- здатність моделювати зв'язні наукові тексти різних жанрів (створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники) згідно з вимогами наукового стилю, у тому числі з використанням інформаційних технологій;
- здатність застосовувати сучасні інформаційні технології у навчальній та науковій діяльності

Розділ 1.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Мета лекції:

Розвиток системи знань про методологію досліджень, джерельну базу та актуальну проблематику порівняльної педагогіки у національному, європейському та світовому контекстах; формування готовності до досягнення європейських стандартів якості досліджень у галузі порівняльної педагогіки.

Питання:

- 1.1. Предмет та функції порівняльної педагогіки.
- 1.2. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки.
- 1.3. Методологічні підходи, принципи, методи та джерела досліджень у галузі порівняльної педагогіки.
- 1.4. Порівняльна педагогіка вищої школи у світі, в Європі та Україні: інституційний аспект.
- 1.5. Актуальні проблеми досліджень у галузі порівняльної педагогіки вищої школи.
- 1.6. Сумська школа педагогічної компаративістики: напрями досліджень.

Виклад питань:

1.1. Предмет та функції порівняльної педагогіки (ПП)

Порівняльна педагогіка – міждисциплінарна складова педагогічної науки, предмет дослідження якої має багатовимірний та багатоаспектний характер.

Предмет ПП відображає актуальні потреби розвитку теорії освіти та зв'язки з такими галузями знань, як історія освіти, політологія, філософія освіти, соціологія освіти, міжнародне право, культурологія, економіка освіти, демографія, психологія освіти, менеджмент та ін.

Підходи до трактування предмета ПП науковцями різних країн та наукових шкіл суттєво відрізняються. Предметом ПП, згідно з домінуючими в сучасній педагогічній компаративістиці уявленнями, є такі:

- *Педагогічні явища і факти у їх порівнянні за принципами подібності і відмінності в двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі (Х.В. Даел, Франція);*

- *Стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах і у глобальному масштабі* (Б. Вульфсон, Россія);
- *Освітні системи у всьому їх різноманітті їх проявів* (В. Капранова, Білорусь);
- *Глобалізація освіти. Національна та наднаціональна освітня політика.* (Н.Бурбуліс та К.А. Торрес, США);
- *Освітня політика, освітні реформи* (Г.Дж.Ноа, США; Б. Холмз, Велика Британія);
- *Глобалізація, регіоналізація та локалізація як чинники впливу на розвиток освітніх систем* (Ш. Сузукі, Японія).

Узагальнення наведених підходів дозволяє нам отримати цілісне уявлення про предмет ПП та сформулювати *синтетичне* визначення предмета порівняльної педагогіки вищої школи яке включає:

- *чинники впливу* на розвиток систем вищої освіти, передусім такі, як глобалізація, регіоналізація та інтернаціоналізація;
- *актуальний стан та основні тенденції розвитку* вищої освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі;
- *національна та наднаціональна політика у сфері вищої освіти;*
- *інтернаціональна та транснаціональна вища освіта.*

1.2. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки

На основі узагальнення поглядів зарубіжних та вітчизняних компаративістів, врахування новітніх подій у розвитку зарубіжної та вітчизняної компаративістики нами укладено подану далі періодизацію розвитку порівняльної педагогіки, більш повна версія якої була надрукована в хрестоматії «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів» (Сбруєва, 2015)¹

Перший період розвитку порівняльної педагогіки - класичний (за В. Брікманом (Brickman, 1966) ²– передісторичний) – з найдавніших часів до XIX століття.

Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, цікавили людей з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот

¹ Сбруєва, А.. (2015) Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив, К. : Педагогічна думка, сс.6-29. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714839>

² Brickman, W.W. (1966) Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century. Comparative education review, 1 (10), pp. 30-47. <https://nie.edu.sg/research/cieclopedia-org/cieclopedia-org-a-to-z-listing/brickman-william-w>

писав про виховання у Вавилоні та Єгипті, давньоримський історик Тацит розповів своїм співвітчизникам про особливості виховання у давніх германців. Вже Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем. Піддаючи критиці спартанську систему фізичного виховання, що мала на меті перш за все виховання воїна, він відстоював афінську, де фізичний розвиток був складовою досягнення гармонії всіх сил людини. Ці та інші, далеко не завжди абсолютно правдиві екскурси виконували як суто пізнавальні, так і практичні цілі: використання досвіду інших народів у справі вдосконалення підготовки молоді до життя.

У середньовічній Європі, в епоху, коли домінуючим в освітній сфері був вплив християнської церкви, вивчення досвіду інших релігій в освітній сфері, наприклад, ісламу, не стимулювалось. Однак у спадок людству від цих часів залишились трактати східних мандрівників, наприклад Абд-аль-Рахмана Ібн Кадуна (1332-1406) з Тунісу, які містять свідчення в тому числі про особливості освіти та виховання у інших народів. Трактати середньовічних знавців освіти інших народів мали літературний або філософський характер. Подальший розвиток таких досліджень відбувся у часи Великих географічних відкриттів, що мали, як відомо, не тільки пізнавальне, а й колонізаторське призначення.

В епоху Відродження та у часи Реформації починається формування державних освітніх систем, що посилює інтерес до успішного зарубіжного досвіду розвитку шкільництва, потребу у його зіставленні з вітчизняним, стимулює обміни «персональними освітніми візитами». З такими візитами у середині XVII століття об'їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) Я. А. Коменський, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своєму трактаті “Шлях світла”, а потім у фундаментальній 7-томній праці “Загальна порада про виправлення людських справ” розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги у сфері освіти.

Багату історію має вивчення та запровадження зарубіжного педагогічного досвіду у нашій країні. Власне, становлення української національної школи стало результатом творчого поєднання східно-слов'янської та західноєвропейської освітніх традицій. Тому у слов'яно-греко-латинських колегіумах та школах, що і започаткували

українську школу нового часу, вивчали як грецьку мову та православ'я, що були основою освіти у Візантії, так і латинську мову і «сім вільних мистецтв», що складали основу навчання у середньовічній Європі. Щоправда, запровадження зарубіжного досвіду відбувалось не завжди за доброю волею нашого народу.

Вже на початку XIX століття вітчизняними педагогами була здійснена педагогічна мандрівка до Бургдорфського інституту Й.Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічної системи. Роботи Й.Г. Песталоцці перекладалися російською мовою, але його ідеї перебудови школи не знайшли підтримки у офіційній владі.

Таким чином, на рубежі XIX століття потреба у вивченні успішного зарубіжного освітнього досвіду значно актуалізувалася, що й призвело до виникнення спеціальної галузі знань – порівняльної педагогіки.

Другий період розвитку порівняльної педагогіки – XIX століття – період запозичень (за Дж. Бірідеєм), описовий період (за Д. Вілсоном), підготовчий період (за В. Міттером). Провідною фігурою цього періоду, засновником порівняльної педагогіки як окремої галузі знань став французький громадський та політичний діяч часів Великої французької революції, відомий публіцист Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775–1848), якому належить перша спроба визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень.

У роботі Жюльєна “Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки” (1817 р.) вперше використано терміни «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання», визначено мету порівняльної педагогіки як порівняльне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах з метою створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім і всього світу.

Сучасний німецький компаративіст В. Міттер називає дослідницький підхід М.-А.Жюльєна теоретико-педагогічним, оскільки він був призначений для збору інформації у галузі шкільництва з метою гармонізації розвитку освітніх систем, сприяння їх удосконаленню. Однак протягом тривалого історичного часу у порівняльно-педагогічних дослідженнях домінував інший – політико-орієнтований підхід, що застосовувався здебільшого освітніми діячами, які здійснювали мандрівки з метою пошуку у інших країнах та застосування у вітчизняній системі освіти нових ідей та успішної шкільної практики. Офіційна влада на той час вже не тільки добре усвідомлювала, але й керувалась у практичній діяльності розумінням

важливості створення ефективної освітньої системи для успішного розвитку держави, тому у більшості європейських країн розроблялися та реалізовувалися освітні реформи із застосуванням елементів зарубіжного досвіду (Mitter, 2009)³.

Серед найбільш відомих французьких педагогічних мандрівників XIX – початку XX століття – професор Сорбонни і член Вищої ради народної освіти В. Кузен (досліджував систему освіти у Пруссії), освітні діячі Ж.-М. Бодуен (склав «Доповідь про сучасний стан початкової освіти у Бельгії, Німеччині і Швейцарії») та В. Фрідель (автор робіт «Підготовка вчителів у зарубіжних країнах» та «Педагогіка за рубежем»).

Найбільш відомим німецьким педагогічним мандрівником XIX століття був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш, який є автором тритомної праці «Про сучасний стан громадської освіти у західних землях Німеччини, в Голландії, Франції і Бельгії». Він першим поставив питання про необхідність «європейського виховання» як передумови зближення європейських країн і народів.

Вагомий внесок у вивчення зарубіжного освітнього досвіду у США в XIX – на початку XX ст. зробили Г. Манн, Г. Барнард та Дж. Рассел.

Саме Г. Манн виступив ініціатором запровадження у США обов'язкової безкоштовної початкової освіти. Після відвідання ряду європейських країн з метою вивчення освітнього досвіду він склав ряд доповідей, які набули широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти.

Г. Барнард став першим керівником Федерального бюро освіти, створеного у США у 1867 р. Результатом відвідувань ряду європейських країн стала праця Барнарда «Системи, заклади і статистика народної освіти у різних країнах» (1872), в якій аналізуються питання шкільної політики та управління освітою. Характеризуючи доповіді Г. Манна та Г. Барнарда, сучасний американський компаративіст М. Кеземіас називає їх підходи до викладу матеріалу квазі-етнографічними, квазі-історичними, школоцентрованими та описовими (Kazamias, 2009, p. 141) ⁴.

³ Mitter W. (2009) Comparative education in Europe. In: International Handbook of Comparative Education. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazamias. Springer, P.87-99. <https://www.springer.com/gp/book/9781402064029>

⁴ Kazamias A.M. (2009) Comparative education: Historical reflections. In: International Handbook of Comparative Education. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazamias. Springer, P. 139-160. <https://www.springer.com/gp/book/9781402064029>

Дж. Рассел увійшов в історію американської та світової компаративістики перш за все тим, що у 1898/99 навчальному році запропонував перший у світовій практиці педагогічної освіти навчальний курс з цієї дисципліни ("Порівняльний аналіз систем освіти") студентам Колумбійського університету.

Серед англійських дослідників проблем зарубіжної педагогіки другої половини - кінця XIX століття найбільш відомими є М. Арнолд та М. Седлер. У своїх монографіях «Народна освіта у Франції» (1861) та «Вища освіта в Німеччині» (1874) шкільний інспектор М. Арнолд, що був разом з тим поетом, есеїстом, літературним критиком, прихильником «євроцентричної високої культури» (Kazamias, 2009, р. 142), звертається до проблем змісту освіти, поступового відходу від суто класичної навчальної програми, її поповнення природничо-науковим та практичним компонентами; висвітлює проблему взаємозв'язку середньої та вищої школи. Крім різнобічного порівняльного аналізу фактичних даних, які стосувалися освітніх систем різних європейських країн, Арнолд робить висновки щодо чинників, які визначають шляхи розвитку освіти у цих країнах. Так, найголовнішими з них він вважає історичні традиції і національний характер. З'являються у цей час і дослідження М. Седлера – теоретика освіти та адміністратора вищої школи, який, продовжуючи розпочатий у роботах М. Арнолда аналіз чинників, що визначають особливості розвитку освіти у тій чи іншій країні, вважав за необхідне враховувати перш за все позапедагогічні (зовнішні) чинники її функціонування. У роботі під промовистою назвою «Яку практичну цінність мають для нас дослідження зарубіжних освітніх систем?» педагог наголошує, що для розвитку шкільної освіти найважливішими чинниками є ті, що знаходяться за межами школи. Передусім він мав на увазі національну економіку, державу, церкву, сім'ю. Саме враховуючи вплив цих чинників Седлер здійснив порівняльний аналіз практики англійських граматичних шкіл, німецьких гімназій та французьких ліцеїв. Твори М.Седлера та створена у 1894 р. за його ініціативою спеціальна установа, що займалася збором, систематизацією та порівняльним аналізом матеріалів щодо розвитку зарубіжної та англійської школи, мали суттєвий вплив на зміст законодавчого акту 1902 року, який визначив розвиток освіти у країні на кілька десятиліть.

Початок серйозному систематичному вивченню зарубіжних освітніх систем в Російській імперії поклав К.Д.Ушинський, який ще у

50-х роках XIX ст. займався перекладами для вітчизняних журналів матеріалів педагогічного характеру із зарубіжної преси, а у 60-ті здійснив тривалу педагогічну мандрівку до Західної Європи. Результатом заочного знайомства і осмислення освітніх процесів того часу став ряд праць, серед яких найбільш відомою є «Про народність у громадському вихованні» (1857), що містить ґрунтовні характеристики систем народної освіти і виховання у Німеччині, Англії, Франції, Північній Америці.

Елементи порівняльного аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної вищої школи містяться у працях М.І.Пирогова «Університетське питання» та «Листи з Гейдельберга» (1863). Підкреслимо, що аналіз зарубіжного досвіду не є самоціллю у цих працях. Провідну мету становить пошук шляхів виходу вітчизняної освіти з кризи.

У наступні десятиліття відбувалося подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт, наведений А. Джуринським: тільки у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці (Джуринский, 1999, с.18) ⁵.

Суттєвого розвитку набули дослідження зарубіжної освіти на початку XX століття в Україні. Провідними представниками цього напряму педагогічної думки стали О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.Ф. Чепіга та С.Ф. Русова.

Олександр Федорович Музиченко звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування при кафедрі педагогіки Йєнського університету у 1906-1908 роках під керівництвом професора В.Рейна – відомого представника експериментальної педагогіки, який продовжив дослідження Й. Гербарта щодо дитячих інтересів та етапів навчання.

Після повернення на батьківщину побачили світ його роботи «Монізм і школа» (1908), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою у закордонному відрядженні» (1909), «Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині (1909), «Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці» (1912.), «Що таке педагогіка і чому вона навчає» (1912). та ін. У цих роботах О.Ф. Музиченко показав себе як глибокий знавець різних течій західноєвропейської реформаторської педагогіки, прихильник ідей вільного виховання.

⁵ Джуринский, А.Н. (1999) Развитие образования в современном мире М.: Издательство открытого Российского университета. <https://knigogid.ru/books/942826-razvitie-obrazovaniya-v-sovremennom-mire>

Вже у радянські часи як теоретик методу комплексного навчання Музиченко написав ряд статей з цього питання, зокрема таку, як «Проблема комплексності у Німеччині і у нас» (1924), де, використовуючи метод порівняльного аналізу, показав плюси і мінуси названого методу у школах різних країн.

Активне використання методу порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій є характерним для більшості робіт Степана Андрійовича Ананьїна – відомого українського освітнього діяча першої половини ХХ століття. У своїй дисертації «Інтерес за вченням сучасної психології і педагогіки» (1915), монографії «Трудове виховання, його минуле і сучасність» (1924) та інших роботах педагог робить спроби систематизації та класифікації педагогічних ідей та підходів зарубіжних та вітчизняних педагогів відповідно до теми дослідження.

У 1929 р. Ананьїн одним з перших в Україні створив курс лекцій з історії педагогічних течій, який відрізнявся ґрунтовністю та науковою логікою викладу матеріалу.

Найбільш вагомий внесок у розвиток компаративістики як напряму в українській педагогіці зробила на початку ХХ століття Софія Федорівна Русова. Її звернення до проблем зарубіжної педагогіки було обумовлене як прекрасним знанням іноземних мов: французької, німецької, англійської, так і прогресивними західноєвропейськими традиціями сім'ї, з якої вона походила - сім'ї Ліндфорсів. Софія Русова була прекрасним знавцем зарубіжних педагогічних течій та концепцій різних часів. Своє розуміння шляхів розвитку світової педагогічної науки вона виклала у працях, присвячених таким напрямам теорії освіти як філософія виховання («Дещо з філософії виховання») та соціалізація виховання («Значення соціальної психології для виховання»), що були новими для вітчизняної педагогічної громадськості. Для більш глибокого ознайомлення українського вчительства з теоретико-філософськими проблемами педагогіки С.Русова переклала працю американського філософа і педагога Г.Горна «Філософія освіти», французьких педагогів Е. Рериха «Філософія виховання» та П.Дюбуа «Педагогічні завдання» (Дічек, 1996, с. 172-173) ⁶.

Однією з провідних сфер наукових інтересів Русової були проблеми дошкільного виховання. Дослідниця звертається до праць

⁶ Дічек, Н.П. (1998) С.Ф.Русова і зарубіжна педагогіка. Педагогіка і психологія, 3(14), сс.169 – 177.
<https://core.ac.uk/download/pdf/32310631.pdf>

А. Лая, Дж. Болдуїна, В. Вундта, О. Декролі, Ф. Жіру, Е. Крепеліна, В. Рібо, У. Штерна та багатьох інших. Але найбільшу увагу у наукових розвідках з проблем дошкільного виховання українська освітниця надає системі М. Монтессорі. Її ідеями вільного виховання пройняті роботи Русової. Однак, українська дослідниця не є беззастережним апологетом Монтессорі. Вона висловлює і критичні зауваження щодо штучності деяких дидактичних матеріалів, виступає проти механічного запровадження ідей та практичного досвіду італійського педагога.

Таким чином, у XIX - на початку XX століття вітчизняна педагогіка мала значний досвід збору та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної науки за рубежом. Однак більшість робіт, у яких розглядалась ця проблематика, мала описовий ілюстративний характер. Аналіз зарубіжного досвіду був, як правило, не метою, а одним із засобів, що використовувалися для визначення окремих аспектів розвитку та реформування вітчизняної освіти.

Третій період розвитку порівняльної педагогіки – початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки – продовжувався до другої світової війни. Західні компаративісти (Дж. Бірідей, Д. Вілсон, Х.В. Даел та ін.) пов'язують його початок з появою роботи М. Седлера «Яку практичну цінність мають для нас дослідження зарубіжних освітніх систем?» (1900 р.), про яку мова йшла вище. Російські дослідники Б.Л.Вульфсон та З.А.Малькова пов'язують початок перетворення порівняльної педагогіки у самостійну галузь знань з процесами її інституалізації у 20-х роках XX ст., оскільки саме в цей період, створюються перші національні і міжнародні наукові та культурні організації, які ставили за мету своєї діяльності збір, систематизацію та узагальнення даних, що стосувались розвитку освіти та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу. Так, у 1919 році була заснована Міжнародна асоціація освіти у Нью-Йорку, у 1923 році – Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету, у 1925 році – відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання. У 1922 р. Ліга Націй заснувала Міжнародну комісію з інтелектуального співробітництва, з ініціативи якої у 1926 р. рішенням Асамблеї Ліги Націй в Парижі був створений Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва, який відіграв суттєву роль у розвитку міжнародних контактів у сфері освіти. В роботі Комісії та Інституту брали участь найвидатніші науковці того часу –

А. Ейнштейн, М. Складовська-Кюрі, А. Бергсон, які вважали освіту провідним чинником прогресу людства та збереження миру на Землі.

Найбільшої ваги серед подібних організацій набуло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване у 1925 році з ініціативи видатного швейцарського педагога Е.Клапареда. У 1929 році МБО з приватної асоціації перетворилась у впливову міжурядову організацію, що дозволило значно розширити масштаби її діяльності. Основними напрямками діяльності МБО стали: налагодження зв'язків між освітніми відомствами та науково-педагогічними організаціями різних країн, скликання міжнародних науково-педагогічних конференцій, сприяння закордонним відрядженням педагогів та освітніх діячів, видання педагогічної літератури та періодичних видань (з 1927р. видавались щоквартальник «Педагогічна документація та інформація» і серія «Дослідження та огляди з порівняльної педагогіки», з 1933р. – «Міжнародний щорічник з питань освіти»).

Найвидатнішими західними компаративістами того часу були І. Кендл, П. Монро (США), Н. Хенс (Великобританія), Ф. Хількер (Німеччина), П. Россело (Швейцарія).

Серед найвідоміших робіт компаративного напрямку цього періоду називають перш за все праці І. Кендла, який з 1925 до 1944 років очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет): «Дослідження у галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У своїх працях Кендл показав залежність рівня грамотності населення тієї чи іншої країни від рівня її економічного розвитку, доводив, що шляхи вирішення освітніх проблем залежать від соціально-політичних умов та культурних традицій.

Більш як 300 публікацій, 10 монографій у галузі компаративістики – таким є творчий доробок англійського педагога Н. Хенса. У його монографії «Принципи освітньої політики» (1929) аналізуються такі аспекти проблеми, як взаємини школи і держави, школи і економіки, школи і церкви, школи і сім'ї, держави і сім'ї; обов'язковий характер навчання, фінансування освіти, освіта національних меншин.

Найбільш вагомою роботою Н.Хенса у галузі педагогічної компаративістики вважається «Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх чинників і традицій» (Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions, 1949). Автор виокремив три групи

чинників, що здійснюють найбільший вплив на розвиток освіти. До першої групи він відносив расу, мову, природні умови, економіку, до другої – релігію (світові релігії: католицизм, протестантизм, іудаїзм, буддизм, іслам тощо), до третьої – ідеологію (гуманізм, соціалізм, націоналізм).

Теоретичні засади порівняльної педагогіки стали предметом монографічного дослідження німецького дослідника Ф. Шнейдера «Рушійні сили педагогіки народів. Вступ до порівняльної педагогіки» (1947).

У Радянському Союзі у 20-х роках була здійснена велика кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес дослідників викликала американська школа, де у той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Д. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план та ін.). Найбільш активно відбувалось вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркому освіти республіки Г. Ф. Гринька, що мала красномовну назву «Наш шлях на Захід». У промові обґрунтовувалась необхідність звернення до багатого науково-педагогічного досвіду розробки психологічних, психофізіологічних та психотехнічних проблем, накопиченого науковцями Західної Європи.

Як свідчать наукові розвідки українських істориків освіти, «шлях на Захід» очолив сам нарком: восени 1922 року він здійснив дуже плідний візит до Німеччини, Чехо-Словаччини та Австрії з метою налагодження зв'язків із зарубіжними освітніми діячами та педагогами, втілення ідей яких здійснювалося у новоствореній системі освіти в УСРР. Спеціально до візиту була написана та видана німецькою мовою брошура «Справа виховання та освіти в Українській Соціалістичній Республіці», схвально сприйнята німецькою педагогічною громадськістю (Сухомлинська, 1992)⁷.

У 20-ті роки в Україні продовжували свою роботу у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки відомі педагоги початку ХХ століття – О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн та Я.А. Мамонтов. З'явилися і нові імена та цікаві твори. Це, перш за все, Б. Манжос, автор твору «Дві теорії навчання (гештальтпсихологія та біхейворизм)» (1928) та І.

⁷ Сухомлинська, О.В. (1992) Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. Рідна школа, 2, сс. 3-7

Бровер, автор статті «Педагогіка Дьюї та інші педагогічні шукання» (1929). Для цих досліджень є характерним проблемний підхід, досконале знання предмета та пошуки шляхів використання творчих здобутків світової педагогічної думки у вітчизняному шкільництві.

З 1929 року політичний режим у радянській країні стає все більш жорстким та закритим. «Залізна завіса», що фактично виникає в ці часи між СРСР та всім іншим світом, перетворення у догму постулату про те, що наша держава у всіх своїх проявах є взірцем для всього людства, не сприяло об'єктивному вивченню зарубіжного педагогічного досвіду, орієнтувало на критиканську його оцінку.

Під час другої світової війни міжнародні наукові контакти були припинені, однак почали активно відновлюватися після її закінчення.

50-80-ті роки ХХ століття ми відносимо до *четвертого періоду розвитку порівняльної педагогіки*. За визначенням канадського дослідника Д. Вілсона цей час став періодом активізації розвитку методології порівняльної педагогіки [30] як інтердисциплінарної галузі наукових знань та її інституалізації (Wilson, 1996)⁸.

У цей час виникають нові методологічні підходи у педагогічній компаративістиці. Засновником одного з них став професор Лондонського університету Б. Холмз. У своїх роботах він обґрунтував необхідність застосування проблемного підходу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Такий підхід полягає в аналізі конкретних педагогічних проблем на основі порівняння шляхів їх постановки та вирішення у різних країнах. Автор сформулював коло проблем, які є найбільш актуальними для розвитку освітніх систем: демократизація середньої освіти, співвідношення між загальною та професійною освітою, принципи підготовки вчителів тощо.

Провідними англомовними дослідниками цього періоду та їх головними науковими досягненнями стали: С.А. Андерсон («Значення соціальних типологій в порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності» (1977); Дж.З.Ф. Бірідей «Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки» (1957), "Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті" (1960), "Порівняльний метод у педагогіці" (1964); І. Кендл «Нова ера в освіті - порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959); В.В. Брікман «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960),

⁸ Wilson, D.N. (1996) Elements for a prosographic and institutional history of comparative education. The 9th World Congress of Comparative Education. The University of Sydney. 1996. 1-6 July.

«Передісторія порівняльної педагогіки до кінця XVIII століття» (1964); Ф. Шнейдер «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959); Б. Холмз «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981); М.А. Екштейн «Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі» (1966), «Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку» (1974); Ф.Е. Джоунс «Порівняльна педагогіка: мета та метод» (1971) та інші. Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англомовних науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою цього періоду.

Найвидатнішим французьким компаративістом другої половини XX століття вважають професора Сорбони М. Дебесса, автора фундаментальної монографії «Порівняльна педагогіка». Згідно з концепцією французького науковця порівняльну педагогіку слід вважати частиною історії педагогіки, тому провідним підходом у здійсненні порівняльно-педагогічних досліджень є історичний підхід. Таку ж думку висловив ще у 1937 році І. Кендл, який писав у роботі «Національні основи освіти», що порівняльна педагогіка є не що інше, як пролонгація історії педагогіки в сучасність.

Порівняльно-педагогічні дослідження у ФРН 60-80-х років XX століття були зосереджені, головним чином, навколо проблем шкільництва у НДР та країнах Східної Європи. Очолювали цей напрям компаративістики професори О. Анвайлер та В. Міттер. Велика увага приділялась і дослідженню біографії та творчої спадщини видатного радянського педагога А.С. Макаренка. У середині 60-х років з цією метою під проводом науковців Л. Фрезе та Г. Хілліга був створений Міжнародний дослідницький центр «Макаренко-реферат», який опублікував понад 20 томів матеріалів макаренкознавчого характеру.

Значного розвитку набув у другій половині XX ст. процес утворення інфраструктури порівняльної педагогіки, її інституціоналізації. Чинниками, що сприяти розвитку цього процесу, стали, передусім, утворення представницьких міжнародних спеціалізованих дослідних центрів та фахових видань. Першочергову роль у інтернаціоналізації культурно-освітнього життя людства відіграло утворення Організації Об'єднаних Націй та її спеціалізованого органу з питань освіти, науки та культури – ЮНЕСКО (заснований у 1946 р.). З 1969 року складовою частиною ЮНЕСКО

стало Міжнародне бюро освіти, утворення якого призвело до активізації збору, систематизації та публікації широкого кола матеріалів щодо функціонування освітніх систем у різних країнах та регіонах, проведення представницьких наукових форумів з проблем розвитку порівняльної педагогіки. Продовженням цього процесу стало створення у 50-х роках низки міжнародних порівняльно-педагогічних дослідницьких центрів. Серед них Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні (ФРН), Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція), Інститут порівняльної педагогіки у Зальцбурзі (Австрія) та інші.

У цей час виникають перші національні товариства порівняльної педагогіки. Перше з них утворилось у США у 1956 році (щорічні конференції компаративістів відбувались у США з 1935 року). Його засновником та першим президентом став відомий компаративіст В. Брікман. Поступово такі товариства були організовані у більшості країн Західної Європи, Японії (1964), Канаді (1967), Кореї (1968), Індії (1979), Китаї (1979). Національні організації країн Західної Європи об'єдналися в Амстердамі у 1963 р. (після установчої європейської конференції у Лондоні у 1961 році) у Європейське товариство порівняльної педагогіки.

Всесвітня рада товариств порівняльної педагогіки (World Council of Comparative Education Societies – WCCES)⁹ була створена у 1970 році. З того часу була започаткована практика проведення Всесвітніх конгресів під її егідою: Оттава (Канада, 1974), Лондон (Великобританія, 1977), Токіо (Японія, 1980), Париж (Франція, 1984), Ріо-де-Жанейро (Бразилія, 1987), Монреаль (Канада, 1989), Прага (Чехія, 1992), Сідней (Австралія, 1996), Кейптаун (Південно-Африканська республіка, 1998), Чангбак (Південна Корея, 2001), Гавана (Куба, 2004), Сараєво (Боснія і Герцоговина, 2007), Стамбул (2010), Буенос Айрес (Аргентина, 2013), Пекін (Китай, 2016), Канкун (Мексика, 2019). Діяльність WCCES спрямована на підтримку та координацію порівняльно-педагогічних досліджень в усьому світі. Провідними напрямками міжнародної дослідної діяльності на початку XXI ст. стали: теоретичні основи та методи порівняльно-педагогічних досліджень, жіноча освіта, педагогічна освіта, освіта в дусі миру і справедливості та ін.

Важливу роль у популяризації порівняльної педагогіки як галузі наукових знань стали відігравати фахові журнали, створені у другій

⁹ World Council of Comparative Education Societies. <https://wcces-online.org/>

половині XX ст. Найбільш популярними з них, що підтримують свій міжнародний статус впродовж років, є такі, як *Comparative Education Review* (створений у США у 1957 р.), *Comparative Education* (Велика Британія, 1964 р.), *Compare: a Journal of Comparative Education* (Велика Британія, 1968 р.), *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* (журнал ЮНЕСКО, створений у 1971 р. З 1990-х рр. журнал друкується англійською, французькою, іспанською, арабською, китайською та російською мовами), *Canadian and International Education / Education Canadienne et Internationale* (Канада, 1973 р.), *Comparative Education Research* (Японія, 1975 р.), *International Journal of Educational Development* (Велика Британія, 1981 р.), *Current Issues in Comparative Education* (США, 1998 р.) та ін.

Цілями утворення інфраструктури порівняльної педагогіки у досліджуваний період стали, за Р. Коеном, «визначення, утворення, реорганізація порівняльної педагогіки як галузі знань та поширення інформації про неї». До суб'єктів, що утворили цю інфраструктуру дослідник відносить наукові мережі, уряди, професійні асоціації, університетські наукові центри, спеціалізовані журнали та видавництва. Вагому роль відіграла у цьому процесі наукова та викладацька діяльність фахівців у сфері порівняльної педагогіки» (Cowen, 1990, p.322) ¹⁰.

У східноєвропейських країнах найбільшого розвитку порівняльна педагогіка набула у розглядуваний період у Польщі. Методологами цієї галузі педагогічної науки стали відомі польські компаративісти Б. Наврочинський, Б. Суходольський, Т. Вілех, Т. Пенхерський. У творах названих науковців було розроблено науковий апарат порівняльної педагогіки, визначено методичні засади порівняльно-педагогічних досліджень, предметом розгляду стали питання відображення в порівняльно-педагогічних студіях освітньої політики держави.

Певна активізація порівняльно-педагогічних досліджень відбувалася у 60-ті рр. XX ст. в СРСР, коли «залізна завіса» стала дещо більш тонкою. У 1957 році в Інституті теорії та історії педагогіки АПН СРСР був утворений сектор (пізніше – лабораторія) сучасної школи і педагогіки за рубежом, який став провідним центром вивчення проблем зарубіжної педагогіки та педагогічної компаративістики. В лабораторії були проведені дослідження таких комплексних тем, як

¹⁰ Cowen, R. (1990) The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures. *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (ed. by W.D. Halls). – Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, P.321-352. <https://doi.org/10.1080/0305792910210209>

«Системи освіти у зарубіжних країнах», «Теорія і практика трудового навчання за рубежом», «Організація та основні напрями педагогічних досліджень в капіталістичних країнах» та інші.

У 1966 році було створено лабораторію порівняльної педагогіки, члени якої М.О. Соколова, О.М. Кузьміна та М.Л. Родіонов підготували перший і єдиний в радянські часи навчальний посібник «Порівняльна педагогіка».

У 70-80-ті рр ХХ ст. в СРСР з'являється широке коло наукових розвідок з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Нікандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Танган, Т.Ф. Яркіна та ін. У працях названих педагогів поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та тих, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх проблем у сучасному світі. Поступово зменшується ідеологічний тягар в оціночних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та окремих науковців, однак повністю його позбавитись у радянські часи не вдалося. В Україні з метою вивчення основних тенденцій і закономірностей розвитку народної освіти і педагогічної науки за рубежом у 1971 році в Українському науково-дослідному інституті педагогіки була створена група педагогічної інформації (з 1972 р. – сектор, а пізніше – лабораторія науково-педагогічної інформації під керівництвом Б.Ф. Мельниченка). З 1992 року цей науковий колектив, очолюваний І.Г. Тараненко, отримав назву лабораторії порівняльної педагогіки. Провідними напрямками пошуків українських компаративістів стали: розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень, виявлення тенденцій та закономірностей розвитку народної освіти та педагогічної думки у зарубіжних країнах.

Протягом 70-80-х років ХХ ст. співробітниками лабораторії опубліковано понад 300 праць. Найвизначнішими з них стали такі: «Система народної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі» (за заг.ред. Б.Ф. Мельниченка); «Методологія і методика педагогічного дослідження. Постановка мети і завдань дослідження» (О.П. Бережна та ін.); «Проблема диференціації освіти. Зарубіжна педагогічна хроніка», «Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики за

рубежем» (І.Г. Тараненко), «Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі» (за заг. ред. Б.Ф. Мельниченка), «Видатні педагоги світу. Зарубіжна педагогічна хроніка» (відп. за випуск І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченко).

Сучасний, *п'ятий період розвитку порівняльно-педагогічних досліджень* (90-ті рр. XX – 10-ті рр. XXI ст.) ми визначаємо як порівняльну педагогіку періоду глобалізації, регіоналізації та інтернаціоналізації світового освітнього простору.

Провідними зарубіжними компаративістами, в роботах яких висвітлено вплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти, є Н. Бірбуліс, М. Брей, Е. Велч, Д. Вілсон, Х. Ван Дейл, Б. Левін, А. Торрес, М. Карной, М. Петерс та інші. Особливостями сучасного етапу розвитку порівняльно-педагогічних досліджень є якісні зміни рамок просторового поля дослідження. Якщо раніше здійснювалося порівняння окремих національних систем освіти, то тепер виникла необхідність включати таке порівняння у більш широкі контексти – регіональний та глобальний. Предметом аналізу став характер впливу процесів глобалізації та регіоналізації на розвиток освіти в різних країнах і геополітичних регіонах, суперечливість такого впливу.

Глобалізаційні процеси породили нові суб'єкти та вектори впливу на розвиток освітніх систем, що вимагає, за висловом М. Брея «нової геополітичної картографії, яка відображає напрями глобальних впливів, характер процесів запозичення, диференціації, домінування та підпорядкування в освітній політиці і практиці» (Bray, 2003) ¹¹.

На початку XXI ст. виникло широке коло досліджень, в яких аналізується процес трансформації суспільної місії освіти, пов'язаний з переходом до нового етапу розвитку суспільства – інформаційного, суспільства знань та мережевого суспільства. Освіта перетворюється в таких умовах на продуктивну силу, від результатів діяльності якої залежить успішність функціонування не тільки окремої особи, але й суспільства в цілому. В такому контексті актуальними стали дослідження стратегій розвитку національної та наднаціональної освітньої політики, стандартизації змісту освіти і якості знань, міжнародних порівнянь ефективності та продуктивності діяльності освітніх систем, особливостей централізаційно-децентралізаційних

¹¹ Bray, M. (2003) Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles Policy Futures in Education, Vol. 1, № 2, P. 209 – 224.

змін в управлінні освітою, впливу ІКТ на формування нової місії, процес та результат освіти.

Важливим об'єктом порівняльно-педагогічних досліджень став розвиток інтернаціональної та транснаціональної освіти. Предметом інтересу дослідників є, зокрема, проблеми якості міжнародної освіти, економічних та моральних наслідків міжнародної торгівлі освітніми послугами, шляхів розширення міжнародної мобільності суб'єктів освітньої діяльності та навчальних програм, особливостей формування етнічної, культурної та релігійної ідентичності студентів в умовах зростаючої міжнародної мобільності, ролі міжнародних рейтингів університетів у визначенні стратегій розвитку вищої освіти тощо.

В умовах глобалізації суб'єктом розробки та здійснення освітньої політики все в більшій мірі стають наднаціональні організації – ЄС, ОЕСР, ЮНЕСКО, МВФ, СОТ, СБ та деякі інші. Кожна з цих організацій має детально розроблені інструменти впливу на освітню політику національних держав, що все в більшій мірі підпорядковується політичним та економічним інтересам наднаціональних структур.

Залежно від місії та ідеології тієї чи іншої міжнародної організації формуються стратегії її впливу на розвиток національних освітніх систем.

Ознакою розвитку порівняльно-педагогічної галузі на початку п'ятого еапу стала подальша інституалізація цієї наукової сфери у різних країнах та регіонах світу: у 1992 році було створено товариство порівняльної педагогіки в Ізраїлі, у 1993 – у Сінгапурі. Продовжує розвиватися і процес інтернаціоналізації товариств порівняльної педагогіки. Так, в європейському регіоні крім Європейського товариства з порівняльної педагогіки існує і ряд суб-регіональних об'єднань дослідників: Товариство з порівняльної педагогіки країн Середземномор'я та Товариство з порівняльної педагогіки країн Північної Європи тощо. У 1995 р. було утворено Асоціацію азіатських товариств порівняльної педагогіки. На міжрегіональному просторі існує Товариство з порівняльної педагогіки франкомовних країн.

Сучасний етап розвитку порівняльно-педагогічних досліджень ознаменувався подальшою інтернаціоналізацією наукової громади. Результатом такої тенденції стала підготовка представницькими міжнародними авторськими колективами цілої низки міжнародних довідкових та навчальних видань (international handbooks) з найбільш

актуальних проблем розвитку сучасної освіти і педагогіки. За своїм змістом такі дослідження мають порівняльно-педагогічний характер, оскільки присвячені аналізу освітніх процесів і феноменів, що відбуваються у різних країнах та регіонах світу. Найбільш вагомими з цих робіт, на нашу думку, є: International handbook of educational change (1998, 2009), International handbook of higher education (2006, 2011), International handbook of comparative education (2009), International handbook of research on teachers and teaching (2009), International handbook of leadership for learning (2011), International handbook of lifelong learning (2010, 2012), OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications (2017) та ін.

Розглядаючи вітчизняний вимір розвитку педагогічної компаративістики У 90-х рр. XX ст.– 10-х рр. XXI ст. зазначимо, що на пострадянському просторі завдяки радикальним суспільно-політичним трансформаціям виникають сприятливі умови для швидкого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень, позбавлених будь-яких ідеологічних нашарувань.

Найбільш актуальними стали у цей час наукові розвідки, присвячені вивченню впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти у розвинених країнах, пошуку шляхів інтеграції освітніх систем пострадянських держав у європейський та світовий освітні простори. Найбільш визначними монографічними дослідженнями та навчальними посібниками в українській компаративістиці другої половини 90-х рр. XX – початку XXI ст. стали такі роботи: «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність та розбіжності» (1997) Л.П.Пуховської; «Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині» (1998) Н.В. Абашкіної; «На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки» (1998) М.Ю. Красовицького; «Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 1998 рр.)» (1999) Т.С. Кошманової; «Педагогіка соціалізації: європейські абрисы Педагогіка соціалізації: європейські абрисы»(2000) Н.М. Лавриченко; «Морально-етичне виховання в історії американської школи» (2002) В.М. Жуковського; «Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу» (2003) Г.С. Єгорова, Н.М. Лавриченко та Б.Ф. Мельниченка; «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI ст.)» (2004) А.А. Сбруєвої; «Моніторинг якості освіти: світові досягнення та

українські перспективи» за заг. ред. О.І. Локшиної (2004), «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики» за заг. ред. О.В. Овчарук (2004), «Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу» (2005) О.В. Матвієнко; «Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність» (2007) Г.Ю. Ніколаї; «Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX-XX століттях» (2007) А.П. Максименко; «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» (2006) за ред. О.І. Локшиної; «Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах» (2008) О.І. Огієнко; «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2010) О.І. Локшиної; «Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття)» (2016) Н.М. Авшенюк; «Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії» (2019) М.А. Бойченко та деякі інші.

У 1995 році з ініціативи академіка НАПН України, докт. пед. наук, професора О.В. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який розвивав упродовж двох десятиліть традиції, що існували у цьому часописі в 20-ті роки XX ст., сприяючи входженню української системи освіти та педагогічної науки у світовий освітній простір. Матеріали порівняльно-педагогічного характеру публікуються також в журналах «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», «Директор школи. Україна», інших педагогічних та методичних журналах.

2009 р. увійшов в історію вітчизняної компаративістики започаткуванням першого спеціалізованого наукового часопису – «Порівняльно-педагогічні студії», що був заснований спільно Уманським педагогічним університетом імені П.Тичини та Інститутом педагогіки НАПН України. У 2011 р. науковий простір порівняльно-педагогічних досліджень збагатився ще одним виданням – журналом «Порівняльна професійна педагогіка», що є спільним виданням Хмельницького національного університету та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

В сучасних умовах в структурі НАПН України працюють кілька структурних підрозділів порівняльно-педагогічної спрямованості: відділ порівняльної педагогіки (Інститут педагогіки)¹²; відділ

¹² Інститут педагогіки НАПН України. Відділ порівняльної педагогіки.
<http://undip.org.ua/structure/research%20units/>

зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна)¹³; лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання (Інститут професійно-технічної освіти)¹⁴.

Визначну роль в організації порівняльно-педагогічних студій та розвитку міжнародного співробітництва вітчизняних науковців-компаративістів відіграє Українська асоціація дослідників освіти (UERA)¹⁵, яка з 2017 р. набула статусу повного члена Європейської асоціації дослідників освіти (EERA).

Пріоритетними напрямками сучасних порівняльно-педагогічних досліджень в Україні вважаємо такі:

- розвиток систем вищої освіти, тенденції їх реформування у європейських країнах у контексті Болонського процесу;
- проблеми підготовки вчителів у контексті тенденцій до стандартизації та інтернаціоналізації вимог до педагогічної професії;
- проблеми розвитку полікультурного суспільства, впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів;
- реформи освіти і освітня політика у різних країнах та геополітичних регіонах;
- тенденції інноваційного розвитку освіти у контексті розвитку суспільства знань;
- проблеми забезпечення та моніторингу якості освіти на національному та наднаціональному рівнях;
- проблеми європейської інтеграції у сфері освіти та ін.

Початок другого десятиліття XXI ст. поставив перед глобальною освітньою громадою в умовах пандемії Covid-19 якісно нові завдання, реалізація яких вимагає, перед усім, всебічної диджиталізація освітнього простору кожного конкретного закладу освіти, так само як і регіональних, національних, пан-регіональних та глобального освітнього просторів. За яких умов суттєво нових проявів набувають глобалізаційні та інтернаціоналізаційні тенденції, що перетворилися на домінанту освітнього розвитку упродовж двох попередніх десятиліть. Порівняльний аналіз, систематизація та узагальнення нових реалій, моделювання подальших перспектив розвитку освіти є

¹³ Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих. ipood.com.ua/viddil-zarubijnih-sistem-pedagogichno-osviti-i-osviti-doroslih/

¹⁴ Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання. <https://ivet.edu.ua/labs/isvet>

¹⁵ Українська асоціація дослідників освіти (UERA). <https://www.uera.org.ua/uk/>

пріоритетним завданням міжнародної громади компаративістів в сучасних умовах.

1.3. Методологічні підходи, принципи, методи та джерела досліджень у галузі порівняльної педагогіки

Методологічні підходи у порівняльно-педагогічних дослідженнях:

- порівняльний, який передбачає з'ясування елементів спільного й особливого у досліджуваному освітньому/педагогічному феномені;
- всесвітній – означає розгляд освітніх процесів, що відбуваються в національних та регіональних освітніх системах, у глобальному контексті. Комбінування макро- та мікро- рівнів аналізу освітніх явищ та процесів, і, відповідно, об'єднання одиничного (місцевий рівень освітньої практики), особливого (національний рівень освітньої політики) і загального (регіональні та глобальні тенденції розвитку освітньої політики та практики);
- синергетичний, з позицій якого освітні системи розглядаються як складні, відкриті організації, що функціонують у турбулентному непередбачуваному контексті;
- системно-синергетичний, що уможливорює розгляд досліджуваного феномену як багатофункціональної, нелінійної, складної, адаптивної, динамічної системи взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, здатної до самоорганізації та саморозвитку;
- герменевтичний - дозволяє пояснити взаємозв'язок між логікою локальних освітніх реформ та глобальних змін (економічних, політичних, соціальних технологічних, культурно-освітніх тощо);
- цивілізаційний, за яким освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації - економічних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;
- культурологічний, що забезпечує спрямованість дослідження на розуміння освітніх традицій в умовах інших культур, цінностей і менталітету;
- антропологічний, за яким всі освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;

- синхронний, який передбачає осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями, регіонами та країнами;
- діахронний, в рамках якого розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються у різних культурно-історичних циклах в межах однієї цивілізації, регіону, країни;.

Принципи сучасної методології досліджень у галузі ПП: відкритість, плюралізм та інтегративний характер, що проявляються в таких ознаках:

- взаємозв'язок з іншими науками, передусім філософією, соціологією, антропологією, політологією, економікою, культурологією, історією, психологією, етнологією та ін.;
- різноманітність філософських позицій компаративістів: від позитивізму та неомарксизму до неопрагматизму та постмодернізму;
- різноманітність ідеологічних орієнтацій теоретиків освіти : від консерватизму, неоконсерватизму, лібералізму та неолібералізму до соціал-демократизму, лейборизму, різних варіантів “третього шляху” та неокомунізму;
- методологічне різноманіття, що проявляється у застосуванні широкого спектру методів дослідження: від природничо-наукових до соціологічних, гуманітарних і власне педагогічних.

Методи дослідження у ПП

загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація – для вивчення джерел з досліджуваної проблеми, логічної організації масиву інформації за спрямованістю наукових розвідок; визначення методології та поняттєво-термінологічного апарату порівняльно-педагогічного дослідження; *кількісні методи*, спрямовані на отримання кількісних даних щодо об'єкта дослідження, статистичних даних, що необхідні для дослідження кількісних показників, які характеризують актуальний стан та перспективи розвитку досліджуваного феномену; *якісні методи*, що направлені на вивчення широкого спектру проявів об'єкта і відслідковують не його кількісні прояви, а орієнтуються на розкриття причинно-наслідкових зв'язків.

конкретно-наукові: термінологічний аналіз, що уможливорює розкриття сутності базових понять дослідження, зіставлення змісту ключових термінів і понять у різних національних/мовних

термінологічних традиціях; системний аналіз, що дозволяє установити взаємозв'язки між елементами досліджуваного освітнього явища як цілісного суспільного, освітнього та культурного феномену; історико-генетичний, ретроспективний та хронологічний методи, що дають змогу простежити розвиток досліджуваного феномену; метод періодизації, за допомогою якого досліджуваний феномен розглядається в часовому континуумі історичного процесу й здійснюється виокремлення хронологічно послідовних етапів, що відрізняються один від одного суттєвими особливостями; структурний (структурно-логічний, системно-структурний, структурно-генетичний) метод, який передбачає «розчленування» феномена, що вивчається, на складові частини: оригінальність дослідження залежатиме від того, на які саме частини дослідник розділить свій предмет, на які запитання він прагнутиме відповісти; порівняльний (порівняльно-зіставний) метод, що дозволяє на основі співставлення певних аспектів функціонування освітнього процесу або феномену робити висновки про провідні чинники, що зумовлюють ефективність діяльності освітніх систем, та провідні тенденції їх розвитку; метод наукової екстраполяції, що сприяє виявленню можливостей творчого використання позитивних концептуальних ідей, практичного зарубіжного досвіду у процесі модернізації освіти в Україні;

емпіричні: бесіди, інтерв'ювання, включене спостереження, електронне листування, дискусії з науковцями, які сприяли верифікації отриманих даних щодо специфіки функціонування досліджуваного явища/процесу у інших країнах; нетнографія що уможливорює кількісну та якісну характеристику представлення досліджуваного феномену в E-net.

Джерела досліджень з порівняльної педагогіки вищої школи.

1. Офіційні документи, до яких відносять:

- державні документи, що регламентують освітні права громадян та обов'язки держави щодо підтримки та розвитку освітньої системи;
- документи та матеріали громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів;
- матеріали та рекомендації форумів міністрів освіти регіонів (Ради Європи, країн Африки, арабських країн, Латинської Америки тощо);

- документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, Ради Європи, Європейського Союзу, колективних суб'єктів Болонського процесу;
 - всі види документації закладів вищої освіти, у яких фіксується нормативний, змістовий, процесуальний та результативний аспекти їх освітньої, наукової, інноваційної та соціальної діяльності.
2. Статистичні дані (ЮНЕСКО, ОЕСР, СБ, регіональних та національних статистичних агенцій) та аналітичних матеріалів до них. Наприклад: Global Educational Digest (UNESCO); Education at a Glance (OECD), EdStats Query (World Bank).
 3. Монографічні дослідження з питань освіти, авторами яких є педагоги-теоретики та практики, освітні діячі, колективи науково-дослідних установ, експерти міжнародних фахових та «перасолькових» організацій (umbrella organisation);.
 4. Наукові статті, що публікуються у спеціалізованих наукових журналах. Найбільш відомими у світі журналами, що спеціалізуються на проблемах вищої школи та входять до міжнародних наукометричних баз даних, є такі: Higher Education, Higher Education Perspectives, Higher Education Policy, Higher Education Quarterly, Innovative Higher Education, Journal of Higher Education, Journal of Higher Education Ethics, International Education, Research in Higher Education, Planning for Higher Education, Prospects, Review of Educational Research, Review of Research in Education, Review of Higher Education, Studies in Higher Education, Journal of Research in International Education, Journal of Studies in International Education. Globalisation, Societies & Education та ін.
 5. Матеріали конференцій з питань вищої освіти що проходять під егідою міжнародних економічних, культурно-освітніх та професійних організацій, міжнародних університетських мереж тощо;
 6. Блоги експертів з проблем вищої освіти, передусім з питань інноваційного (альтернативного) розвитку вищої освіти.

1.4. Дослідження з педагогіки вищої школи у світі, в Європі та Україні: інституційний аспект

Провідними інституціями, у яких здійснюються дослідження у галузі порівняльної педагогіки вищої школи (comparative higher education) в сучасному світі є, згідно з даними дослідницької групи

Higher Education Special Interest Group
(<https://www.higheredsig.org/higher-education-institutes>), такі
університетські центри (перелік подано англійською мовою з метою
уможливлення ідентифікації назви організації):

1. Center for 21st Century Universities - George Institute of Technology, USA
2. Center for Comparative and Global Studies in Education - State University of New York at Buffalo, USA
3. Center for Comparative Education - Loyola University Chicago, USA
4. Center for Global Curriculum Studies - Seattle Pacific University, USA
5. Center for Higher Education Development - Xiamen University, China
6. Center for Higher Education Policy Studies - University of Twente, Netherlands
7. Center for Innovation & Research in Graduate Education - University of Washington, USA
8. Center for International and Comparative Studies - University of Houston, USA
9. Center for International and Development Education - University of California, Los Angeles, USA
10. Center for International Education & Research - University of Cincinnati, USA
11. Center for International Education, Development & Research - Indiana University, USA
12. Center for International Education - George Mason University, USA
13. Center for International Education - University of Massachusetts Amherst, USA
14. Center for International Education - University of New Hampshire, USA
15. Center for International Higher Education - Boston College, USA
16. Center for Research and Development in International Education - Virginia Polytechnic Institute and State University, USA
17. Center for Research in International Education - AIS St Helens, New Zealand
18. Center for Studies in Higher Education - University of California, Berkeley, USA
19. Center for the Studies of Higher Education - Nagoya University, Japan
20. Center for the Study of Higher Education - University of Arizona, USA
21. Center for World-Class Universities - Shanghai Jiao Tong University, China
22. Center on International Education Benchmarking - National Center on Education and the Economy, USA
23. Centre for Comparative and International Research in Education (CIRE) - University of Bristol, UK
24. Centre for Comparative and International Education Research - University of Oxford, UK
25. Centre for Educational Policy Studies - University of Ljubljana, Slovenia
26. Centre for Global Citizenship Education & Research - University of Alberta, Canada
27. Centre for Higher Education and Equity Research - University of Sussex, UK
28. Centre for Higher Education Studies - University College London, UK
29. Centre for Research in International and Comparative Education - University of Malaya, Malaysia
30. Centre for the Study of Education in an International Context - University of Bath, UK

31. Centre for the Study of Higher Education - University of Melbourne, Australia
32. Comparative Education Research Centre - University of Hong Kong, China
33. Comparative, International & Development Education Centre - University of Toronto, Canada
34. Cross-Border Education Research Team - State University of New York at Albany, USA
35. FedEx Global Education Center - University of North Carolina at Chapel Hill, USA
36. Higher Education Research Centre - Dublin City University, Ireland
37. Institute for International Studies in Education - University of Pittsburgh, USA
38. Institute of International and Comparative Education - Beijing Normal University, China
39. Institute of International and Comparative Education - Zhejiang Normal University, China
40. Institute of International Education - Stockholm University, Sweden
41. International Centre for Higher Education Research - University of Kassel, Germany
42. International Council for Open and Distance Education - Norwegian Ministry of Education and Research, Norway
43. International Education Institute - Vietnam National University Ho Chi Minh City, Vietnam
44. Pullias Center for Higher Education - University of Southern California, USA
45. Research Center for International Comparative Education - National Institute of Education Sciences, China
46. Research Institute for Higher Education - Hiroshima University, Japan

Крім названих вище університетських дослідницьких центрів в сучасному світі існують міжнародні організації, що спеціалізуються на дослідженнях у аналізованій галузі знань. Найбільш досвідченою глобально поширеною (створена у 1956 р.) та представницькою організацією, створеною громадою компаративістів, є Товариство порівняльної та міжнародної освіти (Comparative and International Education Society¹⁶), що об'єднує представників більш ніж 1000 університетів, дослідницьких лабораторій, урядових та громадських організацій, окремих науковців з 110 країн. Найбільш поширеним представництво цієї організації є у Північній Америці (65% колективних та індивідуальних членів), значно меншим – у Азіатсько-Тихоокеанському регіоні (11%), Європі (10%), Центральній та Південній Америці (8%), Близькому Сході та Африці (6%). Місія організації – сприяти кращому розумінню освіти шляхом заохочення й сприяння порівняльно-педагогічним дослідженням та суміжним напрямам дослідження і практичної діяльності.

¹⁶ Comparative and International Education Society. About CIES. URL: <https://www.cies.us/page/About>

На європейському континенті утворено регіональну організацію, що об'єднує фахівців із широкого кола напрямів порівняльно-педагогічних досліджень, зокрема і у сфері вищої освіти. Такою організацією є Товариство порівняльної освіти в Європі – The Comparative Education Society in Europe (CESE) (рік засн. 1961). Місія організації сформульована таким чином: сприяння вдосконаленню викладання порівняльної педагогіки у вищих навчальних закладах; стимулювання досліджень; сприяння публікації та розповсюдженню порівняльних досліджень в освіті; об'єднання професорів та викладачів інших дисциплін у порівняльному та міжнародному вимірі їхньої роботи; заохочення відвідування викладачами навчальних закладів у всьому світі; співпраця з тими, хто в інших дисциплінах намагається інтерпретувати розвиток освіти в широкому контексті; організація конференцій та нарад; співпраця з іншими товариствами порівняльного освіти у всьому світі з метою подальших міжнародних дій у цій галузі (<https://www.cese-europe.org/about-us>).

Значимою для розвитку порівняльно-педагогічних досліджень є діяльність Європейської асоціації дослідників освіти (European Educational Research Association - EERA)¹⁷. EERA була заснована в червні 1994 року в результаті дискусій між багатьма національними асоціаціями освітніх досліджень та декількома великими науково-дослідними інститутами з різних європейських регіонів, які визначили необхідність створення європейської асоціації для сприяння обміну ідеями між європейськими дослідниками, сприяння співпраці в галузі досліджень, поліпшенню якості досліджень та надання незалежних консультацій з питань освітніх досліджень європейським політикам, адміністраторам та практикам. З 1994 по 2008 рік EERA здійснювала свою діяльність як некомерційна організація відповідно до британського закону та базувалася в Шотландії. З 2008 року EERA базується в Берліні. Членами EERA є понад 35 національних та регіональних асоціацій з питань освіти з усіх куточків Європи. Керівництво Асоціацією здійснюється Радою та Виконавчим комітетом. Наукова робота організована в тематичних мережах. В сучасних умовах тематика таких мереж охоплює всі актуальні напрями досліджень (в EERA працюють численні мережі, кожна з яких, у свою чергу, виокремлює певне коло актуальних проблем, навколо яких зосереджується дослідна діяльність її членів),

¹⁷ European Educational Research Association. About EERA. URL: <https://eera-ecer.de/>

що мають, згідно з місією організації, європознавчий характер.¹⁸ EERA сприяє росту наукового потенціалу молодих науковців: наряду з тематичними мережами створено групу для об'єднання молодих дослідників (emerging researchers), діяльність якої спрямована на створення європейської дослідницької спільноти для наукової молоді (включаючи тих, хто отримує PhD); організації форуму для розповсюдження результатів досліджень; організації конференції молодих науковців, підтримки та керівництва для написання наукових статей, зокрема за допомогою «Премії за найкращу статтю»; надання особливих фінансових умов дослідникам із країн з низьким рівнем ВВП для співпраці з ECER¹⁹.

Інституційним членом EERA в Україні є Українська асоціація дослідників освіти (УАДО), діяльність якої було започатковано в 2015 р. Статус повного члена EERA організація здобула у 2017 р. УАДО вибудовує свою діяльність, базуючись на таких принципах: демократичне управління; дослідницька етика; рецензування (peer-reviewing); педагогіка, базована на доказах (evidence-based pedagogy); кооперація; розширення дослідницького потенціалу; міждисциплінарність²⁰. Асоціація здійснює активну діяльність щодо імплементації європейських стандартів якості в українські освітні дослідження шляхом проведення конференцій²¹ та сезонних шкіл для молодих науковців²², участі у міжнародних проектах²³, представництва української теорії освіти у наукових подіях, ініційованих EERA.

Лабораторії та центри порівняльної педагогіки, що активно досліджують проблеми й тенденції розвитку вищої освіти, працюють у низці українських вишів, зокрема в Хмельницькому національному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка та деяких інших. Далі схарактеризуємо напрями та проблематику досліджень однієї з таких

¹⁸ EERA (European Educational Research Association). Networks. URL: <https://eera-ecer.de/networks/>

¹⁹ EERA (European Educational Research Association). Emerging Researchers' Group. URL: <https://eera-ecer.de/networks/emerging-researchers-group/>

²⁰ УАДО (Українська асоціація дослідників освіти). Про нас. URL: <http://uera.org.ua/uk/about-us/>

²¹ УАДО (Українська асоціація дослідників освіти). Конференція. URL: <http://uera.org.ua/uk/conference>

²² УАДО (Українська асоціація дослідників освіти). Сезонні школи. URL: <http://uera.org.ua/uk/summer-school>

²³ УАДО (Українська асоціація дослідників освіти). Проекти. URL: <http://uera.org.ua/uk/projects>

лабораторій, в рамках якої сформовано Сумську наукову школу педагогічної компаративістики.

Напрямок 1. Теорія і практика освітніх реформ (педагогічна реформологія):

- Генеза розвитку теорій освітніх змін (теорія ефективної школи, теорія удосконалення школи, теорія рекультурації школи, теорія загальношкільної реформи);
- Стратегії реформ освіти у розвинених країнах (централізаційно-децентралізаційні, стандарто-орієнтовані, професійно-орієнтовані, ринково-орієнтовані, мережеві);
- Реформи культури американської школи;
- теорія і практика модернізації окремих напрямів діяльності освітніх систем (вищої агрономічної освіти Польщі; фізичного виховання і спорту в університетах Польщі, хореографічної освіти у Польщі та у Німеччині тощо).

Напрямок 2. Макропедагогіка (педагогічна глобалістика):

- Вплив політичної, економічної та культурної глобалізації на стратегії освітніх реформ;
- Освітня політика міжнародних організацій (ОЕСР, ЄС): змістові та процесуальні аспекти;
- Зміни культури європейського університету в контексті Болонського процесу (політичний, академічний, соціальний виміри);
- Механізми розвитку міжнародних наукових та експертних громад у сфері теорії освіти й освітньої політики.

Напрямок 3. Теорія і практика інтернаціоналізації освіти

- Інтернаціоналізація освітнього простору старшої середньої школи (Велика Британія);
- Інтернаціоналізація змісту вищої освіти (Канада);
- Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в окремих країнах і регіонах (німецькомовні країни).
- Інтернаціоналізація забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти.

Напрямок 4. Інноваційний освітній менеджмент:

- Автономний шкільний менеджмент (США, Канада, Велика Британія, Австралія);
- Мережеві технології управління інноваційною діяльністю навчальних закладів (Велика Британія, США);
- Менеджмент ризиків у вищій освіті (Велика Британія);

- Менеджмент фандрейзингової діяльності в університетах (США);
- Менеджмент наукової діяльності університету (США);
- Інтернаціоналізація забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти.

Напрямок 5. Порівняльна соціальна педагогіка:

- Взаємодія державних структур та громадських організацій у вихованні учнівської молоді (Німеччина);
- Запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах США;
- Партнерство школи, сім'ї і громади у США.
- Організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у Європейському Союзі.
- Організаційно-педагогічні засади освіти обдарованих і талановитих школярів у розвинених англomовних країнах.

Напрямок 6. Порівняльна андрагогіка:

- Розвиток освіти дорослих у Великій Британії;
- Неформальна освіта дорослих у Скандинавських країнах;
- Неформальна освіта дорослих у США;
- Неформальна освіта дорослих у Австрії;
- Неформальна освіта дорослих у німецькомовних країнах.

Напрямок 7. Порівняльна педагогіка здоров'язбереження

- Діяльність європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю у країнах Східної Європи;
- Здоров'язбережувальне виховання молодших школярів в сучасній Польщі;
- Здоров'язбережувальне виховання молодших школярів в сучасній Болгарії;
- Модернізація фізичного виховання та спорту в університетській освіті Польщі.

Питання для самопідготовки:

1. Схарактеризуйте та порівняйте підходи до визначення предмету порівняльної педагогіки, що належать представникам різних наукових шкіл, представлені у лекційному матеріалі. Здійсніть пошук інших підходів, що існують у вітчизняній, європейській та світовій педагогічній компаративістиці. За допомогою методу наукової екстраполяції дайте визначення підходів до предмета порівняльної педагогіки вищої школи.

2. Схарактеризуйте функції порівняльної педагогіки на різних етапах її розвитку та в сучасних умовах. Прокоментуйте, як змінюються функції порівняльної педагогіки в контексті якісного підвищення рівня іншомовної (англомовної) компетентності дослідників, глобалізації та дигіталізації освітньо-наукового простору?

3. Дайте характеристику методологічних підходів, що використовуються в сучасних порівняльно-педагогічних дослідженнях. Обґрунтуйте методологічні підходи, що використовуються у вашому дослідженні (дисертаційній роботі).

Дайте характеристику теоретичних та емпіричних методів, що використовуються у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Проведіть пошук періодичних видань, що публікують дослідження у галузі порівняльної педагогіки (історії педагогіки), що включені до міжнародних баз даних Scopus, Web of Science. Проаналізуйте вимоги до наукових текстів, які приймаються до публікації у таких виданнях.

5. Проведіть пошук міжнародних блогів з проблем інноваційного (альтернативного) розвитку вищої освіти (з проблеми Вашого дослідження). Проаналізуйте якість інформації, поміщеної автором блогу. Зробіть порівняльний аналіз інформації різних блогів.

6. Розгляньте проблематику актуальних напрямів порівняльно-педагогічних досліджень в Україні та у ЄПВО, наведену у матеріалах лекції. Прокоментуйте, у чому полягають причини актуальності такої проблематики? Запропонуйте теми досліджень, які Ви вважаєте актуальними

РОЗДІЛ 2.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Мета лекції:

- формування розуміння історичних витоків розвитку вищої освіти на глобальному, європейському та національному рівнях розгляду;
- розвиток навичок системного аналізу чинників розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах.

Питання:

- 2.1. Розвиток освіти підвищеного рівня в Європі, світі та в Україні.
- 2.2. Розвиток університетської освіти в Європі та в Україні.
- 2.3. Моделі університету та їх теоретичне обґрунтування.

Виклад питань:

2.1. Розвиток освіти підвищеного рівня в світі, Європі та в Україні

Освіта підвищеного рівня (протовищі школи) має більш ніж трьохтисячорічну історію, що охоплює різні цивілізації, типи навчальних закладів та форми освіти. Спільним для всіх форм освіти підвищеного рівня (узагальнено назвемо їх школами) було те, що вони призначалися для верств суспільства, які здійснювали владні функції в духовному, економічному, соціальному житті громади. Знання, якими наділялися учні таких шкіл, слугували важливим інструментом влади та мали досить часто ознаки «прихованого знання» (*tacit knowledge*), тобто були недоступними для широких верств.

Просторово-типологічна характеристика шкіл підвищеного рівня. У зарубіжній та вітчизняній історії освіти існує широке коло джерел, у яких подано інформацію щодо шкіл підвищеного рівня. Узагальнення та систематизація матеріалів таких джерел дозволяє виокремити дані щодо просторово-типологічних характеристик найбільш відомих з них:

- країни Стародавнього Сходу (Стародавній Єгипет, Східне Середземномор'я, Месопотамія, Мала Азія, Закавказзя, Стародавня Індія, Китай), де більше 1 тис. р. до РХ майбутні жерці та керівники держави вивчали філософію, поезію, закони природи, мінерали, зірки та небесні тіла, рослин та тварин переважно у формі переважно індивідуального або, іноді, індивідуально-групового навчання;

- *Північна Африка: Олександрія в V-III ст. до н. е. (епоха еллізму).* У школах підвищеного рівня, в яких могли навчатися вільні громадяни, вивчали філософію, філологію, медицину і математику. Поступово відбувалося збільшення кількості навчальних предметів, у зв'язку з розвитком та диференціацією науки. Головним центром освіти, науки, культури став *Мусейон*, де збирались учені та поети з різних кінців античного світу. У ньому містилися зали для досліджень, бібліотека, лабораторії, обсерваторія для спостереження за небесними світилами, навіть їдальня та помешкання для вчених, які жили там за рахунок держави.

У 859 р. у Фесі, на території нинішнього Марокко, Фатимою аль-Фихрі було засновано медресе, яке називають *університет Аль-Карауїн*, що став одним з відомих духовних і освітніх центрів ісламського світу. Зі стін університету вийшов ряд вчених, філософів і богословів, що здійснили значний вплив на розвиток мусульманської і світової культури. *Аль-Карауїн* вважається найстарішим у світі постійно діючим вищим навчальним закладом. Особливістю старовинних арабських вищих шкіл, на відміну від європейських, було те, що вони не видавали дипломів від свого імені: значення мало, перш за все, ім'я індивідуального наставника, у якого вчився учень.

- *Давня Греція (класичний античний період V-IV ст. до РХ).* Школа підвищеного рівня - *гімназія*, де вивчалася риторика, етика, логіка, географія, а також гімнастика. Гімназії були центрами інтелектуального життя поліса. В Афінах при кожній гімназії обов'язково існувала бібліотека. Найбільш відомі школи - *Академія*, заснована Платоном і *Лікейон*, заснований Аристотелем. Своєрідною формою вищої освіти можна вважати гуртки учнів, які об'єднувалися навколо видатних учених.

- *Давній Рим (II – III ст. після РХ).* Школа *Атенеум (Атеней)* (дав.грецька. Ἀθηναῖον, лат. *Athenaeum*). Римський Атеней (вперше створений у 135 р. після РХ) - «школа витончених мистецтв» (лат. *ludus ingenuarum artium*). До їх числа входили: граматика, елоквиція (риторика), філософія, діалектика (логіка) і юриспруденція. Оскільки школа мала статус офіційної установи, в ній був постійний склад професорів (лат. *professores*) і вчителів (*doctores*). Згодом римський Атеней отримав назву «Римської школи» (*Schola romana*), зберігаючи своє значення до V століття.

- *Візантія (V-XI ст.).* Продовженням традиції шкіл греко-римського світу у Константинополі став заснований у 425 р. «*Пандидактеріон*»,

який, згідно з місцем розташування, називали Константинопольська вища школа. (з XI ст. отримав назву Магнавра). Заклад діяв під владою імператора, включав такі школи: юридичну, медичну, філософську, патріаршута мав значний вплив на формування й розвиток вищої освіти у Європі в період Середньовіччя. Його викладачами та випускниками було багато визначних діячів візантійської культури. Деякі історики освіти, особливо грецькі, вважають Константинопольську вищу школу *першим* університетом у Європі в сучасному розумінні цього слова

- *Франкська держава (Імперія Каролінгів)*. Придворна школа Карла Великого (кінець VIII – початок XIX ст.) являла собою гурток учених, який працював під керівництвом вченого монаха Алкуїна, для підготовки чиновників для держави. У школі читали твори античних авторів і отців церкви, дискутували, писали вірші.

- *Київська Русь (X – XIII ст.)*. Школа “книжного вчення” князя Володимира (з 988р), де вивчали вільні мистецтва; “академія” Ярослава Мудрого (1037р.), яка включала загальноосвітню школу, бібліотеку (майже 950 томів), академію переписувачів та перекладачів церковних книг. У школі готували високоосвічених державних службовців і вище духовенство на основі опанування «семи вільних мистецтв», співу, давніх і сучасних мов, низки філософсько-богословських дисциплін. Двірцеві школи діяли при княжих дворах у Галичі, Чернігові, Переяславі, Смоленську та інших княжих столицях. Поглиблювали освіту вихідці з Київської Русі переважно в Константинополі й на Афоні. З XIV століття пріоритетну роль в здобутті додаткової освіти набула Італія – «колиска» європейських університетів.

Отже, освіта підвищеного рівня (протовища освіта) має дуже давню історію, суттєві змістові особливості, пов’язані з культурно-релігійним та соціально-економічним розвитком окремих територій. Достатньо специфічними були і форми підвищеного навчання. Найбільш розвинені з таких шкіл цілком можна узагальнено назвати «протоуніверситетами», які, на думку українських науковців М. Полякова та В. Савчука, увібрали у себе кращі досягнення закладів освіти античного часу, а саме – Лікея Аристотеля, Академії Платона, Муйсейона Птолемея та Александрійської бібліотеки (Поляков, 2004)²⁴.

²⁴ Поляков, М.В., Савчук В.С. (2004). Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи. К.: Генеза.

2.2. Розвиток університетської освіти в Європі, США та в Україні

Традиційно появу європейської вищої освіти пов'язують з виникненням університету, що, «на перехресті античності й християнства» постає як «одна з ключових соціальних інституцій, агент змін, каталізатор розвитку, ініціатор та головний творець швидкого майбутнього та позначених ним реалій» (Курбатов, С., 2014, с.17)²⁵. Існують діаметрально протилежні точки зору щодо існування спадкоємності між протовищими школами різноманітних цивілізацій давніх часів, про які йшлося вище, та європейським університетом, що виник у Західній Європі в XI-XII ст. Згідно з прихильниками розгляду згаданих протовищих шкіл як протоуніверситету, класичний європейський університет є їх прямим спадкоємцем за змістом та основними формами навчання. Згідно з іншою точкою зору, перші європейські університети як «привілейовані корпоративні асоціації магістрів та студентів з їх статутами, печатками та адміністративною машиною, сталим розкладом занять і порядком присудження ступенів» (Курбатов, 2014, с. 16) є автентичним феноменом Західної Європи епохи пізнього Середньовіччя.

Далі подамо таблицю, у якій відображено хронологію утворення найвідоміших університетів Європи у XI – XV ст. Зауважимо однак, що всього до початку XVI ст. в Європі було створено щонайменше 65 університетів.

Як свідчать зарубіжні та вітчизняні дослідники, університет упродовж кількох століть свого існування найчастіше мав статус Studium Generale, що означало певні права та привілеї, зокрема, щодо присудження магістерських та докторських ступенів, які визнавалися в усьому християнському світі; незалежність від місцевої світської та релігійної влади; широку автономію, в основу якої було покладено власні норми та правила життєдіяльності (Курбатов, 2014).

Таблиця 2.1.

Хронологія розвитку європейського університету в XI – XVI ст.

Рік засн.	Назва університету	Країна, місто	Рік засн.	Назва університету	Країна, місто
1088	Болонський університет	Італія Болонья	1392	Ерфуртський університет	Німеччина, Ерфурт
1167	Оксфордський університет	Англія, Оксфорд	1409	Лейпцизький університет	Німеччина, Лейпциг
1215	Сорбонна,	Франція Париж	1413	Сент-Ендрюський університет	Шотландія, Сент-Ендрюс

²⁵ Курбатов, С.В. (2014). Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: Монографія. Суми: Університетська книга. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10226>

бл. 1209	Кембриджський університет	Англія, Кембридж	1425	Левенський університет	Бельгія, Левен
1218	Університет Саламанки	Іспанія, Саламанка	1450	Барселонський університет	Іспанія, Барселона
1222	Падуанський університет	Італія, Падуя	1451	Університет Глазго	Шотландія, Глазго
1224	Неапольський університет	Італія, Неаполь	1453	Стамбульський університет	Туреччина, Стамбул
1229	Тулузький університет	Франція, Тулуза	1456	Грайфсвальдський університет	Німеччина, Грайфсвальд
1290	Лісабонський університет	Португалія, Лісабон	1457	Університет Фрайбурга	Німеччина, Фрайбург
1303	Римський університет ла Сапієнца	Італія, Рим	1460	Базельський університет	Швейцарія, Базель
1348	Карлів університет (Празький університет)	Чехія, Прага	1465	Істрополітанський Університет	Словаччина, Братислава
1364	Ягеллонський університет	Польща, Краків	1472	Інгольштадтський університет (зараз Мюнхенський)	, Інгольштадт (зараз Мюнхен)
1365	Віденський університет	Австрія, Відень	1477	Майнцський університет	Німеччина, Майнц
1367	Пецький університет	Угорщина, Печ	1477	Упсальський університет	Швеція, Упсала
1386	Гейдельберзький університет	Німеччина, Гейдельберг	1479	Копенгагенський університет	Данія, Копенгаген
1388	Кельнський університет	Німеччина, Кельн	1495	Абердинський університет	Шотландія, Абердин
1391	Університет Феррари,	Італія, Феррара	1499	Мадридський університет	Іспанія, Мадрид

Дослідники розвитку європейського університету вичленовують чотири хвилі досліджуваного процесу, керуючись у своєму аналізі, передусім, хронологічно-просторовим критерієм. Першу хвилю становлять університети, що виникли в XI - XVI ст. в Італії; друга хвиля «зачепила» Англію, Францію, Іспанію; третя хвиля принесла університетський рух в країни Центральної Європи. Четверта хвиля, що набула розвитку у XVII – XVIII ст., знаменувала перетворення ідеї університету на загальноєвропейський феномен, що стало результатом утворення закладів університетського типу в країнах Східної Європи, зокрема на території України (Жижко, 2013)²⁶.

Крім просторово-хронологічного критерію в аналізі розвитку європейського університету докласичної доби важливим є

²⁶ Жижко, Т.А. (2013). Філософія академічної освіти. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

застосування організаційного критерію, відповідно до якого феномен європейського університету класифікують за способами організації університетського життя. Згідно з таким критерієм виокремлюють дві основні моделі докласичного університету: болонську та паризьку.

Болонська модель передбачала орієнтацію на автономію університету від церковної влади та домінування студентської гільдії, яка на свій розсуд визначала структуру, зміст навчальних дисциплін та обирала на контрактній основі професорів. Болонський університет, заснований на засадах студентського самоврядування, став своєрідним взірцем для університетів Південної Європи.

Паризька модель визначалася переважанням магістерської гільдії, яскраво вираженою теологічною спрямованістю й сильним впливом факультету вільних мистецтв, організаторами створення якого виступали магістри, а студенти були лише членами університету. Паризький університет, управління якого ґрунтувалося на професорському самоврядуванні, являв собою зразок організаційної структури для університетів північних регіонів Європи. Після 1500 року Паризька модель стає домінуючою в усій Європі.

Зміна ціннісних орієнтацій за часів Відродження та Просвітництва призвела до формування нових ідеалів освіти, що відповідали вимогам Нового часу. Початок XIX ст. знаменує собою появу *класичного університету*, який стає все більш залежним від потреб національних держав, що зумовлюють суттєві національні відмінності у трактуваннях його місії як соціальної організації. У класифікаціях моделей класичного університету, що існують в сучасній теорії освіти, дослідники керуються, здебільшого саме критерієм пріоритетної місії університету в тій чи іншій державі. З огляду на такий підхід у дослідженнях виокремлюють німецьку (пруську), англійську, французьку моделі європейського університету. Пізніше виникає ще одна – американська модель, що становила собою творчий розвиток європейських моделей. Далі дамо короткі характеристики названих моделей класичного університету.

Німецька (пруська, гумбольдтівська) модель

Німецька модель бере свій початок від Берлінського університету, заснованого за концептуальними ідеями державного діяча, філолога, філософа, теоретика освіти Вільгельма фон Гумбольдта (1767-1835). Таку модель університету, за ім'ям її автора, який обґрунтував місію, основні завдання та структуру закладу, називають гумбольдтівською. Концепція Гумбольдта є продуктивним

синтезом ідей німецьких філософів Ф. Шеллінга, Й. Фіхте, Ф. Шлеєрмахера та ін. У 1809 році Гумбольдт написав свій знаменитий меморандум «Про внутрішню і зовнішню організації наукових установ в Берліні», в якому висловив основні принципи університетської освіти. Основою гумбольдтовського університету було поєднання науки (Wissenschaft) і освіти (Bildung), надання освіти через наукове дослідження (Bildung durch Wissenschaft), викладання поєднане з дослідженням (Forschung und Lehre).

У 1810 році Гумбольдт відкрив Університет Берліна, який функціонував згідно з цими ідеями. Першим ректором Берлінського університету був Й. Фіхте. Для німецької моделі університету характерним є налаштування на пізнання всієї повноти знань та досягнення істини, на навчання мисленню, а не професії. Відповідно до статуту В. Гумбольдта університет – це осередок професури і студентів – носіїв культури народу, але зовсім не школа для підготовки фахівців як таких. Отже, принципами діяльності гумбольдтівського університету є:

- єдність викладання і дослідження: викладач навчає студентів в контексті своєї дослідницької роботи; завдяки цій ідеї з'явилися семінари, на яких вивчаються джерела, що цікавлять викладача в контексті його наукових інтересів;
- академічна свобода як основа діяльності університету, що включає як Lernfreiheit (“свободу вчитися”) так і Lehrfreiheit (“свободу викладати”);
- самодостатність кожної з наукових дисциплін, яка передбачає незаангажованість (наукову, політичну тощо) дослідника у кожному конкретному випадку;
- здійснення націєтворчої ролі університету в суспільстві: Університет – носій та ідентифікатор національної ідеї (національної ідентичності), національної культури (у даному контексті йдеться про культуру німецького народу, який на початку XIX століття переживав процес об'єднання) (Жижко, 2013);
- фінансування університету з боку держави, причому владні структури не повинні втручатися в діяльність університету. Проте держава повинна призначати професорів, щоб корпорація не замикалася на собі і прагнула до інтелектуального розвитку.

Англійська (ньюменівська) модель

В основу даної моделі університету покладено ідеї англійського церковного та освітнього діяча Джона Генрі Ньюмена (1801–1890),

автора цілісної концепції ліберальної освіти (Liberal Education). Як прихильник аристотелівської ідеї вільної освіти, Дж. Г. Ньюмен вважав ідеалом істинної школи формування знання заради нього самого: саме в цьому, на його думку, основа «ліберальної освіти». У своїй головній праці «Ідея університету» (1889 р.) Ньюмен вказує, що метою університетської освіти є виховання ліберальної особистості джентльмена як особливої людини, що має постійну спрямованість до істини, «культивованій інтелект», тонкий смак, чистий, безпристрасний і врівноважений розум і здатність до нових знань. Для позначення високої ролі університету у формуванні особистості Ньюмен використовує також такі терміни, як «культура інтелекту», «справжня культивування розуму», «виховання справжньої дисципліни розуму». «Університет, – вважав Ньюмен, – це місце взаємодії, у якому збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені у найрізноманітніших галузях знань. Це місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у найповнішому та найпривабливішому вигляді, завзято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасті у слухачів. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього віку та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрості, світоч світу, посланник віри, alma mater молоді генерації». Від гумбольдтівської моделі університету ньюменівську різнить відокремлення навчання від наукових досліджень, а також переконання, що університет повинен займатися передусім навчанням і вихованням доброї і мудрої людини. Основоположними принципами ліберальної освіти, на думку Ньюмена, є такі;

- освіта як цілісний, розвиток особистості, спрямованої на досягнення істини;
- розвивальний характер освіти: культивування інтелекту, чистого, безпристрасного і врівноваженого розуму;
- формування універсальних знань, вільних від вузької професійної спрямованості;
- визначальна роль академічної спільноти у формуванні особистості студента.

Французька (наполеонівська) модель

Французька університетська традиція бере свій початок від Сорбонни, тобто починається з 1215 р., коли декілька церковних шкіл об'єдналися у Паризький університет. Спочатку він мав 4 факультети:

вільних мистецтв, канонічного права, медицини і теології. Вже в XIII столітті університет став одним з найбільших в Європі. У 1257 р. теолог Робер де Сорбон, духівник короля Людовика XI, заснував у Парижі богословський коледж для дітей з бідних сімей. Через півстоліття популярність коледжу суттєво зросла. У 1554 р. коледж отримав назву Сорбонна і поступово об'єднався з теологічним факультетом Паризького університету. У 1790 р. Сорбонна як богословська школа перестала існувати. У 1808 р. декретом Наполеона її будівлі були віддані в розпорядження Університету міста Парижа. Створення Імператорського університету було остаточно завершено в 1808 році. Це було об'єднання вищих навчальних закладів, які вже діяли на той час. Модель наполеонівського університету головним являє собою синтез положень проектів, що визріли за часів Старого Режиму, які пізніше було взято на озброєння революційними законодавцями. Всіх їх об'єднував один спільний намір – створення вищої національної університетської освіти.

Наполеонівська модель передбачала підконтрольність університету уряду і відокремлення науки від освіти. Фактично, створений Наполеоном університет мав статус державної корпорації і об'єднував всі вищі навчальні заклади та факультети держави. Його діяльність була спрямована на підготовку кадрів для державних потреб за єдиними, чітко визначеними навчальними планами й освітніми програмами під жорстким контролем уряду. Наукові дослідження практично повністю були виведені з університетів та передані до компетенції академії наук. Подібну модель було взято за основу і в Російській імперії, а сьогодні вона значною мірою використовується в Україні та інших пострадянських державах. Дослідники вважають, що починаючи з другої половини XIX ст. французькі університети поступово еволюціонували у бік німецької моделі, але і в XX ст. зберігалися такі її особливості, як високий рівень централізації управління вишами з боку держави та певна відокремленість університетів від наукових досліджень. Основоположними принципами діяльності наполеонівського університету є, таким чином, такі:

- монополія на вищу освіту з боку держави;
- концентрація на навчанні, що спричиняє відокремлену організацію досліджень;
- призначення керівництва університету урядом;
- централізоване законодавче регулювання програм навчання.

Американська модель

Розвиток американської моделі університетської освіти відбувався як творче та критичне запозичення кращих європейських університетських традицій, що розвивалися відповідно до норм американської демократії у процесі історичного розвитку суспільства. У країні успішно співіснують різні типи та моделі університетів – класичні дослідницькі, що спадкоємно розвивають кращі традиції німецького гумбольдтівського університету (прикладом такої моделі є університети "Ліги плюща"); гуманітарні коледжі (коледжі вільних мистецтв), що спрямовані на підготовку еліти і значною мірою базуються на англійській моделі університетської освіти; а також університети штатів, які використовують елементи французької моделі.

В аналізі американської моделі університетської освіти зустрічаємо думку, що на відміну від європейських університетів, які історично реалізували ідею універсального знання, американський університет орієнтується на професійну підготовку фахівців вузького профілю, але з глибокими практичними знаннями (Жижко, Т., 2013). Так чи інакше, згодні з тим, що американські університети орієнтовані та адаптуються в освітній діяльності до сфери управління, високих технологій військової справи, промисловості, аграрного сектора, медицини і т. д., навіть сфер інноваційної діяльності. Відповідно до такого трактування, головними принципами діяльності американських університетів є такі:

- університет – носій найбільш прогресивної наукової думки, що істотно випереджає усі інші наукові інституції країни;
- університет є науково-навчальною установою, де на базі високо розвиненої лабораторної бази, широких технічних можливостей студенти навчаються бути дослідниками і фахівцями в певній вузькій сфері навчання;
- глибока спеціалізація університетів, яка дозволяє їх бути світовими флагманами у певній галузі знань та професійної діяльності.

Починаючи з середини ХХ ст. відбувався поступовий перехід до *посткласичних моделей університетів*. Насамперед, це пов'язано з побудовою інформаційного суспільства та розвитком суспільства знань, зумовленою бурхливим науково-техічним та технологічним розвитком масовізацією вищої освіти, потребами ринку праці. Основні цілі посткласичних європейських університетів визначено у Великій

хартії університетів (Magna Charta Universitatum), підписаній 25.05.1998 під час урочистостей, присвячених 900-річчю Болонського університету, ректорами 430 університетів. Згідно з Хартією університети є центрами культури, знань та досліджень, що створюють, вивчають, оцінюють та передають культуру за допомогою досліджень і навчання. У Хартії визначено основні етичні та академічні принципи функціонування закладів вищої освіти в сучасних умовах²⁷.

Розвиток вищої освіти (університетського та не університетського типів) в Україні

Модель православного триязичного протоуніверситету

Початком розвитку вищої освіти в Україні вважається заснування слов'яно-греко-латинської Острозької колегії-академії (1576 р.), що була створена основі синтезу концепції тримовного лицю Еразма Роттердамського, досвіду шляхетських польських шкіл та італійських академій із вітчизняною освітньою та духовною традицією. Лицей являв собою освітньо-науковий комплекс що включав школу, гурток учених, типографію, бібліотеку, церкву, шпиталь. Патроном осередку став магнат і меценат Костянтин-Василь Острозький. Острозька колегія-академія здійснювала підготовку православних духовних та світських лідерів, які, вивчаючи «вільні мистецтва», філософсько-богословські науки, медицину, були здатні вступати в полемічні дисусії з опонентами, передусім єзуїтами. Особливістю Академії було поєднання її православного спрямування з ідейною толерантністю, студіюванням класичних давніх мов та польської як державної. Здібні вихованці мали змогу підготуватися до викладацької діяльності, поглиблюючи освіту в італійських університетах як стипендіати князя. Свідченням плідної праці

²⁷ Основні принципи Великої Хартії університетів (1998):

1. Університет - самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання. Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги.

4. Університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

острозького гуртка учених стала підготовка та друк навчальної літератури, переклад і видання слов'янською мовою «Острозької Біблії» з метою критичного аналізу текстів Святого Письма. У 1624 році Острозька Академія припинила своє існування, що було пов'язано зі смертю її засновника та активізацією польсько-католицьких впливів на західноукраїнських землях.

Зародками православних університетів із рідною мовою викладання й демократичним складом вихованців були братські школи у Львові, Луцьку, Вільно. Високий рівень викладання у названих закладах підтверджено привілеями православних патріархів (право ставропігії) та польського короля (Ісаєвич, 1966; Корж-Усенко, 2018).

Подальший розвиток української вищої школи відбувався у Києві, де було засновано братську школу (1615 р.), що достатньо швидко (у 1620 р.) перетворилася на колегіум – вищий навчальний заклад, який за змістом і обсягом навчальних програм відповідав вимогам європейської вищої школи. Об'єднана школа отримала свою назву на честь свого протектора-митрополита Петра Могили. Згодом постала славнозвісна Києво-Могилянська академія, в основу якої Петром Могилою було покладено католицький взірець Сорбони, адаптований до цінностей і нагальних потреб українського суспільства (Корж-Усенко, 2018). Заклад отримав академічні права та привілеї, що були надані польським королем за Гадяцькою угодою 1658 року й ратифіковані сеймом Речі Посполитої. Такі привілеї прирівнювали статус закладу до Краківського Ягеллонського університету (Сохань, Брехуненко, 2008), що передбачало академічну автономію, всестановий характер освіти, підпорядкованість членів корпорації юрисдикції власного суду, виборність викладачів і ректора, діяльність академічних конгрегацій тощо. Могилянську модель православного університету було реалізовано у філіях і колоніях київської метрополії: Вінниці, Гощі, Яссах, Москві, Валахії, Сербії, православних колегіумах України (Корж-Усенко, 2015а). Академія стала впливовим освітнім і культурним осередком в Україні і Європі, елітним вищим навчальним закладом, який функціонував на демократичних засадах. У першій половині XVIII ст. академія була впливовим освітнім, науковим та культурним осередком в Україні і Європі, що сприяло подальшому поширенню вищої освіти та в Чернігові (1700 р.), Харкові (1721 р.), Переяславі (1738 р.) та інших містах колегіуми за зразком Києво-Могилянської колегії. 1811 року

академію було ліквідовано російською владою, і створено Київську духовну семінарію; у 1817 – духовну академію.

Моделі докласичного (єзуїтського) та класичних університетів в Україні

Історія власне університетської освіти на території України охоплює діяльність таких закладів:

Львівський університет – був створений як типовий єзуїтський університет докласичного типу. У 1661 р. польським королем було надано "статус академії і титул університету" із правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння учених ступенів. Львівський університет пройшов складний шлях розвитку і боротьби проти полонізації і онімечення в умовах Речі Посполитої (до 1772), Австрійської і Австро-угорської монархій (до 1918), польської держави (до 1939 р.).

Харківський університет - перший на території України, що входив до складу Російської імперії, засновано у 1805р. за ініціативи відомого вченого, винахідника, освітнього і громадського діяча Василя Каразіна. Науковці наголошують на подібності новаторського каразінського проекту університетотворення до французької моделі як комплексу професійних вищих шкіл (Корж-Усенко, 2018). У складі університету було 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний і юридичний, 8 наукових товариств, астрономічна обсерваторія, бібліотека. Харківський університет став першим і єдиним у Російській імперії, створеним за ініціативою «знизу» й на основі приватних пожертвувань – з надією громадськості на врахування інтересів краю, але відповідно до урядового проекту (Корж-Усенко, 2018).

Київський університет розпочав діяльність 1834 р. Спочатку функціонував тільки філософський факультет, який мав два відділення: історичне та фізико-математичне.

Новоросійський університет було засновано 1865 р. в Одесі за ініціативи відомого педагога і лікаря М.І. Пирогова на базі Рішельєвського ліцею. З 1933 року отримав назву Одеського університету.

Як відзначає українська дослідниця Л. Корж-Усенко, названі вище університети були відкриті самодержавством передусім як заклади з підготовки державних чиновників та оплоти русифікації. Попри офіційно задекларовану орієнтацію вищої школи на знанневоцентричну (академічну) модель німецького університету в її

австрійському варіанті, необхідно констатувати суттєвий вплив уніфікованої та централізованої французької моделі, що передбачала звуження наукової складової та увиразнення виховної функції з метою зміцнення імперських цінностей (Корж-Усенко, 2019).

Для другої половини XIX ст. характерним стало створення закладів вищої освіти неуніверситетського типу (на зразок німецької Hochschule), що готували спеціалістів для певних галузей економіки. Зокрема, фахівців для промисловості та сільського господарства готували Харківський ветеринарний інститут (1851 р. засн.), Харківський технологічний університет (1885 р. засн.), Київський політехнічний інститут (1898 р. засн.), Львівський політехнічний інститут (1844 р. засн.), Академія ветеринарної медицини у Львові (1897 р. засн.), Єкатеринославське вище гірниче училище (1899 р. засн.) та ін.

Часи буремних революційних змін суспільства (1905–1920 рр.), позначилися спробами реалізації ідей нової вільної вищої школи та українського університету, прагненнями науково-педагогічної громадськості наблизитися до європейських моделей вищої освіти (передусім, до засад гумбольдтівської та ньюменівської моделей) щодо запровадження реальної академічної автономії, забезпечення свободи викладання, навчання, наукової творчості, що передбачало розбудову мережі недержавних вищих навчальних закладів та політехнікумів нового типу, в яких було започатковано багаторівневу підготовку вихованців на основі забезпечення фундаментальної університетської освіти (I ступінь) та здійснення професійної підготовки завдяки засвоєнню циклу спеціальних дисциплін (II ступінь), успішно конкуруючи з університетами. Відкриття народних університетів і демократизація студентського контингенту суттєво сприяли закладенню підґрунтя для переходу від елітарного до масового університету, повною мірою реалізованого вже в наступний історичний період (Корж-Усенко, 2019).

До 1917 р. в Україні діяло 27 (у різних джерелах від 17 до 29) вищих навчальних закладів у чотирьох великих містах: Катеринославі, Києві, Одесі, Харкові, у яких навчалось понад 35000 студентів.

За період з 1917 року по 1920 в Україні було створено 35 вищих навчальних закладів. Однією з найбільш визначних подій того часу було створення у листопаді 1918 року Української Академії наук. В радянський період (1920–1990 рр.) була здійснена радикальна реорганізація вищої школи, що базувалася на класових цінностях та

марксистсько-ленінській ідеології, утвердженні монополії держави, ігноруванні університетських традицій і здобутків попередників. «Радянізація» вищої школи передбачала масовізацію освіти, посилення централізації, уніфікації, регламентації процесу навчання й виховання студентської молоді, передбачала впровадження професійно-зорієнтованої парадигми підготовки фахівців. Науковці зауважують, що з часом професійну спрямованість у радянській вищій школі було доповнено «реабілітованою» академічною парадигмою, проте надмірна ідеологізація та бюрократизація не сприяли підвищенню ефективності освітнього процесу (Корж-Усенко, 2019). Почалась «радянська вища освіта» з того, що у 20-му році Народний Комісаріат України ліквідував університети, на базі яких були організовані різні інститути та тимчасові вищі педагогічні курси.

Модель радянського університету

Відновлений університетський статус закладів вищої освіти був у СРСР лише у 1932 р. У 1941 році, тобто напередодні війни, в Україні функціонувала університетська система, до складу якої входило шість класичних університетів – Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський, Чернівецький, а після закінчення війни та приєднання Закарпаття до України до університетської системи ввійшов Ужгородський державний університет – перший вищий навчальний заклад на Закарпатті. Характерною особливістю радянської моделі університету завжди був значний вплив держави на всі сфери його діяльності. В СРСР періоду розвиненого соціалізму університетська освіта передбачала зосередження уваги на формуванні наукового та політичного світогляду й професійних компетентностей майбутніх фахівців. Разом з тим, існували елітні заклади (МДУ, МФТІ, МІФІ, ХІРЕ тощо), що будувалися згідно з моделлю дослідницького університету. При деяких великих підприємствах створювали заводи-ВТНЗ, які здійснювали, насамперед, професійну підготовку фахівців для відповідних підприємств (прообраз корпоративного університету сучасності). Академія суспільних наук при ЦК КПРС, вищі партійні школи та деякі інші подібні інститути розвивалися значною мірою згідно з британською моделлю університету.

Деякі сучасні дослідники радянської моделі університету (В. Бахрушин²⁸) стверджують, що вплив уряду тоді був значно менш

²⁸ Бахрушин, В. Місія університетів у світі: історія і сучасність. (Електронний ресурс <http://education-ua.org/ua/articles/167-misiya-universitetiv-u-sviti-istoriya-ta-suchasnist>)

централізованим, оскільки здійснювався багатьма каналами — не тільки через міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР і союзних республік, а й через інші міністерства і відомства, які замовляли фахівців, формували вимоги до їхніх компетенцій, фінансували наукові дослідження та розробки тощо. З іншого боку, існував паралельний вплив КПРС, яка не тільки виконувала функцію ідеологічного нагляду, але також обмежувала свавілля урядовців та місцевих органів влади. Крім того, КПРС визначала бачення перспектив суспільного розвитку і в багатьох випадках координувала зусилля різних установ, у тому числі й вищих навчальних закладів, спрямовані на досягнення поставлених цілей.

В кінці 80-х років XX ст., тобто на завершальному етапі функціонування радянської системи вищої освіти, на території України було розташовано 148 вищих навчальних закладів, де навчалося близько 900 тис. студентів.

На початку розбудови вищої школи незалежної України (у 1991/92 н.році) система *вищої освіти* включала 754 заклади I-II рівнів та 156 – III-IV, аспірантуру та докторантуру з 300 спеціальностей, 518 закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. На початку 2010-х рр. кількість закладів I-II рівнів скоротилась з 754 до 511, III-IV рівнів – зросла більш ніж вдвічі та у 2008/09 році дорівнювала 353.

Сучасний, постмодерний період розвитку вищої освіти в Україні, започаткований зі здобуттям незалежності нашої держави (90-ті роки XX ст.), ґрунтується на інноваційній парадигмі в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору, поєднаних з актуалізацією культурогенеруючої та націотворчої функцій університету, обґрунтованих ще в гумбольдтівській та ньюменівській моделях (Корж-Усенко, 2019). Активними є європоцентричні тенденції розвитку української вищої школи, свідченням чого є приєднання України у 2005 р. до Болонського процесу.

2.3. Моделі сучасного університету: типологічні ознаки

Вище, у контексті характеристики історичного розвитку університетської освіти в Європі та у світі, передусім у США, йшлося про типологічні ознаки університетів, що існували у різні часи у різних країнах. Далі пропонуємо типологічну характеристику моделей університетів, їх класифікацію відповідно до домінуючих ознак, значимих для функціонування університету як соціальної організації, що існує впродовж історично тривалого періоду часу:

– *відповідно суб'єктів управління університетом.* В докласичній історії розвитку університетів відомі такі моделі: болонська модель (університет утворюють студенти та управляють ним, наймаючи магістрів та професорів для викладання на певних контрактних умовах) та сорбонська (паризька) модель (університет утворюють викладачі (магістри, професори) та управляють ним; студенти є членами університету, що навчаються за правилами, визначеними викладачами). Серед класичних моделей університету вирізняємо *університет як державну установу*, що слугував потребам підготовки державних службовців (найбільш яскравим прикладом є французька (наполеонівська модель університету); *автономний університет*, який не залежить від держави та інших соціальних інститутів (англійська та американська моделі університету). В сучасних умовах виокремлюємо також такі моделі: «університет-фірма» (корпоративний університет), що базується на короткострокових цілях вищої освіти, необхідної для успішного функціонування та інноваційного розвитку великих (транснаціональних) бізнесових корпорацій (наприклад, «університет МакДональдз», «університет Дісней», «університет Форд», «університет Майкрософт» тощо) університет як державно-відомча установа, що реалізує завдання підготовки студентів до служби в окремих державних структурах (наприклад армії, поліції тощо) та характеризується точним визначенням цілей та змісту освіти, стандартів досягнення результатів освітнього процесу;

– *відповідно до рівня централізації-децентралізації структурної побудови університету як організації* вирізняємо модель централізованого університету (французька (наполеонівська) модель, російські та радянські університети), повністю підпорядкованого центральній владі, та децентралізовану – Оксфордсько-Кембриджську (Оксбриджську) модель, де навчання здійснюється у окремих структурних підрозділах – коледжах, що існують значною мірою автономно один від одного, від центральної адміністрації університету й від державного впливу. В сучасних умовах у світі існує значна кількість варіацій проміжних моделей, де поєднані переваги централізованого університету з системою автономних (частково автономних) коледжів;

– *відповідно до домінуючої складової місії університету*, що зумовлена потребами розвитку суспільства, національної держави, освіти, науки, в контексті розгляду моделей кластчного університету виокремлено

такі моделі, схарактеризовані нами вище: німецька (гумбольдтівська), що передбачає надання універсальної освіти через наукове дослідження; англійська (ньюменівська), що слугує всебічному розвитку інтелекту; французька (наполеонівська), спрямована на підготовку кваліфікованого державного службовця; американська, що поєднує завдання фундаментальної освіти, розвитку наукового знання та служіння громаді. В сучасних умовах у найбільш розвинених країнах світу виокремлюють, відповідно до домінуючої складової місії вишу, *дослідницький університет* (університет з високим рівнем дослідницької активності, що має достатню технологічну, ресурсну базу й інтелектуальний потенціал для здійснення фундаментальних та прикладних досліджень) та *навчальний університет* (як правило, такими є нові університети, що утворилися зі спеціалізованих професійних вишів або філії дослідницьких університетів, передусім іноземні);

– *відповідно місця навчання та способів передачі інформації, поширення знань* виокремлюють *модель відкритого університету*, виникнення якої асоціюють, передусім, зі створенням Відкритого університету Великої Британії у 1969 р. Спеціальне дослідження виникнення та розвитку відкритої освіти в університетах Великої Британії дозволило дослідниці О. Губіній визначити низку етапів розвитку даної моделі у Великій Британії, що дозволяє прослідкувати зміни у способах передачі інформації та контактування суб'єктів навчального процесу²⁹. Більш радикальною моделлю відмови від традиційної організації університетської освіти є *неінституціональна модель університету*, концепції якої розроблялися низкою теоретиків, зокрема таких, як П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін. У даному контексті йдеться про різні форми інформальної освіти, що здобувається здебільшого за дистанційною формою допомогою он-лайн технологій. Існують різні класифікації

²⁹ 1) кореспондентська освіта (середина XIX ст. – 10-ті рр. XX ст.) – поява заочного навчання, здійснюваного за допомогою листування між закладом освіти і студентом, спричинена стрімким розвитком економіки періоду індустріалізації; 2) теле-радіо освіта (20-ті рр. XX ст. – кінець 50-х рр. XX ст.) – поява радіопрограм, телевізійних освітніх програм, інтегрованих теле-радіо освітніх програм, спричинена розвитком стратегічних галузей економіки у післявоєнний (перша та Друга світові війни) та міжвоєнний періоди; 3) мультимедійна освіта (початок 60-х рр. XX ст. – середина 90-х рр. XX ст.) – виникнення дистанційного навчання, мультимедійних засобів навчання, спричинений потребою в подальшому професійному розвитку населення з можливістю використання ІКТ у навчанні; 4) он-лайн освіта (кінець 90-х рр. XX ст. – середина

10-х рр. XXI ст.) – виникнення електронного навчання, Інтернет-ресурсів, МООС, навчальної аналітики, що спричинює підвищення можливостей здобуття а також вимог до якості освіти в умовах глобального інформаційного суспільства. (Губіна, О. (2018). Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії. Дис. ... канд. пед. наук. Суми.)

моделей університету (віртуальний університет, он-лайн університет), діяльність яких побудована на засадах деформалізації організації навчального процесу, що враховують, передусім, такі чинники: соціальний склад студентства; функції академічного персоналу; нові форми, методи, засоби навчання та учіння; трансформація організаційної структури університету; вплив глобалізації та інтернаціоналізації на ринок освітніх послуг;

– *відповідно до статусу університету в світі* дослідниками виокремлено та схарактеризовано *модель університету світового рівня*, що уособлює у своїй діяльності відповідність вимогам, сформульованим світовою академічною та політичною спільнотами. За основу поданої далі характеристики ознак університету світового рівня взято дослідження таких науковців, як К. Морман, У. Ма, Д. Бейкер (Mohrman, 2008³⁰): 1) інтернаціональний характер місії, тобто її поширення у глобальному вимірі як у сфері освітніх послуг, так і у наукових дослідженнях; 2) висока інтенсивність наукових досліджень; 3) набуття академічним персоналом нових ролей, передусім наукова робота за комерційними контрактами, консультування бізнесових структур, грантова діяльність тощо; 4) диференціація джерел фінансування університету шляхом залучення не тільки державних ресурсів, але й коштів бізнесових корпорацій, приватних благодійників, конкурсних грантів, прибутки від діяльності стартапів, що доводять до промислового застосування продукти наукової діяльності науковців університету; 5) розвиток нового типу партнерства між державою, бізнесом та університетами, спрямованого на виробництво знання як суспільного блага (на відміну від знання як приватного блага, що виробляється за контрактами з бізнесовими структурами); 6) застосування стратегій глобального рекрутування кращих студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу; 7) складність організаційної побудови, пов'язана як з інтенсивністю наукових досліджень, так і з диверсифікацією освітніх потреб студентських контингентів (створюється розгалужена система дослідницьких лабораторій, міждисциплінарних центрів, а також технологічна інфраструктура, що обслуговує наукові дослідження). Відбуваються якісні зміни у структурі управлінської діяльності керівників університету. Пріоритетну увагу вони вимушені приділяти питанням фандрайзингу,

³⁰ Mohrman, K., Ma, W., & Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5-27. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300175>

а не традиційним видам академічної діяльності; 8) глобальне партнерство (членство у численних міжнародних організаціях та програмах, що ініціюють і підтримують академічне партнерство, сприяють розвитку студентської та викладацької мобільності, інтернаціоналізації змісту освіти, здійснюють міжнародну експертну оцінку якості діяльності університетів) (Сбруєва, 2009).³¹

Наведені вище моделі мають здебільшого частковий характер, оскільки визначають тип університету за якоюсь однією, хоча і важливою, сутнісною його особливістю.

Питання для самопідготовки:

1. Дайте характеристику чинників виникнення освіти підвищеного рівня у давньому світі. Які галузі знань стали предметом вивчення у школах підвищеного рівня у школах Давнього Сходу та Античного світу?
2. Дайте відповіді на Питання: навіщо (мета), хто (викладачі), кого (студенти), чому (зміст освіти), як (організаційно-педагогічні засади) навчали в університетах в епоху Європейського Середньовіччя?
3. Схарактеризуйте діяльність перших українських закладів вищої освіти (колегіумів, академій) підвищеного рівня за логікою пента-питання академіка Берга (навіщо, хто, кого, чому, як навчати).
4. Схарактеризуйте впливи європейської університетської освіти та культури XV –XVIII століть на розвиток вищої освіти в добу Українського Відродження.
5. Коли, на Вашу думку, почалось формування Європейського простору вищої освіти? Обґрунтуйте свою думку та складіть історико-педагогічну періодизацію цього процесу.
6. Коли і як виникли перші університети на території сучасної України та українські університети.
7. Дайте порівняльну характеристику класичних моделей університету відповідно до місії університету.
8. Дайте характеристику поняття посткласичний університет.
9. Схарактеризуйте системні моделі університету, що функціонували на різних історичних етапах його розвитку як суспільного феномену.

³¹ Сбруєва, А. (2009). Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1, 45-56. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2009.17826>

Розділ 3.

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ, СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

Мета лекції:

Формування системи знань щодо сутнісних змін у розвитку вищої освіти у світі, Європейському регіоні та в Україні, що пов'язані із процесами глобалізації, інтернаціоналізації, лібералізації, регіоналізації, структурної диференціації, масифікації, університетизації, професіоналізації; формування готовності до компаративного аналізу досліджуваних процесів.

Питання:

- 3.1. Політична, економічна та культурна глобалізація як чинник розвитку вищої освіти.
- 3.2. Регіоналізація як чинник розвитку вищої освіти.
- 3.3. Інтернаціоналізація вищої освіти.
- 3.4. Масовізація вищої освіти.

Виклад питань:

3.1. Політична, економічна та культурна глобалізація як чинник розвитку вищої освіти

Поняття *глобалізація* має складний та багатовимірний характер. Найбільш коротко, однак ёмко, це поняття визначає один зі світових лідерів досліджень глобалізації освіти, директор міжнародного Центру глобальної вищої освіти ³² С.Маргінсон. Науковець зазначає, що глобалізацію можна визначити як тенденцію глобальної конвергенції та інтеграції. Глобальна конвергенція надає можливість пізнання та засвоєння найширшого кола людських ідей, знань, уяви, організаційних підходів, установ, соціальних звичок у їх єдності та різноманітності. Вища освіта та наука є одними з найбільш глобалізованих з усіх сфер діяльності людини. Це «позитивна» сторона глобалізації. Але це тільки один бік розглядуваного феномену.

Слід мати на увазі, продовжує С.Маргінсон, що глобалізація пронизана відносинами влади та політики, є сферою, в якій різні агенти, включаючи нас самих, працюють виключно у власних інтересах. Країни та університети не мають рівної поваги. Тільки деякі

³² The Centre for Global Higher Education (CGHE) <https://www.researchcghe.org/>

знання отримують оцінку. Шаблон «Університету світового рівня», що реалізується через міжнародні рейтинги, оцінює досягнення культури, цінності та економічні інтереси не всіх країн, а жменьки національних еліт. Глобалізація, яка виникла після 1990 року в економіці, культурі, освіті та науці, не була спільним простором, заснованим на повазі до інших, простором взаємного навчання. Це була гегемонічна глобалізація, побудована на європейській греко-іудейсько-християнській (Hellenic-Judeo-Christian) спадщині. В економічному вимірі це був західний і в першу чергу американський феномен; у культурному вимірі це був англо-американський феномен. Узагальнюючи розгляд феномену, С.Маргінсон називає його євро-американською глобалізацією. Вона сприяє глобальній відкритості капіталу та втраті національної влади, культури та рівності. (Marginson, 2021)³³.

Одним із найбільш широких та системних, на нашу думку, є визначення глобалізації, що належить австралійському філософу освіти С. Канінгхему. «Під поняттям «глобалізація», – відзначає австралійський дослідник, – як правило, об'єднується ціла низка споріднених концептів, зокрема: інтернаціоналізація виробництва, торгівлі та фінансів, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляція фінансових ринків; міжнародна мобільність людей, розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства в розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіатехнологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять, експорт «культурно-імперіалістичних» західних цінностей, духу демократії, екологічної свідомості; розвиток міжнародних організацій; зростаюче значення міжнародних правових норм для визначення національних законодавств у всіх зазначених сферах» (Cunningham, 1998)³⁴.

У контексті дослідження чинників впливу на розвиток освітніх систем глобалізація означає складний процес взаємодії суб'єктів економічних, політичних, соціальних та культурних відносин, що здійснюють суттєвий вплив на розвиток глобальних освітніх процесів та мають наднаціональний характер. Аналізовані нами інноваційні

³³ Marginson, S. (2021) Globalisation of HE: the good, the bad and the ugly. *University World News*, 15 May. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2021051015552786>

³⁴ Cunningham, S. et.al. (1998). New media and borderless education : a review of the convergence between global media networks and higher education provision. *Canberra (Australia) : DEETYA*, pp. 7–8.

освітні процеси зумовлено зміною ідеологічних орієнтирів у освітній політиці абсолютної більшості національних держав та в міжнародній (регіональній, глобальній) освітній політиці. Тому вважаємо за необхідне дослідити, наскільки характер змін зумовлюється глобалізаційними процесами.

Зазначимо, що в сучасній глобалістиці визначають *три типи підходів* до характеристики впливів глобалізаційних процесів на особливості функціонування влади в національних державах: 1) потужно-глобалізаційний (strong globalist approach); 2) скептичний підхід (sceptic approach), 3) трансформаційний підхід (transformationalist approach).

Автори концепції «потужної» глобалізації (Д. Гелд, С. Стрейндж) вважають, зокрема, що глобальною економікою управляють наднаціональні, тобто неконтрольовані національними державами глобальні сили – транснаціональні корпорації, які утворюють своєрідний тіньовий глобальний уряд. «Потужна» глобалізація означає суттєву реструктуризацію влади: послаблення політичної влади національних держав, передачу їх владних повноважень недержавним економічним агенціям наднаціонального характеру. Отже, згідно з таким підходом, відбувається глобальна конвергенція в політичній та економічній сферах життя людства, керована транснаціональними корпораціями, що призводить до занепаду владних структур національних держав, у тому числі їх повноважень в освітній галузі. Перспектива такого варіанта глобалізаційних процесів становить реальний ризик для розвитку національних освітніх систем абсолютної більшості країн, оскільки реальною стає небезпека захоплення глобального освітнього ринку невеликим колом транснаціональних освітніх провайдерів на зразок транснаціональних виробників наукоємної та високотехнологічної продукції.

Виразники іншої позиції, так званої «глобалізаційні скептики» (П. Херст і Г. Томпсон, М. Уотерс та ін.), ставлять під сумнів можливості радикального згортання владних повноважень національних держав у сфері освіти. Вони переконані в подальшому збереженні їх ролі, підкреслюють диверсифікацію ставлення різних держав до проявів глобалізації та можливих інструментів впливу на них. На думку скептиків, сучасний рівень економічної взаємозалежності світу не є винятковим або таким, що не має історичних аналогів: світові імперії минулого мали значно більше географічне поширення, ніж так звана сучасна глобальна економіка. Важливою тезою таких концепцій є

зростаюча роль регіональних економічних організацій в управлінні економічними процесами.

Прихильники «трансформаційного підходу» (Л. Вайс, Р. Дейл і С. Робертсон та ін.), як і адепти «потужної глобалізації», обстоюють позицію, згідно з якою глобалізація перетворилася на безпрецедентно потужну рушійну силу політичних, економічних і соціальних змін на сучасному етапі розвитку цивілізації. Однак «трансформаційники» відхиляють тезу про глобальну конвергенцію, про світ, як «єдине помешкання». За їх переконаннями, результатом глобалізації стане «глобальна стратифікація» держав, залучених до кругообігу глобальної економіки та політики. У межах цього процесу відбувається «перекроювання» геополітичних регіонів: замість уже звичних полюсів (Північ – Південь, Перший – Третій світ) утворюються нові ієрархії, що проникають у всі куточки світу (Dale, 2002, р. 20–21)³⁵. Позитивно оцінюючи потенціал національних держав щодо збереження владних повноважень, «трансформаційники» погоджуються зі «скептиками»: держави збережуть суверенітет на своїх національних територіях, навіть якщо їм доведеться зазнавати тиску з боку різних міжнародних інституцій та організацій, що діятимуть у межах установленого ними ж міжнародного права.

Характеристика трьох названих вище позицій дозволяє нам дійти висновку про можливі ризики для розвитку освіти, пов'язані з глобалізаційними процесами.

Найбільш реальною в сучасних умовах, на наш погляд, є перспектива, окреслена «трансформаційниками»: владні повноваження національних держав будуть не згортатися, а трансформуватися (або реструктуруватися). Галуззю суспільного життя, в якій такі перетворення відбуваються достатньо активно, є освіта. На думку дослідників, трансформація в цій сфері полягає в переході від функцій позитивної координації до негативної координації, в межах якої держава замість прямого заснування та фінансування навчальних закладів переходить до функцій регулювання, сприяння, надання консультативної допомоги, контролю якості, координації взаємодії соціальних партнерів. Однак перехід від першого до другого типу координації фактично становить звуження соціальних функцій держави, тобто роздержавлення

³⁵ Dale, IR., & Robertson, SL. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46 (1), 10 - 36. <https://doi.org/10.1086/324052>

соціальної галузі в цілому та освіти зокрема, що ми розцінюємо як ризик зниження рівня соціальної справедливості в освіті.

Названі вище зміни зумовлено неоліберальною ідеологією глобалізаційних процесів, основоположними проявами якої є політичні стратегії приватизації, маркетизації, комодифікації, корпоратизації, менеджеризації. Характеризуючи їх сутність, Дж. Каррі та Дж. Ньюсон дають такі визначення цим феноменам, що перетворилися на пріоритети освітньої політики значної кількості країн світу:

- приватизація являє собою зменшення рівня субсидування державою освітньої системи, в той час як відбувається активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері;
- маркетизація передбачає застосування ринкових принципів та механізмів в управлінні освітніми інституціями;
- комодифікація означає трактування та сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують на внутрішньому та міжнародному ринках послуг відповідно до прийнятих норм;
- корпоратизація трактується як процес перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування;
- менеджеризація – зміна ідеології управління вищими, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті, зокрема менеджменту якості, що робить навчальні заклади та професіоналів, які працюють у них, відповідальними за результати своєї роботи перед державою, суспільством і конкретними споживачами (Currie, 1998, p.12) ³⁶.

Далі звернемося до класифікації управлінських моделей у сфері вищої освіти, що набули розвитку в сучасних умовах домінування глобалізаційних впливів. Відомий британський теоретик освіти М. Петерс виокремив чотири моделі, що є альтернативними до традиційної управлінської (модель державного контролю):

1) ринкова модель, згідно з якою відбувається масове роздержавлення освітніх послуг, їх приватизація, корпоратизація, розвиток конкурентних відносин між ними;

2) партисипативна державна модель, відповідно до якої держава залучає численні суб'єкти (ринкові структури та громадські організації) до участі у фінансуванні та управлінні навчальними

³⁶ Currie, J., Newson, J. (1998) Universities and globalization: Critical perspectives. Sage Publications.

зкладами на постійній основі (таким чином відбувається деволуція повноважень держави в освітній сфері);

3) гнучка державна модель, у межах якої держава залучає недержавні структури (ринкові та громадські) до виконання управлінських повноважень в освітній сфері, залежно від актуальних соціальних та економічних потреб;

4) дерегульована державна модель, що передбачає відмову держави від певних управлінських функцій в освіті на користь ринкових структур (Peters, 2017)³⁷.

Характеристикою, що об'єднує всі названі вище моделі управління освітою, що запроваджуються в межах її інноваційного розвитку, є залучення до управлінської сфери недержавних структур, зокрема ринкових, громадських, інших зацікавлених сторін. У цьому контексті заслуговує на увагу розвиток мережевих та партнерських взаємодій між різними секторами управління освітою: державним і громадським, державним і бізнесовим, громадським і бізнесовим (Muijs, D. 2009)³⁸. За умов розвитку таких взаємодій функції держави в освітній сфері часто перетворюються із заснування на співзаснування, з управління на співуправління, з фінансування на співфінансування з іншими суб'єктами, зацікавленими в якісних освітніх послугах. Дослідники називають такі процеси диверсифікацією провайдерів освітніх послуг, тобто суб'єктів, що засновують, фінансують, управляють навчальними закладами.

В умовах дефіциту державного бюджету дедалі важливішим мотивом розвитку державно-приватно-громадського партнерства в освітній галузі є уникнення переобтяження державного бюджету, перекладання фінансового тягаря оплати освітніх послуг на плечі їх безпосередніх споживачів та громадських структур. Позитивною стороною процесу розвитку партнерств у освіті дослідники називають відхід від ієрархічної монопольної державної моделі управління освітою, або моделі «інтервенціоністського регулювання», та перехід до партисипативної державної моделі. Зауважимо, що в контексті таких змін звуження функцій держави в освітній сфері стосується не всіх її владних повноважень, а тільки безпосереднього керівництва виробничими процесами (навчальною, виховною, науковою, соціальною діяльністю навчального закладу) та фінансування.

³⁷ Peters, M.A. (2017) Neoliberalism. In: Peters M.A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_100679.

³⁸ 51. Muijs, D. (2009) Networking and collaboration – What is the evidence? A paper presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. Vancouver, Canada, January 4th–7th 2009.

Регулюючо-контролюючі функції держава, як правило, залишає у своїх руках і навіть підсилює, запроваджуючи національні стандарти якості знань (Dougherty, 2019)³⁹.

Підсумовуючи розглянуті вище підходи до з'ясування впливу глобалізаційних процесів, побудованих на засадах неолібералізму, на розвиток освітніх систем у цілому та вищої освіти зокрема, систематизуємо такі складові цього впливу, як ідеологічні та ціннісні засади, політичні стратегії та зміст інноваційних процесів у поданій далі схемі (див. рис. 3.1)

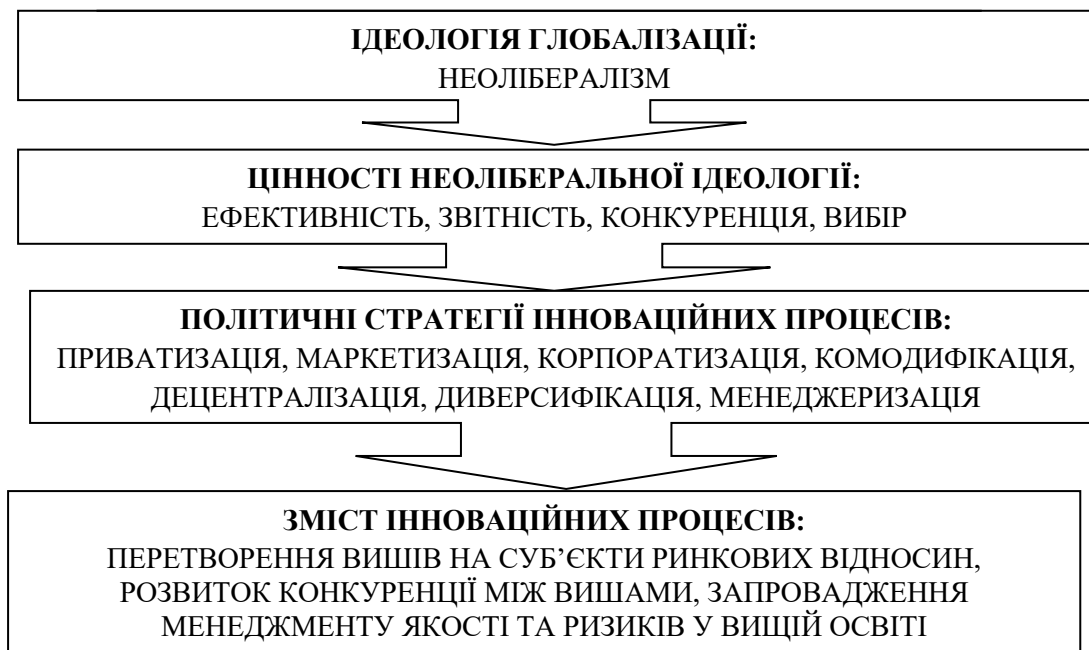


Рис. 3.1. Вплив глобалізації на розвиток вищої освіти в контексті неоліберальної ідеології

Подана вище схема дозволяє зрозуміти логіку та зміст сучасних інновацій у вищій освіті, зумовлених цінностями неолібералізму, й залежність від глобальних суспільно-економічних, суспільно-політичних і технологічних процесів. Цілком прозорими є ризики, зумовлені неоліберальними ідеологічними впливами, оскільки навіть назви абсолютної більшості стратегій змін (приватизація, маркетизація, комодифікація, корпоратизація, менеджеризація) свідчать про перетворення освіти з духовної цінності на товар для продажу, про руйнування університету як культурно-освітнього феномену, про трансформацію вищої освіти із суспільного блага на приватне благо, про відмову держави від пріоритету принципів

³⁹ Dougherty, K. J., Natow, R. S. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performance-based funding for higher education. Working paper no. 44. March 2019. Centre for Global Higher Education working paper series. URL: www.researchcghe.org

соціальної справедливості в освіті, від політики державного патерналізму щодо національних провайдерів вищої освіти. Мінімізація названих ризиків потребує системи заходів як на державному рівні (законодавче забезпечення національних пріоритетів інноваційного розвитку вищої освіти, її конкурентоспроможності та соціальної справедливості в освіті), так і на інституційному (збереження та інноваційний розвиток академічної професійної культури).

3.2. Регіоналізація (європеїзація) як чинник розвитку вищої освіти

Протягом останніх десятиліть все більш активними гравцями на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили стають геополітичні регіони, об'єднуючи свої зусилля у багатьох сферах життя. Таке явище отримало назву «новий регіоналізм». Воно являє собою процес багатосторонньої інтеграції, що включає політичні, економічні, соціальні та культурні аспекти життя суспільства. Нова регіональна політика є значно більш широкою за регіональні блоки попереднього покоління, метою яких було лише створення зони вільної торгівлі та підтримка безпеки. У межах політики нового регіоналізму стверджуються глобальні цінності забезпечення миру, економічного та соціального розвитку, екологічної стабільності, що становить для людства більш сприятливу стратегічну перспективу, ніж глобалізм вільного ринку.

Концептуальною основою розвитку теорії регіоналізації вищої освіти стали роботи канадської науковиці Дж. Найт (Knight, 2012; 2013). У своїх дослідженнях авторка доводить, що регіони більше не потребують національних кордонів; зв'язки та взаємодії між ключовими суб'єктами освітньої діяльності поширюються далі, ніж визначено політичними та географічними межами. Дослідниця наголошує, що в означеному контексті основоположним є поняття регіону. Акцентується на динаміці процесів побудови регіону. Відповідно, запропонована Дж. Найт рамкова структура для характеристики процесів регіоналізації може бути застосована до будь-якого регіону. Наприклад, у географічному плані, до основних регіонів світу належать, за Дж.Найт, Африка, Європа, Латинська Америка або менші регіони, такі як Південно-Східна Азія, Східна Європа, Африка на південь від Сахари. Регіони можуть визначатися за культурними/мовними (Франкомовна Африка, арабські держави

тощо) або політичними/економічними (Азіатсько-Тихоокеанський регіон, Економічне співтовариство або Меркосур) ознаками (Knight, 2012).

Крім характеристики поняття регіон, Дж. Найт зосереджується на з'ясуванні поняття регіоналізація освіти, яке висвітлює за допомогою цілої низки інших понять, а саме: кооперація, колаборація, партнерство, координація, узгодженість, об'єднання в групи, конвергенція, гармонізація, інтеграція, спільність, взаємозалежність.

З метою систематизації розгляду названих термінів Дж. Найт пропонує таку схему (рис. 3.2).

Кооперація Колаборація Партнерство	Координація Узгодженість Об'єднання в групи	Конвергенція Гармонізація	Інтеграція Спільність Взаємозалежність
--	---	------------------------------	--

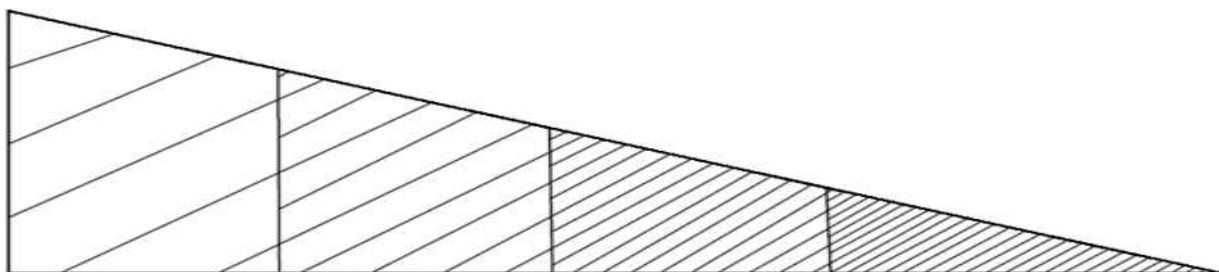


Рис. 3.2. Систематизація термінів, що визначають процеси регіоналізації вищої освіти (за Дж. Найт) (Knight, 2012).

Подана вище схема включає чотири групи понять, що характеризують регіональні процеси у сфері вищої освіти. Перша група (кооперація, колаборація, партнерство), до якої Дж. Найт пропонує додати також мережування, позначає відкритий, добровільний, можливо неформальний тип відносин між суб'єктами регіональної взаємодії. Означені терміни описують різноманіття видів двосторонньої та багатосторонньої співпраці між університетами та іншими суб'єктами вищої освіти.

Друга група термінів (координація, узгодженість та об'єднання в групи) містить у собі елемент організації для забезпечення взаємодії між суб'єктами вищої освіти в регіоні на засадах взаємодоповнюваності, продуктивності й отримання доданої вартості. Така взаємодія включає організовані мережі, спільні освітні програми або спільні дослідження між ЗВО й освітніми системами.

Третя група термінів (гармонізація та конвергенція) передбачає більш щільні та стратегічно спрямовані зв'язки, які можуть викликати системні зміни як на інституційному, так і на національному рівнях. Означені типи взаємодії можуть включати розробку регіональних моделей забезпечення якості; систему перезарахування академічних

кредитів та навчального навантаження; систему взаємовизнання академічних ступенів (BA, MA та PhD); регіональний індекс цитування; або сумісні академічні календарі.

Четверта група термінів (інтеграція, спільність та взаємозалежність) визначає більш формалізовані, інституціоналізовані та комплексні зв'язки. Їх проявом є укладання угод регіонального рівня, спрямованих на надання процесу регіоналізації вищої освіти сталого характеру, створення спільного освітнього й дослідницького простору (Knight, 2013).

Як наголошує Дж. Найт, до розглянутої схеми навмисно не включені інші терміни, що використовуються на позначення процесів взаємодії, зокрема: стандартизація, приведення у відповідність, досягнення однорідності та гомогенізація, оскільки вони, на думку дослідниці, не відображають важливих відмінностей між системами та суб'єктами в регіоні.

Як бачимо, канадська вчена підкреслює необхідність дотримання поваги й визнання відмінностей та різноманітності між ключовими суб'єктами, системами та зацікавленими сторонами в регіоні як фундаментальної цінності, на якій базується принцип регіоналізації вищої освіти.

Європейським варіантом регіоналізації вищої освіти стала так звана європеїзація, що має тривалі історичні корені, є багатограним і плідним процесом. К. Радаеллі визначає європеїзацію як «сукупність процесів, завдяки яким політична, соціальна і економічна динаміка ЄС стає частиною логіки внутрішнього дискурсу, ідентичності, політичних структур і державних політик» (Radaelli, 2000)⁴⁰

Процес розвитку європеїзації освіти, починаючи з 1950-х років, характеризують британські науковці С. Грек та М. Лоун (Grek, 2012, р. 8-9). Дослідники з'ясовують основоположні виміри означеного феномену, до яких відносять такі:

- створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, організаційних структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні регіонального простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, інформаційних даних та практик;

⁴⁰ Radaelli, C.M.(2000) Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. *European Integration online Papers (EIoP)*, 8 (4). <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-008.pdf>.

– формування спільної освітньої політики або освітнього простору як результату регулювання з боку ЄС шляхом застосування відкритого методу координації;

– європеїзаційний вплив поза межами ЄС в контексті діяльності міжнародних організацій та процесів глобалізації⁴¹. Отже, хоча європеїзація є процесом формування ЄС, процесом, який безпосередньо або опосередковано має відношення до цієї політико-економічної організації, вона є процесом, що виходить за кордони ЄС в контексті політичної та економічної глобалізації.

Відома українська компаративістка О. Локшина вважає, що найбільш важливими інструментами європеїзації в кордонах ЄС є такі: встановлення спільних цілей (стратегічні документи), а також запровадження інструментів для вимірювання успіхів в цьому процесі (індикатори, стандарти) з метою гармонізації освітніх систем (Локшина, 2017)⁴².

Організаційні основи європейського співробітництва мають полісуб'єктний характер, оскільки воно здійснюється в межах освітніх ініціатив політичних організацій (Європейський Союз і Рада Європи); академічних, передусім загальноєвропейських академічних структур, таких, як Європейська асоціація університетів⁴³, Європейська асоціація вищих навчальних закладів⁴⁴; експертних і фахових мереж, наприклад Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти⁴⁵, Європейська асоціація педагогічних досліджень⁴⁶; громадських організацій, наприклад Європейський студентський союз⁴⁷ тощо.

Із початку ХХІ ст. інноваційні процеси у сфері європейської вищої освіти зумовлено реалізацією Лісабонської стратегії⁴⁸ розвитку регіону та пріоритетних завдань Болонського процесу.⁴⁹ Лісабонська стратегія, на відміну від Болонського процесу, в межах якого вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого в сучасних умовах входять 49 країн, поширюється

⁴¹ Grek, S., Lawn, M. (2012) *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford, Symposium Books Ltd. <https://doi.org/10.15730/books.78>

⁴² Локшина, О. (2017). Європеїзація освіти в Україні. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: зб. матеріалів І Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти. Київ – Дрогобич: Трек-ЛІТД, сс. 98–101. <https://www.uera.org.ua/uk/node/26>

⁴³ European University Association (EUA). <https://eua.eu/about/who-we-are.html>

⁴⁴ European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) <https://www.eurashe.eu/>

⁴⁵ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) <https://www.enqa.eu/>

⁴⁶ European Educational Research Association' (EERA) <https://eera-ecer.de/>

⁴⁷ European Students' Union (ESU) <https://www.esu-online.org/>

⁴⁸ The Lisbon Strategy in short.

<https://portal.cor.europa.eu/europe2020/Profiles/Pages/TheLisbonStrategyinshort.aspx>

⁴⁹ Bologna Process. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

тільки на країни-члени ЄС. Затвердження стратегії відбулося в 2000 р. з метою перетворення Європи на «регіон із найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного зростання, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства» (The concrete future objectives, 2001).⁵⁰.

Для порівняння зазначимо, що мета Болонського процесу достатньо близька за своєю сутністю до Лісабонських цільових пріоритетів, проте має суттєві відмінності. Спільність обох програм полягає, передусім, у забезпеченні якості вищої освіти в європейському регіоні та її глобальній конкурентоспроможності. Отже, якість і конкурентоспроможність є ключовим пріоритетом обох програм. Однак, якщо в Болонському процесі освіта виступає здебільшого як культурна цінність, що об'єднує країни Євразійського простору, її розвиток повинен відповідати потребам суспільства знань, то Лісабонська стратегія спрямована на підтримку розвитку економічної могутності ЄС, на відповідність вищої освіти економіці знань.

Якщо болонські перетворення можуть бути визначені як відкритий процес, спрямований на розвиток співробітництва, гнучкості, прозорості, гармонізації структурних складових освітніх систем, розвиток спільності та творчості, то Лісабонська стратегія обмежується рамками ЄС і визначається такими ключовими словами, як світовий рівень якості навчання та наукових досліджень, ранжування університетів, інформаційно-комунікаційні технології, інновації, пріоритетна підтримка сильних університетів, розвиток державно-приватного партнерства у фінансуванні університетів (Froment, 2006)⁵¹.

Протягом першого десятиліття XXI ст. у межах реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону було прийнято низку програм модернізації вищої освіти, спрямованих на підвищення ефективності діяльності вишів, на їх спонукання до реальної співпраці з інноваційним сектором економіки у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

⁵⁰The concrete future objectives of education and training systems : report from the Education Council to the European Council (2001). Brussels. URL : http://www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html.

⁵¹Froment, E. (2006) Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. Munchen, P. 11–14. <https://eua.eu/resources/publications/465:embedding-quality-culture-in-higher-education.html>

Новим етапом реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону протягом доугого десятиліття ХХІ ст. стала програма «Європа 2020», у якій визначено сім пріоритетних (флагманських) ініціатив, абсолютна більшість яких прямо стосується завдань модернізації вищої освіти, способів активізації участі вишів у національних та регіональній інноваційних системах. Найбільшою мірою названі нами завдання стосуються таких ініціатив стратегії «Європа 2020», як «Інноваційний союз» , «Молодь у дії» , «План розвитку нових кваліфікацій та створення нових робочих місць» .

Механізми модернізації європейської вищої освіти в межах програми «Європа 2020» було сформульовано Єврокомісією у програмному документі «Підтримка економічного розвитку та робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти»(Supporting growth and jobs, 2011) ⁵². У документі було констатовано відставання програм європейських вишів від актуальних потреб інноваційного розвитку регіону, передусім від потреб забезпечення сфери наукових досліджень кваліфікованими кадрами, здатними до продуктивної діяльності та неперервного професійного саморозвитку. З метою забезпечення випереджувального розвитку вищої освіти, що є життєво необхідним в умовах позиціонування ЄС як «Інноваційного союзу», програмою передбачено здійснення модернізаційних перетворень у п'яти ключових аспектах діяльності європейських вишів, що передбачали досягнення таких змін:

1) підвищення рівня доступності вищої освіти – підготовка такої кількості кваліфікованих фахівців, зокрема науковців, якої потребує Європейський регіон. Пріоритетними завданнями в цьому напрямі змін стали такі: утворення чітких маршрутів переходу від середньої та середньої професійної освіти до вищої, що передбачає вдосконалення національних рамок кваліфікацій та визнання результатів навчання, одержаних поза межами формальної освіти та професійної підготовки; сприяння отриманню вищої освіти вихідцями з вікових, етнічних, расових та соціальних груп, що є недостатньо представленими серед контингентів студентів; скорочення відсіву учнів із навчальних закладів; забезпечення фінансової підтримки потенційних студентів – вихідців із сімей, що мають низькі статки;

⁵² Supporting growth and jobs (2011) An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems : communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels. CELEX 52011SC1063 EN TXT.pdf

професійна підготовка та перепідготовка достатньої кількості дослідників для успішного вирішення R&D-завдань у регіоні ;

2) підвищення якості освітнього продукту та якості людського капіталу в системі вищої освіти, що передбачало реалізацію таких завдань: використання у процесі розробки, запровадження та оцінки навчальних програм вишів даних щодо актуальних потреб ринку праці у професійних навичках і уміннях, щодо можливостей працевлаштування випускників ЗВО та їх кар'єрних перспектив; урізноманітнення навчальних програм та освітніх траєкторій студентів, адаптація механізмів фінансування освітніх послуг до форм їх надання; підвищення ефективності використання потенціалу ІКТ у контексті застосування інноваційних методів навчальної та дослідницької діяльності (Е-навчання, віртуальні навчальні платформи тощо) з метою надання студентам більш ефективного та персоналізованого навчального досвіду; розвиток активної державної політики щодо сприяння працевлаштуванню випускників вишів та активізації професійної орієнтації випускників середніх шкіл; мотивування вищих навчальних закладів до інвестицій у безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників;

3) створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування. Першочерговими завданнями в цьому вимірі змін стали такі: подальший розвиток корпусу стратегічних менеджерів ЗВО, професіоналізація адміністративних кадрів і забезпечення навчальним закладам права самостійно визначати стратегічні напрями свого розвитку, управляти фінансовими потоками, встановлювати винагороди за високі показники, залучати до роботи кращих викладачів і дослідників із своєї країни та з-за кордону, визначати правила прийому на навчання, впроваджувати нові навчальні програми. Важливим визнано: заохочення вишів до більш точного визначення реальної вартості освітніх послуг і наукових досліджень, до ретельного розподілу витрат, у тому числі через механізми фінансування, пов'язані з визначенням продуктивності діяльності вишів та розвитком елементів конкуренції; створення механізмів цільового фінансування різних інституційних потреб; збільшення обсягів державного фінансування та полегшення доступу до альтернативних джерел;

4) зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом. Реалізація завдань цього напрямку змін

передбачала: стимулювання розвитку підприємницьких, творчих та інноваційних умінь студентів у межах вивчення всіх дисциплін протягом усіх трьох академічних циклів; сприяння впровадженню інновацій у сфері вищої освіти шляхом активізації розвитку інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань; підвищення готовності ЗВО до створення наукоємних підприємств (start-ups та spin-offs); заохочення партнерства та співробітництва з бізнесом як одного з основних видів діяльності ЗВО, стимулювання міждисциплінарного та крос-організаційного співробітництва, а також зниження регуляторних та адміністративних бар'єрів на шляху партнерства між вишами та іншими державними й приватними суб'єктами інноваційної діяльності; сприяння систематичній участі вишів у розробці комплексних місцевих та регіональних стратегій розвитку; створення програм цільової регіональної підтримки вищої освіти, її співробітництва з бізнесом, зокрема для створення регіональних центрів прогресивного досвіду;

5) підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника покращення її якості. Пріоритетними завданнями в цій сфері, спрямованими на підвищення якості міжнародної освіти, визнано такі: заохочення вишів до усунення непотрібних бар'єрів між ступенями бакалавра й магістра, до розвитку транскордонного співробітництва та академічних обмінів; забезпечення ефективного визнання кредитів, отриманих за кордоном, за допомогою ефективного контролю якості здобутих знань, використання ECTS та додатка до диплома, встановлення національної рамки кваліфікацій, що відповідає Європейській рамці кваліфікацій; поліпшення доступу до вищої освіти, умов зайнятості й перспектив академічного та професійного розвитку для студентів, дослідників і викладачів з інших країн.

У цілому програма «Європа 2020» спрямовувалась на активізацію взаємодії вишів у національних інноваційних системах. Її здійснення стало можливим за умов тісної співпраці широкого кола зацікавлених сторін, серед яких адміністративні структури наднаціонального, національного та регіонального рівнів, ЗВО, державні й приватні наукові інститути та лабораторії, роботодавці, студенти, громадські організації та ін. Механізми реалізації програми враховують, що ефективне здійснення перетворень неможливе лише в межах вертикальної ієрархії розподілу владних повноважень (ЄС →

національна держава → регіон → ЗВО). Тому все популярнішою стає практика розвитку інноваційних мереж, члени яких творчо взаємодіють у створенні нового фундаментального наукового знання та нової технологічної інформації, у їх поширенні та трансфері, у визначенні та наданні актуальних кваліфікацій, необхідних для розумного, сталого та всеосяжного розвитку Європи як інноваційного союзу.

У контексті реалізації завдань програми «Європа 2020» заслуговує на пильну увагу так звана Ініціатива європейських університетів (European Universities Initiative (EUI))⁵³, що була започаткована на Соціальному саміті ЄС у грудні 2017 р. у Гьотебурзі та переросла у флагманську програму створення Європейського простору освіти, що має бути сформований до 2025 року. Ідея EUI полягає у зміцненні стратегічного партнерства в межах ЄС між закладами вищої освіти та сприянні утворенню близько двадцяти Європейських університетів, які являтимуть собою університетські альянси (alliances), організовані шляхом об'єднання вишів «знизу вгору». Європейські мережеві університети (університетські альянси) дозволять студентам отримати ступінь шляхом поєднання навчання в декількох країнах ЄС. В рамках університетських альянсів студенти, співробітники та дослідники отримають можливість безперешкодного пересування між партнерськими установами для навчання, викладання та проведення досліджень.

Отже, Європейські університети - це транснаціональні альянси, які стануть університетами майбутнього, пропагуючи європейські цінності та ідентичність та революціонізуючи якість та конкурентоспроможність європейської вищої освіти. Для того, щоб досягти такого великого кроку вперед, Європейська Комісія випробовує різні моделі співпраці європейських університетів за допомогою двох конкурсів у рамках програми Еразмус+. Згідно з вимогами програми Еразмус+ Альянси повинні відповідати таким вимогам:

- включати партнерів з усіх типів ЗВО та охоплювати широкий географічний діапазон закладів з усієї Європи;
- базуватися на спільно розробленій довгостроковій стратегії, орієнтованій на стійкість, досконалість та європейські цінності

⁵³ European Universities Initiative. (2021). https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en

- пропонувати навчальні програми, орієнтовані на студентів, які спільно проводяться в міжвузівських містечках, у яких різноманітні організації студентів можуть будувати власні програми та відчувати мобільність на всіх рівнях навчання;
- застосовувати підхід, згідно з яким студенти, науковці та зовнішні партнери можуть співпрацювати в міждисциплінарних командах для вирішення найбільших проблем, з якими сьогодні стикається Європа (O'Malley, 2021).⁵⁴

Наприкінці лютого 2021 р. держави-члени ЄС домовилися про реалізацію нової стратегічної рамки для подальшої співпраці у сфері освіти на період 2021-2030 pp. (Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030))⁵⁵. Означену стратегію характеризують такі п'ять пріоритетів:

- 1) підвищення рівня якості, справедливості, інклюзивності та успішності на користь справедливого та рівного доступу до системи освіти для всіх;
- 2) досягнення доступності неперервної освіти та мобільності для всіх;
- 3) підвищення рівня компетентності та мотивації вчителів та інших фахівців у сфері освіти;
- 4) зміцнення європейської вищої освіти;
- 5) підтримка зеленої та цифрової трансформації в освіті та через освіту й професійну підготовку.

Отже, у сфері вищої освіти увагу зосереджено на повній реалізації Європейської ініціативи розвитку вищої освіти, а також на подальшій координації з ініціативами в межах Болонського процесу, такими як Європейський дослідницький простір, з метою уникнення дублювання структур та інструментів. Увагу звернено на завдання трансформації університетів, заплановані Комісією ЄС. Для сектора вищої освіти поставлено ціль досягти частки випускників вишів (серед 25-34-річних громадян країн ЄС) на рівні 45%. Нова стратегічна рамка розвитку співробітництва у сфері освіти продовжить стратегією "ET 2020" (Освіта та професійна підготовка – 2020 р.), яку було завершено наприкінці 2020 року.

⁵⁴ O'Malley, B., Myklebust J. P. (2021). EU members 'must step up' for European Universities. University World News, 22 May 2021. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210521150159185>

⁵⁵ Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). (2021). <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>

3.3. Інтернаціоналізація вищої освіти

Одним із визначальних проявів сучасного етапу розвитку цивілізації є інтернаціоналізація усіх аспектів та проявів життя суспільства . «Інтернаціоналізація, – підкреслюють Ф. Альтбах та У.Тайхлер, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» (Altbach, 2000)⁵⁶.

Класичне, тобто найбільш вживане у сучасній світовій теорії вищої освіти визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» знаходимо у дослідженнях американо-канадською дослідницею Дж.Найт, яка тлумачить розглядуваний процес як інтеграцію міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у цілі, функції або надання післясередньої освіти (Knight, 2008, p.21)⁵⁷.

Якщо у наведеному вище визначенні йдеться про інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти, то у поданому далі, автором якого є відомий німецький теоретик вищої освіти У. Тайхлер, подано характеристику процесів, що відбуваються у значно більш широкому просторі та стосуються значно більш широкого кола явищ сучасного світу, ніж власне освітня, наукова та соціальна діяльність вищої школи:

- всесвітній/транскордонний трансфер знань (книг та інших джерел інформації);
- фізична транскордонна мобільність (студенти, академічний та адміністративний персонал);
- міжнародне співробітництво та комунікація (між країнами, закладами вищої освіти, окремими науковцями тощо);
- міжнародна освіта та дослідження (компаративні підходи, міжкультурна освіта, міжнародна соціалізація як шлях формування взаєморозуміння між народами тощо);
- міжнародна подібність (конвергенція, глобалізація, європеїзація тощо);

⁵⁶ Altbach, P. G. (2000) Internationalization and Exchanges in Global University. The Future of Sponsored Educational Exchanges in an Internationally Mobile Academy : a Symposium convened by the Institute of International Education and the German Academic Exchange Service (DAAD). – New-York.

⁵⁷ Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam and Taipei: Sense.

- міжнародна репутація (університети світового рівня, міжнародна якість тощо) (Teichler, 2017, p. 180-181)⁵⁸.

У межах формування ЄПВО інтернаціоналізація вищої освіти, згідно з У. Тайхлером, передбачає такі явища та процеси:

- потоки студентської мобільності;
- інтернаціоналізація як важіль, тиск, ініціатор змін у вищій освіті,
- інтернаціоналізація вдома;
- інтеркультурна компетентність;
- міжнародні стратегії та стратегічна міжнародна взаємодія;
- інтернаціоналізація фінансування;
- оцінка якості міжнародної діяльності (Teichler, 2017, с. 181).

З позицій просторового підходу виокремлено виміри розгляду феномену інтернаціоналізації вищої освіти у дослідженнях А. Сбруєвої:

- глобальний вимір: програми інтернаціоналізації вищої освіти, здійснювані у контексті освітньої політики міжнародних організацій (ОЕСР, ЮНЕСКО, СБ, СОТ). Сутність програм названих організацій полягає у розробці міжнародних стандартів якості транскордонної освіти, юридичних та етичних норм міжнародної торгівлі освітніми послугами, етичних кодексів здійснення наукових досліджень, критеріїв рейтингової оцінки діяльності університетів тощо;

- регіональний вимір: регіональні стратегії інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, що є складовою широкої політики нового регіоналізму, який передбачає поглиблення соціально-економічної, політичної та культурно-освітньої інтеграції у межах геополітичних регіонів світу. Інструментами розвитку таких процесів стали регіональні стандарти якості вищої освіти; міжнародні регіональні університети; програми мобільності суб'єктів академічної діяльності та навчальних програм тощо;

- національний вимір. Експерти ОЕСР визначають чотири типи національних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти: досягнення взаєморозуміння, що є характерним, найбільшою мірою, у межах Європейського Союзу (прикладом може слугувати програма «Еразмус»); отримання прибутку, що є пріоритетним, наприклад, для розвинених англomовних країн (США, Великої Британії та Австралії), які є лідерами на глобальному ринку міжнародної освіти;

⁵⁸ Teichler, U. (2017) Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of international Mobility*, 5, pp.177-216. <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-177.htm>

кваліфікованої міграції, до якої вдаються, зокрема, деякі «сивіючі» суспільства Західної Європи; нарощування інтелектуального потенціалу, що є пріоритетом швидко зростаючих економік Китаю, Індії, Бразилії тощо;

- міжінституційний вимір: програмна мобільність, міжнародні дослідницькі та експертні мережі, твінінгові та френчайзингові форми академічного співробітництва тощо;

- інституційний вимір: надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладання та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті (зовнішня та внутрішня мобільність студентів, викладачів, науковців, адміністраторів);

- індивідуальний вимір: індивідуальна академічна та професійна мобільність студентів та академічного персоналу; формування інтернаціональної особистості громадянина світу, що є інтелектуально, морально й естетично відкритим до неупередженого сприйняття людей та досвіду інших культур (Сбруєва, 2013, с. 91)⁵⁹.

Інтернаціоналізація вищої освіти пов'язана з певними ризиками, непередбачуваними наслідками та викликами, зумовленими змінюваними зовнішніми та внутрішніми контекстами функціонування вищої школи, передусім такими як:

- комерціалізація академічної мобільності, перетворення вишів на дипломні та акредитаційні фабрики (diploma and accreditation mills), боротьба вишів за високе місце в міжнародних рейтингах, боротьба за мізки (Knight, 2013)⁶⁰;
- етичні наслідки інтернаціоналізації, пов'язані з інституційними стратегіями інноваційними практиками вишів та інструментами діяльності міжнародних агенцій ЗЯВО (Hoey, 2016 ⁶¹);
- перетворення викладачів європейських університетів «на продавців на закордонних ярмарках освіти», залучення вишів до

⁵⁹ Сбруєва, А.А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*, 3, 89-95.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_14

⁶⁰ Knight J. (2013) The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3 (17), pp.84-90.

<https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>

⁶¹ Hoey, M. (2016) The internationalisation of higher education: some ethical implications, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20:2-3, 37-4.

<https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1128491>

вирішення завдань соціальної та професійної інтеграції біженців, що відносяться до груп ризику; (Law, 2016)⁶²);

- запровадження у вищих неангломовних країнах англомовних освітніх програм з метою залучення іноземних студентів; перетворення публікацій у міжнародних наукових журналах на фетиш, що визначає рівень інтелектуальної активності та інноваційності не тільки окремих науковців, установ, але й цілих країн (Hudzik et.al, 2018⁶³).

У найбільш узагальненому вигляді зміни, що відбулися у процесах інтернаціоналізації вищої освіти за останні 50 років, представлені у поданій далі таблиці, за якою можна з'ясувати сутність процесів, що відбувалися у глобальній вищій освіті, і, певною мірою, у соціально-економічній сфері життя глобального суспільства в цілому (Knight, 2012)⁶⁴

Таблиця 3.1.

Еволюція термінологічного поля проблеми інтернаціоналізації освіти (Knight, 2012)

Загальні поняття			
Останні 10 років	Останні 20 років	Останні 30 років	Останні 50 років
Регіоналізація; планетаризація; глокалізація; глобальне громадянство; економіка знань; зелена інтернаціоналізація; глобальні рейтинги	глобалізація; освіта без кордонів; крос-кордонна освіта; транснаціональна освіта; віртуальна освіта; інтернаціоналізація за кордоном; інтернаціоналізація вдома	інтернаціоналізація; мультикультурна освіта; інтеркультурна освіта; глобальна освіта; дистанційна освіта; освіта в офшорних або заморських територіях	міжнародна освіта; розвиток міжнародного співробітництва; порівняльна педагогіка; кореспондентська освіта.
Специфічні складові загальних понять			
Останні 10 років	Останні 20 років	Останні 30 років	Останні 50 років

⁶² Law, D. (2016) The internationalisation of higher education, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20:2-3, 35-36. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1143730>

⁶³ Hudzik, J. K., Streitwieser B., Marmolej F. (2018) Renovating internationalisation for the 21st century. *University World News, Issue N 509*.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180606110124870>

⁶⁴ Knight, J. (2012) Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: *The SAGE handbook of international higher education*. Ed.by Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John Heyl. *SAGE Publications*, P. 52-76.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n2>

Регіональні освітні хаби; міжнародні компетентності; фабрики дипломів; фабрики віз; спільні, подвійні, комбіновані ступені; брендінг; статус-білдінг	провайдери освіти; корпоративні університети; лібералізація освітніх послуг; мережі; віртуальні Uni; кампуси- філії Uni; твінінгові та френчайзингові програми	міжнародні студенти; навчання за кордоном; інституційні угоди; проекти партнерства; регіональні програми; міждержавне співробітництво.	Зарубіжні студенти; обмін студентами; проекти розвитку угоди про культурне співробітництво; вивчення мов.
--	--	---	--

Аналіз інформації, поданої у таблиці 3.1, свідчить про те, що інтернаціоналізація перетворилась протягом останніх 10-20 років на інструмент реалізації неоліберальної політики глобалізації соціальної сфери (університети перетворились на провайдерів освітніх послуг, а студенти на їх споживачів); регіоналізації освіти (регіональна освітня політика та освітні стратегії, механізми забезпечення якості та взаємовизнання дипломів тощо); розвитку регіональних та глобального ринків кваліфікованої робочої сили (міжнародні компетентності, спільні та подвійні академічні ступені); менеджменту інституційного розвитку університетів (брендінг, статус-білдінг, твінінгові та френчайзингові програми тощо). Зросли ризики «фейкової» міжнародної освітньої пропозиції, на що вказують такі поняття, як «фабрики дипломів», «фабрики віз», «віртуальні університети».

Головними причинами розвитку інтернаціоналізації вищої освіти та чинниками, що сприяють його прискоренню в кінці XX – на початку XXI ст., стали:

- масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;
- розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів і робочої сили. В умовах розвитку економіки знань вища освіта стала реальним виробником усіх цих предметів конкурентної боротьби: і послуг, і товарів, і робочої сили. У контексті демографічної кризи, що спостерігається в деяких регіонах, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних ЗВО, так і національної економіки в цілому;
- інтернаціоналізація ринків робочої сили: вони все більшою мірою набувають регіонального (передусім у Європі) та глобального

характеру, чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів академічних ступенів і професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування ЗВО тощо;

- здешевлення транспортних послуг і можливостей отримання інформації через ІКТ.

Усі названі вище причини сприяли зростанню попиту на вищу освіту та полегшили, спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючої кількості споживачів освітніх послуг, а з іншого – зростаючої кількості провайдерів на ринку освітніх послуг.

Початок ХХІ ст. став часом присореного росту такого прояву інтернаціоналізації вищої освіти, як академічна мобільність. Згідно з даними проєкту Інституту міжнародної освіти⁶⁵ «Атлас», кількість міжнародних студентів зросла від 1,68 млн. у 1999 р. до 5,6 млн. у 2020 р. Розподіл міжнародних студентів у десятці приймаючих країн-лідерів представлений у поданій далі таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**КІЛЬКІСТЬ МІЖНАРОДНИХ СТУДЕНТІВ У ПРИЙМАЮЧИХ
КРАЇНАХ-ЛІДЕРАХ У 2019-2020 н.р. (Project Atlas, 2020)⁶⁶**

Країна	Кількість студентів у 2019 р. у тис.	Кількість студентів у 2020 р. у тис.	Динаміка у %
США	1 095 299	1 075 496	-1,8
ВБ	524 250	551 495	+5,2
Канада	435 415	503 270	+15,6
Китай	492 185	*	*
Австралія	420 501	563 642	+10,3
Франція	343 400	358 000	+4,3
Росія	334 497	353 331	+5,6
Німеччина	282 002	302 157	+7,1
Японія	208, 901	228 403	+9,3
Іспанія	120 991	125 675	+3,9

Примітка: * - дані невідомі

Важливим показником рівня інтернаціоналізованості національних систем вищої освіти є відсоток міжнародних студентів від загальної кількості студентів у країні. Показники країн лідерів за

⁶⁵ Institute of International Education (IIE). URL: <https://www.iie.org>

⁶⁶ Project Atlas. (2020). Inbound students in select countries 2019-2020. URL: www.iie.org/projectatlas

цим показником згідно даних Проєкту «Атлас» 2020 р.представлено у таблиці 3.3.

Таблиця3.3.

ВІДСОТОК МІЖНАРОДНИХ СТУДЕНТІВ ВІД ЗАГАЛЬНОЇ КІЛЬКОСТІ СТУДЕНТІВ У КРАЇНІ У 2020 р. (Project Atlas, 2020)

Країна	% у 2020 р.	Країна	% у 2020 р.
Австралія	31,3	Росія	8,5
Канада	23,7	Норвегія	8,1
ВБ	22,3	Іспанія	7,9
Нова Зеландія	13,5	Польща	6,4
Франція	13,4	Японія	6,2
Нідерланди	13,2	США	5,5
Данія	11,8	Аргентина	4,0
Німеччина	11,7	Китай	1,2

Позитивна оцінка факту зростання кількості міжнародних студентів доповнюється певним скептицизмом щодо наслідків цього явища для країн-експортерів пошукачів якісних закордонних дипломів, оскільки явище «вимивання мізків» становить для них зростаючу небезпеку. Слід, щоправда, визнати, що за умов продуманої політики експорту студентів у кращі університети світу а також успішних соціально-економічних реформ, «брейн-дрейн» поступово перетворюється на «брейн гейн»: з покращенням соціально-економічної ситуації у країні фахівці, що отримали освіту за кордоном і здобули там перший досвід професійної діяльності, починають у все зростаючій кількості повертатися додому, як це відбувається в сучасних умовах у Китаї.

Дослідники процесів академічної мобільності визначають наявність у сучасній практиці вищої освіти двох вимірів інтернаціоналізації. Перший із них передбачає надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою «домашньою» інтернаціоналізацією.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну (транскордонну, транснаціональну) вищу освіту (МВО), яка стосується ситуацій перетину кордону студентами, викладачами, адміністративними працівниками ЗВО, а також навчальними

програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву зовнішньої інтернаціоналізації.

Залежно від того, хто або що перетинає кордон, міжнародна освіта може набувати різних форм:

- 1) людські ресурси перетинають кордон – мобільність людей;
- 2) навчальні програми перетинають кордон – програмна мобільність;

- 3) освітні інституції або освітні провайдери (бізнесові структури, що займаються менеджментом вищої освіти) перетинають кордон із метою надання освітніх послуг чи здійснюють закордонні фінансові інвестиції у сферу освіти – інституційна мобільність.

Відповідно до мети академічна мобільність студентів може мати характер продовження здобуття певного академічного ступеня або переходу до здобуття наступного. За такою ознакою мобільність має назву горизонтальної або вертикальної. Горизонтальною мобільністю називають навчання в іншій країні (або в навчальному закладі іншої країни без перетину кордону), що слугує продовженням навчального курсу та має на меті отримання певного академічного (або наукового) ступеня. Найбільш поширеним є здійснення такої мобільності в межах академічного партнерства університетів або регіональних програм співробітництва в освітній сфері (наприклад, ERASMUS). Вертикальною називають мобільність, що здійснюється для отримання наступного академічного (або наукового) ступеня.

Програмна та інституційна мобільність, що разом із студентською мобільністю становлять основні форми міжнародної освіти, як правило, здійснюються разом, слугуючи доповненням або складовими одна одної. Основними формами програмної мобільності є:

- 1) викладання навчального курсу за кордоном у межах здійснення двома (або більше) університетами з різних країн спільної навчальної програми з присвоєнням після її завершення спільного академічного ступеня. Варіантом такої форми мобільності може бути викладання певного навчального курсу або всієї навчальної програми за кордоном у процесі надання допомоги одним ЗВО іншому в межах академічного партнерства;

- 2) дистанційна освіта, що передбачає застосування в навчальному процесі сучасних ІКТ, зокрема он-лайнове навчання (так зване Е-навчання, тобто електронне навчання), супутникові

телевізійні технології, відеоконференції, відеокасети, CD-ROM, DVD-ROM тощо.

Інституційна мобільність являє собою все ще обмежене за розміром, однак швидко прогресуюче явище, що передбачає прямі закордонні інвестиції (інтелектуальні, людські, матеріальні, фінансові тощо) ЗВО або нових освітніх провайдерів. Найбільш типовою формою інституційної мобільності є відкриття ЗВО або приватним освітнім провайдером філії чи навчального центру в іншій країні. Така форма інституційної мобільності обов'язково супроводжується програмною мобільністю, оскільки передбачає викладання певної навчальної програми, успішне засвоєння якої завершується присвоєнням відповідного академічного ступеня або професійної кваліфікації.

Важливим для усвідомлення тенденцій розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти є знання національних стратегій, що існують в освітній політиці різних країн світу. Підстави для визначення таких стратегій мають як академічний, так і економічний, політичний, культурний та соціальний характер. У сучасних міжнародних дослідженнях тенденцій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти виділяють чотири провідні стратегії, що визначають освітньо-політичні пріоритети тієї чи іншої держави або навіть цілого регіону. Такими стратегіями є: 1) стратегія розвитку взаєморозуміння; 2) стратегія отримання прибутку; 3) стратегія сприяння кваліфікованій міграції; 4) стратегія нарощування потенціалу (OECD, 2006, pp. 66–89)⁶⁷.

Домінування академічних, політичних, культурних та соціальних пріоритетів у розвитку інтернаціоналізації освіти визначається як *стратегія розвитку взаєморозуміння*. Вона означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових досліджень, досягнення кращого розуміння студентами й викладачами інших культур, встановлення особистих контактів між академічними, політичними та економічними елітами (в тому числі майбутніми) різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами й народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом державного фінансування програм академічної мобільності в межах двосторонніх і багатосторонніх

⁶⁷ OECD. (2006). Education policy analysis. Focus on Higher Education. – Paris : OECD publishing.
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationpolicyanalysisfocusonhighereducation--2005-2006edition.htm>

міжуніверситетських програм та все більш амбіційних регіональних програм. Найбільш тривалим у часі прикладом регіональної програми розвитку студентської мобільності, як відомо, є ЕРАЗМУС (в сучасних умовах – Еразмус+), у межах якої з 1987 р. Європейський Союз профінансував програми обміну для більш ніж дев'яти мільйонів студентів (ЕС, 2018)⁶⁸.

Згідно зі *стратегією отримання прибутку* вища освіта є предметом міжнародної торгівлі. Вона не субсидується державою та надається на платній основі, що дорівнює щонайменше вартості освітніх послуг. Як і в будь-якій іншій ринковій сфері, метою надання таких послуг є отримання прибутку шляхом залучення якомога більшої кількості клієнтів (іноземних студентів) та контроль якомога більшої частки міжнародного ринку освітніх послуг.

Стратегія отримання прибутку є характерною для тих країн, в яких державні дотації є недоступними для іноземних студентів, платня за їх навчання є вищою, ніж для своїх (домашніх).

У країнах континентальної Європи, де вища освіта здебільшого є безкоштовною (наприклад Німеччина, Франція), політика інтернаціоналізації університетів здійснюється з метою залучення найбільш підготовлених студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили. Такий підхід, що дістав назву *стратегія кваліфікованої міграції*, є особливо актуальним у так званих «сивіючих суспільствах». Він спрямований на підвищення рівня конкурентності як національної економіки, так і національної системи освіти. Стратегія кваліфікованої міграції є достатньо ефективною відповіддю країн континентальної Європи на агресивну експансію США, Великої Британії та Австралії на міжнародному ринку освітніх послуг. Однак, якщо такий підхід і стимулює розвиток національної економіки, прямих економічних вигод університетам він не дає.

Якщо стратегії отримання прибутку та кваліфікованої міграції відображають можливі позиції експортерів освітніх послуг, то *стратегія нарощування потенціалу* (економічного, інтелектуального, академічного) є характерною для країн, що сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном. Такий підхід є найбільш характерним для далекосхідних та південноазіатських країн (наприклад Китай, Індія, Малайзія). Освітня політика деяких з цих

⁶⁸ European Commission (EC). (2018)/ From Erasmus to Erasmus+: a story of 30 years. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_17_83

країн спрямована на розвиток на їх територіях закордонних кампусів провідних університетів світу, що ще більше полегшує їх громадянам отримання вищої освіти світового класу.

Чотири названі вище стратегії не є взаємовиключними. Цілком логічним, наприклад, є поєднання стратегій розвитку взаєморозуміння та кваліфікованої міграції або стратегій нарощування потенціалу та розвитку взаєморозуміння тощо. В одній і тій же країні різні сторони, зацікавлені в розвитку міжнародної вищої освіти, можуть віддавати перевагу цілком відмінним стратегіям. У такому випадку вони співіснують у мотиваціях різних стейкхолдерів: держави, закладів вищої освіти, студентів. Якщо держава, наприклад, віддає перевагу стратегії нарощування потенціалу, університет цілком імовірно може бути зацікавлений як у розвитку взаєморозуміння, так і в отриманні прибутку, а студент – у нарощуванні свого потенціалу. Важливим є дотримання паритету інтересів усіх зацікавлених сторін. Тільки за таких умов освіта може стати одночасно і якісною, і доступною.

3.4. Масовізація вищої освіти

Одним із глобальних чинників розвитку вищої освіти, що актуалізується протягом останніх десятиліть, стало масове прагнення населення до вищої освіти. Частка випускників загальноосвітніх шкіл, які претендують на вступ до ЗВО, порівняно з кінцем 80-х років минулого століття виросла більше, ніж у три рази. Отже, незалежно від соціального походження й майнового стану абсолютна більшість молодих людей розглядають здобуття вищої освіти як актуальну потребу, право, а багато в чому – і як життєву необхідність. Це, безумовно, свідчить про принципово нову ситуацію в освітній сфері: про принципові зміни місії вищої освіти, структури систем вищої освіти, освітніх програм, тобто про зміну не тільки кількісних, але й якісних характеристик вищої освіти.

Серед офіційних даних, які можуть підтвердити факт масовізації вищої освіти – дані, представлені Інститутом статистики ЮНЕСКО (The UNESCO Institute for Statistics (UIS)). В статистичних таблицях UIS подано показники динаміки росту вищої освіти за останні 30 років. За даними ЮНЕСКО попит на вищу освіту збільшився з 68 мільйонів студентів у 1991 році до 100,8 млн. у 2000 році, 164,582 млн. у 2009

році та 223,671 млн. у 2018 р. (UIS, 2021)⁶⁹ Традиційними лідерами в кількісних показниках систем вищої освіти до початку XXI ст. були Північна Америка та Західна Європа. Сьогодні найбільша кількість студентів навчається у Східній Азії та країнах Тихоокеанського регіону (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Кількісні характеристики студентських контингентів в окремих країнах та геополітичних регіонах (всі рівні вищої освіти, чоловіки і жінки) (UIS, 2021)

Країна/регіон	Кількість студентів (у млн.)				
	2005	2010	2014	2017	2018
Україна	2,604	2,635	2,146	1,667	1,614
Росія	9,003	9,330	6,999	6,182	5,886
Польща	2,118	2,148	1,762	1,600	1,550
Центр. та Східна Європа	19,495	21,233	19,987	19,508	19,393
Німеччина	...	2,780	2,912	3,043	3,091
Франція	2,187	2,173	2,388	2,480	2,532
Великобританія	2,287	2,415	2,352	2,387	2,431
США	...	20,428	19,700	19,288	19,014
Північ. Америка та Європа	50,407	55,535	51,905	49,653	49,539
Китай	20,601	31,047	41,924	44,127	44,935
Індія	11,177	20,740	30,305	33,374	34,337
Індонезія	3,662	5,001	6,463	7,994	8,037
Східна Азія та Тихоокеанський регіон	41,550	55,505	69,861	72,749	72,378
Бразилія	4,572	6,929	7,542	8,319	8,571
Аргентина	2,082	2,520	2,768	3,061	3,140
Чилі	663	987	1,174	1,236	1,239
Латинська Америка	16,092	22,074	25,529	28,023	27,996
Всього у Світі	139,578	177,684	212,931	222,657	223,671

Показники, представлені у таблиці 3.4, підтверджують домінування країн Східної Азії та Тихоокеанського регіону, передусім Китаю, Індії та Індонезії, у розвитку студентських контингентів закладів вищої освіти з початку XXI ст.

⁶⁹ The UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2021). Higher education. <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

Таблиця 3.5

**Відсоток населення що здобуває вищу освіту за групами
країн відповідно до рівня ВВП на душу населення
(World Bank Income Groups) (UIS, 2021)**

Групи країн	Відсоток населення, що здобуває вищу освіту за роками				
	2005	2010	2014	2017	2018
Країни з низьким доходом	5,48	8,00	9,06	8,75	8,88
Країни з доходом нижче середнього	12,93	17,96	22,79	23,92	24,81
Країни з середнім доходом	19,56	25,32	33,04	35,18	36,34
Країни з доходом вище середнього	27,10	33,37	46,64	51,05	53,04
Країни з високим доходом	66,02	73,18	75,03	76,46	75,10

Серед найбільш важливих чинників зростання попиту на вищу освіту експерти визначають потреби соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, яке вимагає все більш високо кваліфікованої робочої сили. Доказ такого судження знаходимо у таблиці 3.5., у якій відображено відсотки населення, що здобуває вищу освіту у різних групах країн відповідно до рівня ВВП на душу населення.

Іншими чинниками, що повинні бути взяті до уваги, є, на нашу думку, такі: зростання сегментів населення сучасного суспільства (так званий середній клас), які вважають вищу освіту необхідною умовою для досягнення життєвого успіху, зростання участі жінок у економічному житті країни, зростаюча тенденція до забезпечення загального доступу до вищої освіти як чинник забезпечення соціальної справедливості й соціальної рівності в суспільстві.

Головним механізмом забезпечення соціальної справедливості в освіті, що сприяє зростанню її масовості, виступає політика рівності освітніх можливостей. Вона реалізується шляхом застосування таких підходів: повна або часткова безоплатність освіти, субсидії та позики на освіту, пільги певним категоріям громадян, державна система перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів, грантова підтримка талановитої молоді тощо.

Особливих успіхів у забезпеченні соціальної справедливості в освіті досягли країни Західної та Північної Європи, в яких навчання у вищій школі є практично безкоштовним, тобто доступним для всіх громадян країни. Так, наприклад, у Німеччині фінансова підтримка

студентів, здійснювана в межах Федерального закону про стимулювання освіти, прийнятого ще в 2001 році, також забезпечується спільно федеральним центром (65%) і землями (35%). У Нідерландах, окрім подібних соціальних програм, спрямованих на підвищення рівності освітніх можливостей, до недавнього часу впроваджувалася система студентських позик, що стимулює успішність. Така система заснована на принципі: «позика – потім стипендія». Студенти отримують фінансову допомогу спочатку у формі позики, що перетворюється на стипендію, яку не потрібно повертати, якщо вони виконали вимоги програми. У скандинавських країнах при наданні державної підтримки на навчання враховується як успішність, так і матеріальне становище студента, при цьому загальна тенденція полягає у наданні пріоритету останньому. Головний аргументом за таких умов є те, що малозабезпечені студенти змушені більше часу витратити на підробіток і тому не можуть так добре вчитися, як студенти з більш забезпечених сімей.

Масовізації освіти слугує і практика створення так званих відкритих університетів, що існують сьогодні як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються. У кожному з таких ЗВО отримують вищу освіту десятки й навіть сотні тисяч вихідців із демократичних верств населення, дорослі люди, що поєднують роботу й навчання. Відкритого масового характеру надають вищій освіті й Інтернет технології, які уможливають багатоканальний характер отримання інформації, обмін нею з кращими університетами світу, утворення навчальних і дослідницьких мереж, що об'єднують експертів незалежно від країни та регіону проживання. Вартою уваги є ініціатива провідних університетів світу щодо створення Відкритого простору освіти – безкоштовного оприлюднення своїх наукових досягнень у мережі Інтернет з метою забезпечення більш широкого доступу до нових знань, популяризації освіти й науки в усьому світі.

Процес масовізації вищої освіти в умовах суспільства знань безпосередньо пов'язаний також із реалізацією принципів неперервної освіти, оскільки відбувається значне прискорення росту інформаційних ресурсів, дуже швидко оновлюються професійні знання, що унеможливорює одноразове отримання вищої освіти: одного разу й на все життя. Підкреслимо, що міжнародна спільнота вже протягом більше п'ятдесяти років здійснює активні зусилля щодо розробки концепції неперервної освіти. Під егідою ЮНЕСКО вже в кінці 60-х років була створена міжнародна комісія, яка підготувала в

1971 році фундаментальну працю «Навчатися бути. Світ освіти сьогодні і завтра». Комісія сформулювала основні принципи оновлення освітніх систем, провідним із яких став принцип неперервності освіти. У 70-ті роки XX ст. з'явився новий підхід до трактування цього принципу, що було викладено в концепції «суспільства, що навчається». Сутність такого підходу полягала в розширенні розуміння поняття неперервності, у включенні в нього всіх видів формальної, неформальної та інформальної освітньої діяльності.

На початку XXI ст. в контексті реалізації Лісабонської стратегії розвитку освіти (програма «Освіта та професійна підготовка 2010») експертами ЄС було розроблено нове розуміння сутності, цілей, принципів, змістових характеристик та критеріїв ефективності системи неперервної освіти в європейському регіоні, що відповідають завданням його перетворення на регіон із найбільш конкурентноздатною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного росту, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства.

За визначенням Комісії ЄС з питань освіти і культури неперервна освіта повинна включати всі види навчальної діяльності, що здійснюються протягом життя, з метою вдосконалення знань, навичок та компетентностей у межах особистісної, громадянської, соціальної та професійної перспективи людини.

Сучасна стратегія розвитку європейської системи неперервної освіти побудована на таких принципах:

- розвиток партнерства всіх зацікавлених сторін: діючі особи як у системах формальної освіти так і поза їх межами повинні співробітничати у здійсненні освітньої діяльності;
- урахування освітніх потреб кожного реального або потенційного студента, наряду з урахуванням освітніх потреб організацій, громад, суспільства в цілому та ринку праці;
- забезпечення системи освіти адекватною ресурсною базою, справедливий та прозорий розподіл ресурсів;
- пристосування освітніх можливостей до потреб та інтересів студентів;
- забезпечення доступності освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції для навчання кожного в будь-якому місці та в будь-який час;

- урахування результатів неформальної та інформальної освіти;
- створення в суспільстві культури освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції, зростання рівнів участі громадян у системі неперервної освіти, стимулювання росту попиту на освіту;
- утворення механізмів забезпечення якості неперервної освіти, її оцінки й моніторингу з метою забезпечення її постійного зростання та удосконалення.

Достатньо суперечливим результатом масовізації вищої освіти є розширення участі у цьому процесі приватного сектора ринку освітніх послуг. Приватні коледжі та університети виросли кількісно і якісно в тих частинах світу, де традиційно домінував державний сектор, наприклад, в Латинській Америці та Східній Європі. Суперечливість цього явища ми вбачаємо у тому, що, з одного боку, приватні навчальні заклади дозволяють максимально розширити освітню пропозицію, а з іншого, за висновком міжнародних експертів, зумовлюють зниження загального рівня якості вищої освіти.

Нарешті, важливим проявом і, разом із тим, наслідком масовізації вищої освіти є університизація ЗВО і диференціація типів університетів. Університизація є засобом перетворення в університети спеціалізованих ЗВО, передусім педагогічних і технічних коледжів та інститутів. Такі процеси відбулися протягом останніх десятиліть у багатьох країнах світу. Основна мета цих перетворень полягає в підвищенні статусу вишу, його привабливості для клієнтів, рівня фінансової підтримки з боку інвесторів (як урядових, так і приватних). Диференціація типів університетів пов'язана передусім із диверсифікацією потреб клієнтів ЗВО. Другою причиною розвитку такої тенденції є ускладнення в період розвитку високих технологій багатьох видів професійної діяльності, для яких вища освіта стала абсолютно необхідною. Відбувається утворення та розвиток дослідницьких, навчальних, віртуальних, корпоративних, підприємницьких, розподілених по території, мережевих, національних, регіональних, міжнародних тощо університетів.

На завершення розгляду проблем масовізації вищої освіти відзначимо можливі ризики, що несе із собою цей процес. Експерти одноголосно говорять про небезпеку зниження якості вищої освіти в умовах перетворення її з елітарної на масову. Об'єктивною підставою такого зниження є дефіцит ресурсної бази вищої освіти в умовах масовізації. Певною, хоча і частковою відповіддю на таку тенденцію є

диверсифікація структури вищої освіти та професіоналізація навчальних програм вишів.

Питання для самопідготовки :

- 1) Ознайомтесь з джерелами, у яких подано визначення основоположних понять теми. Укладіть термінологічну таблицю, у якій слід відобразити наявність чи відсутність консенсусу щодо трактування відповідного поняття у європейській та, зокрема, українській науковій громаді у галузі соціології освіти, філософії освіти, педагогіки вищої школи, економіки освіти.
- 2) Схарактеризуйте прояви інтернаціоналізації Вашого університету. Укладіть порівняльну таблицю, у якій випишіть плюси та мінуси інтернаціоналізації Вашого вишу.
- 3) Порівняйте впливи інтернаціоналізації на розвиток вищої освіти в країнах ЄС та в Україні.
- 4) Поясніть причини масифікації вищої освіти в Україні, в країнах Західної Європи та США, країнах Східної Азії та Тихоокеанського регіону, Латинської Америки.
- 5) Доведіть наявність або відсутність університетів світового класу в Україні на основі критеріїв, поданих у матеріалах даної лекції, взявши за основу показники діяльності одного з кращих вітчизняних університетів.

Розділ 4.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЄС ТА В УКРАЇНІ

Мета лекції:

Формування системи знань щодо модернізації освітньої діяльності вищої школи в умовах суспільства знань у європейському та національному контекстах; формування готовності до порівняльного аналізу розглядуваних процесів.

Питання:

- 4.1. Актуальні компетентності, необхідні на ринку праці в умовах суспільства знань. Європейська та національна рамки кваліфікацій.
- 4.2. Студенто-центрований підхід до організації освітнього процесу у вищій школі.
- 4.3. Цифровий підхід в інноваційній освітній діяльності вищої школи.

Виклад питань:

4.1. Актуальні компетентності, необхідні на ринку праці в умовах суспільства знань

В умовах розвитку економіки знань як інноваційної економіки, що вимагає нових підходів до організації виробництва, його технологій, якості продукту та маркетингової політики суб'єктів економічної діяльності, якісно нові вимоги ставляться до вищої освіти, тобто до підготовки нових професіоналів, здатних і готових до інноваційної творчості діяльності.

За таких умов уміння, необхідні для успішної професійної діяльності, перетворились, за висловом експертів ОЕСР, на «глобальну валюту XXI століття» (OECD, 2012, р. 3)⁷⁰. Без достатніх інвестицій у професійну освіту, у розвиток необхідних професійних компетентностей, людина приречена сьогодні на маргінальне становище у суспільстві, вона не здатна відповідати вимогам технологічного прогресу, успішно конкурувати в умовах розвитку наукоємного виробництва та формування глобального суспільства знань. Однак професійні компетентності як нова «глобальна валюта» мають властивість швидкої девальвації, що зумовлено швидкими змінами вимог ринку праці. Таким чином, йдеться про необхідність

⁷⁰ OECD (2012) Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. Paris: OECD Publishing. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en

системної державної політики розвитку та підтримки якісної професійної освіти, здійснюваної на рівні міжнародної спільноти, держави, конкретних інституцій та організацій, про необхідність неперервного удосконалення професійного та особистісного потенціалу кожного індивідуума, його спроможності ефективно реагувати на запити довкілля. Зазначене актуалізує ідею компетентностей для забезпечення громадянам здатності успішного працевлаштування та повноцінної реалізації свого життєвого потенціалу. Очевидним на сьогодні є те, що «компетентнісна» парадигма заволоділа світом, обумовлюючи кардинальні трансформації сучасної освіти. Ці пріоритети знайшли висвітлення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», відображені в основних принципах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.

Далі здійснимо короткий діяхронний аналіз розвитку компетентнісного підходу у європейській та світовій теорії та практиці освіти, в основу якого покладено дослідження української компаративістки О. Локшиної (Локшина, 2014)⁷¹.

Європейські науковці Мартін Мудлер, Таня Вайгель та Кейт Коллінгс (Martin Mulder, Tanja Weigel та Kate Collins) порівнюють поняття «компетентність» з грецьким *ικανότης*, яке у працях Платона (*Lysis*, 380 рік до н.е.) фігурує у сенсі здатності особистості чогось досягати. Пізніше аналог розглядуваного нами поняття з'являється у латинській мові як *competens*, що трактувалось як «здатність». У XVI столітті означене поняття було запозичено англійською, французькою та голландською мовами (Mulder, 2006)⁷².

На думку американського дослідника Пола Хагера (Paul Hager) в еволюції поняття «компетентність» можна виокремити такі концептуальні етапи:

- 1960–1970 рр. – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності;
- 1970–1990 рр. – компетентності трактуються як навички загального характеру, що визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;

⁷¹ Локшина, О. І. (2014) «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. В кн. : Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України. К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, сс. 51 – 59. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7124>

⁷² Mulder M., Weigel T & Collins K. (2006) The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 1(59), pp. 65-85. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>

– починаючи з 1990 рр. компетентності розглядаються як такі, що потребують як елементу виконання, так і володіння індивідумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями. (Hager, 1998)⁷³

В Європейському регіоні, починаючи з 70-х років XX ст., запроваджується, відмінна від американської (побудованої на засадах біхевіоризму) освітня модель, в основу якої покладено конструктивістський підхід. На відміну від біхевіористського концепту «стимул – реакція», вказує О. Локшина, конструктивізм трактує навчання як таке, що не лише додає нову інформацію, але й реорганізує вже існуючу для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті учня. Метою освіти у цьому контексті є створення умов для інтерпретації учнем оточуючого світу шляхом його активної взаємодії з останнім та конструювання власної моделі знань. Інструментом досягнення цього починають розглядатися компетентності, передусім критичне мислення, вміння вчитись, взаємодіяти з довкіллям тощо. Тривалі дискусії європейських науковців уможливили виокремлення чотирьох базових характеристик поняття «компетентність»:

- для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час (The Encyclopedia, 2005)⁷⁴.

Виокремлення сутнісних характеристик компетентностей надало можливість перейти до етапу їх класифікації. Значний внесок у цей процес, зокрема у визначення і добір ключових компетентностей, зроблено провідними міжнародними організаціями економічного та культурно-освітнього спрямування. Основу для розбудови концепту ключових компетентностей, вважають дослідники, було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім

⁷³ Hager, P. (1998) Is there a cogent philosophical argument against competency standards? / *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Volume 4. Ed. by Hirst H. Paul and White Patricia. – Florence, KY, USA: Routledge, pp. 399-415.

⁷⁴ The Encyclopedia of Informal Education, (2005) Competence and Competency. Retrieved from <https://infed.org/mobi/what-is-competence-and-competency/>

потребам», затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомтьєн) у 1990 р. (UNESCO World Conference, 1990)⁷⁵. Хоча у Декларації не міститься терміну «компетентність», фактично в Статті 1, п. 1 документу було наведено перелік життєво важливих компетентностей (навичок), що необхідні для життя у сучасному суспільстві. Зокрема, зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти базові освітні потреби. Ці потреби включають «як необхідний обсяг навичок (вміння читати та писати, висловлювати думки, рахувати та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, професійні навички, цінності та ставлення), потрібні людині для виживання, розвитку усіх своїх здібностей, існування та роботи в гідних умовах, всебічної участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, для прийняття рішень та продовження навчання».

Подальший внесок у розвиток концепції ключових компетентностей зроблено у 1996 р. в у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб», відомої як Доповідь Жака Делора. У доповіді було сформульовано чотири стовпи, на яких має базуватись освіта XXI століття: вміння жити разом, вміння вчитись, вміння діяти, вміння бути, які по суті можна розглядати ключовими життєвими компетентностями.

Одночасно з ЮНЕСКО проблема формування компетентностей для життя стала предметом уваги Ради Європи. У доповіді «Ключові компетентності в Європі» (1997) підкреслювалося, що незважаючи на існування різних підходів, спільним є усвідомлення, що поняття «компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю що». У трактуванні Ради Європи компетентність є «загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань; бути компетентним не є в усіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим» (Hutmacher, 1997 р.4)⁷⁶.

Перелік ключових компетентностей, розроблений на той час експертами Ради Європи, складався з п'яти груп, що включають політичні та соціальні компетентності (здатність брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, брати

⁷⁵ UNESCO World Conference on Education for All (1990). Summary. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>

⁷⁶ Hutmacher, W. (1997). Key competencies in Europe. Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project. – Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, France.

участь у розбудові демократичного суспільства); компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (вміння визнавати та приймати відмінності, поважати інших, співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій); компетентності, що стосуються володіння усним та писемним спілкуванням, включаючи знання більш ніж однієї мови; компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства (володіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється ЗМІ; вміння вчитись (Hutmacher, 1997, p.11).

Отже, можемо говорити про виникнення глобальної компетентнісної парадигми освіти, суттєвим кроком у розвитку якої стало дослідження «Визначення та добір компетентностей», ініційоване у 1997 р. Організацією економічного співробітництва та розвитку з метою визначення ключових компетентностей, що є спільними для всіх країн незалежно від національних особливостей (OECD, 2005)⁷⁷. Поняття «компетентність» у дослідженні базується на функціональному або потребо-зорієнтованому підході, який, на думку експертів, надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби, індивідуальні характеристики (включаючи етичні й ціннісні) та контекст, який є необхідним елементом для реалізації кожної компетентності. У цьому вимірі компетентність трактується як комбінація взаємопов'язаних когнітивних та практичних умінь, знань, мотивації, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, емоцій та інших соціальних та поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної діяльності у конкретному контексті (OECD, 2005).

У 2005 р. експертами ЄС було розроблено Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом життя (ЕС, 2005, p.13)⁷⁸. Європейська довідкова система 2005 р. включала вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; вміння вчитись; міжособистісна компетентність.

⁷⁷ OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

⁷⁸ EC. (2005) Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission.. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en

Упродовж останнього десятиліття законодавчі та виконавчі структури ЄС неодноразово зверталися до проблеми формування компетентностей, необхідних для успішного функціонування в швидко змінюваних умовах сучасної європейської економіки та суспільства знань. До актуальних документів з розглядуваної проблеми належать Комюніке ЄК «Нові навички для Європи: спільна робота щодо зміцнення людського капіталу, працевлаштування та конкурентоспроможності» (2016)⁷⁹ та Рекомендації Ради Європейського Союзу «Європейська довідкова система ключових компетентностей неперервної освіти» (2018)⁸⁰. Оновлена у 2018 р. Європейська довідкова система ключових компетентностей має на меті: а) визначити та схарактеризувати ключові компетентності, необхідні для працевлаштування, особистісної реалізації та здорового, активного й відповідального громадянства, соціальної інтеграції; б) забезпечити європейський довідковий інструмент для тих, хто формує політику, освітніх провайдерів, освітянського персоналу, роботодавців, державних служб зайнятості та самих учнів; с) підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях для сприяння розвитку компетентності в перспективі навчання протягом усього життя.

Поняття компетентності визначаються у Європейській довідковій системі 2018 року як поєднання знань, умінь та ставлень, де:

а. знання складаються з фактів і цифр, концепцій, ідей і теорій, які вже встановлені і підтримують розуміння певної галузі чи предмета;

б. навички визначаються як здібність (ability) та здатність (capacity) здійснювати діяльність та використовувати наявні знання для досягнення результатів;

с. ставлення (attitudes) характеризує схильність та переконаність у необхідності діяти чи реагувати на ідеї, людей чи ситуації.

Ключові компетентності визначено у Документі як такі, що необхідні всім індивідам для особистісної реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інклюзії, сталого (sustainable) способу

⁷⁹ EC (European Commission) (2016) A new skills Agenda for Europe Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

⁸⁰ The Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

життя, успішного функціонування в мирному суспільстві, здорового способу життя та прояву активної громадянської позиції. Такі компетентності розробляються як перспектива для навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства протягом усього дорослого життя, а також шляхом формального, неформального та інформального навчання в усіх контекстах, включаючи сім'ю, школу, робоче місце, оточуюче середовище, сусідські та інші громади.

Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Компетентності можуть застосовуватися в багатьох різних контекстах і в різних поєднаннях. Вони перекриваються і взаємодоповнюють одна одну; аспекти, суттєві для одного домену, підтримуватимуть компетентність в іншому. Такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність та міжкультурні навички закладені у всіх ключових компетентностях (The Council of the European Union, 2018).

Далі порівняємо групи ключових компетентностей, сформульованих у Європейській довідковій системі 2006 та 2018 рр.

Таблиця 4.1.

Порівняльна характеристика ключових компетентностей у Європейській довідковій системі 2006/2018

№ п/п	Ключові компетентності - 2006	Ключові компетентності - 2018
1	Рідномовна компетентність	Мовна грамотність
2	Спілкування іноземними мовами	мультилінгвальна компетентність
3	Математична компетентність та базові компетентності з природничих наук та технологій	Математична компетентність та компетентність у галузі природничих наук, технологій та інженерної справи
4	Цифрова компетентність	Цифрова компетентність
5	Вміння вчитися	Особистісна, соціальна та освітня компетентність
6	Соціальна та громадянська компетентності	Громадянська компетентність
7	Ініціативність та підприємливість	Підприємницька компетентність
8	Культурна обізнаність та виразність	Культурна обізнаність та експресивна компетентність

Як бачимо, принципових змін у класифікації компетентностей не відбулося. Мають місце певні уточнення, пов'язані як з об'єктивними чинниками (зміни вимог на європейському та глобальному ринку праці, умов надання освіти, освітніх технологій) так і з суб'єктивними (зміни концептуальних підходів теоретиків освіти та освітніх політиків до трактування сутності або важливості того чи іншого концепту).

Важливим результатом запровадження компетентнісної парадигми освіти та її поширення у ЄПВО стала розробка Європейської рамки кваліфікацій, що являє собою універсальний інструмент, який дозволяє порівнювати та зіставляти кваліфікації, що здобуваються у різних країнах. Роботи над спільною Рамкою кваліфікацій започатковано на Берлінській конференції міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу (2003). У схваленому комюніке державам було запропоновано розробити порівнювані та сумісні кваліфікації для своїх систем вищої освіти, котрі б описували кваліфікації з точки зору робочого навантаження, освітнього рівня, результатів навчання, компетентностей та напрямку освіти. На Бергенській міністерській конференції Болонського процесу процес формування рамки кваліфікацій набував подальшого розвитку: відбулося ухвалення Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти – РК ЄПВО (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – FQ EHEA) як загальної конструкції, що визначає механізм взаємодії між національними рамками кваліфікацій.

Наступним етапом розвитку європейського співробітництва стало прийняття Рекомендації Європейського парламенту та Ради ЄС (2008) щодо ухвалення Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя – ЄРК НВЖ (The European Qualifications Framework for lifelong learning – EQF LL)⁸¹. У даному документі відзначено, що запропонована ЄРК НВЖ сумісна з Рамкою кваліфікацій ЄПВО та Дескрипторами циклів вищої освіти (Дублінські дескриптори), що узгоджені у рамках Болонського процесу. ЄРК НВЖ передбачає 8 циклів, із них 6, 7 і 8 відповідають циклам вищої освіти, що передбачені РК ЄПВО.

⁸¹ EC (European Commission) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>

В Україні Національна рамка кваліфікацій, побудована на основі ЄРК НВЖ була затверджена Постановою КМУ в 2011 р. (КМУ, 2011)⁸². У НРК-2011 було визначено 11 кваліфікаційних рівнів (від 0 до 10). З метою більш точної відповідності ЄРК у 2020 р. було прийнято нову редакцію НРК України, у якій визначено 8 кваліфікаційних рівнів та подано їх характеристику за такими ознаками: рівень (1-8), знання, уміння/навички, комунікація, відповідальність і автономія. Кваліфікації вищої освіти відповідають таким рівням:

- молодший бакалавр – відповідає 5 рівню НРК та короткому циклу вищої освіти РК ЄПВО;
- бакалавр - відповідає 6 рівню НРК та першому циклу вищої освіти РК ЄПВО;
- магістр - відповідає 7 рівню НРК та другому циклу вищої освіти РК ЄПВО;
- доктор філософії, доктор мистецтва - відповідає 8 рівню НРК та третьому циклу вищої освіти РК ЄПВО;
- доктор наук - відповідає 8 рівню НРК (КМУ, 2020)⁸³.

Отже, відповідно до змін суспільних потреб та вимог ринку праці, розвитку євроінтеграційних процесів відбувається удосконалення нормативної бази, зміна цільових пріоритетів, контенту та процесуальних засад вищої освіти на інституційному, національному та наднаціональному рівнях. Компетентнісна парадигма, про яку йшлося, дозволяє впорядкувати означені процеси, надати їм більшої системності та цілісності.

4.2. Студенто-центрований підхід до організації освітнього процесу у вищій школі

В сучасних умовах питання студентоцентризму знаходяться в центрі уваги теоретиків та практиків вищої освіти (Ф.Альтбах, С. Берган, П. Згага, М. Клеменчич, А. Улановська та ін.), освітніх політиків, зокрема, в контексті реалізації Болонських реформ, активним колективним суб'єктом якого виступає студентство та його представник – Європейський студентський союз (European

⁸² КМУ (Кабінет Міністрів України) (2011) Постанова Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. від 23 листопада 2011 р. № 1341. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

⁸³ КМУ (Кабінет Міністрів України) (2020) Постанова від 25 червня 2020 р. № 519 Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n10>

Students' Union – ESU).⁸⁴ Узагальнення позицій різних стейкхолдерів вищої освіти дозволило виокремити теоретичні засади студентоцентризму як освітньої парадигми.

В основу студентоцентризму покладено ідею залучення студентства (*student engagement*), що є багатовимірним і багатоаспектним поняттям, яке включає академічний, організаційно-управлінський та суспільно-політичний аспекти та має інституційний, національний та наднаціональний виміри (Улановська, 2017)⁸⁵.

В рамках розгляду академічного аспекту поняття студентоцентризму (студентоцентрований підхід) являє собою інноваційну освітню парадигму, що означає перехід від зосередженості на викладанні (форми, методи, технології, засоби діяльності викладача) до центрації на навчанні (навчальній діяльності студента), від процесоцентрованості до результаточентрованості (зосередження на компетентностях, що є необхідними студенту для успішної самореалізації, зокрема до працевлаштування).

Витоками теорії студентоцентрованого навчання (Student-Centred Learning - SCL) є ідеї гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульовані у творах Д. Дьюї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін. Академічний вимір залучення студентства, розкриттю якого слугує поняття студентоцентрованого навчання, включає такі елементи:

- опора на активне, а не пасивне навчання;
- акцент на глибоке вивчення і розуміння навчального матеріалу;
- підвищення відповідальності та підзвітності з боку студента;
- підвищення рівня автономії студента;
- взаємозалежність між викладачем і студентом;
- взаємна повага викладача і студента,
- рефлексивний підхід до навчального процесу як з боку викладача, так і студента⁸⁶.

⁸⁴ ESU (European Students' Union) (2020) Student-Centred Learning <https://www.esu-online.org/?s=Student+Centered+Learning>

⁸⁵ Улановська, А. (2017) Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу. Автореферат. дис. ... канд. пед. наук. Суми. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1843>

⁸⁶ ESU (European Students' Union) (2010) Student-Centered Learning Toolkit . A. Attard, E. Di Iorio, K. Geven, R. Santa // ESU's Publications. <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/100814-SCL.pdf>

Концептуальними засадами SCL є такі:

Конструктивізм як теорія навчання, згідно з якою студенти повинні самостійно конструювати та реконструювати знання для того, щоб вчитися успішно. Найбільш ефективний спосіб навчання - практичне створенням під час навчального процесу значущого для студента продукту діяльності.

Теорія розвивального навчання, що передбачає процес якісних змін когнітивних можливостей студента, як безперервний процес трансформації, що фокусується на зміцненні й розширенні його можливостей, передусім розвитку критичного мислення.

Концепція перетворення студента на агента освітніх змін. В залежності від рівня залучення до процесу освітніх змін студенти, можуть бути залучені до виконання функції оцінювачів якості освітніх послуг, що реалізується шляхом моніторингу якості освіти (опитування, робота з цільовими групами, аналіз офіційних скарг, залучення студентів до роботи в органах забезпечення якості вищої освіти як на інституційному, так і на національному рівнях); брати участь в ухваленні рішень у процесі взаємодії керівництва, професорсько-викладацького складу та студентства, спільного пошуку шляхів вирішення нагальних проблем, включення студентів до органів управління закладом освіти тощо. Студенти як партнери, співтворці та експерти беруть безпосередню участь у розробленні навчальних планів, стандартів оцінювання, нових технологій навчання, ресурсної бази тощо. Діяльність студентів як агентів змін є, на думку дослідників, найдосконалішою формою залучення студентства, оскільки передбачає збільшення студентської ініціативи в процесі внесення змін до освітньої політики університету, регіону чи держави, наднаціонального освітнього простору, яким є ЄПВО.

Ключовими парадигмальними ознаками SCL є такі:

1) інноваційне викладання, спрямоване на формування у студентів готовності до ефективної навчальної діяльності; використання методів, що дозволяють досягти найкращих навчальних результатів (технології активного, інтерактивного, кооперованого (навчання в команді), саморегульованого, проблемного, проектного, контекстного тощо навчання), розвиток критичного мислення студентів, формування якостей «незалежного позиттєвого учня» (independent lifelong learner);

2) центрованість на досягненні студентами навчальних результатів (знання, уміння, навички, готовність до професійної діяльності, готовність та здатність до працевлаштування);

3) використання системи трансферу та акумуляції навчальних кредитів, тобто Європейської кредитно-трансферної системи (European Credit Transfer and Accumulation – ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, засвоєні студентами не тільки в системі традиційної формальної вищої освіти, але й у різних формах неформальної освіти, у різних ЗВО своєї країни та за кордоном. Застосування ECTS має на меті врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного споживача освітніх послуг. ECTS слугує вагомим чинником подальшого розвитку неперервної освіти, оскільки дає можливість врахувати як навчальні результати студентів, так і трудомісткість процесу їх досягнення;

4) гнучкий курикулум та індивідуальні освітні траєкторії, що є тісно пов'язаними із можливістю трансферу та акумулювання студентами навчальних кредитів. Запровадження індивідуальних освітніх траєкторій надає можливість залучити студентів до їх визначення, а, отже, і підвищити рівень відповідальності за результати власного навчання. Особливо актуальним є такий підхід в умовах заочної, вечірньої та дистанційної освіти, оскільки дозволяє формувати у студентів готовність до пожиттєвої освіти. Важливо зазначити, що означений підхід вимагає грамотного консультування студентів у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння.

У розгляді організаційно-управлінського аспекту феномена *залучення студентства* звернемося до наукового доробку відомої словенської дослідниці М. Клеменчич, яка розглядає залучення студентів як формальну та / або фактичну можливість впливати на рішення, що приймаються не лише в межах університету. Основними характеристиками розглядуваного феномену, на думку М. Клеменчич, є такі:

1) багаторівнева природа феномену, оскільки процес управління освітою, а відповідно й участь студентів у ньому, проходить у багаторівневих системах. У більшості випадків формування представницького студентського органу йде від окремих студентів, які обирають собі представників до інституційних студентських організацій, а на національному рівні об'єднуються в національні структури (союзи, асоціації, братства

студентів) або мережі регіональних / інституційних організацій. Найбільш впливовим представником студентства у європейському освітньому просторі в сучасних умовах є Європейський студентський союз (ЕСС), основною метою якого є просування інтересів студентів на наднаціональному рівні. Оскільки моделі управління ВО відрізняються в різних країнах та ЗВО, моделі представництва студентів та механізми їхнього впливу також відрізняються за своєю структурою, джерелом фінансування, нормативною базою та вимогами до своїх учасників;

2) сфера залучення студентів, що крім формальної участі у прийнятті управлінських рішень, вирішенні фінансових питань, затвердженні навчальних програм тощо, включає також неформальну участь студентів у процесі забезпечення якості освіти та організації студенто-центрованого навчання, що є взаємопов'язаними та однаково важливими елементами в системі академічної демократії.

3) ступені участі студентів, до яких відносять: а) надання студентським представницьким структурам необхідної для залучення до відповідної діяльності інформації (базовий ступінь); б) консультування – ступінь, що характеризується не лише одностороннім потоком інформації від керівництва до студентських представництв, але й наявністю зворотного зв'язку; в) структурований діалог – достатньо високий рівень залучення студентів, який передбачає регулярний обмін думками та ідеями між управлінськими органами та студентськими організаціями, що базується на взаємних інтересах та спільних цілях; г) партнерство – найдосконаліша форма взаємодії адміністрації університету та студентських об'єднань, що передбачає спільну відповідальність на всіх етапах ухвалення ключових рішень (Klemenčič, 2012, p. 633-645)

⁸⁷.

У розгляді суспільно-політичного аспекту студентоцентризму звернемося до наукових розвідок відомого американського теоретика освіти та компаративіста Філіпа Альтбаха, чиї праці стали важливим джерелом для більшості досліджень освітньої політики в Європі та інших геополітичних регіонах. Вивчаючи ключові характеристики студентського активізму у суспільно-політичній сфері, а саме контекстуальні чинники й передумови, способи

⁸⁷ Klemenčič M. (2012) The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. In : European Higher Education at the Crossroads : Between the Bologna Process and National Reforms. London : Springer, P. 631-653. <https://www.springer.com/gp/book/9789400739369>

організації, ідеологічну орієнтацію, ефективність та вплив, науковець неодноразово наголошує, що не існує всеохоплюючого теоретичного пояснення даного явища, а відтак його вкрай важко досліджувати і тим паче передбачити. За визначенням Ф. Альтбаха, студентський активізм – це публічне висловлення студентами нових ідей, організація громадських обговорень із приводу гострих суспільних проблем, що реалізується шляхом виступів, публікацій, кампаній, використання ЗМІ, а також через демонстрації та інші форми агітацій (Altbach, 2013)⁸⁸ У формуванні студентського політичного, управлінського та академічного активізму вагому роль відіграють способи сприйняття студентства політичною та академічною спільнотами. Зокрема науковці виокремлюють такі підходи у сприйнятті студентства:

1) комунітарний підхід, згідно з яким студенти розглядаються як «рівноправні члени академічної спільноти». Яскравим представником даного підходу є відомий європейський політичний діяч С. Берген, який стверджує, що «студенти, як члени академічної спільноти, несуть відповідальність за свою освіту, а також за функціонування освітньої установи, що створює необхідні умови для одержання освіти. С. Берген наголошує, що активна участь усіх членів академічної спільноти є вигідною, оскільки всі вони щиро зацікавлені в розвитку та вдосконаленні ЗВО (Bergen, 2004, р. 23-24)⁸⁹. У межах ЄПВО таке бачення було схвалено Міністрами, які однозначно констатували, що студенти є повноправними членами освітньої спільноти й повинні брати участь та впливати на організаційний та змістовий аспекти вищої освіти в університетах та інших ЗВО;

2) стейкхолдерський підхід, згідно з яким студенти вважаються повноправними стейкхолдерами освітніх послуг. Такий підхід виник після студентських заворушень 60-х – 70-х рр. XX ст., що стали початком демократизації європейської вищої освіти шляхом збільшення рівня залучення викладацького складу та студентів до ухвалення важливих рішень. У сучасній теорії управління наголошено, що жоден «гравець» у вищій освіті не володіє усіма знаннями та інформацією, необхідною для вирішення складних,

⁸⁸ Altbach, Ph. G., Klemencic, M. (2014) Student Activism Remains a Potent Force Worldwide. *International higher education*, 76, P. 2-3. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.76.5518>

⁸⁹ Bergen S. (2004) Higher Education Governance and Democratic Participation: the University and Democratic Culture. *The University as Res Publica: Higher Education Governance, Student Participation and the University as a site of Citizenship*. P. 13–31.

<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/The%20university%20as%20Res%20Publica.pdf>

динамічних та багатогранних проблем у цій сфері. Крім того, жоден «гравець» не має повного й достатнього бачення, щоб ефективно використовувати існуючі інструменти для виходу з кризи, а також жоден «гравець» не володіє достатнім потенціалом для одноосібного домінування в будь-якій сфері управління (Улановська, 2017);

3) соціалізаційний підхід, за яким студенти розглядаються як громадяни та майбутня еліта, виник разом з усвідомленням того, що вища освіта робить значний внесок у розвиток демократичних суспільств у європейському регіоні. Відомий вчений, представник даної теорії П. Згага стверджує, що концепція демократичного громадянства є невід'ємною частиною існування університету, тому розвиток громадянської позиції студента слід вважати однією з основних функцій вищої школи. Разом з тим, формуючи власну громадянську позицію, найважливіший досвід студенти отримують, беручи участь у різних об'єднаннях, групах, асоціаціях, а також відстоюючи свою позицію та інтереси, якщо, звичайно, вони мають таку можливість (Zgaga, 2009, p. 181)⁹⁰;

4) конс'юмерський підхід, згідно з яким студенти є клієнтами, споживачами освітніх послуг, розвивався паралельно зі становленням ринкових відносин у ВО, поширюючись переважно на приватний, прибутковий сектор. Загальноприйняте уявлення про те, що даний підхід не передбачає участі студентів в управлінських процесах є в більшості випадків помилковим, адже студентські представництва – це універсальна складова будь-якого ЗВО. Підтвердження даним міркуванням знаходимо у відомій публікації Світового банку «Формування суспільства, заснованого на знаннях», у якій наголошено: «Коли відбувається еволюція системи освіти від елітарної до більш демократичної масової вищої школи й переміщення акценту з викладання на засвоєння знань, студенти стають найважливішими дієвими особами як клієнти, споживачі, учні» (World Bank, 2002, p. 36)⁹¹. Проте, на думку С. Бергена, комерціалізація освіти може суттєво зменшити рівень активності студентів та обмежити їхній вплив.

⁹⁰ Zgaga, P. (2009) Higher Education and Citizenship: «the full range of purposes» European Educational Research Journal, 2 (8), P. 175–188.
http://www.worldbank.org/uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=8&issue=2&year=2009&article=4_Zgaga_EERJ_8_2_web

⁹¹ World Bank (2002) Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington DC: The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15224>

Основні вигоди для суб'єктів освітнього процесу від запровадження студенто-центрованого підходу українська дослідниця студентського активізму А.Улановська умовно об'єднує у три групи:

- *педагогічні*: 1) підвищення якості освіти, оскільки студенти відіграють провідну роль в розробці контенту та індивідуальної освітньої траєкторії своєї освіти, в оцінці рівня якості освітніх програм, стандартів, технологій, навчально-методичної і матеріально-технічної бази університету. Крім того, саме студенти можуть стати джерелом нових ідей щодо забезпечення якості вищої освіти на всіх рівнях; 2) реалізація однієї із основних складових місії вищої школи – виховання активних громадян і майбутніх лідерів для розвитку демократичного суспільства; 3) політична соціалізація студентської молоді, тобто засвоєння студентами цінностей і традицій, наявних у суспільстві; 4) створення психологічної атмосфери взаєморозуміння, підтримки й кооперації, що сприяє підвищенню рівня успішності студентів;

- *репутаційні*: 1) формування позитивного іміджу університету, адже одним із показників успішного розвитку ЗВО є дієве студентське самоврядування; 2) становлення творчого та впорядкованого академічного життя, зменшення ризику виникнення кризових ситуацій;

- *фінансові*: 1) зростання фандрейзингової активності, адже рівень залучення студентів до розвитку ЗВО формує в них відчуття приналежності та бажання підтримувати *alma mater*, у тому числі фінансово, після завершення навчання; 2) досягнувши певного успіху в галузі залучення студентства до процесу управління, університет може залучати кошти, розробляючи програми й організовуючи конференції та тренінги з даної проблематики (Улановська, 2017).

На завершення зазначимо, що студентоцентризм перетворився з дидактичного принципу на парадигму, що системно реалізується в усіх аспектах і вимірах функціонування вищої освіти в умовах суспільства знань.

4.3. Цифровий підхід в інноваційній освітній діяльності вищої школи

Для позначення нововведень у діяльність вищої школи, ефект від яких досягається завдяки запровадженню новітніх цифрових технологій, ми використовуємо поняття «D-інновації у вищій освіті» (digital innovations), або цифрові інновації.

Епоха D-інновацій у вищій освіті починається з 80-х рр. XX ст., коли у навчальний процес вперше було запроваджено мультимедійні

технології, що передбачали використання комп'ютера як носія інформації, що може бути надана споживачам за допомогою аудіо, відео, анімації та інших засобів на додаток до традиційного, яким є навчальний посібник.

З початку 90-х років XX ст., з появою веб-ресурсів, починається якісно новий етап використання цифрових технологій, тепер уже в усіх аспектах діяльності університету. Знаковою інновацією цього етапу стали, передусім, системи менеджменту навчання (LMS). Найбільш широко відомі та вживані – Moodle, Blackboard, Instructure, Desire2Learn, Sakai, вже довели свою ефективність: стали організаційною основою для стандартизації освітньої та наукової діяльності вишу в усіх регіонах світу, розвитку культури якості в університеті, створення умов для активної взаємодії студентів і викладачів, навчання в активному середовищі взаємодії всіх учасників освітнього процесу в офф-лайн і он-лайн. Іншими D-інноваціями кінця XX ст. стали навчальні об'єкти, мобільні пристрої, навчальне проектування, ігрові технології, що дуже швидко перетворилися на невід'ємну складову університетського життя, технологічну основу його успішного функціонування.

Початок XXI ст. став часом запровадження у вищу освіту технологій, що мали на меті зробити її загальнодоступною, а інформаційний простір – відкритим і безмежним: з 2001 р. починається ера відкритих освітніх ресурсів, соціальних медіа, віртуальних світів, електронних книг та смарт пристроїв, які, крім демократизації вищої освіти, значно просунули ідеї інтерактивності навчального процесу, його творчих основ.

2010-ті рр. стали часом появи таких інновацій, як MOOC та навчальна аналітика (Learning analytics) які, на думку песимістично налаштованих теоретиків вищої освіти, можуть зруйнувати університет у традиційній його формі, оскільки принципово і радикально змінюють філософію сучасної освіти та способи організації навчального процесу.

Початок 2020-х став часом примусової загальної радикальної диджиталізації діяльності вищої школи, пов'язаної з карантинами та локдаунами регіонального, національного та наднаціонального рівнів, зумовленими пандемією COVID-19. Специфіка даного періоду визначається його раптовістю, недостатньою готовністю всіх суб'єктів освітньої діяльності до вимушених змін форм діяльності,

визначених місією університету. Оцінка плюсів та мінусів диджиталізації цього періоду – завдання завтрашнього дня.

З метою характеристики стану запровадження D-інновацій у вищу освіту у допандемічний період звернемося до аргументації, наведеної, зокрема, у доповіді ЮНЕСКО (UNESCO, 2009) ⁹² щодо аспектів (вимірів) діяльності вишу, удосконалення яких вимагає використання цифрових технологій:

1) адміністративна діяльність, що потребує створення пан-інституційної D-інфраструктури як технологічної основи для менеджменту різних аспектів діяльності вишу;

2) організація навчального процесу, зокрема руху навчальних матеріалів між викладачами та студентами через віртуальне навчальне середовище (Virtual Learning Environment) та систему управління навчанням (Learning Management System) VLE/LMS;

3) підвищення ефективності наукової діяльності в університеті. Реалізації цієї мети слугують, зокрема, відкриті наукові репозитарії (open access research repository), що є інструментом поширення у відкритому інформаційному просторі результатів досліджень університетських науковців, а також інструментом звітності про ефективність досліджень в інституційному та національному інформаційному просторі (наприклад, Research Excellence Framework у Великій Британії);

4) підвищення рівня розвитку академічних D-навичок та D-грамотності викладачів, студентів, адміністраторів, що є абсолютно необхідним для успішної навчальної та професійної діяльності в умовах D-суспільства, зокрема для створення он-лайн курсів викладачами, ефективної навчальної співпраці в он-лайн, змішаній та навіть традиційній F2F моделі навчання студентів (Jenkins, 2009) ⁹³;

5) розширення відкритого освітнього простору, що передбачає часове, просторове та змістове розширення доступу до навчальних ресурсів, можливість навчальної діяльності в режимі 24/7. Актуальною для студентів є доступність більш якісного навчального контенту у межах відкритих навчальних просторів, зокрема за допомогою MOOCів;

⁹² UNESCO. (2009). Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education. Institute for Statistics. URL: [guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0-1.pdf](http://www.unesco.org/ict/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0-1.pdf)

⁹³ Jenkins, H. (2009) Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. – MIT Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>

6) розвиток відкритого методичного простору інформації щодо досягнень у сфері D-освіти, тобто навчально-методичних репозитаріїв, здебільшого на міжуніверситетській основі, використання яких дозволяє викладачам удосконалювати дизайн та контент навчальних он-лайн матеріалів, обмінюватися досягненнями у цій сфері з колегами, зокрема у межах соціальних мереж Facebook, Twitter та ін. або спеціалізованих сайтів, таких як Cloudworks ;

7) співпраця науковців, викладачів та студентів у рамках спільних наукових проєктів, що здійснюються як на інституційній, так і на міжінституційній основі, зокрема у рамках співробітництва у національних та міжнародних університетських дослідницьких мережах;

8) проведення навчальних занять у рамках моделей он-лайн та змішаної освіти, що передбачає можливості синхронної та асинхронної комунікації, групові відеоконференції тощо;

9) презентація діяльності університету зовнішньому та внутрішньому середовищу за допомогою його Інтернет-сайту, що слугує інструментом реалізації політики університету у сфері інформаційного забезпечення навчальної та наукової діяльності, популяризації навчальних досягнень викладачів та студентів, рекрутингу, маркетингу, фандрейзингу тощо.

Названі нами етапи розвитку D-інновацій у вищій освіті визначено згідно з хронологією появи найбільш значимих цифрових засобів, пристроїв та технологій отримання, збереження, обробки й поширення інформації, способів комунікації суб'єктів у цифрових мережах.

Важливим класифікаційним критерієм характеристики етапів запровадження D-технологій у навчальний процес вищої школи є генеза його філософських та психолого-педагогічних засад. Згідно з висновками експертів, домінуючими підходами до обґрунтування D-інновацій у вищій освіті стали такі:

– 80-90-ті рр. XX ст. – когнітивізм, у центрі уваги якого знаходяться інформаційні процеси, що розглядаються за аналогією з функціонуванням обчислювальних приладів. Представники когнітивізму інтерпретують зв'язок мозок-розум як центральну ланку програм обробки інформації, відводять ключову роль мозку як органу когнітивної діяльності, переносять акцент на внутрішню причинність: весь процес мислення відбувається всередині мозку, на противагу зовнішньої причинності, яка акцентувалася біхевіоризмом. Отже,

мозок – це накопичувач і перетворювач знань, високоорганізована обчислювальна машина, в якій відбувається мислення, здійснюються функції аналізу і мотивації. Філософські та психологічні концепції когнітивізму стали методологічною основою для розробки педагогічних технологій розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, О. Матюшкін), особистісно-орієнтованого навчання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Г. Селевко, В. Сухомлинський, І. Якиманська) та ін.

– 2000-і рр. – конструктивізм (соціальний конструктивізм), згідно з яким людина конструює нове знання у процесі взаємодії із соціальним оточенням. Представники конструктивізму доводять, що передача навчального матеріалу або знань у вигляді простого односпрямованого переносу від учителя до учня є неможливою. Навчання, як стверджують теоретики конструктивізму, є процесом активним та конструктивним, учень здійснює його самостійно. До головних принципів навчання, згідно з філософією конструктивізму, належать такі: а) домінуюча роль учня як суб'єкта пошуку інформації та її свідомої інтерпретації; б) роль викладача як фасилітатора, який підтримує пошук й інтерпретацію знань; в) допустимість помилок як елемента отримання знань (експериментування, набуття досвіду, активна дія, пошук рішень). Отже, прихильники конструктивізму розглядають навчання як інтерактивний, динамічний процес, у якому нові знання творчо конструюються, учні не «споживають» їх шляхом засвоєння формальних інструкцій. Такий підхід сприяє виробленню мисленнєвих умінь, пошуку самостійного рішення (найчастіше нестандартного), навичок конструювання нових знань у процесі взаємодії з навколишнім світом.

Особливого значення набула концепція представників течії соціального конструктивізму (ідея була розвинена П. Бергером і Т. Лукманом, продовжена К. Джерджен та ін.) щодо колективного конструювання знань. Як філософія навчання, соціальний конструктивізм найбільшу увагу приділяє комунікації учасників навчального процесу в спільній навчальній діяльності. Слід назвати у даному контексті технології web 2.0, що передбачають можливості навчальної взаємодії, обміну інформацією, активного мережевого спілкування учасників навчального процесу. Чи не найбільш відомим прикладом колективної роботи в он-лайн форматі є Інтернет-енциклопедія «Вікіпедія»;

– 2010-і рр. – коннективізм, що ґрунтується на теоріях мережі, хаосу, складно організованих і самоорганізованих систем, розглядає процес навчання як такий, що являє собою процес взаємодії у мережі, підключення спеціалізованих вузлів і джерел інформації. На думку американського науковця Дж. Макшейна, щоразу, утворюючи певний зв'язок, нейрони не зберігають шлях (слід), через який вони отримали збудження. Але кожен раз, коли виникає потреба відтворення такого шляху, нейрони успішно групуються. Тривалість зберігання інформації в мозку людини, за Дж. Макшейном, цілком залежить від сили подразника. Важливим є те, що першочергову цінність для коннективізму складає особистість. Однак процес навчання не може перебувати повністю під її контролем. Навчання може підтримуватися ззовні і відбуватися одночасно з підключенням інформаційних джерел. Згідно з теоретиками коннективізму Дж. Сімменсом і С. Даунсом, навчання – це процес утворення мережі. Мережа вимагає наявності, щонайменше, двох елементів, якими є вузол і з'єднання. Вузлами можуть бути люди, організації, web-сайти, книги, журнали, бібліотеки, бази даних або будь-яке інше джерело інформації. Сукупність з'єднаних вузлів утворює мережу. Отже, відповідно до філософії коннективізму, в навчанні не може використовуватися одне джерело: інформація повинна збиратися з певної множини джерел. Підключаючи різні джерела потенційної інформації, учень формує персональну (індивідуальну) навчальну мережу – PLN (від англ. personal learning network). Навчання реалізується багатоканально, оскільки різні зв'язки використовуються для доставки навчальних матеріалів.

У рамках систематизації теоретичних аспектів розгляду D-інновацій у вищій школі актуальним є питання їх класифікації. Відповідно до функцій новітніх D-технологій у освітньому процесі вищої школи вони можуть бути об'єднані у три класи:

1) інформаційні технології, що здійснюють прийом та доставку інформації. Збереження інформації здійснюється на університетських і корпоративних серверах та ПК, що використовується для індивідуальної навчальної роботи;

2) комунікаційні та інтерактивні технології, що забезпечують взаємодію їх користувачів. Інформація зберігається у мережі (або на «хмарі»), що значно розширює доступ користувачів до неї. Технологія є соціально орієнтованою, що забезпечує web-зв'язки користувачів;

3) соціальні програмні технології, що забезпечують підтримку групових форм освітньої активності. Деякі з таких технологій являють собою розвиток програм для індивідуального використання, призначених для синхронної та асинхронної комунікації. Сьогодні вони перетворилися на системи менеджменту навчання (LMS), віртуальні навчальні простори (VLE). Представниками технологій цього класу є й інструменти Web 2.0. У цілому соціальні програмні технології дозволяють застосовувати методи групового та індивідуального навчання (відеоконференції, синхронні чати, віртуальні класні кімнати тощо), які були доступними лише у рамках моделі навчання f2f (Anderson, 2008).⁹⁴

Далі звернемося до класифікації D-інновацій у вищій освіті, за якою виділено чотири покоління цифрових технологій відповідно до критеріїв, які відображають складну динаміку відносин між суб'єктами навчального процесу. Такими критеріями є:

1. Розподіл контролю D-технологій між студентом та викладачем/ інституцією, що включає особливості організації структурованих та неструктурованих видів навчальної активності;

2. Власність на інформацію та контент навчальних програм: студент – інституція;

3. Рівень інституційної інтеграції: поміркований, що передбачає обмін інформацією через API, або високий, що здійснюється на основі корпоративної системи LMS/CMS.

4. Структура: централізований/децентралізований підходи до організації навчального процесу.

Відповідно до названих критеріїв дослідники визначають чотири покоління D-технологій у вищій освіті:

Покоління 1. Використання базової технології: комп'ютеризованого навчання та веб-сайтів.

Покоління 2. Корпоративні системи: системи менеджменту навчання (LMS) та менеджменту навчального контенту (CMS).

Покоління 3. Фрагментація та диверсифікація функцій навчальних технологій: соціальні медіа-технології, Е-портфоліо, MOOC.

Покоління 4. Дистрибутивні D-технології: адаптивне навчання, дистрибутовані (розподілені) інфраструктури та компетентнісні моделі (Siemens, 2015. p. 204).⁹⁵

⁹⁴ Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. Athabasca, AB, Canada : Athabasca University Press. <https://www.aupress.ca/books/120146-the-theory-and-practice-of-online-learning/>

⁹⁵ Siemens, G., Gašević, D., Dawson, Sh. (2015) Future Technology Infrastructures for Learning. In: Digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. By G. Siemens, D.

Далі схарактеризуємо особливості кожного з поколінь відповідно до означених критеріїв.

Перше покоління – використання базової технології: комп'ютеризоване викладання та використання веб-сайтів. Такі технології використовувалися у вишах розвинених країн починаючи з 90-х рр. XX ст. Вони передбачали утворення веб-сторінок викладачів (як правило, не пов'язаних з веб-сайтом університету), на яких поміщалися контактна інформація, матеріали навчальних курсів, іноді – форуми для проведення дискусій або «лінки» (посилання) на сайти новин у відповідній галузі (Usenet News).

В кінці 1990-х рр. з'явилися технології другого покоління – віртуальні навчальні середовища та системи менеджменту навчання (VLE/LMS), що, на перших порах, були «доморощеними», а згодом – здебільшого продуктом виробництва WebCT та Blackboard. Такі технології дозволяли розширити освітні пропозиції вишу, містилися на його базі та контролювалися ним. Зокрема LMS слугувала для розміщення стандартизованого за формою та систематизованого навчального контенту, організації навчальної активності студентів та, як правило, доволі обмеженої взаємодії між учасниками навчального процесу. Вже в цей час з'являються перші блоги, вікі (wiki) та інші, ще більш складні соціальні D-технології. У 2000-х з'являються LMS з відкритими кодами доступу (Opensource LMS), такі, як Moodle та Sakai, а потім і Desire2Learn та Instructure (хмаро-базована LMS), які складають одне одному серйозну конкуренцію та ринку високотехнологічних навчальних систем.

Протягом 1990-х – початку 2000-х рр. розвиток соціальних медіа викликав великий інтерес у академічній громаді, оскільки такі технології давали можливість студентам контролювати ті аспекти навчального процесу, які раніше контролювалися виключно вишем. Із поширенням починаючи з 2004 р. концепції Web 2.0, викладачі все більш активно стали використовувати у навчальному процесі блоги, вікі, RSS, соціальний букмаркінг (social bookmarking) як технології, що дозволяють здійснювати активне співробітництво між суб'єктами навчальної діяльності. Застосування широкого різноманіття D-інновацій другого покоління призвело до ефекту «потоншення стін класу» (thinning of classroom walls), тобто можливостей навчальної взаємодії з учнями, що знаходяться у різних куточках світу. Фактором,

що гальмував поширення таких технологій на початкових етапах їх розвитку, був недостатній рівень D-компетентностей у більшості викладачів та студентів. Доволі обмеженим було і коло вишів, що володіли такими технологіями.

З появою у 2008 р. технологій нового – третього покоління, а саме – перших MOOCів, у центр уваги вишів була поставлена проблема «зшити» разом розмежовані та розподілені між різними D-засобами способи навчальної взаємодії. Такий підхід дозволяє студентам обирати і контролювати засоби навчання відповідно до їх власних уподобань та навчальних інтересів. Разом з тим, такі технології забезпечують контроль викладача за процесом навчальної взаємодії зі студентом та між студентами. Подальшого розвитку набули на цьому етапі технології LMS, які все більшою мірою включають можливості, що надаються соціальними медіа та платформами. Новацією стало застосування блогів та вікі-технологій в обмеженому інституційному середовищі (walled garden) у рамках інституційної (корпоративної) LMS, що є проявом розвитку партисипативної навчальної моделі. Негативним моментом, пов'язаним з цією новацією, дослідники вважають неможливість спілкування студентів з іноземними партнерами, що знаходяться за межами інституційної LMS. Зі зростанням зацікавленості великих університетів у запровадженні сучасних LMS, з'явилося нове покоління платформ, зокрема таких, як edX/Open, edX та Coursera, що продовжують розвиватися та удосконалюватися.

Ще одним аспектом інновацій третього покоління, крім соціальних медіатехнологій та MOOCів, є Е-портфоліо, які поєднуються, як правило, із застосуванням методик оцінки та визнання попередніх навчальних курсів (Prior Learning Assessment and Recognition). У цій сфері теж існує достатня кількість інноваційних пропозицій як комерційного характеру (PebblePad або D2L), так і некомерційних (Mahara).

Отже, перші три покоління D-інновацій у вищій освіті включають дуже широке коло різноманітних технологій як мультифункціонального характеру (Bright-Space, Canvas, Blackboard), так і монофункціонального (Mahara), а також продуктів соціальних медіатехнологій (Facebook, Elgg тощо).

Подальший розвиток D-інновацій – інновацій четвертого покоління, спрямований на реалізацію моделей адаптивного, персоналізованого, саморегуючого (орієнтованого на потреби

студента) навчання, спрямованого на формування професійних компетентностей, орієнтованих на актуальні потреби ринку праці. Вже сьогодні існує широка комерційна пропозиція технологій, зокрема таких, як Knewton, Smart Sparrow, OLI (на базі спільного проекту університетів Stanford та CMU), LoudCloud тощо. Вибір інноваційних технологічних продуктів часто здійснюється на користь великих гравців на міжнародному ринку. Саме вони визначають тенденції розвитку технологій навчального процесу у вищій школі і вищої освіти в цілому (Siemens, 2015).

Розробка та запровадження широкої сукупності D-інновацій зумовили появу нових форм та методів організації навчального процесу (або їх варіацій) в он-лайн та змішаному (гібридному) форматах. Всі названі форми та методи еволюціонізували в сучасних умовах у єдиний цифровий підхід до організації навчального процесу. Педагогічна ефективність цифрового підходу визначається, згідно з результатами численних досліджень західних науковців М. Еллі (M. Ally), Р.М. Бернард (R. M. Bernard), Г. Сименс (G. Siemens) та ін., широкою сукупністю чинників макро-, мезо- та макрорівня (Сбруєва, 2015)⁹⁶.

Чинниками макрорівня (глобальний та національний виміри) є такі: наявність міжнародних угод та підтримка D-громадою міжнародних Інтернет-стандартів; міжнародна та національна підтримка розвитку відкритих освітніх ресурсів; об'єднання ресурсів університетів-партнерів та координація їх дій для досягнення спільних цілей, у тому числі – надання більш доступної, дешевої та якісної освіти у світовому масштабі (наприклад, онлайн-платформи Coursera, Edx, Udemy, MIT OpenCourseWare, OpenLearn та ін.) (Семеніхіна, 2020)⁹⁷.

До чинників мезорівня (інституційний вимір), що зумовлюють педагогічну ефективність цифрового підходу до навчального процесу, належать такі: чітка стратегія та активна політика університетської адміністрації щодо запровадження D-інновацій у навчальний процес; фінансове та технологічне забезпечення реалізації D-стратегій вишу; розвинена технологічна інфраструктура, зокрема система менеджменту навчання (LMS), до якої підключені всі суб'єкти

⁹⁶ Сбруєва, А. А. (2015) До проблеми D(digital)-інновацій у вищій освіті: актуальний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (52), 170–186. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1998>

⁹⁷ Семеніхіна, О. В., Юрченко, А. О., Сбруєва, А. А. (2020) Відкриті цифрові освітні ресурси у галузі ІТ: кількісний аналіз. Інформаційні технології і засоби навчання. 75, №1, 331–348. – DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3114>.

навчальної діяльності; підтримка педагогічного персоналу в освоєнні та використанні D-інновацій у навчальному процесі; розвинене та ефективне цифрове лідерство (digital leadership), спрямоване на координацію зусиль усіх членів академічної громади у набутті та неперервному розвитку цифрових компетентностей, формування у вищі цифрової культури; відхід від традиційних навчальних аудиторій на користь відкритих освітніх просторів, аудиторій для командної роботи, мультимедійних просторів, що забезпечують віддалену комунікацію.

До чинників мікрорівня, що визначають ефективність цифрового підходу, належать декілька груп, що стосуються:

- студента: внутрішня навчальна мотивація, відповідальність за результати свого навчання, високий рівень цифрової грамотності, навички взаємодії з навчальним інтерфейсом, іншими студентами в рамках навчальної групи та з викладачем, налаштованість на ефективне працевлаштування, активна позиція як стейкхолдери в навчальному процесі, що передбачає, зокрема участь у розробці власного освітнього контенту;

- викладача: позитивне ставлення до D-інновацій, високий рівень цифрової грамотності, суттєві зміни функціональних обов'язків (від постачальника інформації до координатора групової взаємодії, ментора, фасилітатора, коуча, члена команди), неперервне удосконалення методики викладання та моніторингу навчальних результатів студентів, навички роботи в команді та несення спільної відповідальності з колегами та студентами за результати навчання, навички індивідуальної та групової професійної рефлексії, навички здійснення своєчасного нормативного та розвивального D-контролю результатів навчальної діяльності.

- курикулуму: постійно оновлюваний студенто-центрований дизайн навчальних курсів; інтерактивний контент, практико-орієнтовані завдання для самостійної роботи студентів тощо;

- технологій навчання: наявність системи менеджменту навчання (LMS), що передбачає достатній набір можливостей для надання освітніх послуг у цифровому форматі, можливість приєднання до навчальної платформи широкого кола сучасних мобільних гаджетів у режимі 24/7;

- методів навчання: організація співпраці між студентами в рамках структурованих он-лайн дискусій, утворення груп взаємного навчання, застосування методів кооперованого та персоналізованого

навчання, залучення студентів до участі в укладанні навчального контенту;

- організації навчального процесу: індивідуальна освітня траєкторія студента, врахування попередніх навчальних результатів студентів, що отримані в рамках альтернативних (неформальних, інформальних освітніх моделей, зокрема MOOCів), утворення студентсько-викладацьких навчальних та наукових он-лайн громад, гнучкі індивідуальні графіки виконання завдань, постійний моніторинг викладачем успіхів студентів, забезпечення зворотного зв'язку на кожному контрольному етапі навчання а також за потребою студента;

- контролю навчальних досягнень: компетентнісний підхід до оцінки навчальних досягнень, постійний самоконтроль та самооцінювання студентами результатів своєї діяльності, розвивальне оцінювання процесу та результату навчання командами викладачів; запровадження мікро-кредитів, що передбачають оцінювання окремих процесуальних аспектів та результатів навчальної роботи та отримання цифрових баджів (digital badges).

Як свідчать новітні міжнародні дослідження у сфері застосування цифрового підходу в діяльності вищої школи, ефективність D-інновацій у навчальному процесі вишу визначається такими їх характеристиками як цілісність; студентоцентрованість; гнучкість, методична та технологічна підготовленість викладачів; доступність, високий рівень педагогічних контактів між викладачами та студентами. Однак головним чинником ефективності ми вважаємо синергію D-технології та студенто-орієнтованої методики викладання, що дозволяє максимально розвивати та реалізовувати творчий потенціал усіх суб'єктів навчального процесу, набувати навичок самоосвіти та компетентностей, необхідних для успішного працевлаштування в умовах швидко змінюваного ринку робочої сили.

Питання для самопідготовки:

1. Здійсніть порівняльний аналіз визначення поняття «компетентність» у вітчизняних нормативних документах та документах наднаціонального рівня (Ради Європи, Болонського процесу).

2. Схарактеризуйте ключові компетентності, що були включені в Європейську довідкову систему ключових компетентностей для

навчання протягом життя 2005 р. та 2018 р. В чому полягають зміни в редакціях різних років, у чому, на Вашу думку, причини таких змін?

3. Проведіть інтернет-пошук документів та дайте пояснення, у чому полягає зміст кожної з включених до Європейської довідкової системи компетентностей.

4. Проаналізуйте сутність європейських ініціатив щодо розвитку ключових компетентностей (Digital Education Action Plan, Entrepreneurship 2020 Action Plan, ESCO, Skills Panorama тощо).

5. Поясніть причини затвердження у 2020 р. змін у Національній рамці кваліфікацій України.

6. Дайте характеристики концептуальних основ студентоцентрованого підходу до організації навчального процесу у вищій школі, розробленого експертами Болонського процесу.

7. Прокоментуйте ключові парадигмальні ознаки SCL.

8. У чому полягають, на Вашу думку, основні переваги від запровадження студенто-центрованого підходу для різних суб'єктів освітнього процесу?

9. Прокоментуйте філософські та психолого-педагогічні засади цифрового підходу у вищій освіті.

10. Схарактеризуйте чинники педагогічної ефективності цифрового підходу у вищій освіті макро-, мезо- та мікрорівня.

Розділ 5.

НАУКОВА ТА ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ, ЄС ТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Мета лекції:

Формування системи знань щодо історичних витоків та актуальних тенденцій розвитку наукової та інноваційної діяльності закладів вищої освіти в національному, європейському та глобальному контекстах; формування готовності до компаративного аналізу розглядуваних процесів.

Питання:

- 5.1. Поняттєвий апарат теми. Законодавча база наукової та інноваційної діяльності у вищій школі України.
- 5.2. Етапи розвитку наукової й інноваційної місії університетів світу.
- 5.3. Національні моделі взаємодії освітньої та наукової діяльності університету.
- 5.4. Університет в інноваційній системі суспільства.
- 5.5. Управління науковою діяльністю (УНД) сучасного університету (порівняльний аналіз УНД дослідницького та навчального університетів США).
- 5.6. Питання наукової та академічної доброчесності у Європейському просторі вищої освіти та Європейському науковому просторі.

Виклад питань:

5.1. Поняттєвий апарат теми. Законодавча база наукової та інноваційної діяльності у вищій школі України

До ключових понять теми ми відносимо такі: «наукова діяльність», «наукове дослідження», «інноваційна діяльність», «інноваційна система суспільства», «академічна доброчесність», «наукова доброчесність».

Далі дамо визначення ключових понять теми у їх трактуванні, що містяться у нормативній базі української освіти й науки а також європейських та інших міжнародного рівня документах з питань наукової й інноваційної діяльності.

Наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування. Основними її формами є фундаментальні та прикладні

наукові дослідження. (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 1992)⁹⁸.

Наукове дослідження – це вид діяльності, яка здійснюється в академічних, галузевих та інших установах, передбачає пряму чи непряму співпрацю, що часто виходить за межі соціальних, політичних та культурних кордонів. Така діяльність здійснюється на основі свободи у визначенні дослідницьких питань та розвитку теорій, у зборі емпіричних доказів та використанні відповідних методів. Дослідження відбувається шляхом співпраці спільноти дослідників і в ідеалі розвивається незалежно від тиску зацікавлених сторін, їх ідеологічних, економічних чи політичних інтересів. (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017) ⁹⁹

Інноваційна діяльність – діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг (Закон України «Про інноваційну діяльність», 2002)¹⁰⁰.

Наукова доброчесність - сукупність етичних і правових норм, якими повинні керуватися у своїй професійній діяльності науковці/дослідники з метою максимального підвищення якості та надійності досліджень, адекватного реагування на загрози або вчинені порушення таких норм. (The European Code of Conduct for Research Integrity, 2017)

Академічна доброчесність – сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Закон України «Про освіту», 2017 р. ст.42.)

Академічна доброчесність – прихильність, навіть незважаючи на труднощі і небезпеку, до шести основних цінностей: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність та мужність (International Centre for Academic Integrity (ICAE), USA¹⁰¹).

⁹⁸ Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1992) [Електронний ресурс]
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1977-12#Text>

⁹⁹ ALLEA (All European Academies) (2017) The European Code of Conduct for Research Integrity.
<https://allea.org/code-of-conduct/>

¹⁰⁰ Закон України «Про інноваційну діяльність» (2002) [Електронний ресурс] :
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>

¹⁰¹ The International Center for Academic Integrity (ICAI). Fundamental Values of Academic Integrity.
<https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>

Нормативною базою наукової та інноваційної діяльності ЗВО України слугує Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) з доповненнями. В розділі XI Закону (стаття 65) йдеться про мету і завдання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у ЗВО. Далі процитуємо статтю Закону:

1. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Провадження наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов'язковим.

2. Суб'єктами наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності є наукові, науково-педагогічні працівники, особи, які навчаються у вищих навчальних закладах, інші працівники вищих навчальних закладів, а також працівники підприємств, які спільно з вищими навчальними закладами провадять наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність.

3. Основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності є здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу.

4. Основними завданнями наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів є:

1) одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів;

2) застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців з вищою освітою;

3) формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок (Закон України «Про вищу освіту», 2014)¹⁰².

5.2. Етапи розвитку наукової й інноваційної місії університетів світу

У реалізації триєдиної місії європейського університету поява наукової складової пов'язується з виникненням так званого

¹⁰² Закон України «Про вищу освіту» (2014). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Гумбольдтівського університету, про особливості діяльності якого йшлося у розділі 2. Далі подамо узагальнений виклад етапів розвитку наукової діяльності університету (реалізації його наукової місії) у глобальному контексті.

1. Етап «чистої науки» (кін. XVIII – пер. пол. XIX ст.). Університет згідно з Гумбольдтівською моделлю (Берлін, Прусія) став храмом освіти, науки та культури. Єдність дослідження і викладання гарантувалася фігурою університетського викладача-дослідника, а також свободою вибору навчальних предметів для студентів. Університетськими цінностями було визнано наукову чесність, об'єктивність, відповідальність і академічну свободу¹⁰³.

2. Етап застосування результатів наукових досліджень у сільському господарстві (др. пол. XIX - кінець XIX ст.) Початок державної підтримки наукових досліджень в університетах – створення в університетах дослідних лабораторій сільськогосподарського призначення (Данія, США, Росія тощо).

3. Етап застосування результатів наукових досліджень університетських лабораторій у наукоємкому виробництві, зокрема у галузі органічної хімії, лакофарбовому виробництві (кін. XIX – сер. 30-х. XX ст.) (Німеччина).

4. Етап перетворення університетської науки на чинник безпеки та економічного розвитку країни (др. пол. 30-х – 40-і рр. XX ст.). Створення низки університетських лабораторій, що працювали на задоволення потреб військово-промислового комплексу США у його підготовці та участі у Другій світовій війні. Наукове обґрунтування необхідності державної підтримки досліджень в університетах. Лінійна модель підтримки державою наукових досліджень в США.

5. Етап розвитку університетської науки на засадах маркетизації (кінець 80-х рр. XX ст. – перша половина 90-х рр. XX ст.). Перебудова державної політики підтримки університетської науки за засадах неолібералізму. Концептуалізація моделей Mode 2 (М. Гіббонс, Х. Новотни, П. Скотт, С. Шварцман та ін.) та Triple helix (Г. Етцковітц та Л. Лейтесдорф.).

6. Етап перетворення університету на складову глобальної (національної, регіональної) інноваційної системи (екосистеми) (середина 90-х рр. XX - початок XXI ст.) в умовах суспільства знань. Державна політика підвищення продуктивності наукової діяльності

¹⁰³ Курбатов, С., Рогожа М. (2017) Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). Філософія освіти. Philosophy of Education, 2 (21), 29-45.
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29258>

університету та трансферу в економічну сферу готового до використання на ринку продукту наукової діяльності.

Графічно хронологію виникнення та розвитку різних складових місії університету (освітньої, наукової та інноваційної) відображено на поданому далі рисунку (див. рис. 5.1).

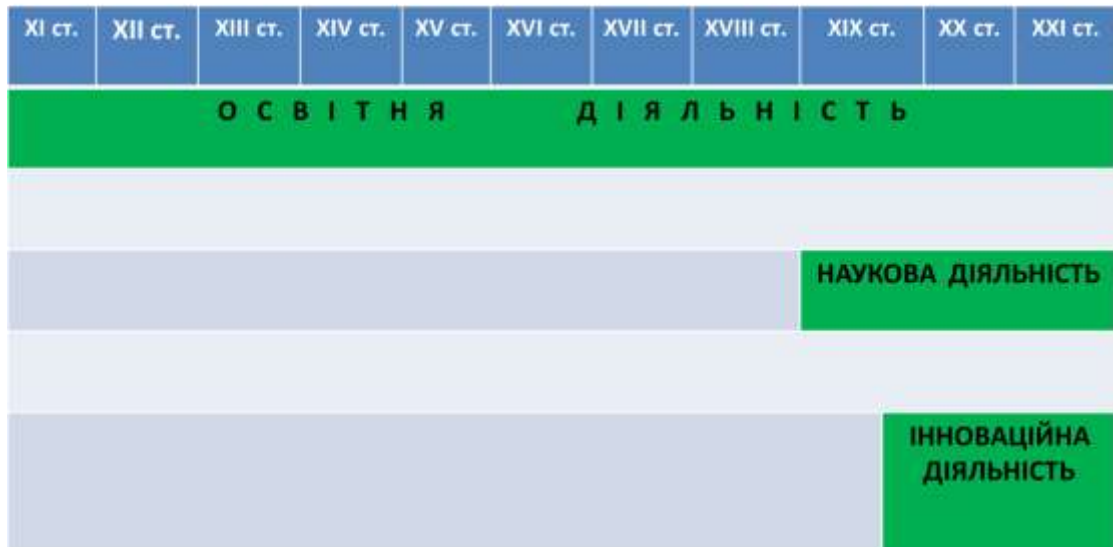


Рис. 5.1. Хронологія розвитку освітньої, наукової та інноваційної складових місії університету у світі.

Далі схарактеризуємо моделі підтримки державою наукової та інноваційної діяльності університету на останніх етапах розглядуваного процесу.

Вивчення джерел у галузі теорії вищої освіти дозволило констатувати, що протягом другої половини XX – початку XXI ст. у розвинених країнах було розроблено та запроваджено декілька моделей розвитку наукової та інноваційної діяльності університетів, спрямованої на отримання наукового продукту, значимого для підвищення конкурентоспроможності національної економіки (Сбруєва, 2012)¹⁰⁴.

Дослідники Д. Мовері та Б. Семпет (D. C. Mowery, Bh. N. Sampat) вважають історично першою з таких моделей так звану *лінійну модель*, розвиток якої пов'язують з іменем відомого американського державного діяча В. Буша (Vannevar Bush). У роки холодної війни, що розпочалася після 1945 р., В. Буш виступав за суттєве розширення державного фінансування фундаментальних досліджень в американських університетах, оскільки вважав, що саме університетська фундаментальна наука є важливим пріоритетом у

¹⁰⁴ Сбруєва, А. А. (2012) Інтеграція університету в національну інноваційну систему: світовий досвід та українські проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*. 3 (13), 133–141.
<http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/3234>

забезпеченні економічного розвитку держави. Прямі державні інвестиції у розвиток університетської науки активізувалися в США ще з початку Другої світової війни, коли в університетах була створена низка першокласних наукових лабораторій та інститутів з метою здійснення стратегічних досліджень в інтересах військово-промислового комплексу країни. Пізніше, у 1970-1980-х рр. лінійна модель була розкритикована як така, що призвела до «ринкового фіаско» американської економіки у боротьбі з японською. У ці часи американські політики дійшли висновку, що не можна робити ставку на університетську фундаментальну науку як на пріоритетний чинник забезпечення інноваційного розвитку та конкурентоспроможності національної економіки. Японська національна інноваційна система, орієнтована переважно на прикладні дослідження, здійснювані у промислових лабораторіях, довела в ті часи свою більшу гнучкість та ефективність (Mowery, 2004, p. 212)¹⁰⁵.

У 1980-1990-х роках у США та у ряді інших розвинених країн було запроваджено так звану «Модель номер два» (Mode 2) науково-дослідницької діяльності університетів в інноваційній системі індустріального суспільства епохи постмодерну. Розробку її концептуальних засад асоціюють з творчим колективом під керівництвом М. Гіббонса (M.Gibbons). Особливістю цієї моделі, на відміну від попередньої – лінійної, став більш високий рівень взаємодії дослідних інституцій різного підпорядкування (університетських та промислових лабораторій й інститутів). Значного поширення набули інтердисциплінарні дослідження, дослідницькі мережі, що стало результатом диверсифікації джерел знань в сучасних інноваційних системах. Така модель взаємодії дослідних інституцій та організацій, як переконують її автори, не передбачає занепаду фундаментальної університетської науки, оскільки кожен з численних партнерів взаємодії реалізує свою, притаманну йому місію (Nowotny, 2001).¹⁰⁶

Ще однією концептуальною моделлю взаємодії університетів у національних інноваційних системах є так звана «потрійна спіраль» (Triple Helix), авторами якої є Г. Етцковітц та Л. Лейтесдорф (H. Etzkowitz, L. Leydesdorff). Модель передбачає не тільки

¹⁰⁵ Mowery, D. C., Sampat, Bh. N. (2004) Universities in national innovation systems .The Oxford handbook of innovation. Ed. by Jan Fagerberg, David C. Mowery, Richard R. Nelson. Oxford University Press. P.209–240. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-innovation-9780199264551?cc=ua&lang=en&>

¹⁰⁶ Nowotny, H., Scott P., Gibbons, M. (2001) Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty. Cambridge: Polity. DOI:10.2307/3089636

взаємозв'язок різних акторів інноваційної системи: університетів бізнесових та урядових структур, а й зближення і навіть часткову взаємозамінюваність їх функцій.

У контексті розглядуваної проблеми значимим є, передусім, набуття університетами підприємницьких функцій бізнесових структур, що полягає у здійсненні ЗВО маркетингової діяльності, у створенні власних дочірніх підприємств та впроваджувальних компаній. Функції держави в рамках цієї моделі теж набувають суттєвих змін: від безпосереднього фінансування фундаментальної академічної науки (згідно з лінійною моделлю) до виконання функцій посередника між університетами та бізнесовими структурами у розвитку та активізації їх взаємодії. Найменших змін в контексті розвитку «потрійної» взаємодії університет-бізнес-держави зазнають бізнесові структури (Etzkowitz, 2000) ¹⁰⁷.

Вивчення точок зору провідних західних науковців дозволяє, однак, констатувати наявність суттєвих відмінностей у трактуванні послідовності та взаємозв'язку розвитку названих вище моделей. Згідно з Г. Етцковітцем та Л. Лейдесдорфом університетська наука завжди була пов'язана з державою та промисловістю з'язками, що мали певні ознаки «потрійної спіралі», однак тип цієї «спіралі» визначався соціально-економічними відносинами та особливостями організації наукових досліджень у тій чи іншій країні.

Американські дослідники виділяють три можливі моделі співвідношення в системі «держави-наука-виробництво», що визначають різні механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, науковці вважають, що на всіх етапах розвитку наукової діяльності університетів існувала саме модель «потрійної спіралі», у якій, однак, мали місце різні форми взаємодії партнерів, механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, в умовах авторитарної держави, наприклад, у Радянському Союзі, у якому і університети, і наукові установи працювали під державним контролем, саме держава була визначальною силою у розвитку їх співпраці (див. рис.5.2).

¹⁰⁷ Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and “Me 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, 29, 109–123. DOI:[10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)



Рис. 1. Модель 1. «Потрійна спіраль» в умовах авторитарної держави (Etzkowitz, 2000, p. 111).

В умовах вільноринкових відносин, університети та промислові підприємства набувають автономності або й повної незалежності від держави, відділені один від одного інституційними, фінансовими та іншими бар'єрами, що принципово змінює форми їх взаємодії як суб'єктів «потрійної спіралі» (див. рис. 5.3).



Рис. 5.3. Модель 2 «потрійної спіралі» в умовах вільного ринку (Etzkowitz, 2000, p. 111)

Нарешті, в умовах економіки знань, коли здійснення масштабних та радикальних інновацій потребує утворення мережових або гібридних організаційних структур, що взаємодіють у генеруванні нового знання, «потрійна спіраль» набуває якісно нових форм (див. рис. 5.4).

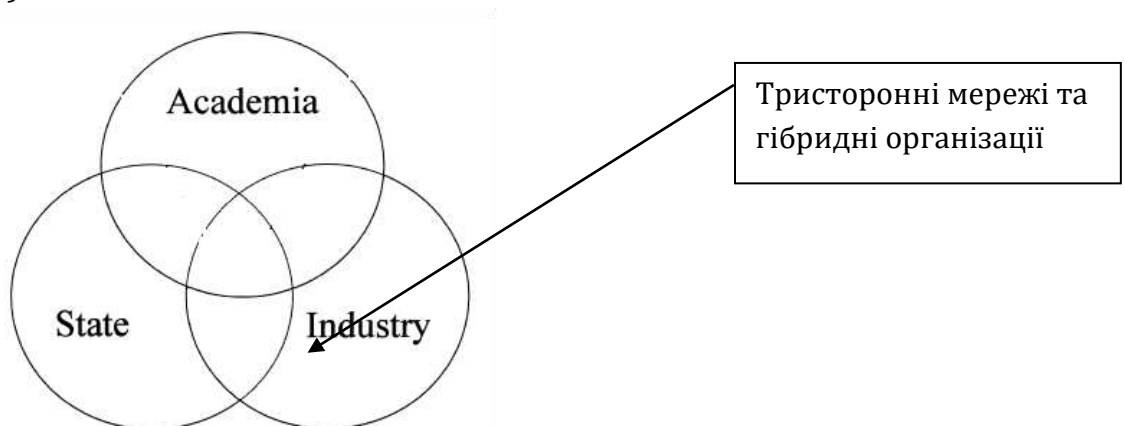


Рис. 5.4. Модель 3 «потрійної спіралі», що передбачають утворення мереж та гібридних організацій (Etzkowitz, 2000, p. 111)

Таким чином, успішний розвиток трансфероздатної наукової діяльності університету за будь яких умов потребує утворення «потрійної спіралі», тобто тієї чи іншої форми взаємодії між державою, університетом та виробничою сферою. Модель «лінійного зв'язку» відображає лише спосіб фінансування наукової діяльності університету (державна→університет), однак не відображає функцій замовника наукової продукції: промисловості.

5.3. Зовнішньо- та внутрішньо-інституційні моделі взаємодії освітньої та наукової діяльності університету

Особливості реалізації наукової місії університету зумовлені способами організації наукових досліджень на національному (зовнішньо-інституційному) та університетському (внутрішньо-інституційному) рівнях, тобто особливостями поєднання наукової й освітньої діяльності ЗВО, його структурних підрозділів та окремих викладачів. Далі схарактеризуємо найбільш поширені в сучасних університетах моделі відповідно до означеного критерію. В основу поданої характеристики покладено доповідь відомого голандського дослідника у галузі теорії вищої освіти Е. де Веерта на Міжнародному колоквиумі «Дослідження та викладання: усунення поділу?» (de Weert, 2004)¹⁰⁸:

- інтегрована модель (Німеччина, Австрія, Італія) гармонійне поєднання освітньої та наукової діяльності університету (викладача). Уні ведуть активні наукові пошуки, однак у країні існують і неуніверситетські наукові товариства (академії), зокрема, товариства ім. Фраунгофера, ім. Гельмгольца, ім. Макса Планка, ім. Лейбниця в Німеччині), які доповнюють або й перевищують за досягненнями наукові проєкти університетів;

- модель інституційного відокремлення наукових досліджень (Франція, Норвегія, країни пострадянського простору) - у рамках якої наукова діяльність є пріоритетом спеціалізованих дослідних інститутів (академій). Наприклад, у Франції аналогом вітчизняної академії наук виступає Національний центр наукових досліджень, НЦНД (Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS). НЦНД є найбільшою французькою науково-дослідною організацією, що об'єднує державні установи, які спеціалізуються в галузі

¹⁰⁸ de Weert E.(2004) The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus in the 2004 Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide? Retrieve from: http://portallive.solent.ac.uk/university/rtconference/2004/resources/de_weert_paper.pdf

прикладних і фундаментальних досліджень, і координує їх діяльність на національному рівні. НЦНД перебуває під адміністративним наглядом Міністерства вищої освіти та наукових досліджень (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) і об'єднує 10 інститутів та близько 200 лабораторій. Службовці НЦНД не займаються викладацькою діяльністю, у той час як викладачі університетів зобов'язані поєднувати як викладання, так і наукові дослідження;

- інституційно диференційована модель (США, Велика Британія, Канада). Пріоритет здійснення наукових досліджень надано університетам, однак існує їх глибока диференціація (за класифікацією Карнегі установ вищої освіти)¹⁰⁹, згідно з якою є дослідницькі (докторські) університети, що мають висококласне матеріальне і кадрове забезпечення для наукових досліджень, та навчальні (магістерські) університети, що займаються переважно навчальною роботою, однак зобов'язані конкурувати між собою та з вищими більш високого статусу за грантове фінансування наукових програм. Існують і неуніверситетські спеціалізовані наукові установи, що функціонують у промисловій та бізнесовій сферах та здійснюють переважно прикладні дослідження;

- модель внутрішньо-інституційного розподілу академічних і дослідницьких функцій в університетах (Массачусетський технологічний інститут (США), університет Твенте (Нідерланди) та ін.). Такий розподіл функцій існує у великих дослідних університетах із високорозвиненою науковою інфраструктурою. У наукових інститутах і лабораторіях дослідних університетів працює персонал, який займається суто науковою діяльністю та не займається навчальною. Викладачі ж у навчальних структурах університетів зобов'язані і викладати, і займатися науковими дослідженнями (Сбруєва, 2012)¹¹⁰.

Розглянуті національні моделі організації освітньої та наукової діяльності університетів мають глибоке історичне коріння, пов'язане з культурою національної вищої школи. Жодна з цих моделей не є ідеальною в сучасних умовах, про що свідчать документи реформ вищої освіти, які відбуваються у контексті подальшого зближення

¹⁰⁹ Класифікація Карнегі установ вищої освіти.

https://uk.wikipedia.org/wiki/Класифікація_Карнегі_установ_вищої_освіти

¹¹⁰ Сбруєва, А. А. (2012) Інтеграція університету в національну інноваційну систему: світовий досвід та українські проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3 (13), 133–141.

<http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/3234>

Європейського простору вищої освіти та європейського дослідницького простору.

5.4. Університет в інноваційній системі (екосистемі) суспільства: світовий, європейський та національний контексти

Перш за все дамо визначення поняття «національна інноваційна система» у трактуванні провідних європейських науковців, що є авторами актуальних концепцій у галузі економіки.

Національна інноваційна система – це:

- інтерактивна мережа установ державного і приватного сектора, що створюють, адаптують, імпортують, модифікують і поширюють нові технології; інфраструктура, що стимулює технологічний розвиток компаній, що роблять ставку на знання й інновації; організація на національному рівні управління і використання технологій для впровадження інновацій і колективного навчання; система, що стимулює розвиток інновацій шляхом використання технологій (Bengt-Åke Lundvall);

- система інститутів державного та приватного секторів, чия діяльність і взаємодія ініціює, привносить, змінює й поширює нові технології (Christopher Freeman);

- сукупність інституцій, які самостійно та у взаємодії здійснюють процес розробки та поширення нових технологій, які утворюють певний інноваційний простір, у межах якого уряд розробляє та запроваджує політичні механізми розвитку інноваційного процесу. Як така, НІС є системою інституцій, що взаємодіють у створенні, збереженні та трансфері нових знань, умінь, артефактів, що слугують для розробки нових технологій (John Stanley Metcalfe).

В умовах економіки знань університет перетворюється на невід’ємну складову системи (мережі) установ (інститутів) державного і приватного сектора, що утворюють інноваційну систему. Актуальним питанням у контексті нашого розгляду є з’ясування особливостей діяльності інноваційної системи, складовою якої стає університет, її цільових пріоритетів та завдань, суб’єктів взаємодії, структурної побудови такої системи та місця університету в ній. У дослідженнях у галузі загальної та освітньої інноватики типології інноваційних систем будуються, як правило, за такими критеріями: просторовий, тобто геополітичний регіон розповсюдження

(глобальна, національні, регіональні (субнаціональні) інноваційні системи), сектор економіки (промисловість, торгівля, сервісні послуги тощо), спосіб взаємодії суб'єктів інноваційної діяльності в межах системи (мережі, гібридні організації, кластери тощо). Наш розгляд передбачає застосування просторового підходу до класифікації інноваційних систем. Узагальнення численних зарубіжних досліджень (H.Etzkowitz, L.Leydesdorff, D. C. Mowery, Bh. N.Sampat, H.Nowotny, P.Scott, M.Gibbons) дає підстави для висновків, представлених у поданій далі таблиці 5.1.

Таблиця 5.1.

Цілі, головні суб'єкти, структура та механізми функціонування
інноваційних систем

Аспекти розгляду	Глобальна інноваційна система (ГІС)	Національна інноваційна система (НІС)	Регіональна інноваційна система (РІС)
Цільові пріоритети	Глобальний розвиток інноваційних процесів	Розвиток інноваційних процесів у національній державі, підвищення конкурентоспроможності суб'єктів НІС	Розвиток інноваційних процесів у регіоні, підвищення конкурентоспроможності регіону та суб'єктів РІС
Головні суб'єкти взаємодії у системі	Міжнародні економічні організації (ОЕСР, СБ, МВФ, СОТ, ЄС та ін.), транснаціональні корпорації, НІСи різних країн, провідні дослідницькі університети	Національний та регіональні уряди, університети, національні суб'єкти діяльності у сфері економіки та приватні дослідницькі структури та організації	Регіональна влада, університети, регіональні суб'єкти виробничої діяльності, державні (регіональні) та приватні дослідницькі структури та організації
Структурна побудова	Глобальна мережа інноваційного розвитку	Національна мережа суб'єктів інноваційної діяльності, що є складовою із ГІС	Регіональна мережа, що є складовою НІС та ГІС, регіональні інноваційні кластери
Механізми діяльності	Діяльність міжнародних організацій (ОЕСР, МВФ, ЮНЕСКО) щодо інтеграції НІС різних країн у ГІС	Національна політика інноваційного розвитку, національна нормативна база щодо розвитку інноваційної діяльності	Регіональні стратегії та програми інноваційного розвитку

Таким чином, університети є невід'ємною складовою інноваційних систем усіх рівнів: глобальної, національної, регіональної. Місце університетів в національних та регіональних інноваційних системах залежить від специфічних особливостей

побудови цих систем. Зокрема у таких країнах, як США університетські наукові дослідження традиційно займають пріоритетні позиції порівняно з державними та промисловими науковими установами; у інших країнах, наприклад у Німеччині та Франції існує розвинена система державних наукових установ, внесок яких у національний інноваційний розвиток є пріоритетним.

Принципово важливим є питання: чи дійсно значимою для інноваційного розвитку сучасної економіки розвинених країн є університетська наука. Вивчення низки досліджень дозволяє констатувати дуже суттєві міждисциплінарні відмінності у цій сфері. Найбільш значимими для сучасної економіки є академічні дослідження у сфері біотехнологій, нанотехнологій і фармацевтики (найбільш актуальний приклад – вакцина AstraZeneca Оксфордського університету). В усіх інших сферах досягнення університетських учених досить рідко є комерційно привабливими, наслідком чого є те, що найбільш важливі винаходи, доведені до рівня готовності до промислового впровадження, йдуть не від університетських дослідних організацій.

Крім прямого трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу важливим є визнання того, що стратегічні перспективи розвитку наукоємкого виробництва пов'язані із якісною професійною підготовкою фахівців, що ґрунтується значною мірою на фундаментальних університетських дослідженнях у галузі фізики, хімії та математики. Однак усвідомлення важливості досліджень у названих галузях науки відбувається, як свідчать джерела, із суттєвим запізненням, що впливає на рівень їх фінансування та ставлення до них держави і бізнесу (Mowery, 2004).

Важливими функціями університетів у інноваційних системах всіх рівнів, згідно з висновками експертів, є такі: 1) нова наукова та технологічна інформація, що може підвищити ефективність та продуктивність прикладних досліджень, здійснюваних у лабораторіях промислових підприємств; 2) технологічне обладнання та інструменти, що використовуються у виробничому або дослідному процесах; 3) професійні навички та людський капітал, носіями якого є студенти та викладачі; 4) наукові та технологічні мережі, що поширюють нове знання; 5) прототипи нової продукції або технологічних процесів.

Аналіз та узагальнення зарубіжних та вітчизняних досліджень з проблем розвитку інноваційного потенціалу діяльності вишів та їх

залучення до участі в національних та регіональних інноваційних системах дозволяє дійти висновків щодо наявності низки проблем, які заважають розвитку ефективної взаємодії вітчизняних ЗВО з суб'єктами економічної діяльності: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та у регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності більшості ЗВО; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази ЗВО, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності.

На особливу увагу дослідників, у контексті аналізованої проблеми, заслуговує питання формування інноваційної екосистеми вищої освіти. Поняття «інноваційна екосистема», що використовується для характеристики сучасної моделі інноваційного розвитку вищої школи, прийшло зі сфери економіки, яка, у свою чергу, запозичила його разом із поняттям «екологія» з біології. У теоріях інноваційного розвитку обидва поняття використовуються в межах застосування екосистемного підходу, який передбачає з'ясування особливостей взаємодії агентів змін, моделей їх інноваційної активності, їх взаємодії з середовищем функціонування. Екосистемний підхід використовується для розгляду інноваційних систем усіх рівнів (глобального, гео-регіонального, національного, інституційного, класного тощо) як соціальних організмів, що неперервно змінюються під впливом один одного на основі принципів саморозвитку.

Поняття «інноваційна екосистема вищої освіти» (IESVO) стало протягом останніх десятиліть предметом розгляду таких теоретиків інноваційного розвитку вищої освіти як Р.Еднер (R. Adner), С.Дж.Болл (S. J. Ball), Б.Карлсон (B. Carlsson), К. Джунменн (C. Junemann), Д.Джексон (D. Jackson), К. Лейн (K. Laine), Л. Лейдесдорф (L. Leydesdorff), С. Джекобсон (S. Jacobsson) та ін. і трактується як інтерактивна спільнота індивідів, груп та організацій, що являє собою мережеву ко-еволюційну структуру, яка має на меті розробку і запровадження інновацій у вищій школі на інституційному, національному й глобальному рівнях шляхом формування й розвитку творчого, сприятливого для інновацій освітнього середовища.

Потреба у формуванні інноваційної екосистеми вищої освіти зумовлена широким колом чинників, зокрема процесами економічної та політичної глобалізації, розвитку економіки знань та інтернаціоналізації культурно-освітнього життя людства, що визначають особливості запиту суспільства на вищу освіту. Разом з тим, досліджуваний феномен пов'язаний визначальною мірою із всезагальним розповсюдженням та якісним розвитком D-технологій, що призвели, з одного боку, до виникнення феномену інтерактивних освітніх середовищ, моделі відкритих мережових інновацій, а з іншого – суттєво вплинули на характер освітнього продукту, що очікується суспільством від вищої школи. Йдеться про глобальний процес деінституалізації робочих місць, перенесення їх «на хмари», тобто у мережовий простір, у якому працівника наймають за наявності не диплома про формальну вищу освіту, а конкретних навичок, необхідних для участі у реалізації певного проекту. Нова парадигма працевлаштування (не на тривалий час та повний робочий день у точно визначеному матеріально існуючому місці, а для здійснення певного внеску у реалізацію віртуального проекту, над яким у соціальних мережах співпрацюють фахівці у різних кінцях світу) вимагає нових навичок та нових підходів до їх застосування. За таких умов вищі школи набувають ознак хмарних платформ (cloud platform), інноваційних хабів (innovation hub), соціально структуруючих мереж (socialstructuring network), що навчають фрілансерів з усього світу.

Процес формування ІЕСВО пов'язаний із розвитком творчого потенціалу всіх суб'єктів інноваційної діяльності. Особливий інтерес у контексті нашого аналізу представляють характеристики університету як організації, здатної до мережової взаємодії у розвитку і запровадженні інновацій. Такими характеристиками, згідно з результатами досліджень західних науковців, є: створення відкритих каналів внутрішньо- та зовнішньо-інституційної комунікації; сприяння розвитку контактів із зовнішніми партнерами; організація пошукової роботи за принципами відкритої інновації; залучення до розв'язання наукових проблем фахівців із різних галузей знань; оцінка інноваційної ідеї за її оригінальністю та привабливістю, а не за статусом її розробника; підтримка експериментів та толерантність до ризиків у менеджменті інновацій; децентралізація системи управління організацією; створення творчого професійного середовища, у якому панує атмосфера взаємної підтримки,

спонування до досконалості у виконанні завдань, задоволення від виконуваної творчої роботи.

У свою чергу, провідними характеристиками творчої особистості, що є членом ІЕСВО, дослідники називають такі: відкритість до сприйняття нового, допитливість, здатність до виявлення та оцінки суперечностей і невизначеностей, незалежність і самодостатність у судженнях, здатність до тривалої роботи над розвитком нових навичок та здобуттям нових знань тощо (Сбруєва, 2015)¹¹¹.

5.5. Управління науковою діяльністю (УНД) сучасного університету (порівняльний аналіз УНД дослідницького та навчального університетів США)

Ефективність системи управління науковою роботою сучасного університету є складною багатоаспектною функцією, яка залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх змінних складових. Розглянемо її в форматі матриці, у якій, з одного боку, представлені напрями співпраці університету з виробництвом і суспільством що визначають відповідно економічну та соціальну складові ефективності, а з другого боку – компетентності адміністраторів наукових досліджень, що є необхідними для оптимальної реалізації спільної роботи науковців, адміністраторів, викладачів та ін. Протягом останніх десятиліть у світі проведено численні дослідження з проблем адміністрування наукової роботи університетів, здійснено генетичний аналіз, розроблено теоретичні моделі та структуру підготовки до цієї професійної діяльності. Системний виклад усіх цих та багатьох інших питань розглядуваної проблеми знаходимо у фундаментальній праці колективу американських науковців та адміністраторів вищої освіти за редакцією Е. Кулаковскі та Л. Кроністер «Research Administration and Management» (Kulakowski, 2006) ¹¹². В українській теорії вищої освіти різні аспекти проблеми управління науковою роботою в американських та європейських університетах стали предметом наукових розвідок таких дослідників, як О. Романовський

¹¹¹ Сбруєва, А. А. (2015) Інноваційна екосистема вищої освіти: детермінанти та змістові характеристики. Професійно-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Суми, 19-20 листопада 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, . 96–100. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/3681>

¹¹² Research Administration and Management. (2006). Ed. by E.C. Kulakowski, L.U. Chronister. California: Jones & Bartlett Publishers.

<https://books.google.mk/books?id=k9GdUDSWYZ8C&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

(Романовський, 2012)¹¹³, О.Романовська (Романовська, 2020),¹¹⁴ М.Сбруєв (Сбруєв, 2013¹¹⁵; Сбруєв, 2015¹¹⁶), А.Сбруєва (Сбруєва, 2010¹¹⁷), К. Шихненко (Шихненко, 2020)¹¹⁸ та ін.

Аналіз широкого кола досліджень, предметом яких став досвід американських університетів, дозволив виявити головні тенденції розвитку управління науковою діяльністю, що еволюціонує у відповідності з швидким прогресом запитів суспільства, економіки, науки і технологій.

Ефективність системи управління науковою роботою, з позицій соціології управління, полягає в перетворенні інтелектуальних, матеріальних, організаційних, фінансових та інших ресурсів університету в цілком конкретні результати, що мають соціальну значущість та економічну доцільність. Міра їх досягнення порівнюється з оптимально досяжними результатами.

Більшість дослідників виділяють три головні напрями наукової діяльності сучасних університетів. Традиційні університети, в тому числі і державні, націлені, перш за все, на *фундаментальні* дослідження. *Прикладний* напрям реалізовано в підприємницьких університетах, що сфокусовані на дослідженнях з можливим значним комерційним потенціалом. *Соціально-орієнтований* напрям університетської наукової діяльності спрямовано на реалізацію завдань, що є значимими для суспільства і держави. Соціальна орієнтація наукових досліджень визначається на національному та регіональному (локальному – штат, місце, район) рівнях та виконують роль соціального замовлення, спрямованого на розв'язання складних соціальних проблем глобального, національного, регіонального або локального значення.

¹¹³ Романовський О. О. (2012) Феномен підприємництва в університетах світу монографія. Вінниця: Нова Книга. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30311>

¹¹⁴ Романовська О. О. (2020) Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століть. Книга 4. Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини XX - початку XXI століть : навчальний посібник. Київ : Внд-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29621>

¹¹⁵ Сбруєв М.Г. (2013) Матриця компетенцій адміністраторів наукових досліджень в американських університетах. Порівняльна професійна педагогіка, 1, 181-188. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_1_24

¹¹⁶ Сбруєв, М. Г. (2015) Технології грантового супроводу науково-дослідних проєктів в університетах США Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (47), 139–153. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1489>

¹¹⁷ Сбруєва А.А. (2010) Управління науковою роботою в державних університетах США: структурно-функціональні аспекти. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1–2, 68-76. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1-2.2010.18093>

¹¹⁸ Sbruieva, A., & Shykhnenko, K. (2020). Student-Conducted Research in the Mission of the American Universities versus the Universities in Ukraine. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 298-313. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2847>

В системі управління університетською наукою дослідники виділяють три складових: *спосіб організації* – організаційна структура дослідницького підрозділу університету, форми розподілу праці та особливості їх інституалізації; *організаційна культура* – цінності, норми і переконання університетських науковців; *нормативне забезпечення управлінської діяльності* – визначає стратегії розподілу та легітимації влади в системі наукової роботи університету. Моделі підвищення ефективності управління науковою роботою в університетах представлені різними стратегіями оптимізації діяльності адміністраторів наукових досліджень, що пов'язані з вищеназваними пріоритетними складовими. Дослідники зауважують, що більшість сучасних західних університетів запозичило саме американську організаційну структуру. Такі показники як: престижність, вартість навчання, кількість публікацій в журналах з високим імпакт-фактором і отриманих патентів та ліцензій – підтверджують її успішність. Для американської організаційної структури управління науковими дослідженнями характерна чіткість розподілу наукової, юридичної, фінансово-економічної та адміністративної роботи. Наукові і навчальні підрозділи університету підзвітні опікунській Раді, яка несе відповідальність за відповідність діяльності університету його місії та за його соціальні орієнтації.

На вибір стратегії управління університетською науковою роботою звичайно впливає форма власності університету, яка визначає його організаційну структуру і культуру. Але треба відмітити, що незалежно від форми власності, університети мають значну потребу в фінансуванні своїх досліджень. Тому всі без винятку університети США мають в своїй структурі підрозділи, що займаються плануванням фінансових ресурсів і фінансовим забезпеченням досліджень.

Науковці відмічають, що ієрархія в дослідницькому середовищі університетських науковців не має чіткої субординації, послідовності та підзвітності, як то притаманно бізнес структурам, у тому числі й університетським. Завдання стратегічного і тактичного планування вирішуються тут на операціональному рівні, успішність такої діяльності залежить від професіоналізму носіїв експертних знань. Для цього зазвичай будують модель операції, оцінюють вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників, що визначають її хід і результат, генерують альтернативи і на основі оцінки ефективності приймають рішення щодо того, яку з альтернатив слід вважати найкращим способом досягнення мети.

Одним з головних факторів, що визначає ефективність системи управління науковою роботою американських університетів, та результативність діяльності всіх її структурних підрозділів, є забезпечення високопрофесійними кадрами – адміністраторами наукових досліджень. Місією адміністраторів наукових досліджень є активізація розвитку науково-дослідницької діяльності в університетах а також в некомерційних та комерційних дослідницьких установах і фондах. Діяльність кваліфікованих адміністраторів спрямована на зняття з дослідників зайвого тягара адміністративної рутини, який завжди існує при виконанні наукових розробок. Окрім того, адміністратори досліджень сприяють розвитку культури відповідальної поведінки при виконанні наукових досліджень, підтримують згоду (в самому дослідницькому колективі; між замовником та виконавцем; між дослідниками-науковцями і регулюючими агенціями), сприяють формуванню громадської довіри до дослідницької діяльності і результатів досліджень.

Становлення управління науковою роботою як професійної діяльності почалося в університетах США на початку 40-х рр. XX ст., коли держава значно збільшила обсяги фінансування наукових досліджень в університетах. Аналіз досліджень американських науковців К.Л. Бісі (Beasey, 2006)¹¹⁹, Р. Гейгера (Geiger, 2005)¹²⁰ дають підстави визначити етапи розвитку управління науковою роботою як професійної діяльності в США:

Етап 1. Виникнення професії – 40 рр. XX століття. Для цього етапу характерною стала поява менеджерів наукових досліджень у федеральних інституціях, передусім у першій державній агенції – Управлінні науковими дослідженнями та розвитком (Office of Science Research and Development), що була створена у 1941 р. з метою координації, контролю та підтримки дослідницької роботи в університетах. Факторами виникнення професії на даному етапі стали такі: а) суттєве зростання державного фінансування наукових досліджень, пов'язаних із потребами військово-промислового комплексу та підтримки безпеки держави у період Другої світової

¹¹⁹ Beasey K. I. (2006) The history of research administration. In: Research Administration and Management. Ed. by E.C. Kulakowski, L.U. Chronister. – California: Jones & Bartlett Publishers. 2006. – P. 9–30.

<https://books.google.mk/books?id=k9GdUDSWYZ8C&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

¹²⁰ Geiger, R.L. (2005) The ten generations in American higher education. In: American higher education in the twenty-first century: social, political and economic challenges. / P.G. Altbach, R.O. Berdahl, P.J. Gumpert (eds.). Johns Hopkins U. Press, Pp. 38–71.

https://books.google.com.ua/books/about/American_Higher_Education_in_the_Twenty.html?id=MAAd0s4o80SwC&redir_esc=y

війни; б) утворення в університетах дослідницької інфраструктури, що давало змогу займатися фундаментальними та експериментальними науковими дослідженнями на постійній основі;

Етап II. Загальне визнання професії – 50–80-ті рр. XX ст. Характерною особливістю цього етапу стала поява відділів управління науковою діяльністю

(ВУНД) в усіх типах університетів та університетських коледжів. Розвиток професії у цей період був зумовлений такими факторами: а) перетворення наукової роботи на важливий аспект діяльності всіх типів американських вишів; б) суттєве зростання кількості та урізноманітнення типів грантодавчих організацій.

Етап III. Глибока диференціація в межах професії – 90-ті рр. XX – початок XXI ст. Ознакою цього етапу стало розмежування функціональних обов'язків працівників ВУНД в університетах (особливо дослідницьких) у зв'язку з суттєвим зростанням обсягу наукових досліджень та якісними змінами характеру виконуваних професійних функцій. *Факторами диференціації професійних функцій визнано такі:* а) значне зростання обсягу федерального законодавчого регулювання наукової діяльності. Якщо у попередні десятиліття федеральне законодавство стосувалось виключно питань грантів та контрактів університету з бізнесовими структурами, то сьогодні воно регламентує значно більшу кількість аспектів діяльності адміністрації, що потребує як розширення адміністративних структур, так і зміни характеру їх діяльності; б) ускладнення вимог державних та приватних спонсорів наукових досліджень, що вимагають від університетських менеджерів великого обсягу спеціальних компетентностей. Сьогодні виконання обов'язків менеджера наукової роботи передбачає керівництво групою спеціалістів, що включає професіональних юристів, економістів, бухгалтерів, системних програмістів, фахівців у галузі інституційного розвитку, охорони навколишнього середовища тощо; в) розвиток електронного адміністрування наукової роботи суттєво змінив організацію діяльності ВУНД та способи підтримки контактів зі спонсорами, федеральними та штатовими адміністративними структурами. Компетенції у сфері ІКТ стали невід'ємною умовою успішної роботи ВУНД.

Структура ВУНД американських університетів не є стандартною. У кожному університеті відділ має свої специфічні особливості, зумовлені стратегією розвитку наукової роботи, втілюваною конкретним ЗВО, напрямками наукових досліджень та їх обсягами.

Зокрема структура, ВУНД університету Індіана-Блумінгтон (UIB), досліджена нами в рамках програми University Administration Support Programme (UASP), організованої Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX за сприяння корпорації Карнегі (Нью-Йорк), має у своєму складі близько 20 підрозділів (див. рис.5.5).

Така структура зумовлена пріоритетним спрямуванням наукової діяльності університету на розвиток найсучасніших галузей природничих наук. UIB входить у сотню кращих дослідницьких університетів США, що зумовлено високою активністю наукового персоналу і великими обсягами наукової роботи. За класифікацією Карнегі UIB віноситься до типу «Дослідницькі університети» (з дуже високим рівнем дослідницької активності).

Потреби підтримки та розвитку пріоритетних напрямів наукових досліджень UIB зумовили виокремлення таких підрозділів ВУНД: 1) грантові служби; 2) служби юридичної підтримки досліджень; 3) служби контролю безпеки проведення досліджень (радіаційна, біологічна, хімічна безпека); 4) служба захисту прав людини як об'єкта дослідження; 5) служба регулювання проблем дослідницької етики; 6) служба розробки дослідницької політики університету; 7) служба підтримки дослідницької чесності; 8) служба комерціалізації інтелектуальної власності.

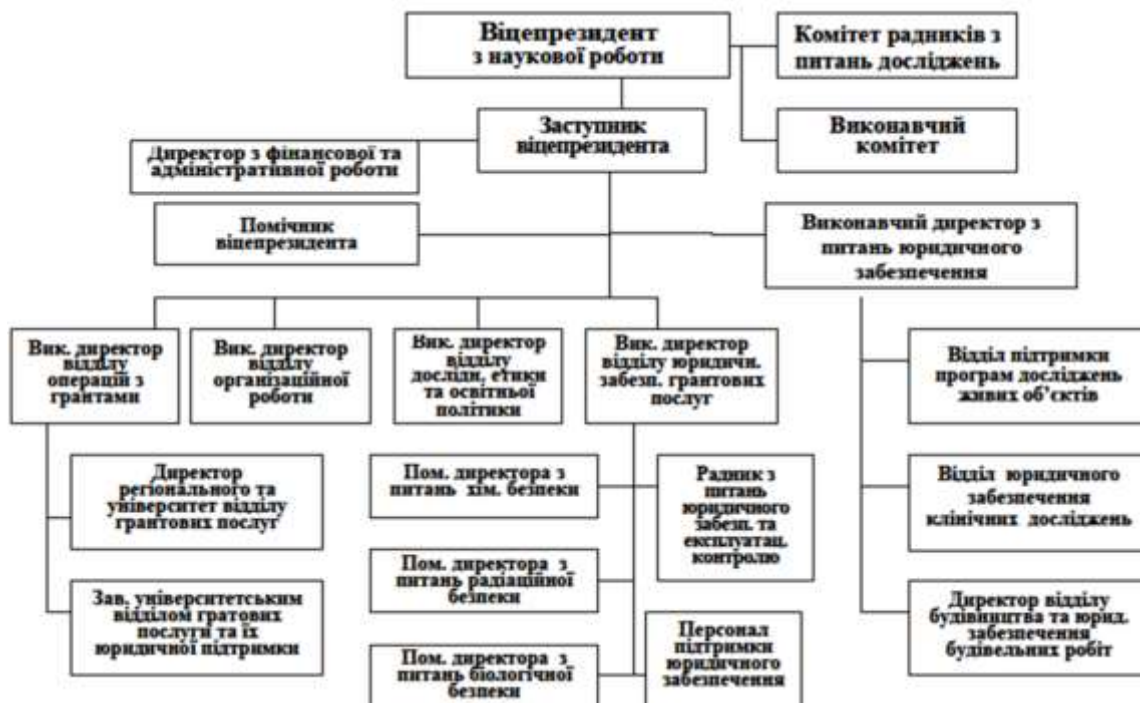


Рис. 5.5. Структура управління науковою діяльністю університету UIB.

З метою порівняльного аналізу управлінських структур університетів різних типів в рамках програми UASP нами було

досліджено особливості ВУНД університету, який, за класифікацією Карнегі, відноситься до типу «Коледжі та університети з магістерськими навчальними програмами». За приклад ЗВО такого типу було взято Університет Монклер штату Нью Джерсі (MSU). Структура ВУНД представлена на рис. 5.6.



Рис.5.6. Структура управління науковою діяльністю MSU.

Далі у порівняльній таблиці представлено зіставимо функції управлінських структур обох з названих типів університетів, що дозволить виявити відмінності у структурі наукової діяльності дослідницького (UIB) та навчального, тобто з бакалаврськими та магістерськими програмами (MSU) університетів (див. табл.5.2.).

Таблиця 5.2.

Структура підрозділів ВУНД дослідницького (UIB) та навчального (MSU) університетів

IUB	MSU
1. грантові служби 2. служби юридичної підтримки та безпеки проведення досліджень (радіаційна безпека, біологічна безпека, хімічна безпека) 3. офіс регулювання проблем дослідницької етики та розробки дослідницької політики університету 4. служба захисту прав людини як об'єкту дослідження 5. служба підтримки наукової доброчесності 6. служба з питань комерціалізація інтелектуальної власності	1. грантові служби 2. служба захисту прав людини як об'єкту дослідження 3. служба підтримки наукової доброчесності

Найбільш суттєвими відмінностями між університетами, вартими уваги в контексті розгляду структур ВУНД, є такі: 1) наукові

досягнення персоналу (викладацького та дослідницького); 2) обсяги зовнішнього фінансування наукових досліджень, здійснюваного спонсорами за результатами виграних грантів; 3) рівень розвитку докторських програм, що свідчить про якість викладацького персоналу, його здатність до керівництва докторськими дослідженнями та до здійснення власних наукових розробок.

Ефективність управління науковою діяльністю залежить суттєвою мірою від кваліфікації персоналу ВУНД. Ключовими компетентностями менеджерів наукової роботи сучасного університету ми вважаємо такі:

Стратегічні компетентності:

- Розуміння особливостей та прогнозування тенденцій розвитку політики національного (регіонального) уряду у галузі наукових досліджень.
- Розуміння специфіки корпоративних відносин між університетами та бізнесовими структурами.
- Знання та уміння співпрацювати з національними і міжнародними спонсорами досліджень, здійснюваних науковцями університету.
- Розуміння можливостей міжнародного співробітництва та готовності наукової громади та менеджерів університету до такого співробітництва

Професійні компетентності:

- Розуміння логіки науково-дослідної роботи.
- Розуміння рівня перспективності наукових розробок, здійснюваних фахівцями університету.
- Знання наукового потенціалу співробітників університету.

Технологічні компетентності:

- Вміння обрахування повної вартості та економічної ефективності дослідження.
- Вміння працювати на електронному робочому місці.

5.6. Питання наукової та академічної доброчесності у ЄПВО та Європейському науковому просторі

Питання наукової та академічної доброчесності посідають все більш значиму роль у визначенні якості наукової діяльності університету. Тому міжнародній співпраці і означеній сфері університетська спільнота приділяє все більшу увагу. З огляду на це

схарактеризуємо документ, що став плодом зусиль багатьох зацікавлених сторін, а саме Європейського кодексу наукової доброчесності (The European Code of Conduct for Research Integrity) (ALLEA, 2017)¹²¹. Даний документ вперше було прийнято у 2011 р. та підлягає перегляду й редагуванню кожні 3-5 років, що дозволяє брати до уваги змінювані контексти розвитку наукових досліджень. Прийняття нової редакції у 2017 році обумовлене такими обставинами, як зміни способів фінансування науки, правил публікації досліджень, використання відкритих освітніх і наукових ресурсів тощо. Ініціатором створення Кодексу є Європейська федерація академій природничих та гуманітарних наук (All European Academies), яка об'єднує більш ніж 50 наукових організацій з понад 40 країн, у тому числі НАН України.

Далі у таблиці відображено типи організацій, що взяли участь у розробці кодексу, тобто є зацікавленими у дотриманні сформульованих норм.

Таблиця 5.3.

Організації стейкхолдери – учасники розробки та прийняття Європейського кодексу наукової доброчесності

ПОЛІТИЧНІ	НАУКОВІ	АКАДЕМІЧНІ	ПРОФІЛЬНІ	БІЗНЕСОВІ
European Commission	All European Academies	European University Association (EUA)	Committee on Publication Ethics (COPE)	Business Europe
	European Association of Research and Technology Organisations (EARTO)	Conference on European Schools for Advanced Engineering Education and Research (CESAER)	European Network of Research Integrity Offices (ENRIO)	FoodDrink Europe
	European Citizen Science Association (ECSA)	League of European Research Universities (LERU)	EU-LIFE	
	Science Europe Euroscienc	Young European Research Universities Network (YERUN)	DIGITALEUROPE	
	European Association of the Molecular and Chemical Sciences (EUCHEMS)		Open Access Infrastructure for Research in Europe (OpenAIRE)	
	Young European Associated Researchers (YEAR)		Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA)	
	Global Young Academy (GYA) Centre for European Policy Studies (CEPS)		Sense about Science	

¹²¹ ALLEA. (2017). The European Code of Conduct for Research Integrity. <https://allea.org/code-of-conduct/>

Схарактеризуємо структурні та змістові складові Європейського кодексу наукової доброчесності. Перш за все у документі визначено принципи, які скеровують дослідників у їх роботі, а також у взаємодії з практичними, етичними та інтелектуальними проблемами, що є характерними для наукової діяльності. Такими принципами є:

- Надійність у забезпеченні якості досліджень, що відображається в структурі, методології, змісті та способах використання джерел дослідження.
- Чесність у розробці, реалізації, аналізі, звітуванні та оприлюдненні результатів дослідження прозорим, справедливим, повним та неупередженим способом.
- Повага до колег - учасників дослідження, суспільства, екосистем, культурної спадщини та навколишнього середовища.
- Звітність за дослідження від моменту виникнення ідеї до публікації результатів, за адміністрування та організацію, за навчання персоналу, керівництво та наставництво та наукового колективу за широкі наслідки проведеного дослідження.

У Кодексі визначено вимоги до належної практики наукових досліджень, у таких аспектах: дослідницьке середовище; навчання, керівництво та наставництво; процедури дослідження; засоби безпеки; управління даними; наукове співробітництво; публікація та поширення результатів дослідження; рецензування, оцінка та редагування дослідження. Конкретизуємо, у чому полягають вимоги Кодексу у кожному з названих аспектів.

Дослідницьке середовище

Науково-дослідні установи та організації:

- сприяють поінформованості науковців щодо норм наукової доброчесності та забезпечують формування культури наукової доброчесності у закладі;
- демонструють чітку політику та процедури дотримання наукової доброчесності та попередження й подолання порушень відповідних норм;
- створюють належну інфраструктуру для управління даними та захист дослідницьких матеріалів у всіх їх формах;
- винагороджують відкриті та ефективні практики шляхом працевлаштування та кар'єрного росту наукових працівників.

Навчання, керівництво та наставництво

Науково-дослідні установи та організації:

- забезпечують підготовку науковців з питань проектування, методології та аналізу результатів досліджень;
- розробляють належну та адекватну нормативну базу з питань етики та доброчесності досліджень та забезпечують ознайомлення всіх зацікавлених з відповідними кодексами та правилами;
- здійснюють навчання усіх дослідників з питань етики та наукової доброчесності протягом усіх етапів їх кар'єри - від молодшого до найвищого рівня.

Старші дослідники та наукові керівники:

- забезпечують ознайомлення членів їх наукових колективів з відповідними етичними та правовими нормами;
- надають конкретні рекомендації з метою належного проектування, розвитку та структурування науково-дослідної діяльності, формування культури наукової доброчесності.

Процедури дослідження

Дослідники:

- вивчають та враховують стан попереднього розроблення досліджуваної проблеми;
- ретельно проектують, здійснюють, аналізують та документують хід проведення дослідження;
- правильно та сумлінно використовують фінансові ресурси;
- публікують результати досліджень відкрито, чесно, прозоро і точно, або дотримуються конфіденційності даних та висновків, коли цього вимагають юридичні підстави;
- повідомляють про результати своїх досліджень у спосіб, що є сумісним зі стандартами відповідної дисципліни і, вони можуть бути застосовані, перевірені та відтворені.

Управління даними

Дослідники, науково-дослідні установи та організації :

- забезпечують належну обробку всіх даних та матеріалів дослідження, включаючи неопубліковані, з надійним їх збереженням протягом необхідного періоду;
- гарантують, що доступ до даних є максимально відкритим, або максимально закритим, де це доречно, відповідно до принципів, що використовуються в управлінні даними – FAIR Principles (Findable, Accessible, Interoperable and Re-usable);

- забезпечують прозорість щодо доступу або використання своїх даних та матеріалів дослідження;
- визнають дані легітимними та цінними продуктами дослідження;
- гарантують, що будь-які угоди, які стосуються результатів досліджень, передбачають їх справедливе використання або їх захист на правах інтелектуальної власності.

Наукове співробітництво

Усі партнери у науково-дослідній співпраці:

- беруть на себе відповідальність за дотримання наукової доброчесності;
- максимально прозоро та відкрито узгоджують цілі дослідження та процес передачі партнерам своїх матеріалів і результатів;
- погоджуються щодо законів та правил, які застосовуватимуться для захисту інтелектуальної власності співробітників, а також процедур поводження з конфліктами та можливими випадками недоброчесної поведінки;
- мають належну інформацію та консультуються щодо публікації результатів досліджень.

Публікація та поширення результатів дослідження

Автори:

- несуть повну відповідальність за зміст публікації, якщо інше не вказано.
- погоджують послідовність авторства дослідження, визнаючи, що авторство базується на значимості внеску в розробку концепції дослідження, збір даних або аналіз чи інтерпретацію результатів.
- забезпечують, доступність роботи для колег своєчасно, відкрито, прозоро та точно, якщо інше не домовлено; є чесними у спілкуванні з широкою громадськістю у традиційних та соціальних мережах;
- визнають важливим робочий та інтелектуальний внесок інших, включаючи співробітників, асистентів та адміністраторів, які забезпечили вчасну звітність про виконання дослідження у відповідній формі;
- повідомляють про будь-який конфлікт інтересів та фінансову чи іншу підтримку дослідження або опублікування його результатів.

Автори та видавці:

- публікують виправлення до роботи або відмову від неї, якщо це необхідно, мотивуючи причини. Авторам надається підтримка за здійснення оперативних виправлень після публікації;

- вважають негативні результати настільки ж достовірними і важливими, як і позитивні, для публікації та розповсюдження.

- дотримуються однакових критеріїв якості незалежно від того, чи публікують вони дослідження в передплатуваному журналі, журналі відкритого доступу або в будь-якій іншій альтернативній формі публікації.

Рецензування, оцінка та редагування дослідження

Дослідники :

- проявляють своє ставлення до наукової спільноти, беручи участь у реферуванні, рецензуванні та оцінці результатів досліджень.

- розглядають та оцінюють подання на публікацію, фінансування, призначення, просування чи винагороду прозорим та виправданим способом.

Рецензенти чи редактори:

- що мають конфлікт інтересів, відмовляються від участі у прийнятті рішень щодо публікації, фінансування, призначення, просування чи винагороди.

- підтримують конфіденційність, якщо не існує попереднього схвалення на розголошення.

- дотримуються прав авторів та заявників та питають дозволу на використання представлених ідей, даних чи інтерпретацій.

Підкреслимо, що всі норми Кодексу стосуються як наукових, так і академічних установ та організацій. Принципи та вимоги, визначені в Кодексі, покладено в основу формулювання національних та інституційних документів у відповідній сфері.

Питання для самопідготовки:

1. Дайте визначення понять «наукова діяльність» та «інноваційна діяльність» відповідно до чинного законодавства України. Яким чином означені види діяльності пов'язані із завданнями вищої школи в умовах суспільства знань?
2. Дайте характеристику історичних етапів розвитку наукової діяльності університетів у світі, в Європі, в Україні.
3. Дайте характеристику сучасних моделей підтримки державою університетської науки.
4. Дайте характеристику національних моделей взаємодії освітньої та наукової діяльності в університеті.

5. Проаналізуйте специфіку управління науковою роботою двох американських університетів, що подана у презентації. Чи є відмінності в УНД обох університетів, у чому вони полягають, у чому ви бачите причину відмінностей?
6. Схарактеризуйте компетентності, якими повинен володіти менеджер наукової роботи в університеті. Проведіть анкетування серед різних референтних груп щодо наявності та рівня розвитку таких компетентностей у менеджерів наукової діяльності Вашого університету.
7. Проаналізуйте рекомендації щодо удосконалення управління науковою роботою українського університету, подані у презентації. Чи вважаєте Ви їх актуальними та достатніми.
8. Розробіть рекомендації щодо удосконалення управління науковою роботою університету (структурного підрозділу), в якому Ви працюєте.

РОЗДІЛ 6.
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ, НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ
ВИМІРИ

Мета лекції:

Формування системи знань щодо етапів та актуальних тенденцій розвитку європейського співробітництва у забезпеченні якості вищої освіти (ЗЯВО), особливостей функціонування структур зовнішнього та внутрішнього ЗЯВО в Україні; розвиток готовності до компаративного аналізу розглянутих процесів.

Питання:

- 6.1. Ключові поняття теми.
- 6.2. Етапи формування європейського виміру ЗЯВО.
- 6.3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському росторі вищої освіти.
- 6.4. Особливості функціонування структур зовнішнього та внутрішнього ЗЯВО в Україні.

Виклад питань:

6.1. Ключові поняття теми

Ключовими поняттями теми є «якість вищої освіти» та «забезпечення якості вищої освіти». Звернемося до характеристики першого з них. Оскільки дане поняття викликає активні наукові дискусії, схарактеризуємо концептуальні підходи до його розгляду, що є поширеними у світовій теорії вищої освіти. Як справедливо стверджують експерти, визначення якості вищої освіти передбачає врахування точок зору та інтересів усіх стейкхолдерів вищої освіти, передусім таких:

- суспільство, що зацікавлене у формуванні в системі ВО громадян, здатних до успішного функціонування та підтримки відповідних цінностей і стандартів. Конкретизуючи цю категорію стейкхолдерів, дослідники виокремлюють платників податків, які зацікавлені в найбільш доцільному та ефективному, з їх точки зору, розподілі фінансових ресурсів, наданих ними державі;
- держава, інститути якої уможливають, підтримують, забезпечують функціонування системи вищої освіти, у тому числі і фінансування за рахунок коштів платників податків. Держава зацікавлена в найбільш ефективному виконанні системою вищої освіти своєї місії;

- споживачі освітніх послуг, передусім студенти, зацікавлені у формуванні компетентностей, які забезпечать можливість успішного працевлаштування, та документу, що надасть їм формальне право для побудови професійної кар'єри;

- провайдери освітніх послуг, тобто заклади вищої освіти, зацікавленість яких полягає у реалізації своєї місії (освітньої, наукової, соціальної та її складових), підтримці та розвитку своєї конкурентоздатності на національному й міжнародному ринках освітніх послуг. Крім інтересів ЗВО як інституції, виокремлюють підходи до розуміння та забезпечення якості окремих її членів, зокрема викладачів та адміністраторів. Має сенс також розгляд позиції студентів як спів виробників освітніх послуг, а не тільки їх споживачів

- споживачі освітнього продукту, тобто роботодавці, зацікавлені в оптимальному співвідношенні якості фахівця та витрат на його освіту й подальший професійний розвиток (Сбруєва, Єременко, 2019)¹²²

Виклики у визначенні поняття «якість вищої освіти», зумовлена також тим фактом, що розглядуваний феномен не є статичним. Його динаміку зумовлюють зміни у широкому колі контекстів, у якому функціонує виш. До них належать контексти політичні, економічні, соціальні, демографічні, технологічні, які, що ускладнює їх урахування, мають локальний, національний, гео-регіональний та глобальний виміри.

Ще одне коло викликів, яке виникає у трактуванні поняття «якість вищої освіти», зумовлює той факт, що інтереси широкого кола зацікавлених стейкхолдерів не є тотожними. Зокрема, дослідники порівнюють позиції провайдерів (університетів) та споживачів освітніх послуг (студентів і роботодавців) у розглядуваному аспекті проблеми. Так, університети включають у поняття «якість вищої освіти» такі складові, як вхідні параметри діяльності ЗВО (матеріальна база; фінансові ресурси; якість абітурієнтів, викладачів, менеджерів тощо), процесуальні характеристики своєї діяльності (освітні програми, викладацька та навчальна діяльність учасників освітнього процесу тощо), вихідні параметри (результати освітньої діяльності студентів). Студенти асоціюють якість вищої освіти з іміджем ЗВО, у

¹²² Сбруєва, А. А, Єременко, І. В. (2019) Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. DOI 10.24139/978-966-698-280-6/2019

якому вони навчаються, з освітньою програмою, на яку вони вступили, перспективами працевлаштування, які вони отримають після завершення курсу. Роботодавці оцінюють якість вищої освіти за компетентностями своїх службовців, що закінчили відповідні ЗВО, та які необхідні для підтримки конкурентоздатності їх бізнесу.

В сучасних умовах концептуалізація поняття «якість вищої освіти» все більш переміщується у практичний вимір розгляду, що передбачає, передусім, відповіді на питання: якість чого/кого (об'єкт аналізу) та для кого (суб'єкт аналізу); на основі яких стандартів, цінностей здійснюється аналіз якості (Brickerhoff & Huisman, 2015, p.5)¹²³. Що стосується об'єкта аналізу, ним може бути студент, навчальна програма, навчальний курс, викладач, освітній процес, університет тощо. Аспектами аналізу відповідних об'єктів можуть бути результати навчання, додана вартість (зміни у пізнавальних якостях та компетентностях студентів), задоволення студентів результатами навчання тощо. Суб'єктом аналізу є агент/інституція, що визначає критерії аналізу.

Не втрачає актуальності і ціннісний підхід до характеристики якості вищої освіти, у якому дослідники виокремлюють чотири ціннісні підходи: 1) якість як *контроль* (встановлення правил та процедур, що визначають відповідність: чи забезпечує освіта випускникам необхідні навички та знання для сприяння розвитку економіки та суспільства?), 2) якість як *постійне вдосконалення* (орієнтованість на результат та на прибуток, у якій важливу роль в оцінці успіху освітньої програми відіграє «клієнт»: чи досягли результати навчання очікуваної цілі?), 3) якість як *прихильність* (спільне навчання, пошук нових суспільних цінностей, що орієнтовані на майбутнє: чи перетворюються студенти на громадян світову?); 4) якість як *досягнення прориву* (редизайн та переосмислення, винаходи, орієнтовані на розвиток креативності та гнучкості: чи є студенти, які отримали освіту, готовими до того, щоб стати лідерами майбутнього?) (Van Kemenade, 2008)¹²⁴.

Вважаємо, що наукова дискусія щодо сутності поняття «якість вищої освіти» далеко не вичерпана в силу зростаючої актуальності проблеми та кількості зацікавлених в участі у ній сторін. На

¹²³ Brickerhoff, L., Huisman, J., Laufer M. (2015). Quality in higher education: A literature review. Belgium. Ghent University. Centre for Higher Education Governance.
https://www.researchgate.net/publication/340412327_Quality_in_higher_education_A_literature_review_Scopin_g_report_for_the_Dutch_Education_Council

¹²⁴ Van Kemenade, E., Pupius, M., Hardjono, T. W. (2008). More Value to Defining Quality. Quality in Higher Education, 14(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13538320802278461>

завершення наведемо характеристику поняття «якість вищої освіти», подане у документі, що складає основу нормативної бази європейської інтеграції з питань забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО, а саме – «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG-2015). У вступі до ESG-2015 зазначено: «Вища освіта ставить перед собою численні цілі, такі як підготовка студентів до активної громадянської позиції, до майбутніх кар'єр (розширення їхніх можливостей працевлаштування), підтримка їхнього особистісного розвитку, побудова широкої і розвиненої бази знань та стимулювання досліджень та інновацій. Відповідно, якщо залучені сторони надають пріоритет різним цілям, вони можуть мати різні погляди на якість вищої освіти, і ці відмінні точки зору мають бути враховані у формулюванні стандартів забезпечення якості. Для поняття *якості* не просто сформулювати визначення, але переважно вона є *результатом взаємодії між викладачами, студентами та інституційним навчальним середовищем*» (Standards and Guidelines, 2015, с. 7)¹²⁵.

Далі розглянемо поняття «забезпечення якості вищої освіти» (ЗЯВО). Пояснення цілей ЗЯВО, сутності та відмінностей процедур і механізмів розглядуваного поняття знаходимо у міжнародному глосарії з проблем якості освіти UNESCO-CEPES (2007), у якому зазначено: «Забезпечення якості є загальним терміном, що стосується поточного та неперервного процесу оцінювання (оцінки, моніторингу, гарантування, підтримки та вдосконалення) якості системи вищої освіти, закладів вищої освіти або освітніх програм. Як регуляторний механізм забезпечення якості має два пріоритети: відповідальність закладів освіти та вдосконалення результатів. Інструментами реалізації названих пріоритетів є надання інформації та оціночних суджень (не рейтингування закладів) відповідно до погоджених процесів та визначених критеріїв. У багатьох освітніх системах існує відмінність між внутрішнім забезпеченням якості (тобто внутрішньою інституційною практикою з моніторингу та підвищення якості вищої освіти) та зовнішнім забезпеченням якості (практика забезпечення якості закладів вищої освіти та освітніх програм на національному та міжнародному рівнях). Діяльність із забезпечення якості залежить від наявності необхідних інституційних механізмів, які, у свою чергу, підтримуються культурою якості. Управління якістю, підвищення

¹²⁵ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

якості, контроль якості та оцінка якості є засобами, за допомогою яких досягається забезпечення якості.

Забезпечення якості відрізняється від акредитації в тому сенсі, що перше – це лише передумова для останнього. На практиці відносини між цими двома концептами суттєво відрізняються від однієї країни до іншої. Обидва означають різні наслідки, такі як можливість працювати і надавати освітні послуги, можливість надавати офіційно визнані ступені та право на фінансування з боку держави. Забезпечення якості часто розглядається як складова управління якістю вищої освіти, а іноді два терміни використовуються синонімічно» (Quality Assurance, 2007, р. 74-75)¹²⁶.

6.2. Етапи формування європейського виміру ЗЯВО

Критеріями виокремлення етапів розвитку зусиль болонської академічної та освітньо-політичної спільноти у формуванні європейського виміру ЗЯВО виступають такі його сутнісні ознаки: формування європейського виміру методології ЗЯВО, структурних та змістових компонентів, стандартизації та легітимізації процесів забезпечення якості діяльності вишів у ЄПВО.

Діахронно-порівняльний аналіз першоджерел, а саме політичних документів, аналітичних доповідей міжнародних організацій, що є суб'єктами процесу ЗЯВО, міжнародних організацій та мереж ЗЯВО дозволили констатувати, що етапами розвитку досліджуваного процесу є такі (Єременко, Сбруєва, 2017а):

1) *етап розробки й експериментальної перевірки національного та європейського вимірів методології й процедур ЗЯВО (1991-1997 рр.)*. Перші кроки у налагодженні європейського співробітництва у сфері ЗЯВО були зроблені вже у рік підписання Маастрихтської угоди, тобто у 1991 році, коли було прийнято меморандум РЄ щодо розвитку ВО у регіоні. У 1994-1995 рр. було розпочато пілотні експерименти, спрямовані на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО у європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів. На національному рівні агенції ЗЯВО на той час створювалися або ж уже існували у Великій Британії, Нідерландах (Фландрії), Франції, Данії Як стверджують дослідники, пілотні експерименти полягали у запровадженні в країнах ЄС, які ще не мали на той час досвіду

¹²⁶ Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (2007) Bucharest, UNESCO-CEPES. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf

зовнішньої оцінки якості діяльності ЗВО, процедур та інструментів такої оцінки у межах освітніх програм однієї чи двох спеціальностей в окремих університетах. Перший досвід зовнішнього оцінювання якості виявився достатньо привабливим, що зумовило його швидке поширення на інші країни ЄС та Східної Європи (Westerheijden, 2005, с. 64-65)¹²⁷.

2) *етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО (1997-2005 рр.)*. Найпотужнішими двигунами інституалізації міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО стали Лісабонська стратегія, освітні цілі якої було конкретизовано у програмі ЄС «Освіта та професійна підготовка-2010», та Болонська стратегія (Болонський процес), основи якої було сформульовано у Болонській декларації. Дві європейські стратегії освітніх реформ (Лісабонська та Болонська) об'єднали найважливіших регіональних, національних, локальних та інституційних стейкхолдерів, зацікавлених у якості вищої освіти, а саме: наднаціональні політичні та професійні об'єднання, національні держави, роботодавці, ЗВО, студенти. Вже на початковому етапі реалізації означених програм міжнародно визнана якість вищої освіти стала провідною ідеєю, досягнення якої уможливило всі подальші кроки реформи (Сбруєва, Єременко, 2019). Вагомими результатами у справі інституалізації європейського виміру ЗЯВО стало утворення низки організаційних структур наднаціонального рівня:

- 2000 р. – Європейська мережа (з 2004 р. - Асоціація) забезпечення якості вищої освіти - European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);
- 2001 р. – Мережа (асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Центральної та Східної Європи - Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA);
- 2003 р. – Мережа (асоціація) агенцій ЗЯВО країн Північної Європи - Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA);
- 2003 р. – Європейський консорціум з акредитації у вищій освіті – The European Consortium for Accreditation in higher education (ECA);
- 2005 р. – Європейський форум з проблем ЗЯВО – European Quality Assurance Forum (EQUAF);

¹²⁷ Westerheijden, Don F. (2005). Walking towards a moving target: Quality assurance in European higher education. *The Quality of Higher education*, 5, 52-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ874242>

- 2005 р. – Європейська фундація якості в електронній освіті – The European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL).

Отже, на даному етапі відбулося утворення цілої низки міжнародних агенцій ЗЯВО, що мали як загальноєвропейський (ENQA, ECA, EFQUEL), так і субрегіональний (CEENQA, NOQA) характер. Відрізнялися вони також за своїми методологічними підходами та функціями. Безумовно, процес утворення, розвитку, удосконалення діяльності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО тривав і надалі, однак всі основоположні інституції у цій царині було утворено саме на початку XXI ст.;

3) *етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005- 2015 рр.).*

Суттєвим прогресом у розвитку європейського виміру ЗЯВО стала розробка у 2005 р. за ініціативи ENQA та інших членів Групи Є-4 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (далі – «Стандарти»). У документі окреслено, перш за все, контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності АЗЯ.

Офіційне прийняття та затвердження «Стандартів та рекомендацій...» в редакції, запропонованій ENQA, відбулося на міністерському саміті в Бергені (2005 р.). Держави-учасниці Болонського процесу взяли на себе зобов'язання впровадити запропоновану модель щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості та експертного оцінювання органів із забезпечення якості на національному рівні, одночасно дотримуючись загальноприйнятих європейських напрямів і критеріїв (Standards and Guidelines, 2005)¹²⁸.

Пізніше, у 2015 році було прийнято нову редакцію ESG (Standards and Guidelines, 2015), аналіз якої буде подано далі..

Важливим аспектом впорядкування організаційного виміру процесів інтернаціоналізації ЗЯВО, тобто запровадження стандартів ЗЯВО європейського виміру, стало створення Європейського реєстру ЗЯВО (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR). Вперше концепцію створення цієї структури було

¹²⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2005). Helsinki: EAQAH. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

оприлюднено на саміті BFUG у Бергені у 2005 р. Пізніше, у Лондоні (2007 р.) було представлено операційну модель діяльності EQAR, цілями якої стали такі:

- формування цілісної системи ЗЯВО у ЄПВО;
- сприяння студентській мобільності шляхом утворення об'єктивної основи для розвитку взаємодовіри між вишами;
- зменшення можливостей «фейкової акредитації» (accreditation mills) на шляху отримання довіри до вишу;
- створення підстави для урядів у наданні вишам права вибору акредитаційної агенції, що є зареєстрованою в EQAR, відповідно до національного законодавства;
- створення керівництва для вишів у виборі акредитаційної агенції відповідно до національного законодавства;
- слугування засобом підвищення якості діяльності агенцій ЗЯВО та підвищення взаємодовіри між ними (Wächter, 2015)¹²⁹.

З часом зростала кількість агенцій ЗЯВО та складність й різноманітність інструментів, що використовуються для вимірювання якості. Багато агентств спробували кілька різних типів процедур: оцінок окремих освітніх програм, кластеризованих оцінок, аудиту систем якості, оцінки діяльності структурних підрозділів ЗВО та ЗВО в цілому. У 2008 та 2012 роках було ENQA було проведено опитування національних та інституційних структур ЗЯВО, які показали, що агенції ЗЯВО планують ввести суттєві зміни у зовнішніх процедурах забезпечення якості. Ці зміни в основному стосувались того, чи будуть процедури оцінки здійснюватися на інституційному, або на програмному рівні, або на обох, і який метод буде застосовано для визначення якості: евалюація, акредитація чи аудит. У 2012 році переважна більшість систем забезпечення якості зосередилась на поєднанні інституційних та програмних евалюацій (ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, р.68)¹³⁰.

4) етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015 р. – 2020)

Характеристика процесів легітимізації європейського виміру ЗЯВО передбачає аналіз комюніке міністерських самітів країн-учасниць Болонського процесу та документів ЄС, у яких розглянуто актуальні проблеми розвитку ЗЯВО. Документом Болонського процесу, у якому відбулося затвердження (легітимізація)

¹²⁹ Wächter, B. (Eds.) (2015). University quality indicators: a critical assessment. Brussels: European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU\(2015\)563377](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2015)563377)

¹³⁰ EC/EACEA/Eurydice (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/756192

європейського виміру ЗЯВО, стало Єреванське комюніке 2015 року. На Єреванському саміті було підтверджено поширення в межах ЄПВО таких документів:

- нова редакція «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG, 2015)¹³¹;
- «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes) (EQAR, 2014)¹³²;
- нова редакція «Посібника для користувачів ЄКТС» (ECTS Users' Guide) як офіційного документа ЄПВО (ЕС, 2015)¹³³.

До актуальних документів ЄС, присвячених стратегіям ЗЯВО у регіоні, належить Комюніке ЄК «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) (ЕС, 2017)¹³⁴. У документі виокремлено чотири найбільш актуальні кола проблем розвитку європейської вищої освіти, що пов'язані із забезпеченням її якості, та визначено пріоритетні шляхи підтримки Євросоюзом ЄПВО у їх розв'язанні.

1. Задоволення європейськими вишами потреб регіону у якісній підготовці фахівців зі спеціальностей, що позначаються у міжнародній практиці аббревіатурою STE(A)M (science, technology, engineering, (arts) and maths), а також з медичних та педагогічних спеціальностей. Автори документу підкреслюють як необхідність підвищення якості підготовки таких фахівців, так і зростання їх кількості, підвищення ефективності використання сучасних ІКТ у навчальному процесі, розвитку у випускників вишів навичок дослідницької діяльності, так званих трансверсивних умінь та ключових компетентностей (transversal skills and key competences), що є необхідними для досягнення успіху у будь-якому виді діяльності в умовах економіки знань (критичне мислення, D(digital)-компетентність тощо). Серед шляхів розв'язання означеної проблеми важливим названо підготовку якісних викладачів вишів.

2. Необхідність розвитку європейської вищої школи як інклюзивної цілісної системи, у якій заклади вищої освіти

¹³¹ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

¹³² EQAR (2014) European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes. Seminar on Joint Degrees, 11 July 2014, Zagreb. <https://www.eqar.eu/kb/joint-programmes/>

¹³³ EC (European Commission). (2015) ECTS Users' Guide. Retrieved from: ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm

¹³⁴ EC (European Commission). (2017). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education Brussels, 30.5.2017.– COM. (2017) 247 final. Retrieved from: CELEX 52017DC0247 EN TXT.pdf

взаємодіють із загальноосвітніми та професійними навчальними закладами, роботодавцями та суспільством у цілому. Вища школа повинна розвиватися як соціально орієнтована (спрямована, мисляча) навчальна громада (civic-minded learning community), пов'язана своєю діяльністю з інтересами місцевої спільноти. В контексті розглядуваної проблеми важливою визнана діяльність викладачів як менторів, що мають навички роботи із диверсифікованою за рівнем когнітивної готовності, навчальними інтересами, культурним та соціальним досвідом, станом здоров'я громадою студентів. Академічна та неакадемічна підтримка повинна надаватися викладачами усім студентам незалежно від походження та сприяти їх успіху як у навчанні, так і у подальшому кар'єрному рості.

3. Потреба в активізації участі ЗВО в інноваційній діяльності, що передбачає розвиток інноваційної та підприємницької культури університетів. Критично важливим є розвиток якісних магістерських та докторських програм, спрямованих на підготовку для регіону кадрів дослідників, розробників та менеджерів інновацій, які здійснюють наукові відкриття, беруть участь у просуванні та впровадженні нових ідей. Необхідність зосередження зусиль викладачів на формуванні у студентів «вмінь розуміти нові підходи, мислити критично та творчо, діяти підприємливо у розвитку та реалізації нових ідей» (ЕС, 2017, с. 8).

4. Підтримка на національному та наднаціональному рівнях ефективності та продуктивності освітніх систем. У Комюніке отримала схвалення фінансова підтримка на національному та наднаціональному рівнях ініціатив щодо розвитку співпраці між університетами та зовнішніми партнерами (роботодавцями, науково-дослідними установами, громадськими організаціями тощо) а також запровадження сучасних інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі (дослідно-орієнтоване навчання, інтердисциплінарні студії, змішане навчання тощо). Необхідність продовження міжнародного та міжінституційного діалогу, активізації співпраці у євро регіоні у поширенні кращого досвіду якісного викладання, що повинно слугувати розвитку процвітаючої, інклюзивної демократичної європейської спільноти (ЕС, 2017, с. 12).

Підтвердження пріоритетної питань ЗЯВО у подальшому розвитку європейської співпраці у сфері вищої освіти знаходимо у документах Паризького 2018 р. та Римського 2020 р. міністерських самітів Болонського процесу.

Актуальні тенденції розвитку Європейського виміру ЗЯВО було визначено у доповіді експертів ЄС до Римського саміту 2020 р. Констатовано, зокрема, що процедури ЗЯВО стають все більш диверсифікованими зі зростанням пропозиції від агенцій на міжнародному ринку експертних послуг. Такі пропозиції варіюються від евалюації, акредитації, сертифікації, аудиту, авторизації, відгуків до застосування методологій європейського підходу забезпечення якості спільних програм. Аналіз типів пропозицій зовнішніх процедур ЗЯВО, що надаються 49 агенціями, зареєстрованими в EQAR, показав, що 25% агенцій пропонують від однієї до трьох форм евалюації, тоді як 30% зареєстрованих агенцій – від 9 до 15 типів рев'ю. Всього агенції, зареєстровані в EQ, пропонують понад 300 типів заходів у сфері ЗЯВО. В цілому, така картина дає підстави для висновку, що інструменти діяльності органів забезпечення якості в умовах розширення систем ЗЯВО стають більш складними та диверсифікованими, ніж будь-коли. У сфері ЗЯВО у ЄПВО відбувається подвійний за своєю логікою процес: конвергенція основних методів та процедур забезпечення якості (самооцінка, публікація звітів, критерії оцінки), та диверсифікація форм і видів діяльності агенцій, що стало особливістю Європейської рамки забезпечення якості (ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, p.71).

6.3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти

В основу розбудови європейського виміру ЗЯВО покладено розробку унікального документу, який гармонізує освітню політику країн Болонського клубу, та має назву «Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Даний документ було затверджено у 2005 р. за ініціативи ENQA (Європейська асоціація (мережа) із забезпечення якості вищої освіти) та інших колективних стейкхолдерів Болонського процесу. ESG були концептуалізовані як наднаціональна програма, яка включає три види стандартів, що побудовані на основі керівних принципів, що повинні бути прийняті до уваги і впроваджені в практику забезпечення якості агенціями із ЗЯВО та ЗВО країн-підписантів Болонської декларації. Незважаючи на те, що запровадження ESG не є обов'язковим, недотримання стандартів може мати небажані наслідки, особливо для національних та міжнародних

агенцій із забезпечення якості (АЗЯ), з точки зору можливості/неможливості набуття повноправного членства в ENQA, та визнання міжнародною експертною спільнотою, що означає, передусім, включення в EQAR (Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти).

Структурно-логічний аналіз ESG-2005 свідчить, що в документі окреслено контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності АЗЯ (Сбруєва, 2017, с. 274).

Цілі, затверджені в ESG-2005 р., визначено таким чином:

- сприяти розвитку ЗВО, які створюють умови для формування інтелектуальної активності та освітнього потенціалу;
- надавати допомогу та рекомендації ЗВО та іншим відповідним установам при створенні їх власної культури забезпечення якості;
- інформувати ЗВО, студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін про забезпечення якості освітньої діяльності у сфері вищої освіти і результати такої діяльності;
- сприяти розробці та впровадженню загальних критеріїв у сфері вищої освіти та забезпеченню якості в ЄПВО (Standards and Guidelines, 2005, с. 14).

У частині першій ESG, яка стосується стандартів внутрішнього забезпечення якості у ЗВО, сформульовано політику та процедури забезпечення якості; механізми затвердження, моніторингу і періодичного огляду освітніх програм і критеріїв оцінювання студентів; забезпечення якості професорсько-викладацького складу; навчальних ресурсів та підтримки студентів; управління інформацією; публічної інформації.

У другій частині ESG висвітлено стандарти зовнішнього забезпечення якості у ЗВО, а саме питання, що стосуються: запровадження процедур внутрішнього забезпечення якості, втілення процесів зовнішнього забезпечення якості, розробки критеріїв для висновків; звітування; запровадження процесів, що відповідають поставленій меті; подальшого плану дій; здійснення періодичного огляду та аналізу у масштабі всієї системи.

Частина третя ESG, що стосується стандартів і рекомендацій щодо діяльності агенцій із ЗЯВО, містить такі питання: використання процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; офіційний

статус агенцій; незалежність агенцій; здійснення агенціями діяльності із зовнішнього забезпечення якості; наявність належних людських і фінансових ресурсів; програмну заяву; критерії та процеси зовнішнього забезпечення якості, що використовуються установами; процедури підзвітності (Standards and Guidelines, 2005).

Після схвалення ESG міністрами країн-учасниць Болонського процесу на конференції Болонського процесу у Бергені у 2005 р., був досягнутий значний прогрес в їх імплементації на національному та інституційному рівнях. Однак, суттєві зміни, яких зазнала Європейська система ЗЯВО, і які були визнані низці документів, передусім у Доповіді до Лондонської конференції міністрів європейських країн щодо створення EQAR («Report to the London Conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies») (ENQA, 2007)¹³⁵, та у «Доповіді про результати забезпеченні якості вищої освіти» («Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education») Європейській Комісії (ЕС, 2009), яка містить рекомендації щодо уточнення ESG. Названі документи підтвердили необхідність проведення комплексного дослідження процесу впровадження та застосовування ESG в ЄПВО. Була усвідомлена необхідність ретельного аналізу їх впливу на якість надання освітніх послуг, оскільки обговорення ESG були переважно сфокусовані на одному аспекті або одній частини стандартів і не приділяли належної уваги взаємодії між ними. Організації-автори ESG (ENQA, ESU, EUA і EURASHE) та члени-засновники EQAR, які відчували всю повноту відповідальності за належне застосування загальноєвропейських підходів до забезпечення якості, прийняли рішення реалізувати спільний проект, у рамках якого було здійснено аналіз поточного стану запровадження стандартів та на основі результатів консультацій розроблено рекомендації щодо необхідності перегляду ESG.

За результатами вивчення стану впровадження ESG був зроблений висновок про наявність чітких доказів їх широкого впровадження на національному та інституційному рівнях в межах ЄПВО та значного впливу на систему зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості. Разом з тим, було надано рекомендацію щодо продовження роботи з підвищення рівня поінформованості про Стандарти і рекомендації, особливо серед професорсько-

¹³⁵ ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2007). Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

викладацького складу, безпосередньо пов'язаного з навчальним процесом; забезпечення чіткості, зрозумілості термінології та усунення двозначності як деяких формулювань, так і самих стандартів і рекомендацій, з тим щоб вони були максимально зрозумілими.

Нова редакція ESG була схвалена на Міністерській конференції BFUG у травні 2015 року в Єревані. У вступній частині документу охарактеризовано зміни, що відбувалися в європейській вищій освіті з 2005 року, а саме, перехід до студентоцентрованого навчання та викладання, до гнучкого навчання та визнання компетентностей, здобутих поза межами формальної освіти. Крім того, серед важливих чинників, що впливають на ЗЯВО, було відзначено посилення процесів інтернаціоналізації вищої освіти, впровадження цифрових методів навчання та викладання. Новою редакцією Стандартів передбачено застосування на європейському рівні таких інструментів, як Рамка кваліфікацій, Європейська кредитно-трансферна система (ECTS) і додатки до диплома, що сприяють прозорості і підвищенню рівня громадської довіри до системи вищої освіти (Standards and Guidelines, 2015).

Цілі документу полягають у встановленні спільних рамок для забезпечення якості на європейському, національному та інституційному рівнях; уможливленні забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у ЄПВО; підтримці взаємної довіри, сприяючи таким чином визнанню та мобільності у межах національних кордонів та поза ними; наданні інформації щодо забезпечення якості в ЄПВО.

ESG-2015 засновані на чотирьох принципах забезпечення якості в ЄПВО:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг та її забезпечення;
- забезпечення якості відповідає диверсифікації систем вищої освіти, вищих навчальних закладів, програм і студентів;
- забезпечення якості сприяє розвитку культури якості;
- забезпечення якості враховує потреби і очікування студентів, всіх інших зацікавлених сторін і суспільства (Standards and Guidelines, 2015, с. 8).

У новій редакції ESG уточнено сферу призначення стандартів і наголошено на їх застосуванні до сфери вищої освіти у ЄПВО, «незалежно від форми та виду навчання або постачальників освітніх послуг». Це свідчить про те, що ESG рівною мірою застосовуються як до транскордонної, так і до транснаціональної вищої освіти, а також

до різних способів надання освітніх послуг. Обидві редакції ESG надають пріоритетне значення діяльності ЗВО, пов'язаній з навчанням та викладанням, однак редакція 2015 року передбачає «створення навчального середовища і відповідних зв'язків із дослідженнями та інноваціями» (Standards and Guidelines, 2015, с. 7).

В оцінці стану застосування ESG-2015 в діяльності агенцій ЗЯВО, що була дана на Паризькому саміті BFUG у 2018 р., зазначено, що в аналізованій сфері існує широке різноманіття підходів: організаційних (повністю незалежні від держави, незалежні у своїх рішеннях однак фінансовані державою, державні структури), методологічних (дозвільно-заборонні, регулювальні або рекомендаційні) та функціональних (оцінювання якості діяльності ЗВО, навчальних програм, комбіноване оцінювання). (The ENEA in 2018, 2018, с. 129-132)¹³⁶. У документі, підготованому до Паризького саміту Агентством EQAR підкреслено, що у 24 країнах працюють незалежні від держави АЗЯ, які повною мірою слідуєть стандартам ESG-2015, свідченням чого є їх реєстрація в EQAR (EQAR, 2018)¹³⁷.

У доповіді, підготованій до Римського саміту Болонського процесу (2020 р.) було повідомлено про посилення тенденції дотримання норм ESG у системах зовнішнього забезпечення якості. Цифрові дані на підтвердження такої заяви подано у таблиці 6.1.

Таблиця 6.1.

**КІЛЬКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ
СИСТЕМ ЗОВНІШНЬОГО ЗЯВО У ЄПВО 2018/2019 н.р.
(ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, р.73)**

Критерії оцінки рівня розвитку	Кількість країн
Повністю функціонуюча національна система забезпечення якості, в якій всі ЗВО підлягають регулярній зовнішній оцінці якості агентством, що успішно продемонструвало дотримання стандартів та керівних принципів забезпечення якості у ЄПВО (ESG) через реєстрацію на EQAR.	30
Система забезпечення якості має національне поширення та керується ESG, але агентство / -а, яке здійснює функції зовнішнього забезпечення якості, не зареєстровано в EQAR	6
Повністю функціонуюча національна система забезпечення якості, але лише деякі ЗВО підлягають регулярній зовнішній оцінці якості агентством, яке успішно продемонструвало	6

¹³⁶ EC/EACEA/Eurydice (2018). The ENEA in 2018. Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf

¹³⁷ EQAR (European Quality Assurance Register). (2018). Registered agencies. <https://www.eqar.eu/register/agencies/>

дотримання ESG через реєстрацію на EQAR.	
Система забезпечення якості має національне поширення, але (поки) не повністю побудоване на ESG.	7 (у тому числі Україна)
Система забезпечення якості відсутня.	1

Отже, згідно з даними, представленими у таблиці 5.1, норми ESG є прийнятими у 42 країнах з 48, що були членами ЄПВО на момент проведення дослідження (ЕС/EACEA/Eurydice, 2020). У 36 країнах-членах ЄПВО процедури ЗЯВО застосовуються повною мірою на засадах ESG в усіх ЗВО, що входять в національні освітні системи.

Провідним принципом реалізації ESG в сучасних умовах є студентоцентризм, отже розглянемо, як реалізуються його складові у процедурах зовнішнього ЗЯВО у країнах-членах ЄПВО. Всього виокремлено п'ять критеріїв, за якими оцінюється рівень участі студентства у процедурах оцінки якості ВО:

- 1) в управлінських структурах національних агенцій забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО);
- 2) в експертних групах зовнішньої оцінки якості;
- 3) при підготовці доповідей самооцінки забезпечення якості;
- 4) у процесі прийняття рішень по наданій експертною групою доповіді;
- 5) у процедурах спостереження щодо дотримання якості (ЕС/EACEA/Eurydice, 2018, р. 134; ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, р. 74).

Участь студентства у відповідних процедурах враховується, якщо вона є обов'язковою та закріплюється у законодавстві. У поданій далі таблиці відображено динаміку розвитку студентоцентрованого підходу (кількість країн-учасниць Болонського процесу за кожним критерієм), відображену у доповідях, підготованих до Паризького 2018 року та Римського 2020 року самітів Болонського процесу.

Таблиця 6.2.

**КІЛЬКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАСТІ СТУДЕНТСТВА У
ЗОВНІШНЬОМУ ЗЯВО У ЄПВО (ЕС/EACEA/Eurydice, 2018, р. 134;
ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, р. 74).**

РІВНІ УЧАСТІ СТУДЕНТСТВА У ЗОВНІШНЬОМУ ЗЯВО	НАВЧАВЛЬНІ РОКИ		
	2013/14	2016/17	2018/19
в управлінських структурах НАЗЯВО	14	20	20
в експертних групах зовнішньої оцінки якості	7	12	13
при підготовці доповідей самооцінки	13	7	6

забезпечення якості			
у процесі прийняття рішень по наданій експертною групою доповіді	7	7	5
у процедурах спостереження щодо дотримання якості	7	4	6
Дані відсутні	1	-	-

Дані, зазначені в таблиці, свідчать про наявність великого простору для розширення участі студентства у процедурах зовнішнього забезпечення якості у ЄПВО. Зазначимо, що Україна знаходиться у числі країн, у яких студенти беруть участь в усіх заявлених у таблиці 6.2 формах активності щодо зовнішнього ЗЯВО.

Підводячи підсумки розгляду процесів забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО виокремлюємо такі тенденції розвитку даного процесу (Сбруєва, 2019)¹³⁸:

- 1) забезпечення високої якості вищої освіти, її відповідності актуальним потребам суспільства, економіки, кожного конкретного студента продовжує становити незаперечний пріоритет в освітній політиці країн-засновниць Болонського процесу та наднаціональних організацій – його колективних членів;
- 2) відбувається перехід від загальної політичної риторики щодо необхідності забезпечення якості освітнього процесу до високо професійного цілісного аналізу механізмів вирішення проблеми, що включає такі складові:
 - характеристику зовнішнього (політичного, економічного, соціального, культурного) та внутрішнього (академічного) контекстів функціонування європейської вищої освіти у їх розвитку;
 - узагальнення позитивного досвіду національних освітніх систем та окремих вишів з досліджуваної проблеми;
 - розробку й удосконалення європейських стандартів та рекомендацій щодо ЗЯВО, європейського підходу до забезпечення якості спільних програм;
 - розробку науково-педагогічних рекомендацій щодо застосування інноваційних форм та методів викладання, високотехнологічних підходів до організації освітнього процесу,

¹³⁸ Сбруєва, А. А., Єременко, І. В. (2019) Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/8185>

- розробку пропозиції щодо стимулювання високої якості викладання та формування системи неперервного професійно-педагогічного розвитку викладачів вищої школи;
 - розробку принципів та рекомендацій щодо соціального та педагогічного супроводу освітнього процесу для всіх категорій студентів;
- 3) розгляд проблем розбудови системи національних та міжнародних агенцій ЗЯВО доповнився завданнями їх інтернаціоналізації та мережування, забезпечення прозорості та об'єктивності, переходу від акредитації освітніх програм до акредитації закладів освіти, розвитку інституційної культури неперервного розвитку якості освіти;
- 4) у контексті вирішення проблем ЗЯВО як гостро актуальні усвідомлюються кадрові проблеми європейської вищої школи. У таких умовах все більшої ваги набувають питання неперервного професійного розвитку (педагогічної та D-технологічного його складових) викладачів вищої школи як кардинальної умови забезпечення високої якості (excellence) їх діяльності.

6.4. Особливості функціонування структур зовнішнього та внутрішнього ЗЯВО в Україні

Актуальними нормативно-правовими актами, згідно з якими розвивається система ЗЯВО України в умовах членства у ЄПВО є такі:

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012— 2021 роки (2011)¹³⁹;

Закон України “Про освіту” (2017 р.)¹⁴⁰;

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.)¹⁴¹;

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011)¹⁴² (зі змінами).

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», стаття 16, система забезпечення якості вищої освіти включає такі складові:

¹³⁹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2011). Відновлено з: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

¹⁴⁰ Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 року № 2145-VIII [Текст] [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁴¹ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. // Голос України» від 06 серпня 2014 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

¹⁴² Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

1) система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти вищим навчальним закладом (система внутрішнього забезпечення якості ВО);

2) система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти, здійснюється під керівництвом НАЗЯВО;

3) система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Першою з трьох названих у Законі «Про вищу освіту» складових є *система внутрішнього ЗЯВО*. Розроблення систем внутрішнього ЗЯВО в українських університетах пройшло тривалий шлях, що апробовувався в кожному ЗВО, узагальнювався шляхом участі в міжнародних проєктах за сприяння Еразмус+ та цілком відповідає в сучасних умовах вимогам ESG-2015 й національному законодавству у галузі вищої освіти.

Метою впровадження системи внутрішнього ЗЯВО є досягнення позитивної динаміки якості підготовки здобувачів вищої освіти шляхом забезпечення відповідності освітньої діяльності вимогам стандартів вищої освіти та потребам зацікавлених сторін.

Стратегічними цілями системи внутрішнього ЗЯВО є:

- гарантування розробки якісних освітніх програм відповідно до національних та міжнародних освітніх стандартів, націлених на підготовку фахівців із відповідними компетентностями, з урахуванням широкого спектру освітніх потреб здобувачів вищої освіти та роботодавців;
- забезпечення якості освітньої діяльності Університету шляхом дотримання встановлених норм та процедур за підтримки і відповідальності усіх учасників освітнього процесу.

Завдання системи внутрішнього ЗЯВО:

- оновлення нормативно-правової та методичної бази забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності в Університеті;
- системний моніторинг змісту вищої освіти;
- контроль за реалізацією освітнього процесу та наукової діяльності;
- проведення моніторингу технологій навчання, ресурсного потенціалу Університету та управління ресурсами і процесами;

- моніторинг та оптимізація стану соціально-психологічного середовища Університету;
- контроль стану прозорості освітньої діяльності та оприлюднення інформації щодо її результатів;
- розробка рекомендацій щодо покращення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, їх впровадження, здійснення стратегічного планування діяльності Університету тощо.

Принципами функціонування системи внутрішнього ЗЯВО в українських вишах є такі:

- відповідності європейським та національним стандартам якості вищої освіти;
- автономності Університету, відповідального за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;
- системності в управлінні якістю освітнього процесу;
- комплексності в управлінні процесом контролю якості освітньої діяльності та вищої освіти;
- систематичності у здійсненні моніторингових процедур з якості;
- неперервності підвищення якості.

Рівні функціонування системи внутрішнього ЗЯВО залежать від структури конкретного університету. Як правило, такими рівнями є: студентський, викладацький, кафедральний, суб-інституційний (інститутський факультетський), інституційний (університетський).

Відповідальність за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти покладається на певні структури та посадових осіб Університету. Наведемо перелік таких структур та посадових осіб на прикладі конкретного університету (Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка):

- Ректор Університету;
- Перший проректор Університету;
- Проректор з науково-педагогічної роботи ;
- Вчена рада Університету;
- Навчально-наукові інститути/факультети, кафедри;
- Центр забезпечення якості вищої освіти;
- Навчальний відділ;
- Відділ міжнародних зв'язків;
- Центр професійно-кар'єрної орієнтації та вступу на навчання;
- Відділ працевлаштування, професійно-технічної освіти та додаткових платних послуг;

- Відділ аспірантури та докторантури;
- Науково-методична рада;
- Наукова рада;
- Редакційно-видавнича рада;
- Методично-організаційний відділ;
- Відділ соціальної та культурно-масової роботи;
- Студентське самоврядування (Положення про систему внутрішнього забезпечення якості, 2020)¹⁴³.

Процедури і заходи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в університеті, відповідно до положень, прийнятих у ЗВО, включають такий рамковий контент:

- удосконалення планування освітньої діяльності через затвердження, моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті Університету, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- посилення кадрового потенціалу Університету шляхом забезпечення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; оптимізації процедури конкурсного відбору на заміщення посад науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності та прозорості інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- створення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових та науково-методичних працях науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти.

Система *зовнішнього* забезпечення якості, відповідно до статті 16 Закону України «Про вищу освіту», передбачає здійснення таких процедур і заходів:

¹⁴³ Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка. 02.04.2020. Режим доступу: <https://sspu.edu.ua/normatyvno-pravova-baza>

1) забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

2) забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;

3) забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти;

4) налагодження доступного і зрозумілого звітування;

5) проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями;

6) інших процедур і заходів (ЗУ «Про вищу освіту», 2014, ст.16)¹⁴⁴.

Інструментом зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке є незалежним постійно діючим колегіальним органом і створення якого регламентовано Законом України «Про вищу освіту» 2014 р.

Перший склад НАЗЯВО було обрано у 2015 році, проте через цілу низку причин він так і не почав свою роботу. У 2018 році відбулося «перезавантаження» Національного агентства – Законом України «Про освіту» 2017 року були змінені принципи обрання членів Агентства, новий склад був обраний міжнародною конкурсною комісією та затверджений Кабінетом Міністрів України у грудні 2018 року, у січні-лютому 2019 року був обраний і затверджений Кабінетом Міністрів України керівний склад Агентства. Наприкінці лютого 2019 року Національне агентство офіційно розпочало свою діяльність, обрало Голову Секретаріату і приступило до відбору та призначення його працівників.

В сучасних умовах Національне агентство набуло спроможності реалізовувати державну політику в сфері вищої освіти, протистояти сучасним викликам та стати каталізатором змін у вищій освіті України з метою формування культури її якості. НАЗЯВО діє відповідно до «Стратегії Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р.» (НАЗЯВО, 2019)¹⁴⁵, у якій визначено

¹⁴⁴ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. // Голос України» від 06 серпня 2014 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

¹⁴⁵ НАЗЯВО (2019) Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naqa.gov.ua/місія-та-стратегія-агентства/>

місію та цінності Агентства, задекларовано цілі та напрями їх реалізації.

Стратегічні цілі НАЗЯВО реалізуються за трьома головними напрямками:

1. Якість освітніх послуг, що передбачає:

- гарантування якості освітніх програм через впровадження ефективної процедури їх акредитації та вимогливого ставлення до процедур Агентства та діяльності закладів вищої освіти;
- сприяння функціонуванню внутрішніх систем забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти шляхом реалізації консультативно-інформаційної діяльності та бенчмаркінгу локальних систем якості;
- погодження стандартів та розробка критеріїв забезпечення якості вищої освіти на основі передових світових і національних практик.

2. Визнання якості наукових результатів, що включає:

- формування політики доброчесності наукових досліджень через впровадження прозорих і ефективних процедур, нетерпимість до проявів псевдонауки;
- запровадження процедур атестації наукових кадрів, які відповідають кращим європейським стандартам;
- акредитація спеціалізованих вчених рад на підставі розробленого положення та моніторинг їх діяльності.

3. Забезпечення системного впливу діяльності НАЗЯВО, а саме:

- моніторинг та аналіз результатів діяльності закладів вищої освіти щодо забезпечення якості освіти через проведення акредитаційних процедур і атестації наукових кадрів;
- сприяння інтеграції системи вищої освіти України в світовий освітній та науковий простір шляхом встановлення партнерських стосунків з іноземними агентствами забезпечення якості, заохочення закладів вищої освіти до міжнародної співпраці та визнання освітніх і наукових ступенів здобутих в іноземних ЗВО;
- забезпечення ефективної взаємодії у сфері забезпечення якості вищої освіти між усіма стейкхолдерами через взаємоповагу у відносинах, відновлення довіри, забезпечення відкритості у спілкуванні;

- стимулювання участі українських закладів вищої освіти в міжнародних освітньо-наукових рейтингах на основі запровадження нових якісних критеріїв;
- використання кращих світових практик при повазі до національної освітньої традиції;
- формування власної позитивної репутації через довіру учасників освітнього процесу та стейкхолдерів до Агентства.

Досягнення зазначених цілей відбувається через впровадження затверджених у Стратегії НАЗЯВО цінностей та принципів внутрішньої культури організації. До переліку таких цінностей належать:

- Партнерство – здатність співпрацювати на засадах рівності, сприйняття всіх думок і поваги до існуючих і потенційних партнерів.
- Інноваційність – здатність продукувати та впроваджувати нові, відсутні у вітчизняній практиці ідеї, технології, методики, пов'язані із забезпеченням якості вищої освіти.
- Відповідальність – здатність і готовність до адекватного реагування на наслідки вчинених дій і прийнятих рішень.
- Добросовісність – відданість моральним принципам і стандартам, які відповідають засадам професійної етики та особистої чесності.
- Відкритість – готовність Агентства до співпраці з усіма сторонами, зацікавленими в підвищенні якості вищої освіти в Україні.
- Прозорість – готовність надати суспільству повну та об'єктивну інформацію про систему та результати діяльності Агентства.
- Незалежність – здатність Агентства повноцінно та якісно виконувати свої функції без зовнішнього впливу.
- Достовірність – здійснення діяльності Агентства на основі врахування всієї сукупності встановлених фактів.
- Професіоналізм – наявність глибокої компетентності як основи для ухвалення обґрунтованих рішень.
- Вимогливість – справедливе прагнення професійності, об'єктивності та правди.
- Довіра – упевненість у порядності та доброзичливості усіх учасників освітнього процесу.

Принципами внутрішньої культури організації, затвердженими у Стратегії НАЗЯВО до 2022 р., є такі:

- повага до думки кожного, колегіальність, прагнення консенсусу;
- прагнення до самовдосконалення, саморозвитку на основі критичної самооцінки;
- культивування духу взаємної підтримки, щирості та ініціативи;
- формування та підтримка інституційної та персональної репутації.

Гарантією дотримання НАЗЯВО європейських стандартів діяльності є успішна інтеграція в європейські структури забезпечення якості вищої освіти, передусім в ENQA. Суттєвим кроком у цьому напрямі стало набуття у червні 2020 р. статусу афілійованого члена ENQA (ENQA, 2021).¹⁴⁶ Визнання Національного агентства з боку провідної європейської асоціації агентств з забезпечення якості вищої освіти – потужний механізм розвитку вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти.

Інтернаціоналізації діяльності НАЗЯВО сприяло суттєвою мірою набуття 17 липня 2020 року повного членства у Мережі агентств забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи (CEENQA).

Відповідно до Статутів CEENQA, метою Асоціації є співпраця організацій-членів у розвитку та гармонізації їх діяльності у сфері забезпечення якості та підвищення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи.

Активні міжнародні контакти здійснюються НАЗЯВО і на міждержавному рівні. Зокрема Агентство уклало угоди про співпрацю з національними агентствами Франції, Польщі, Латвії, Грузії, Казахстану.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності Національного агентства є поширення політики дотримання стандартів та вимог академічної доброчесності, та нетерпимості до її порушення. З цією метою Національне агентство розробляє відповідні документи, а створений в межах Національного агентства Комітет з питань етики розглядає усі скарги, які надходять на його адресу. Національне агентство постійно шукає і використовує нові шляхи для вдосконалення своєї діяльності. Відтепер Національне агентство стало членом Міжнародного центру академічної доброчесності

¹⁴⁶ ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2021). Affiliates. <https://www.enqa.eu/affiliates/>

(ICAI)¹⁴⁷ – що було засноване у 1992 р. для боротьби з академічним обманом, плагіатом та недоброчесністю у вищій освіті. Сьогодні Міжнародний центр має більш широку місію й ініціює запровадження та поглиблення культури доброчесності в академічних спільнотах в всьому світі.

Таким чином, процеси ЗЯВО в Україні мають тенденцію до набуття європейського виміру, тобто до повної відповідності вимогам Стандартів та рекомендацій забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО (ESG-2015)¹⁴⁸. Завданнями, які належить виконати Україні для досягнення більш високого рівня відповідності індикаторам ЄПВО (за доповіддю ЕС/ЕАСЕА/Eurydice, 2020), є такі:

- реєстрація НАЗЯВО в реєстрі EQAR (Європейський реєстр агенцій ЗЯВО);¹⁴⁹
- інтернаціоналізація ЗЯВО відповідно до таких критеріїв: а) НАЗЯВО є повним або афілійованим членом ENQA; б) міжнародні експерти/колеги є членами керівних органів НАЗЯВО; в) міжнародні експерти/колеги є членами експертних груп під час проведення акредитації вишів; г) міжнародні експерти/колеги беруть участь у процедурах спостереження за ЗЯВО.

На завершення розгляду теми підкреслимо, що системи забезпечення якості стали ключовим рушієм змін у європейських системах вищої освіти. Після двох десятиліть Болонської реформи практично всі країни – члени ЄПВО створили розвинені структури внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Багаторівневий, мультисуб'єктний процес управління Болонським процесом реалізується, в тому числі, в системах забезпечення якості. Має місце тенденція продовження інтернаціоналізації діяльності національних структур зовнішнього забезпечення якості.

Із запровадженням ESG утворилась "ЄПВО-модель" забезпечення якості, що поступово стала більш консолідованою, чіткою та видимою. Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR) діє як чіткий механізм приведення національних систем ЗЯВО у відповідність до ESG, і тепер він став усвідомленою академічною громадою особливістю ЄПВО. Однією з основних переваг систем забезпечення якості, що розвиваються на основі ESG, було посилення довіри до

¹⁴⁷ ICAI (International Center for Academic Integrity) Retrieved from: <https://www.academicintegrity.org/>

¹⁴⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

¹⁴⁹ The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (2021). <https://www.eqar.eu/register/agencies/>

якості результатів діяльності національних систем вищої освіти інших країн.

Експерти організацій Групи Е-4 стверджують, що хоча умови для довіри були створені, практика довіри повинна бути покращена. Незаперечно, що ЄПВО зріс та консолідувався за останні 20 років, однак існують ризики концентрування довіри лише в декількох регіонах та/або серед тих країн, системи вищої освіти яких більш близькі за якісними показниками (ЕС/EACEA/Eurydice, 2020, р.89). Виклик поширення довіри на весь ЄПВО є завданням наступного десятиліття.

Запитання для самопідготовки:

1. Дайте характеристику структури «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) (2015).
2. У чому полягає відмінність різних редакцій стандартів ESG (ESG-2005 та ESG-2015)?
3. Чи відповідає сучасна система ЗЯВО в Україні стандартам ESG?
4. Яка організація відповідає за ЗЯВО в Україні на національному рівні? Проаналізуйте нормативні, організаційні та змістові засади діяльності цієї організації.
5. Проаналізуйте документ, яким регламентується внутрішнє забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в Вашому університеті. Схарактеризуйте структуру даного документу. З'ясуйте обов'язки щодо забезпечення якості всіх учасників освітнього процесу в Університеті.
6. Сформулюйте власне бачення тенденцій розвитку освітньої політики української держави щодо ЗЯВО. Обґрунтуйте відповідність або невідповідність такої політики світовим тенденціям.

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Мета лекції:

Формування у здобувачів ступеня PhD системи знань щодо інноваційних підходів до менеджменту вищої освіти в сучасному світі; розвиток готовності до компаративного аналізу розглядуваних процесів.

Питання

- 7.1. Ключові поняття теми та чинники розвитку інноваційного менеджменту вищої школи у глобальному контексті.
- 7.2. Автономізація менеджменту вищої школи у ЄПВО. Проєкт ATHENA Результати для України.
- 7.3. Ризик-менеджмент у сучасній вищій освіті: Аналіз британського досвіду.
- 7.4. Менеджмент міжнародної діяльності університету: світовий досвід.
- 7.5. Фандрейзинг як інноваційний підхід до менеджменту вищої школи: американський досвід.

Виклад питань:

7.1. Ключові поняття теми та чинники розвитку інноваційного менеджменту вищої школи у глобальному контексті

До ключових понять теми ми відносимо: «управління», «управління освітою», «менеджмент», «інновація», «інноваційний менеджмент», «менеджмент інновацій в освіті». Для трактування означених понять, якими ми керуватимемось у тексті розділу, звернемось до наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу (Drucker, 1985)¹⁵⁰.

Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, який необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації (Мескон, Хедоурі, Альберт, 1998)¹⁵¹.

¹⁵⁰ Drucker, P.F. (1985) Management: Tasks, responsibilities, practices. New York: Harper Business.
https://www.academia.edu/41016748/MANAGEMENT_Tasks_Responsibilities_Practices_by_Peter_Drucker_

Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління (Г. В. Єльнікова, 1998)¹⁵².

Управління освітою належить до соціального управління. Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Соціальне управління регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя суспільства. Управління освітою, зокрема, відповідає за духовну сферу (Мармаза, 2016)¹⁵³.

1. *Менеджмент* – це спосіб та манера спілкування з людьми працівниками).

2. *Менеджмент* – це влада та мистецтво керівника.

3. *Менеджмент* – це вміння та адміністративні навички організувати ефективну роботу апарату управління (служб працівників).

4. *Менеджмент* – це органи управління, адміністративні одиниці, служби і підрозділи.

5. З функціональних позицій *менеджмент* – процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формування і досягнення мети організації (Oxford English Dictionary, 2020)¹⁵⁴.

Термін «*інновація*» походить від латинського «*novatio*», що означає «оновлення» (або «зміна»), з додаванням префіксу «*in*», який перекладається з латинської як «в напрямі», перекладається дослівно «*innovatio*» - «в напрямі змін». Поняття *інновація* вперше з'явилося в наукових дослідженнях XIX століття. Нове життя поняття отримало на початку XX століття в наукових роботах американського економіста австрійського походження Й. Шумпетера, який був одним з перших учених, хто в 1900-х рр. ввів в науковий вжиток даний термін в економіці (Базилевич, 2006)¹⁵⁵.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники

¹⁵¹ Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. (1998) Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело. <https://institutiones.com/download/books/1472-osnovy-menedzhmenta-meskon.html>

¹⁵² Єльнікова Г. В. (1999) Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. К. :ДАККО.

¹⁵³ Мармаза О. І. (2016) Інноваційний менеджмент– Х.: ТОВ «Планета-принт». <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1665>

¹⁵⁴ Oxford English Dictionary (2020) Oxford University Press.

¹⁵⁵ Базилевич, В. Д. (2006) Неортодоксальна теорія Й. А. Шумпетера. Історія економічних учень: У 2 ч. К.: Знання, Т. 2, С. 320.

(рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (Дубасенюк, 2014)¹⁵⁶.

Інноваційний менеджмент – це підсистема загального управління, метою якої є управління інноваційними процесами в організації. (Мармаза, 2016).

Інноваційному менеджменту, як і будь-якій іншій системі, притаманні такі якості: взаємозв'язок і взаємодія всіх компонентів системи; цілісність, узгодженість і синхронність у часі, узгодженість із місією і цілями організації; адаптивність, гнучкість до змін середовища; автономність елементів організаційної структури функцій управління; багатофункціональність і багатоаспектність, що реалізується через здатність до переналагодження, переорієнтації, оновлення відповідно до змін середовища (Микитюк, 2007)¹⁵⁷.

Розгляд чинників розвитку інноваційного менеджменту у вищій освіті має два виміри: зовнішній, що включає суспільно-політичний, соціально-економічний, культурно-освітній, демографічний аспекти, та внутрішній, що стосується педагогічних умов реалізації закладами вищої освіти їх місії.

До зовнішніх чинників розглядуваного процесу належать такі:

- глобальне домінування неоліберальної економічної політики, що поширюється на соціальну сферу та призводить до перенесення механізмів бізнесового менеджменту на освіту (новий менеджеризм в освіті);
- демократизація суспільного життя та автономізація ЗВО;
- диверсифікація освітніх потреб здобувачів вищої освіти, що змушує виші до пошуку інноваційних шляхів їх задоволення;
- масовізація вищої освіти, що призводить до зниження відносного рівня її державного фінансування;
- формування національних та наднаціональних інноваційних систем, складовими яких стають університети, що перетворюють інноваційну діяльність на важливу складову їх місії;
- інтернаціоналізація освітнього простору, що вимагає інноваційних підходів до менеджменту міжнародної діяльності;
- системні або структурні реформи наднаціональної/пан-регіональної системи вищої освіти, що передбачають запровадження

¹⁵⁶ Дубасенюк, О.А. (2014) Інновації в сучасній освіті. В кн.. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, С. 12-28.

¹⁵⁷ Микитюк, П.П. (2007) Інноваційний менеджмент. К.: Центр учбової літератури.
<http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/552>

нових напрямів діяльності вишу, структурних новоутворень, культури якості діяльності вишу та способів управління ним;

- якісно нові вимоги ринку праці (роботодавців) до змісту освітніх програм, професійних компетентностей випускників та якості надання освітніх послуг;
- розвиток ІКТ, що вносить якісні зміни в усі сфери життя ЗВО, у тому числі в сферу управління.

Головними внутрішніми чинниками розвитку інноваційного менеджменту у вищій освіті ми вважаємо такі:

- трансформація місії університету, що передбачає запровадження інноваційних напрямів, форм та методів діяльності й управління ними;
- розробка нових стратегій розвитку університету, що передбачають застосування нових управлінських рішень;
- запровадження авторських інноваційних підходів (методів, технологій), розроблених університетською адміністрацією;
- розвиток нової культури якості діяльності вишу, складовою якої є нова управлінська культура;
- системна диджиталізація діяльності вишу, у тому числі і механізмів управління ним.

7.2. Автономізація менеджменту вищої школи у ЄПВО. Проєкт ATHENA Результати для України

Однією з найбільш важливих тенденцій розвитку менеджменту сучасного університетом є його автономізація, що, з одного боку, повертає університет до його першопочаткового, ще середньовічного статусу автономної від держави та церкви установи (хоча й далеко не повною мірою), а з іншого – надає сучасному вишу якісно нові повноваження та відповідальності, яких виш ніколи не знав, оскільки вони є характерними для бізнесових структур.

У розкритті сутності автономізації менеджменту європейського університету звернемося до фундаментальних документів, які визначають цей процес і, перш за все, до Великої хартії університетів (Magna Charta Universitatum) (1988 р.). У даному документі визначено основні принципи та способи функціонування університету як автономної установи. Далі наведемо уривки з тексту «Великої хартії університетів», що відображають розглядувану ідею автономії:

«Основні принципи:

1. Університет – самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги.

Способи:

Для досягнення цих цілей у світлі вищевикладених принципів потрібні ефективні способи, що відповідають сучасним умовам.

1. Для забезпечення *свободи в дослідженнях і викладанні* всім членам університетської спільноти слід надати необхідні засоби.

2. Потрібно брати на роботу викладачів і визначати їх статус відповідно до принципу неподільності дослідницької та викладацької діяльності.

3. Кожен університет, з урахуванням конкретних обставин, має гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов, за яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі й освіті. ...» (Велика хартія університетів, 1988)¹⁵⁸

В цілому, кожне слово Magna Charta Universitatum – про свободу і відповідальність університету перед суспільством в реалізації своєї важливої місії.

Ще одним актуальним документом, у якому визначено актуальні засади автономії європейського університету, є Лісабонська декларація «Університети Європи після 2010 року: різноманіття при єдності цілей», прийнята на IV з'їзді Європейської асоціації Університетів у 2007 р.¹⁵⁹ У вступі до Декларації (п.4), що має назву «Фундаментальна важливість автономності університетів», зазначено:

«Здатність університетів адаптуватися і виявляти гнучкість, необхідну для реагування як на зміни, що відбуваються в суспільстві, так і на зміни попиту, безпосередньо залежить від надання їм більш істотної автономії і належного фінансування, тобто необхідної свободи

¹⁵⁸ Велика хартія університетів. (1988) Magna Charta Universitatum. [www.edupolicy.org.ua > files > Magna_Charta_Universitatum.PDF](http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.PDF)

¹⁵⁹ EUA (European University Association). (2007) Europe's universities beyond 2010: diversity with a common purpose. <http://ehea.info/cid102384/eua-convention-2007.html>

дій для визначення ними свого місця в системі. Різноманіття аж ніяк не вступає в протиріччя із загальною метою забезпечення вкладу в розвиток Європи; воно лише передбачає самостійне визначення і переслідування своїх цілей кожним університетом окремо, в той час як всі разом вони будуть працювати над задоволенням потреб як окремих країн, так і Європи в цілому. Автономність передбачає контроль як над основними засобами, такими як майно і нерухомість, так і над персоналом; вона також має на увазі готовність до підзвітності як перед внутрішнім університетським співтовариством - персоналом і студентами, так і перед суспільством в цілому» (EUA, 2007, р. 2).

Декларація містить розділ «Автономія та фінансування», у пункті 26 якої, що має назву «Автономність», розглянуто бачення академічної спільноти щодо подальшого розвитку розглядуваного феномену: «Університети закликають уряди схвалити принципи автономності навчальних закладів, що підкріплюють різні аспекти їх місії, в тому числі принципи академічної автономії, фінансової автономії, організаційної автономії і автономії у сфері кадрової політики. Автономність повинна бути підкріплена належним рівнем державного фінансування, а також повинна забезпечувати можливість стратегічного незалежного управління університетами своїми фінансовими надходженнями з державних і приватних джерел, включаючи дари і пожертви філантропів, компаній, випускників та студентів. Університети закликають уряди проводити оцінку досягнутих результатів як щодо автономії, так і щодо фінансування університетів на основі відповідних встановлених планових показників. Університети будуть прагнути до зміцнення своєї провідної ролі в цих процесах і підвищення професіоналізму управління» (EUA, 2007, р. 6).

Відповідно до положень Лісабонської декларації EAU 2007 р., виокремлюють чотири аспекти університетської автономії: академічна автономія; фінансова автономія; організаційна автономія; кадрова автономія.

Після прийняття Лісабонської Декларації EAU у 2007 р, почалося масштабне лонгitudне дослідження стану та тенденцій розвитку автономії європейських університетів, ініційоване Європейською асоціацією університетів. На першому етапі дослідження ("University Autonomy I"), завершеному у 2009 р., порівнювали стан розвитку автономії університетів 34 країн за 4 аспектами (академічний, фінансовий, організаційний, кадровий). У 2011 р. було розроблено нову

методологію визначення рівня автономії за більш ніж 30 індикаторами у визначених раніше чотирьох аспектах розгляду, застосовану у дослідженні “University Autonomy II”. У 2017 році було завершено третій цикл дослідження (“University Autonomy in Europe III”) (EUA Scorecard 2017, 2017a)¹⁶⁰, що містить не тільки кількісні, але й якісні дані щодо профілів університетської автономії 29 країн (EUA, 2017b)¹⁶¹. Звернемося до характеристики аспектів університетської автономії, що застосовується в межах досліджень EUA, та тенденцій їх розвитку.

Академічна автономія

- Академічна автономія означає здатність університету самостійно вирішувати різні академічні питання, такі як прийом студентів, зміст освітніх програм, забезпечення якості освітніх послуг, відкриття програм, що надають академічні ступені, вибір мови навчання.
- Здатність приймати рішення щодо загального числа студентів та встановлення критеріїв прийому є фундаментальними аспектами інституційної автономії. Хоча кількість навчальних місць має наслідки для профілю та фінансування університету, здатність прийняття рішень щодо набору студентів значною мірою сприяє забезпеченню якості та відповідності запропонованих програм інтересам студентів.
- Здатність впроваджувати академічні програми без втручання ззовні і вибирати мову (мови) навчання дозволяє університету гнучко виконувати свою специфічну місію. Вільний вибір мови навчання також може бути важливим у контексті стратегій інституціоналізації. Хоча механізми забезпечення якості є важливими інструментами звітності, пов'язані з ними процеси часто можуть бути обтяжливими та бюрократичними. Отже, університети повинні бути вільними у виборі режиму забезпечення якості та провайдерів, яких вони вважають відповідними.
- Здатність розробляти зміст навчальних курсів (крім регульованих професій) є основною академічною свободою.

Фінансова автономія

- Фінансова автономія - це здатність університету вільно вирішувати свої внутрішні фінансові справи. Здатність управляти своїми коштами самостійно дає змогу установі реалізувати свої стратегічні цілі.

¹⁶⁰ EUA (European University Association). (2017a). University Autonomy in Europe. The Scorecard 2017. By Enora Bennetot Pruvot and Thomas Estermann. Brussels, Belgium. <https://eua.eu/resources/publications/350:university-autonomy%C2%A0in-europe-iii-%C2%A0the-scorecard-2017.html>

¹⁶¹ EUA (European University Association). (2017b). The University Autonomy Tool. <https://www.university-autonomy.eu/>

- Європейські університети отримують значну частину своїх коштів від держави. Незалежно від того, чи передбачено це фінансування у вигляді окремих статей бюджету (line-item budget) або блокового гранту (block grant), важливими аспектами його фінансової автономії є те, наскільки фінанси можуть вільно розподілятися на різні бюджетні лінії та тривалість циклу фінансування.

- Здатність зберігати надлишки та позичати гроші на фінансових ринках полегшує довгострокове фінансове планування та забезпечує університетам гнучкість, якої вони потребують для виконання своїх різноманітних завдань найбільш прийнятним способом. Аналогічним чином, здатність бути власником та продавати будівлі, які зайняті університетами, дозволяє їм визначати інституційні стратегії та академічні профілі.

- Здатність стягувати плату за навчання відкриває нові приватні потоки фінансування, які складають значний відсоток бюджетів університетів у деяких системах вищої освіти. У цих випадках свобода стягувати та встановлювати рівень плати за навчання є вирішальним фактором у прийнятті рішень щодо інституційних стратегій.

Організаційна автономія

- Організаційна автономія - це здатність університету вільно вирішувати питання своєї внутрішньої організації, наприклад, діяльності законодавчих та виконавчих органів, визначення юридичних осіб та внутрішніх академічних структур.
- Здатність самостійно обирати, призначати та звільняти виконавчого керівника та вирішувати питання про тривалість його повноважень жодним чином не гарантується у всіх європейських системах вищої освіти. Правові настанови та обмеження застосовуються в багатьох країнах.
- Керівні органи університету, які, як правило, складаються з ради або сенату, або обох органів, вирішують довгострокові стратегічні питання, такі як статuti, бюджет і академічні питання, серед яких навчальні програми і підвищення кваліфікації персоналу. Якщо зовнішні, неуніверситетські члени включаються до керівних органів і, отже, беруть участь у таких фундаментальних інституційних рішеннях, важливо, щоб вищі навчальні заклади мали право висловитися у їх призначенні.
- Здатність створювати прибуткові та неприбуткові юридичні особи та приймати рішення про внутрішні академічні структури безпосередньо пов'язана зі спроможністю установи визначати та дотримуватися свого

академічного напрямку та плану стратегічного розвитку. Можливість утворення окремих юридичних осіб дає можливість відкрити важливі нові джерела фінансування.

Автономія у сфері кадрової політики (кадрова автономія)

- Кадрова автономія означає здатність університету вільно вирішувати питання, пов'язані з управлінням людськими ресурсами, у тому числі щодо найму, заробітної плати, звільнення та просування по службі.
- Для того, щоб конкурувати у глобальному середовищі вищої освіти, університети повинні мати можливість наймати найбільш кваліфікований академічний та адміністративний персонал без зовнішнього призначення або втручання.
- Здатність визначати рівні заробітної плати має першочергове значення при спробі залучити найкращу міжнародну робочу силу (excellent international workforce). Статус державних службовців, який мають працівники університетів, все ще перешкоджає установам у ряді європейських країн встановлювати зарплати.
- Здатність вільно приймати на роботу та звільнювати персонал посилює гнучкість установи, надаючи їй конкурентну перевагу щодо кадрових питань. Можливість підтримувати якісний персонал шляхом фінансових винагород залишається обмеженою в ряді європейських систем вищої освіти. Відповідність діючим трудовим законам і нормативним актам, звичайно, не розглядається як обмеження інституційної автономії.

Важливу роль для осмислення стану університетської автономії в Україні відіграв проєкт «ATHENA – Fostering sustainable and autonomous higher education systems in the Eastern Neighbouring Area» (2012-2015) (EUA, 2015)¹⁶² Мета проєкту – сприяння модернізації та реструктуризації управління університетом шляхом заохочення і підтримки більш високого ступеня автономії університету та його фінансової стійкості у Вірменії, Молдові та Україні.

Методологія проєкту: дані, з якими порівнюється ситуація України, надані Національними асоціаціями ректорів 26 європейських країн. Система підрахунку, яка використовується, базується на відрахуваннях. Кожному обмеженню університетської автономії було присвоєно значення відрахування на основі того, наскільки обмежуючим є певне правило або положення. Система з оцінкою 100% означає повну

¹⁶² EUA (European University Association). (2015) ATHENA – Fostering sustainable and autonomous higher education systems in the Eastern Neighbouring Area» (2012-2015) <http://www.athena-tempus.eu>

інституційну автономію; система з оцінкою 0% означає, що даний вид/аспект діяльності повністю регулюється зовнішнім органом влади. Система показників автономії університетів використовує зважені оцінки. Вагові коефіцієнти створені на основі опитування, проведеного серед членів національних асоціацій ректорів і, таким чином, відображають погляди університетського сектора в Європі. Результати опитування були переведені в числову систему, яка оцінює відносну важливість індикаторів в кожному аспекті автономії.

Таблиця 7.1.

Академічна автономія

Рейтинг	Система	Показник
1	Ірландія	100%
2	Норвегія	97%
3	Велика Британія	94%
4	Естонія	92%
5	Фінляндія	90%
6	Ісландія	89%
7	Кіпр	77%
8	Люксембург	74%
9	Австрія	72%
	Швейцарія	72%
11	Гессен	69%
	Пн. Рейн-Вестфалія	69%
13	Бранденбург	67%
14	Швеція	66%
15	Польща	63%
16	Італія	57%
	Іспанія	57%
18	Данія	56%
	Словаччина	56%
20	Латвія	55%
21	Португалія	54%
22	Чехія	52%
23	Україна	51%
24	Нідерланди	48%
25	Угорщина	47%
26	Туреччина	46%
27	Литва	42%
28	Фландрія	40%
	Греція	40%
30	Франція	37%

Європейські тенденції:

У більшості європейських країн університети мають значну свободу для розробки свого академічного профілю. Введення нових програм зазвичай потребує певної форми затвердження відповідним міністерством або іншим державним органом влади і часто прив'язане до переговорів з приводу бюджету, що демонструє взаємозалежність між різними аспектами автономії. Університети зазвичай мають свободу для закриття програм незалежно. У більшості країн вступ до ЗВО має тенденцію бути необмеженим для всіх студентів, які відповідають базовим вимогам на початковому рівні (зазвичай це кваліфікація середньої освіти та/або національний іспит на атестат зрілості).

У меншості країн університети вільно приймають рішення щодо загальної кількості студентів. У багатьох випадках загальна кількість визначається або відповідними державними органами, або спільно державним органом та університетом. Це обмеження, з іншого боку, відображає у більшості систем високий процент державного фінансування у загальному фінансуванні.

Таблиця 7.2.

Організаційна автономія

Рейтинг	Система	Показник
1	Велика Британія	100%
2	Данія	94%
3	Фінляндія	93%
4	Естонія	87%
5	Пн. Рейн-Вестфалія	84%
6	Ірландія	81%
7	Португалія	80%
8	Австрія	78%
	Гессен	78%
	Норвегія	78%
11	Фландрія	76%
12	Литва	75%
13	Нідерланди	69%
14	Польща	67%
15	Латвія	61%
16	Бранденбург	60%
17	Франція	59%
	Угорщина	59%
19	Італія	56%
20	Швеція	55%
	Іспанія	55%
	Швейцарія	55%
23	Чехія	54%
24	Кіпр	50%
25	Ісландія	49%
26	Словаччина	45%
27	Україна	44%
28	Греція	43%
29	Туреччина	33%
30	Люксембург	31%

Європейські тенденції:

У більшості країн ЗВО відносно вільні приймати рішення, що стосуються їх адміністративних структур. Їх здатність формувати свої внутрішні академічні структури в межах нормативно-правової бази є більш обмеженою.

Існує тенденція включення зовнішніх членів в інституційні процеси прийняття рішень, особливо там, де університети мають подвійні структури управління. Це розглядається не лише як вирішення важливої проблеми підзвітності, а й служить іншій, більш стратегічній, меті: зовнішні члени в керівних органах університетів часто вибираються з метою сприяння розвитку зв'язків з промисловістю та іншими секторами.

Зрушення в бік більш корпоративного типу ректорів, що виконують роль генеральних директорів у низці країн Західної Європи відбувається паралельно з підвищенням ступеня автономії в управлінні і здатності університетів створювати власні організаційні структури. З іншого боку, більш традиційні моделі все ще існують, зокрема, в Південній і Східній Європі, в яких ректор є «першим серед рівних», він обирається і є представником внутрішньої академічної спільноти.

Таблиця 7.3.

Фінансова автономія

Рейтинг	Система	Показник
1	Велика Британія	100%
2	Данія	94%
3	Фінляндія	93%
4	Естонія	87%
5	Пн. Рейн-Вестфалія	84%
6	Ірландія	81%
7	Португалія	80%
8	Австрія	78%
	Гессен	78%
	Норвегія	78%
11	Фландрія	76%
12	Литва	75%
13	Нідерланди	69%
14	Польща	67%
15	Латвія	61%
16	Бранденбург	60%
17	Франція	59%
	Угорщина	59%
19	Італія	56%
20	Швеція	55%
	Іспанія	55%
	Швейцарія	55%
23	Чехія	54%
24	Кіпр	50%
25	Ісландія	49%
26	Словаччина	45%
27	Україна	44%
28	Греція	43%
29	Туреччина	33%
30	Люксембург	31%

Європейські тенденції:

Університети в більшості систем мають право позичати гроші, закони вказують на певні обмеження, особливо в Північній Європі: вони можуть встановлювати максимально доступні суми або вимагати авторизації зовнішнього органу влади.

Тільки в половині проаналізованих країн Європи університети можуть володіти своїми будівлями.

У багатьох системах університети можуть стягувати плату за навчання або адміністративний збір з найменшої частини студентів. Тим не менш, це не означає, що ці збори покривають витрати на освіту чи є важливою формою доходу. В системах Північної Європи, де університети мають менше свободи для збору оплати, рівень державного фінансування є дуже високим.

Університети в Західній Європі є більш автономними у використанні державного фінансування, яке вони отримують, але менш самостійними по відношенню до підвищення плати за навчання. Східноєвропейські країни, як правило, менш автономні при використанні своїх державних бюджетів, але часто в змозі приймати рішення щодо навчальних місць приватного фінансування та використовувати збори, що генеруються останніми.

Таблиця 7.4.

Кадрова автономія

Рейтинг	Система	Показник
1	Люксембург	91%
2	Естонія	90%
3	Велика Британія	89%
4	Латвія	80%
5	Нідерланди	77%
6	Угорщина	71%
7	Фландрія	70%
	Італія	70%
	Португалія	70%
	Словаччина	70%
11	Данія	69%
12	Ірландія	66%
13	Швейцарія	65%
14	Австрія	59%
15	Пн. Рейн-Вестфалія	58%
16	Фінляндія	56%
	Швеція	56%
18	Іспанія	55%
19	Польща	54%
20	Литва	51%
21	Норвегія	48%
22	Чехія	46%
	Україна	46%
24	Франція	45%
	Туреччина	45%
26	Бранденбург	44%
27	Ісландія	43%
28	Греція	36%
29	Гессен	35%
30	Кіпр	23%

Європейські тенденції:

У багатьох країнах Європи, університети мають більшу гнучкість у вирішенні кадрових питань, оскільки персонал безпосередньо оплачується і/або наймається університетом, а не урядом. Тим не менш, рішення з приводу індивідуальної заробітної плати часто регулюється. У майже половині досліджених країн Європи всі або більшість співробітників мають статус державного службовця. Існують значні відмінності в наборі персоналу, які ранжуються від значного ступеня свободи до формалізованих процедур, що іноді тягнуть за собою зовнішнє схвалення найвищим органом влади країни.

Принциповим для розвитку системи вищої освіти України є питання: наскільки змінився рейтинг показників автономії після прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014р.). Порівняльний рейтинг таких показників поданий в матеріалах аналізованого нами проєкту.

Таблиця 7.5.

Порівняльний рейтинг показників автономії після прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014р.)¹⁶³

Вимір	Попередній закон про вищу освіту (аналіз 2013 р.)	Закон 2014 р.
Організаційна автономія	44%	68%
Фінансова автономія	46%	46%
Кадрова автономія	80%	80%
Академічна автономія	51%	57%

Як показують дані, таблиці 7.5, в цілому, рейтинг показників автономії вітчизняних ЗВО піднявся від 51% до 57%, але Україна залишається у середньому низькому кластері стосовно академічної автономії. Досі існує високий рівень участі держави у відборі студентів за певними критеріями для процесу такого відбору, запровадженого законом (ст. 44). Ліцензія, яку повинен мати державний ЗВО, щоб працювати, також включає максимальну кількість студентів, дозволена на рівень або спеціальність (дійсна 10 років).

Однією з головних новацій в галузі академічної автономії стало створення незалежного Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яке відповідає за акредитацію та зовнішнє забезпечення якості вищої освіти. Дуже позитивною тенденцією є вилучення положення про регламентацію змісту навчальних програм МОН України. Новий закон упроваджує для університетів більшу свободу створювати свої навчальні програми. Ця зміна позитивно впливає на розглядуваний рейтинг показників.

За результатами проєкту ATHENA було розроблено завдання розвитку університетської автономії в Україні на системному та інституційному рівнях (АЄУ, 2015, с.36).

7.3. Ризик-менеджмент у сучасній вищій освіті: Аналіз британського досвіду¹⁶⁴

Одним із актуальних інноваційних напрямів менеджменту вищої школи у світі є менеджмент ризиків. З кінця XIX – початку XX ст.

¹⁶³ АЄУ (Асоціація Європейських Університетів) (2015) Автономія університетів України. Аналіз і план дій. (2012-2015). Retrieved from: [ipd.kpi.ua > documents > athena > Автономія університетів.pdf](http://ipd.kpi.ua/documents/athena/Автономія_університетів.pdf)

¹⁶⁴ У розгляді питання використано матеріали дисертаційного дослідження члена сумської школи педагогічної компаративістики Т.І. Клочкової (Клочкова, Т. І. (2015) Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Суми. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1922>)

феномен ризику активно досліджувався в математичних, економічних та правових науках. Цей процес характеризувався накопиченням наукових відомостей про імовірнісний характер природних і суспільних процесів, розвитком спеціальних розділів математики та логіки, усвідомленням необхідності вироблення норм і правил, що регулюють практику страхування, біржових угод тощо. Надалі феномен ризику став предметом дослідження теорії ігор, теорії ймовірностей, психології, економіки, медицини та інших наук, а у подальшому перетворився на об'єкт міждисциплінарних досліджень, набув статусу загальнонаукового поняття, що виходить за рамки окремої дисципліни. В сучасній теорії освітнього менеджменту ризик розглядається як специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності; вибір дії, результат якого визначається випадком.

Менеджмент ризиків у вищій школі трактується як процес виявлення та урахування факторів ризику, що становлять небезпеку для успішної реалізації місії навчального закладу, на основі процедури їх ідентифікації, аналізу, визначення і реалізації заходів зниження ймовірності прояву й наслідків ризиків та моніторингу його ефективності. Важливими в контексті розгляду менеджменту ризиків вищої школи є такі поняття:

обслуговування ризиків – включає процеси менеджменту ризиків, а також більш широкі питання про роль та обов'язки управлінських структур, про організаційну культуру закладу.

культура ризику – набір способів, інструментів і методів, які застосовує організація у своїх щоденних діях у рамках ризик-менеджменту. Для організацій, які не формалізують своє ставлення до ризику, культура ризику формується стихійно, що часто призводить до розбіжності в уявленнях про допустимі рівні ризику або до неадекватності застосовуваних методів з управління ризиками між різними службами;

ризик-апетит – толерантність до ризику, що характеризує, наскільки значний ризик організація здатна витримати й ефективно оптимізувати ¹⁶⁵.

Покажемо, з нашої точки зору, є досвід застосування ризик-менеджменту в управлінні вищою освітою Великої Британії. Розгляд даного питання побудований на матеріалах та результатах

¹⁶⁵ UK Government Office. (2002) Risk: improve government's capability to handle risk and uncertainty : SU report London : Cabinet Office. Retrieved from: www.integra.com.bo/articulos/riskimproving

дисертаційного дослідження члена сумської школи педагогічної компаративістики Т.І.Клочкової (Клочкова, 2015)¹⁶⁶. Етапами розвитку розглядуваного феномену у Великій Британії, згідно з дослідженнями вітчизняних науковців, стали такі:

1) *підготовчо-роз'яснювальний* (1999 – 2000 рр.) – розроблення урядом нормативних документів, у яких викладено основні принципи управління ризиками в державних установах, надано практичні рекомендації щодо впровадження менеджменту ризиків на загальнодержавному рівні; 2) *початковий* (2000 – 2002 рр.) – розроблення Радою з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) рекомендацій щодо запровадження ризик-менеджменту у ВНЗ; залучення до нового аспекту управлінської діяльності ректорів, проректорів та інших працівників вищої адміністративної ланки, керівників наукових проектів; оцінка поодиноких ризиків; вимога дотримання технічних рекомендацій HEFCE щодо впровадження ефективної системи ризик-менеджменту;

3) *унормування менеджменту ризиків як обов'язкової складової управління університетом* (2002 – 2004 рр.) – поширення ризик-менеджменту на усі аспекти діяльності ВНЗ, передусім на сферу фінансового менеджменту; 4) *професіоналізації ризик-менеджменту та застосування системного підходу* (2005–2010 рр.) – залучення фахівців професійної аудиторської компанії до розроблення практичного керівництва з менеджменту ризиків в університетах; делегування повноважень щодо менеджменту ризиків представникам усіх управлінських структур вишу, перехід від дотримання технічних вимог HEFCE до користування перевагами та отримання вигод від упровадження ефективної системи ризик-менеджменту;

5) *гарантування ефективного впровадження ризик-менеджменту* (2011 – 2014 рр.) – надання HEFCE гарантій уряду щодо успішного функціонування системи ризик-менеджменту в університетах;

6) *рутинізація ризик-менеджменту на невід'ємну складову управління ЗВО* (з 2015 р. - дотепер).

Британський досвід застосування ризик-менеджменту у вищій освіті дозволив подати таку класифікації типів ризиків:

¹⁶⁶ Клочкова, Т. І. (2015) Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Суми, <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1922>

- за рівнем освітньої системи: система вищої освіти в цілому, галузеві, інституційні, програмні ризики;
- за аспектом місії університету: пов'язані з освітнім процесом, дослідженнями, соціальними послугами, інноваційною діяльністю, міжнародною діяльністю;
- за суб'єктами/стейкхолдерами вищої освіти: студентські, викладацькі, адміністративні, наукові, технічні, IT-шні, пов'язані з роботодавцями тощо;
- за аспектом управлінської діяльності в університеті: нормативні, репутаційні, кадрові, фінансові, рекрутингові;
- за аспектом ресурсного забезпечення діяльності вишу: інтелектуальні, фінансові, матеріально-технічні, технологічні, часові ресурси.

Етапами здійснення ризик-менеджменту у вищій школі, як показало вивчення британського досвіду, є такі:

1) ідентифікація ризиків – визначення рівня ризик-апетиту у відповідності зі стратегією розвитку університету (формальне визначення кількості та типів ризику, які є прийнятними або допустимими в процесі реалізації стратегічних цілей вишу), визначення всіх можливих ризиків, що можуть здійснювати вплив на успішне функціонування університету, а також документальне оформлення характеристик таких ризиків та ранжування за ступенем їх пріоритету;

2) здійснення аналізу ідентифікованих ризиків, підсумовування та оцінки ймовірності їх виникнення та потенційного впливу на різні напрями діяльності університету, зокрема на забезпечення стабільного функціонування вишу, людські та фінансові ресурси, навколишнє середовище, імідж та репутацію, адміністративно-правові й політичні відносини тощо; виявлення відмінності між невід'ємним ризиком (властивим університету) і залишковим ризиком (що несе загрозу діяльності університету після здійснення всіх доцільних заходів управління таким ризиком) у процесі оцінювання ризиків; визначення власників ризиків та здійснення розподілу обов'язків щодо управління ризиками між учасниками цього процесу;

3) визначення заходів зниження ймовірності прояву та наслідків ризиків – прийняття рішення щодо найбільш прийнятних для університету методів реагування на ризики, враховуючи наявність відповідних ресурсів; уникнення ризику або відмова від ризику (припинення діяльності або зміна цілей університету); передача

ризик (передача відповідальності за ризики третій стороні); прийняття ризику (у разі неминучих ризиків); обробка ризику (зниження небезпеки до прийняттого рівня), контроль ризику (моніторинг діяльності, спрямований на виявлення негативних змін), страхування ризику (придбання страхового полісу);

4) моніторинг ризиків – оцінка ефективності процесу ризик-менеджменту, відстеження впливу ідентифікованих ризиків, здійснення контролю залишкових ризиків та ідентифікація нових.

Застосування ризик-менеджменту в управлінні вищою освітою Великої Британії здійснюється на двох рівнях: загальнодержавному та інституційному, що передбачає виокремлення та опрацювання відповідних реєстрів ризиків:

на загальнодержавному рівні розроблено орієнтовний реєстр ризиків, що включав вісім груп (репутаційні, у роботі зі студентами, кадрові, майнові та інфраструктурні, фінансові, комерційні, організаційні, інформаційні та IT-ризики); визначено супутні фактори, що спричиняють ризики; дії, спрямовані на зменшення наслідків впливу ризиків; механізми раннього попередження ризиків; розроблено комплексну трирівневу модель ризиків, у якій основні ризики пов'язані зі стратегічними цілями вишу; розроблено профіль ключових зон, до складу яких входять стратегічні ризики, що мають найбільш істотний вплив на функціонування системи вищої освіти Великої Британії в цілому.

На інституційному рівні ризики відображено у двох типах реєстрів – корпоративному, або стратегічному (Corporate Risk Register) та локальному (Local Risk Register). *Корпоративний реєстр* налічує, як правило, від 10 до 20 пріоритетних ризиків; до його складу входять фінансовий, нормативний та репутаційний ризики, а також ризики, пов'язані з науковими дослідженнями, навчанням, викладанням та кадровим забезпеченням. *Локальний реєстр* містить ризики, що виникають у процесі поточної діяльності факультету, кафедри та інших структурних підрозділів університету.

Потенційними вигодами ефективного процесу управління ризиками у сфері вищої освіти, згідно з висновками британських експертів є такі:

- підтримка стратегічного та бізнес-планування, розвитку організаційної системи управління вишу;
- підвищення репутації та іміджу університету;
- швидке усвідомлення нових можливостей організації;

«труднощами перебудовного періоду, процесами певної соціально-економічної нестабільності, екологічними проблемами», а саме:

- нестабільність економіки, обмеженість ресурсів для забезпечення системної реалізації всіх завдань і заходів, передбачених стратегією;
- розшарування суспільства за матеріальним становищем сімей;
- негативний вплив ускладненої демографічної ситуації;
- несприйняття частиною суспільства запропонованих реформ;
- неготовність певної частини освітян до інноваційної діяльності;
- недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного вирішення нових завдань, до координації діяльності всіх служб та інституцій.

Найбільш значимими інституційними ризиками, характерних для практики вітчизняних вишів, ми вважаємо такі:

- недостатній рівень фінансування державою навчальної, наукової та соціально-виховної діяльності вишу, неефективне використання бюджетних коштів;
- недостатній рівень готовності професорсько-викладацького складу до професійної діяльності (рівень фундаментальних знань, володіння сучасними методиками викладання, інформаційно-комунікаційними технологіями) та до неперервного розвитку своїх професійних компетентностей;
- недостатня матеріально-технічна база для якісної підготовки фахівців;
- недостатній рівень психокогнітивної, емоційно-вольової готовності абітурієнтів до навчання у виші;
- несистемні контакти із провідними науковими центрами та вишами країни й зарубіжжя щодо наукового співробітництва, зокрема стажування викладачів, обміну студентами тощо;
- недоліки в системі укладання угод із підприємствами та організаціями щодо практичної підготовки студентів;
- невчасне оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу, його невідповідність сучасним вимогам;
- Недостатній рівень готовності управлінських структур вишу до ефективного маркетингу освітніх послуг, які надаються вишем на регіональному та національному ринку освітніх послуг; до

здійснення фандрейзингової діяльності з метою покращення фінансового стану закладу; до затвердження норм академічної доброчесності та контролю за їх виконанням, до створення в колективі сприятливого психологічного та морального клімату.

Дослідження зарубіжної теорії та практики менеджменту ризиків у зарубіжній вищій освіті дозволило вітчизняним науковцям подати такі рекомендації щодо розбудови ризик-менеджменту в українській вищій освіті на підставі вивчення британського досвіду:

- *на національному рівні:* розроблення нормативно-правового забезпечення управління ризиками, зокрема включення розділу, що унормовує цілові, змістові та процесуальні складові менеджменту ризиків, до Закону «Про вищу освіту»; прийняття національного Стандарту управління ризиками; здійснення науково-методичного супроводу запровадження нормативів, що регламентують практику ризик-менеджменту в системі вищої освіти; розробка та запровадження в університетах академічних програм з підготовки та професійного розвитку фахівців у галузі менеджменту ризиків в освіті;

- *на інституційному рівні:* розробка стратегії управління ризиками університету у відповідності до його місії, конкретизація методики виявлення та аналізу ризиків вишу, організація ведення обліку ризиків університету за минулі роки, визначення допустимого рівня ризиків (ризик-апетиту), системний моніторинг процесу та результату менеджменту ризиків на всіх рівнях управління університетом; підготовка звітності про результати управління ризиками, а також відповідальних за введення реєстру основних ризиків та періодичності його оновлення (Клочкова, 2015).

7.4. Менеджмент міжнародної діяльності університету: світовий досвід¹⁶⁸

Міжнародна діяльність (МД) університету трактується як процес міжнародного співробітництва вишу з зарубіжними інституційними, національними та міжнародними суб'єктами з метою більш ефективної реалізації його місії, покращення іміджу та конкурентоспроможності на національному й міжнародному ринках

¹⁶⁸ У розгляді питання використано матеріали дисертаційного дослідження члена сумської школи педагогічної компаративістики В.М. Донченко (Донченко, В. М. Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5712>)

освітніх послуг, забезпечення інституційного розвитку, реалізації завдань зовнішньої політики держави. (Донченко, 2018).

У розгляді можливих стратегій розвитку МД університету звернемося, вслід за В.Донченко, до п'ятикрокової моделі розвитку розглядуваного процесу М. Сьодерквіста, у якій виокремлено такі складові:

1. МД як другорядна діяльність. Характеризується наявністю індивідуальних освітніх подорожей, поширенням викладання іноземних мов у навчальному закладі, позиціонуванням МД як екзотичного та статусного явища.

2. МД як розвиток студентської мобільності. Усвідомлення потреби у МД, здійснюється планування та впровадження програм, які підвищують студентську мобільність, для координації студентської мобільності створюються офіси міжнародної діяльності.

3. МД як інтернаціоналізація навчальних програм та наукових досліджень. МД сприймається як засіб підвищення якості освіти. Розвивається усвідомлення викладачами необхідності МД; активізація мобільності професорсько-викладацького складу; з'являються координатори, відповідальні за І-цію навчальних програм і наукової діяльності.

4. Наявність інституційної стратегії розвитку МД. Вступ до міжнародних асоціацій та мереж, системний розвиток мультикультуралізму, залучення професійних менеджерів.

5. Комерціалізація результатів МД, що включає експорт освітніх послуг, ліцензування програм навчання іноземних студентів, спільні міжнародні проекти, стратегічні союзи, створення відділів, що координують комерціалізацію (Söderqvist, M. (2007) ¹⁶⁹.

Серед американських університетів поширеною в сучасних умовах є модель всебічної інтернаціоналізації, що визначається як стратегічний та координований процес, метою якого є підготовка та впровадження процедур, програм й ініціатив, спрямованих на позиціонування коледжів та університетів як глобально-орієнтованих і об'єднаних у міжнародному просторі закладів. Компонентами моделі всебічної інтернаціоналізації університетів є такі:

- чітка позиція навчального закладу щодо інтернаціоналізації (зобов'язання),

¹⁶⁹ Söderqvist, M. (2007). Internationalization and its Management at Higher Education Institution: applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Helsinki: Helsinki School of Economics. HSE print <http://urn.fi/URN:ISBN:951-791-718-X>

- наявність управлінських структур, що відповідають за міжнародну діяльність,
- Інтернаціоналізований курикулум та результати навчання, що відповідають міжнародним вимогам до якості,
- залучення професорсько-викладацького складу,
- студентська мобільність,
- міжнародне співробітництво та партнерство (ACE, 2018)¹⁷⁰.

Системний аналіз американського досвіду дозволив вітчизняним науковцям схарактеризувати моделі управління та засоби розвитку міжнародної діяльності в університетах США. До означених моделей належать такі:

- централізована модель - передбачає наявність структурної одиниці в межах вишу, яка виконує всі функції, пов'язані з міжнародною діяльністю;
- дистрибутивна модель - передбачає існування підрозділу, який виконує основні функції, пов'язані з управлінням міжнародною діяльністю, в той час як певну частину обов'язків (менеджмент міжнародних грантів, міжнародні наукові зв'язки) розподілено між іншими підрозділами університету;
- координована модель - означає наявність в університеті кількох підрозділів, котрі здійснюють управління міжнародною діяльністю і є окремими структурними одиницями;
- інтегрована модель - означає відсутність міжнародного відділу як структурної одиниці в університеті та інтеграцію міжнародної діяльності у функції інших підрозділів університету (Донченко, 2018).

Найбільш поширеними засобами розвитку міжнародної діяльності американських університетів є такі: угоди про співробітництво (міжурядові, міжуніверситетські), гранти, програми (урядові, університетські, приватних фондів та бізнес-структур) (Донченко, 2018).

Розвиток міжнародної діяльності університету несе в собі великий інноваційний потенціал, що працює на імідж університету. Різні аспекти позитивного впливу МД на реалізацію університетом його місії представлено у поданій далі таблиці.

¹⁷⁰ ACE (American council for Education). (2018) Center for Internationalization and Global Education. Model for Comprehensive Internationalization. [https:// www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Comprehensive-Internationalization.aspx](https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Comprehensive-Internationalization.aspx)

Прояви впливу інноваційного потенціалу міжнародної діяльності університету в реалізації його місії

Інновації у діяльності університету у контексті розвитку МД	Прояви впливу МД на реалізацію місії Уні
<i>Освіта:</i> • розвиток горизонтальної та вертикальної академічної мобільності студентів та професійної мобільності викладачів у рамках запровадження програм подвійних дипломів з іноземними університетами; • розвиток програмної мобільності у контексті академічного або комерційного партнерства (франшизні угоди) з іноземними освітніми провайдерами; • відкриття закордонної філії університету; • ліцензування нових навчальних програм, що є актуальними на міжнародному ринку освітніх послуг.	Покращення іміджу університету, його позиції у національних та міжнародних рейтингах; підвищення рівня інтелектуального і соціального капіталу вишу; покращення фінансового стану та удосконалення інфраструктури вишу; підвищення авторитету університету у місцевій громаді; розширення студентських контингентів; нові можливості професійного розвитку ПВС та адміністраторів
<i>Дослідження:</i> • інтеграція наукових підрозділів університету у глобальну, регіональну та національну інноваційні системи: взаємодія із науково-виробничими структурами транс-національних корпорацій; • розвиток міжнародного наукового співробітництва шляхом виконання спільних з університетами інших країн наукових проєктів та участі у міжнародних університетських мережах; залучення іноземних науковців до дослідницької та освітньої діяльності вишу;	
<i>Соціальні послуги:</i> • служіння як місцевій громаді, так і національним інтересам та вирішенню глобальних проблем (екологічних, культурно-освітніх, наукових, економічних); • інтеграція іноземних студентів у культурне життя місцевої громади.	

Разом із позитивними впливами розвиток МД несе цілу низку ризиків, серед яких вичленовуємо такі:

- репутаційні, пов'язані із низькою якістю освітніх послуг, а також організаційного та культурного супроводу зарубіжних студентів;
- кадрові, зумовлені недостатньою кількістю каліфікованого персоналу для навчання зростаючих контингентів іноземних студентів;

- інфраструктурні, зумовлені недостатністю потужностей університетського кампусу для обслуговування міжнародної студентської громади;
- фінансові, що виникають в наслідок швидко зростаючих затрат на задоволення потреб стейкхолдерів міжнародної освіти;
- комерційні, що, зокрема, є результатом демпінгових процесів на ринках освітніх послуг, закриттям міжнародних кордонів у контексті глобальних каратинів, візовими обмеженнями тощо;
- організаційні, зумовлені низьким рівнем розвитку рекрутигових технологій вишу та здатності виконання цієї сукупності взятих академічних та побутових зобов'язань;
- інформаційні та ІТ-ризик, що полягають у нестатньому рівні запровадження сучасних ІТ у міжнародну діяльність вишу, що призводить до зниження її якості.

Участь у МД університету вимагає низки спеціальних компетентностей у управлінців та викладачів вищої школи. До найбільш важливих з них належать:

- управлінська – готовність до формування та реалізації стратегії міжнародної діяльності на всіх рівнях функціонування вишу;
- мовна – професійне знання та готовність до викладання більш ніж однією мовою і обов'язково – англійською, що дозволяє працювати з іноземними студентами у своєму виші або у виші будь-якої іншої країни;
- фахова - включає як предметну, так і методичну складові, означає європейський (прийнятий у міжнародному фаховому товаристві) підхід до викладання предмета своєї спеціалізації й міжпредметних тем, що вимагає готовності до співпраці в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших предметних галузей та країн, знання освітніх реалій і традицій інших країн і народів;
- наукова - готовність до ініціювання міжнародних наукових проєктів та участі в них, досягнення наукових результатів світового рівня якості; готовність до активної й ініціативної участі у міжнародних наукових мережах;
- мультикультурна - наявність знань у сфері когнітивної психології, світової культури, поважне ставлення до своєї національної культури та інших культур, володіння у професійній діяльності навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур;

- громадянська – готовність до співпраці з представниками інших країн на засадах усвідомлення та поваги до свого національного коріння та належності до загальноєвропейської й світової спільності народів, готовність до прийняття різноманітності в рамках єдності;

- D-технологічна – професійне володіння сучасними цифровими технологіями та їх використання в усіх аспектах професійної діяльності;

- політична – готовність до участі у міжнародних переговорах з представниками іноземних урядових структур та академічних організацій щодо залучення та навчання іноземних студентів, наукового співробітництва тощо.

До провідних організаційно-педагогічних умов перетворення МД університету на драйвер його інноваційного розвитку ми відносимо такі:

- відповідність стратегії МД місії університету;
- урахування впливу зовнішніх (політичних, економічних, культурних, релігійних, етнічних тощо) та внутрішніх (кадровий потенціал, розвиток інфраструктури, ліцензійні обсяги, забезпеченість ІТ-технологіями, якість та мобільність менеджменту) чинників у процесі розробки й реалізації стратегій МД університету;

- співвіднесення академічних, репутаційних та комерційних інтересів університету в контексті розробки та реалізації стратегії його МД;

- системне та послідовне охоплення процесами інтернаціоналізації всіх аспектів діяльності університету (освіта, наука, соціальні послуги) з урахуванням актуальних світових тенденцій інноваційного розвитку кожного з них;

- розгортання стратегії МД як «згори-вниз» (адміністративні стратегії), так і «знизу-вгору» (стратегії академічного, наукового та інтеркультурного співробітництва) та «знизу-вширш (мережеві стратегії)»;

- спрямованість стратегій МД на співпрацю з лідерами міжнародної академічної громади, що дозволить покращити якість освітніх та наукових програм, академічного й адміністративного персоналу університету;

- співвіднесення втрат та вигод (людських, часових, інтелектуальних, фінансових, матеріальних тощо) у контексті

розробки й реалізації програм академічної мобільності (Сбруєва, 2016)¹⁷¹.

7.5. Фандрейзинг як інноваційний підхід до менеджменту вищої школи: американський досвід¹⁷²

Фандрейзингова діяльність у вищій освіті – комплексна системна діяльність, спрямована на залучення ресурсів (фінансових, людських, матеріальних, інформаційних, технічних, технологічних, часових тощо) від приватних донорів, громадських благодійних організацій, органів влади, необхідних для організаційної підтримки університету та реалізації його статутної діяльності або інших суспільно значущих некомерційних проєктів (Красуля, 2016).

У дослідженні А. Красулі з'ясовано організаційні та змістові засади фандрейзингової діяльності (ФД) в університетах США. Звернемося до узагальненого викладу означених питань у роботах української науковиці:

Встановлено, що фандрейзингова діяльність базується на принципах чесності, особистісної орієнтованості, емпатії, цілісності, систематичності, прозорості та ефективності.

Основними організаційними формами фандрейзингової діяльності в університетах США є: відділ інституційного розвитку, відділ зв'язків з громадськістю, відділ по роботі з випускниками, асоціація випускників університету. Повноваження відділу інституційного розвитку у контексті розглядуваної нами проблеми, полягають у реалізації фандрейзингової стратегії університету; відділу зв'язків з громадськістю – у впровадженні комунікативної та маркетингової стратегії університету; відділу по роботі з випускниками та асоціації випускників – в організації постійної участі випускників у житті *alma mater*.

Виявлено, що в сучасних умовах існують такі підходи до організації фандрейзингової діяльності в університеті: 1) децентралізований підхід – у великих, найчастіше приватних, університетах, де розробляють та впроваджують програми ресурсної підтримки всіх сфер ЗВО, ґрунтуючись на принципі конститутивності;

¹⁷¹ Сбруєва, А., Козлов, Д. (2016) Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету, 6 (60), 71–87. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1263>

¹⁷² У розгляді питання використано матеріали дисертаційного дослідження члена сумської школи педагогічної компаративістики А.В. Красулі (Красуля, А. В. (2016) Організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Суми. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1919>)

2) централізований підхід – у державних вишах, для яких характерною є організація фандрейзингової діяльності за принципом функціональності; 3) гібридний підхід, що передбачає взаємодію між окремими відділами з фандрейзингу та центральним відділом інституційного розвитку на засадах принципу комплексності.

Системно-структурний аналіз документів американських університетів та національних фандрейзингових асоціацій дозволили українській компаративістці з'ясувати найбільш поширені методи фандрейзингової діяльності, а саме: 1) щорічні клопотання (індивідуальні та масові), 2) фандрейзингові кампанії (майнові/капітальні та комплексні); 3) запланована благодійність (ануїтет, благодійні трасти, фонд спільних інвестицій, відстрочений дарунок/заповіт).

Види благодійних внесків, що мають місце в рамках фандрейзингу в американських університетах, традиційно розподіляються за двома категоріями: 1) необмежені ресурси – використовуються університетом на власний розсуд (наприклад, виплата заробітної плати професорсько-викладацькому складу ВНЗ, надання стипендій та матеріальної допомоги студентам, утримання та ремонт устаткування університету та ін.); 2) обмежені ресурси – регламентуються угодою на використання благодійного внеску, підписаною благодійником/донором (наприклад, іменні стипендії, науково-дослідницькі проекти, заснування та фінансування ендавмент-посад для видатних професорів). Великі благодійні внески з обмеженнями інвестуються в цільовий недоторканий фонд університету – ендавмент, що є ключовим засобом освітнього фандрейзингу.

До інших засобів фандрейзингової діяльності відносяться: особисті та телефонні звернення до донорів – телефандрейтинг; розсилка листів поштою та електронне листування – поштовий, електронний фандрейтинг; подання відповідної інформації на веб-сторінках та в соціальних мережах – Інтернет фандрейтинг; проведення спеціальних заходів, розміщення благодійних скриньок тощо – подієвий/івент фандрейтинг (Красуля, 2016).

Таким чином, в умовах глобалізації економічного життя людства, інтернаціоналізації культурно-освітніх процесів, розвитку глобальних та регіональних просторів вищої освіти, все більш активного поступу ІК-технологій процеси запровадження інноваційного менеджменту вищої освіти набувають системного

характеру. З огляду на зовнішні та внутрішні чинники впливу інноваційний менеджмент вищої освіти може мати глобальне, регіональне, національне або інституційне поширення.

Ефективність менеджменту інновацій у сфері вищої освіти залежить як від якості інноваційного процесу, готовності інституційного контексту(ресурсної бази вишу) до здійснення інновацій, так і від особистісних професійних якостей менеджера інновацій. Запровадження успішного зарубіжного досвіду менеджменту інноваційної діяльності у вітчизняній вищій освіті потребує врахування широкої сукупності чинників соціально-економічного, культурно-історичного та організаційно-педагогічного характеру.

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення понять «менеджмент інновацій» та «інноваційний менеджмент» та поясніть відмінності між ними.
2. Схарактеризуйте систему зовнішніх та внутрішніх чинників, що зумовлюють об'єктивний та суб'єктивний характер процесів розвитку менеджменту інновацій у вищій освіті.
3. Схарактеризуйте функції та засоби менеджменту інновацій у вищій освіті.
4. Прокоментуйте політичну, соціальну та академічну доцільність ідеї автономізації університету, сформульованої у міжнародних та національних політичних документах.
5. Окресліть виміри університетської автономії відповідно до Лісабонської декларації Європейської асоціації університетів 2007 р.
6. Поясніть, у чому полягають цільові пріоритети, методологічні засади та результати реалізації Програми оцінки автономності університету Європейської асоціації університетів .
7. У чому полягають завдання та результати реалізації проекту ATHENA для України?
8. У чому полягають особливості менеджменту міжнародної діяльності університету як менеджменту інновацій.
9. Схарактеризуйте потенціал фандрейзингу як інноваційного підходу до менеджменту вітчизняної вищої школи.

РОЗДІЛ 8.

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЦІЛІ, ЕТАПИ РОЗВИТКУ, ВИМІРИ ЗМІН

Мета лекції : формування у здобувачів ступеня PhD системи знань щодо стратегій, завдань, етапів розвитку Європейського простору вищої освіти, вимірів змін національних систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу; розвиток готовності до компаративного аналізу розглядуваних процесів.

Питання

- 8.1. Ключові поняття теми.
- 8.2. Передболонський період європейської інтеграції у сфері вищої освіти: етапи розвитку.
- 8.3. Етапи розвитку Болонського процесу.
- 8.4. Виміри змін у національних системах вищої освіти країн-членів Болонського клубу у контексті реалізації реформ.
 - 8.4.а. політичний вимір;
 - 8.4.б. соціальний вимір;
 - 8.4.в. академічний вимір;
 - 8.4.г. культурний вимір.

Виклад питань

8.1. Ключові поняття теми

До ключових понять теми ми відносимо такі:

- **реформа вищої освіти** - процес політико-адміністративних, соціальних, академічних та культурних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного закладу освіти зокрема; ініціюється як «згори вниз» (політико-адміністративний вимір змін), так і «знизу вгору» (соціальний вимір змін), урахує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (культурний вимір змін); включає як організаційний, структурний, так і методичний та технологічний аспекти;
- **модернізація вищої освіти** - ґрунтовні якісні зміни, що сприяють переходу системи ВО у більш досконалий стан;
- **освітні інновації** – процес виникення, запровадження та поширення нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні)

досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану;

- **Європеїзація** - інтеграційний процес, основною метою якого є зростання конкурентоспроможності Європейського регіону в соціально-економічній та культурно-освітній сферах.

- **Болонський процес** - найбільш масштабна в історії людства ініціатива регіональної інтеграції у сфері вищої освіти. Процес структурного реформування національних систем ВО країн Європи, зміни курикулуму, інституційних перетворень культури освітнього процесу у вищих навчальних закладах Європи з метою є створення європейського простору вищої освіти і наукових досліджень (ЄПВО) задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи. На сьогодні 49 країн євро-азійського регіону, включно з Україною, є його учасниками.

8.2. Передболонський період європейської інтеграції у сфері вищої освіти: етапи розвитку

Етапами розвитку європейської інтеграції у сфері вищої освіти у доболонський період, є такі:

Перший етап (др. пол. 40-х - 60-ті рр. XX ст.): розвиток освітнього співробітництва в контексті вирішення соціально-економічних та політичних проблем післявоєнної Європи. Основні політичні документи та події етапу:

- заснування Європейського об'єднання вугілля та сталі (ЄОВС) (Treaty establishing Coal and steel Community, ECSC) (1951 р.) ст. 56 – про процедуру підтвердження професійної кваліфікації);

- заснування Європейського Економічного Співтовариства (ЄЕС) (Treaty establishing the European Economic Community) (1957 р.), ст.57, ст.118– про взаємне визнання дипломів і про професійне навчання робітників і селян);

- заснування Європейського співтовариства з атомної енергії (Євратом) (Treaty establishing the European Atomic Energy Community, (1957 р.); ст.7, ст.9– про єдність програм навчання у галузі ядерної енергетики);

- укладення Європейською асоціацією викладачів “Карти європейської освіти”, (1968 р.).

Характеристики етапу: інтеграційні кроки у сфері освіти розглядаються лише як засіб розв'язання економічних політичних та соціальних проблем, передусім як засіб поширення ідеї миру у післявоєнній Європі. Відбувається створення умов для взаємного визнання дипломів та вільного пересування громадян, вільного обміну досвідом в рамках новостворюваних економічних та політичних спільнот.

Другий етап (70-80-ті рр. XX ст.): подальша активізація міжнародних економічних зв'язків, утворення інституційних форм європейської економічної співпраці, що зумовлювало потреби організації єдиного ринку кваліфікованої робочої сили та підготовки фахівців для роботи на ньому. Основні політичні документи та події етапу:

- утворення Ради міністрів освіти Європейського Економічного співтовариства (1971 р.);
- прийняття Комісією ЄЕС документу "Освіта в ЄЕС" (1974 р.);
- Затвердження Радою міністрів освіти ЄЕС освітньої програми Співтовариства (1976 р.).

Характеристики етапу: Започаткування узгодженої загальноєвропейської освітньої політики. Освітня Програма ЄЕС сконцентрована на таких пріоритетах: 1) створення відповідних умов для надання загальної та професійної освіти емігрантам та їх дітям; 2) краще взаємне пізнання європейських освітніх систем, розвиток освітньої компаративістики; 3) накопичення фундаментальної документації та статистики (створення системи EURYDICE; 4) співпраця в галузі вищої освіти; 5) розвиток навчання іноземним мовам; 6) забезпечення рівності шансів у доступі до всіх форм шкільництва.

Третій етап – з поч. 90-ті рр. XX - до початку Болонського процесу. Основні політичні події та документи етапу:

- підписання Маастрихтського договору про утворення Європейського Союзу (1991 р.), який став економічним, політичним, інформаційним і культурним об'єднанням з єдиною зовнішньою політикою, громадянством, валютою, системою освіти;

Характеристики етапу: якісно новий етап у розвитку загальноєвропейської освітньої політики: перехід від «непевної, неузгодженої європейської освітньої політики до рішучої, органічної, націленої на всю Європу».

Таким чином, у передболонський період розвитку європейського співробітництва у сфері вищої освіти виникла розвинена мотивація політичного, економічного, соціального та культурного характеру, що вимагала нової якості взаємодії, структурної та культурної інтеграції, що й зумовило виникнення ідей щодо формування Європейського простору вищої освіти.

8.3. Етапи розвитку Болонського процесу

Виокремлення етапів розвитку Болонського процесу здійснюємо з урахуванням значимих подій, що слугували його меті – утворенню Європейського простору вищої освіти.

Підготовчий (передісторичний) етап (1997-1998 рр.)

Мета етапу: розробка ідеологічних засад, основоположних стратегічних напрямів та підготовка законодавчого забезпечення розвитку нової освітньої політики європейського регіону. Основоположні події етапу:

- підписання Лісабонської Конвенції (11.04.1997) про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в європейському регіоні: визначення основних термінів, що стосуються вищої освіти; основні принципи оцінки кваліфікації; визнання кваліфікацій біженців та переміщених осіб; механізми визнання (Конвенція, 1997)¹⁷³;
- підписання Сорбонської декларації щодо формування ЄПВО (25.05.1998); міжнародне визнання ВО, пов'язане з прозорістю і легкістю розуміння дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтація на двоступеневу структуру ВО (бакалавр, магістр); використання системи кредитів (ECTS); міжнародне визнання першого ступеня вищої освіти (бакалавр); надання випускникам першого ступеня права вибору подальшого навчання, підготовленість магістрів і докторів до науково-дослідницької діяльності (Sorbonne declaration (1998)¹⁷⁴;
- підписання Великої Хартії університетів (Magna Charta Universitatum), в якій визначено основні етичні та академічні принципи функціонування закладів вищої освіти в сучасних умовах.

¹⁷³ Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. Лісабон, 11 квітня 1997 року. (Конвенцію ратифіковано Законом України № 1273-XIV (1273-14) від 03.12.99). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text

¹⁷⁴ Sorbonne declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom in Paris, the Sorbonne, May 25th 1998. <http://www.ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998>

Підписання відбулося 25.05.1998 під час урочистостей, присвячених 900-річчю Болонського університету, ректори 430 університетів підписали Велику хартію (The Magna Charta Universitatum, 1988)¹⁷⁵.

Перший (болонський) етап (1999 - 2000 рр.)

Мета етапу: визначення основних завдань утворення Європейського простору вищої освіти як пріоритету нової освітньої політики європейського регіону.

Пріоритет етапу полягав у здійсненні структурних реформ систем вищої освіти з метою досягнення зрозумілості і прозорості їх діяльності. Основоположною подією етапу стало підписання 19 червня 1999 р. на саміті міністрів освіти 29 європейських країн у Болоньї від імені урядів відповідних країн **Болонської декларації** (The Bologna Declaration, 1999)¹⁷⁶– акту, яким країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та підходи до визначення національних стандартів систем вищої освіти і домовилися про створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року . У Декларації було визначено ключові завдання інтеграційного процесу у сфері вищої освіти:

1. Впровадження двоциклової системи (бакалавр, магістр).
2. Перехід до Європейського кредитно – трансферної системи (ECTS).
3. Забезпечення якості вищої освіти.
4. Створення привабливого іміджу європейської вищої освіти.
5. Сприяння мобільності студентів і викладачів.
6. Сприяння працевлаштуванню випускників на європейському ринку праці.

Другий (празький) етап (2001 – 2002 рр.)

Мета етапу: розширення європейської інтеграції у сфері вищої освіти поза межі ЄС, сприяння розвитку системи неперервної освіти, тобто навчання впродовж життя.

Особливістю етапу стало урізноманітнення напрямів реформування систем вищої освіти: крім структурних реформ запроваджуються реформи змісту освіти, культури навчального процесу, управлінської та фінансової сфер діяльності ВНЗ. Основоположною подією другого етапу є саміт міністрів освіти країн Болонського клубу у Празі (18-19 травня 2001 р.). На саміті відбулося

¹⁷⁵ The Magna Charta Universitatum (1988). <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

¹⁷⁶ The Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

підписання *Празького комюніке* (Prague Communiqué, (2001), ¹⁷⁷ я якому було уточнено завдання розвитку ЄПВО: до шести пріоритетів освітньої політики, визначених у Болонській декларації, було додано ще три, а саме:

7. Розвиток навчання впродовж життя.

8. Забезпечення автономності університетів та розвитку студентського самоврядування.

9. Забезпечення позитивного іміджу Європейського простору вищої освіти в усьому світі.

Пріоритетами реформ, проголошеними на Празькому саміті, стали такі:

- запровадження компетентнісного підходу до визначення змісту та результатів освіти,
- розробка та запровадження гнучких навчальних програм та освітніх траєкторій;
- законодавче забезпечення взаємовизнання освітніх кваліфікацій та циклів навчання у інших країнах, розвиток мобільності студентів;
- реформа фінансування: диверсифікація джерел фінансування ЗВО, запровадження таких інструментів, як платня за навчання, конкурсні гранти, кредити на навчання тощо;
- реформа управління ЗВО: розширення університетської автономії, розвиток стратегічного партнерства з бізнесовими структурами, підвищення відповідальності закладу освіти за досягнуті результати.

Третій (берлінський) етап (2003 – 2004 рр.)

Мета етапу: розвиток інтеграційних процесів у сфері наукових досліджень; привернення уваги академічного товариства до проблем якості європейської вищої освіти.

Особливістю етапу стало визначення трьох пріоритетних напрямів реалізації стратегічних завдань двох попередніх декларацій: розробка спільних критеріїв оцінювання якості освіти, впровадження двоступеневої освітньої системи бакалавр – магістр та взаємне визнання країнами-учасниками цих ступенів. Основоположною подією третього етапу стало проведення Берлінського саміту

¹⁷⁷ Prague Communiqué. (2001) Towards the European higher education area Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>

міністрів освіти країн Болонського клубу (20. 09. 2003 р.) та підписання Берлінського комюніке (Berlin Communiqué, 2003) ¹⁷⁸.

До сформульованих у Болонській декларації та Празькому комюніке завдань розвитку Болонського процесу у Берліні було додане ще одне – десяте: побудова єдиного європейського простору вищої освіти та наукових досліджень, що слугують двома опорами фундаменту суспільства знань. Додатковим пріоритетом документ називає включення докторських студій як третього, освітньо-наукового циклу вищої освіти. Вказано на необхідність поширення загальноєвропейських вимог і стандартів на докторські ступені; Запропонована формула триступеневої вищої освіти (3-5-8).

Четвертий (бергенський) етап (2005 – 2006 рр.)

Мета етапу: розробка механізмів реалізації завдань розвитку ЄПВО, узгоджених на попередніх етапах

Особливість етапу полягає в укоріненні інновацій шляхом розробки та апробації конкретних механізмів реалізації завдань розвитку ЄПВО (національних рамок кваліфікацій, національних систем забезпечення якості ВО, ECTS тощо). Основоположною подією четвертого етапу став Бергенський саміт (20.05.2005 р.), результатом якого стало підписання *Бергенського комюніке* (The Bergen Communiqué, 2005)¹⁷⁹, у якому сформульовано такі ініціативи:

- розробка національних рамок кваліфікацій, та узгодження їх з вимогами Європейського простору вищої освіти.
- створення національних систем забезпечення якості освіти, що узгоджуються із стандартами та рекомендаціями Європейської мережі забезпечення якості (ENQA) (створення внутрішньої (університетської) та зовнішньої (національної) структур забезпечення якості, агенцій із забезпечення якості);
- визначення ступенів та періодів навчання (запровадження додатку до диплому європейського зразка, визнання спільних дипломів);
- забезпечення соціального виміру Європейського простору вищої освіти, підтримка студентів у фінансово-економічному, консультативно-педагогічному аспектах.

¹⁷⁸ Berlin Communiqué. (2003). "Realizing the European Higher Education Area". EHEA Ministerial Conference, Berlin, 19, September, 2003. [https:// www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications](https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications)

¹⁷⁹ The Bergen Communiqué. (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [https:// www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications](https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications)

П'ятий (лондонський) етап (2007 – 2008 рр.)

Мета етапу: подальший розвиток механізмів реалізації болонських реформ, узгодження наднаціональних цілей та національних пріоритетів розвитку вищої освіти.

Особливість етапу полягала у спрямуванні освітньої політики на подолання перешкод, недоліків, негативного ставлення академічної громади та широкого кола стейкхолдерів до Болонського процесу, розвиток соціального виміру вищої освіти, підвищення рівня громадського контролю за забезпеченням соціальної справедливості у сфері освіти. Основоположною подією етапу став Лондонський саміт, у комюніке якого (The London Communiqué, 2007)¹⁸⁰ зазначено такі пріоритети подальшого розвитку ЄПВО:

1. Розвиток мобільності. Подолання перешкод: міграційні обмеження, невизнання дипломів, недостатнє фінансове заохочення, негнучкий механізм виплати допомоги.

2. Структура ступенів. У більшості країн запроваджено трициклову структуру ступенів, зросла доступність другого та третього циклів навчання, запроваджено елементи гнучких освітніх траєкторій

3. Визнання дипломів та працевлаштування. Створення, запровадження та розвиток Національної рамки кваліфікацій (НРК – NQF). Запровадження Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement). “Працевлаштування – це вміння отримати роботу, зберегти її і бути спроможним вільно почуватися на ринку праці”.

4. Освіта впродовж життя. Створення та розвиток національної системи (рамок) кваліфікацій впродовж життя (LLL NQF); Визнання попередніх етапів навчання (APL).

5. Забезпечення якості. Координація діяльності Європейської мережі (ENQA) та Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR); Проведення регулярних (щорічних) Форумів із забезпечення європейської якості вищої освіти.

6. Третій цикл / Докторантура. Вдосконалення процесу обміну досвідом організації програм третього циклу.

7. Соціальний вимір. Збір інформації, підготовка взірця національного плану заходів, допомога в підготовці національних планів.

¹⁸⁰ The London Communiqué. (2007). “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world”. EHEA Ministerial Conference, London, 18 – 19 May, 2007 . <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

8. Глобальний вимір. Реалізація стратегії “Європейський простір вищої освіти у глобальному вимірі” (2007 р.). Забезпечення якості відповідно до вимог Посібника OECD/UNESCO з акцентом на: а) покращення подачі інформаційних матеріалів про ЄПВО; б) вдосконалення процесу визнання.

9. Збір інформації. Розробка Євростатом та Євростудентом системи індикаторів та способів інформування про поступ в сфері соціального виміру (справедливість, працевлаштування), мобільності викладачів та студентів всіх країн - учасниць Болонського процесу. Регулярне звітування.

10. Оцінювання. Аналітичні звіти з проблем мобільності, глобального та соціального вимірів Болонського процесу. («Погляд ззовні: Болонський процес в глобальному оточенні», «Дослідження в університетах прикладних наук: умови, досягнення та перспективи»); національні звіти.

Шостий (льовенський) етап (2008 – 2009 рр.)

Мета етапу: розвиток неперервної освіти, забезпечення соціальної справедливості в освіті, активізація участі ЗВО у розвитку національних інноваційних систем

Особливістю етапу стало вирішення проблем розвитку ВО в умовах глобальної фінансово-економічної кризи, зокрема, погіршення фінансування ВО в умовах кризи.

Основними подіями етапу стали: Льовенський саміт (28-29 квітня 2009 р.), у процесі якого було прийнято Комюніке «Болонський процес у період до 2020 року – ЄПВО у новому десятилітті» (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009)¹⁸¹ та Будапештсько-Віденський ювілейний саміт (12 березня 2010 р., результатом якого стало прийняття Декларації про Європейський простір вищої освіти (Budapest-Vienna Declaration, 2010)¹⁸². У Декларації було офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти. Засвідчено, що ЄПВО ґрунтується на довірі, співпраці між державними установами, вишами, студентами і викладачами разом з роботодавцями, агенціями із забезпечення якості вищої освіти, міжнародними організаціями і європейськими установами, повазі до розмаїтості культур, мов і систем вищої освіти.

¹⁸¹ •Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009) “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade”. EHEA Ministerial Conference, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>

¹⁸² Budapest-Vienna Declaration (2010) On the European Higher Education Area. (2010) Ministerial Conference in Budapest/Vienna, 10-12 March 2010. <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>

Будапештсько-Віденський ювілейний саміт ознаменував завершення першого періоду розвитку ЄПВО та проголосив початок другого, який здійснювався протягом 2010-2020 рр.

Сьомий (Бухарестський) етап (2010 – 2012 рр.)

Мета етапу: сприяння розвитку академічної мобільності, удосконалення механізмів гарантування якості вищої освіти.

Головною подією етапу став Бухарестський саміт (26-27 квітня 2012 р.), на якому було прийнято Комюніке «Максимальне використання нашого потенціалу: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Bucharest Communiqué, 2012)¹⁸³ та розроблено стратегію розвитку мобільності в Європейському просторі вищої освіти на період до 2020 року «Мобільність для вдосконалення освіти» (Mobility for Better Learning, 2012)¹⁸⁴;

Основними ідеями, сформульованими у Бухарестському комюніке є: підвищення готовності випускників до працевлаштування шляхом реформування освітніх програм; покращення можливостей працевлаштування шляхом розвитку взаємин з працедавцями і підприємцями; розробка механізмів гарантування якості ВО і визнання дипломів (ECTS, Додаток до диплома); поширення досвіду країн-учасниць ЄПВО щодо імплементації національних рамок кваліфікацій; розробка та використання «Керівництва по визнанню зарубіжних кваліфікацій» у ЄПВО; розширення Європейського реєстру агенцій забезпечення якості.

Восьмий (Єреванський) етап (2013-2015 рр.)

Метою етапу стало запровадження європейського виміру забезпечення якості вищої освіти шляхом розробки та затвердження нової редакції Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО, побудованої на засадах студентоцентризму; розширення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО та надання їй більшої інклюзивності.

Головною подією етапу став Єреванський саміт (14-15 травня 2015 р.), у комюніке якого було сформульовано такі пріоритети подальшого розвитку ЄПВО:

¹⁸³ •Bucharest Communiqué. (2012) “Making the Most of Our Potential : Consolidating the European Higher Education Area” . EHEA Ministerial Conference, Bucharest, 26-27 April, 2012.
<https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiqués.html>

¹⁸⁴ Mobility for Better Learning. (2012). Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012>.

- Продовження та розвиток співробітництва у сфері ЗЯВО - прийняття нової редакції «Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО»;
- Сприяння забезпеченню працевлаштуванню випускників вишів упродовж їх професійної кар'єри (врахування швидко змінюваних умов ринку праці);
- Підвищення рівня інклюзивності систем вищої освіти: врахування потреб диверсифікованих навчальних контингентів упродовж життя, розвиток мобільності усіх категорій студентів, зокрема майбутніх учителів;
- Продовження структурних реформ у ВО з метою забезпечення прозорості, визнання дипломів, розвитку практики подвійних дипломів (Yerevan Communiqué, 2015)¹⁸⁵

Дев'ятий (Паризький) етап (2015- 2018 рр.)

Метою етапу стало розкриття повного потенціалу ЄПВО, подальше просування запровадження Болонського процесу, досягнення якого можна сформулювати формулою «мобільність - порівнюваність - прозорість - якість - привабливість - академічна свобода - доброчесність - інституційна автономія».

У Паризькому комюніке, прийнятому на саміті, досягнення Болонського процесу було сформульовано таким чином: «Ми побудували дещо унікальне: Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), в якому цілі та механізми їх реалізації узгоджуються на європейському рівні, а потім запроваджуються в національних освітніх системах і закладах вищої освіти. Це простір, де уряди, заклади вищої освіти і стейкхолдери разом формують ландшафт вищої освіти; що демонструє, чого можуть досягти спільні зусилля й постійний діалог між урядами та сферою вищої освіти. Через ЄПВО ми проторували шлях для широкомасштабної студентської мобільності та покращили не лише порівнюваність і прозорість наших систем вищої освіти, а й підвищили їх якість і привабливість. ЄПВО сприяє взаєморозумінню й довірі та посилює співпрацю між нашими системами вищої освіти. Академічна свобода і доброчесність, інституційна автономія, участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти та громадська відповідальність вищої освіти й за вищу освіту становлять основу ЄПВО». (Paris Communiqué, 2018) ¹⁸⁶

¹⁸⁵ •Yerevan Communiqué. (2015) EHEA Ministerial Conference, Yerevan, 14-15 May, 2015.
<http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

¹⁸⁶ •Paris Communiqué. (2018) EHEA Ministerial Conference, Paris, May 25th 2018.
<http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

Щоб розкрити повний потенціал ЄПВО та забезпечити виконання ключових Болонських зобов'язань, оголошено запровадження структурованого підходу колегіальної експертної підтримки на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання. У 2018-2020 рр. тематичні експертні групи фокусуватимуться на трьох ключових зобов'язаннях, вирішальних для посилення й підтримки якості та співпраці всередині ЄПВО:

- трициклова система, сумісна із загальною рамкою кваліфікацій ЄПВО та ступенями першого і другого циклів, заснованими на ЄКТС,
- відповідність Лісабонській Конвенції про визнання,
- забезпечення якості у відповідності із «Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Paris Communiqué, 2018).

Десятий (Римський) етап (2018 – 2020 рр.)

Метою етапу стало підведення підсумків другого періоду розвитку ЄПВО та визначення подальших перспектив його розвитку як «простору, де студенти, працівники та випускники можуть вільно пересуватися, вчитися, викладати й проводити дослідження. ЄПВО буде повною мірою поважати фундаментальні цінності вищої освіти та демократії і верховенства права. Він буде заохочувати критичне мислення, обмін знаннями та розширить можливості, що пропонуються розвитком технологій для навчання й викладання на основі досліджень. Він забезпечить, що наші освітні системи пропонують усім, хто навчається, рівні можливості у відповідності до їхнього потенціалу й прагнень (Rome Ministerial Communiqué, 2020)¹⁸⁷.

Головною подією етапу став Саміт міністрів освіти в Римі 19 листопада 2020 р. У Римському комюніке констатовано, що якщо головними пріоритетами розвитку ЄПВО протягом попередніх 20 років були якість, прозорість та мобільність, то на наступний період було додано такі пріоритети: інклюзивність, інноваційність та взаємопов'язаність. «Для досягнення нашої візії, – заявлено у Комюніке, – ми зобов'язуємось до 2030р., побудувати інклюзивний, інноваційний та взаємопов'язаний ЄПВО на підтримку сталої, згуртованої та мирної Європи:

- Інклюзивний, оскільки кожен, хто навчається, матиме рівноправний доступ до вищої освіти й отримає повну підтримку у завершенні свого навчання й професійної підготовки.

¹⁸⁷ Rome Ministerial Communiqué (2020). EHEA Ministerial Conference, Rome, November 2020. <https://www.coe.int/en/web/education/-/council-of-europe-at-the-ehea-ministerial-conference>

- Інноваційний, оскільки в ньому буде запроваджено нові й краще узгоджені методи й практики навчання, викладання та оцінювання, тісно поєднані з дослідженнями.

- Взаємопов'язаний, оскільки наші спільні рамки й інструменти і далі сприятимуть та активізуватимуть міжнародну співпрацю та реформування, обмін знаннями та мобільність працівників і студентів» (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

Аналіз змісту Римського Комюніке дозволяє констатувати, що головними проблемами розвитку вищої освіти у ЄПВО, які стали предметом розгляду на Міністерській конференції, і становитимуть предмет уваги академічного товариства на подальші 10 років, є такі: якість, академічна свобода та доброчесність, інклюзивність, диджиталізація, дотримання високих етичних стандартів та прав людини, зміцнення соціального виміру вищої освіти, впровадження інноваційного змісту та моделей навчання, гнучкість та відкритість траєкторій навчання, інтернаціоналізація, розвиток цифрових навичок і компетентностей, участь в інноваційних міжнародних середовищах, спільне інноваційне викладання та дослідження університетами різних країн тощо.

8.4. Виміри змін у національних системах вищої освіти країн-членів Болонського клубу у контексті реалізації реформ

8.4.а. Політичний вимір Болонського процесу

Розгляд політичного виміру Болонського процесу передбачає характеристику змін у сфері освітньої політики у європейському регіоні, що відбуваються у рамках утворення ЄПВО. Предметом аналізу у цьому контексті є, політичні детермінанти, суб'єкти та механізми реалізації реформаційних перетворень, що складають основний зміст Болонського процесу.

Провідною політичною детермінантою ініціювання та розвитку Болонського процесу ми вважаємо прагнення європейської громади посилити регіон як геополітичну єдність, що може успішно протистояти іншим світовим центрам сили. Освіта, а надто вища освіта, перетворилася в сучасних умовах на могутню складову забезпечення конкурентоздатності як окремих країн, так і велетенських геополітичних регіонів.

Утворення ЄПВО спрямоване на усунення численних недоліків європейських систем вищої освіти, серед яких, в контексті політичної

аргументації значимості утворення ЄПВО, найбільш вагомими вважаємо такі:

- фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, здійснюють навчальний процес різними мовами;

- надмірна законодавча регуляція діяльності університетів, що знижує їх можливість гнучко реагувати на нові потреби у галузі освіти та наукових досліджень, зумовлені вимогами ринку та суспільства;

- недофінансування закладів вищої освіти, порівняно з іншими регіонами світу;

- нижчий рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих у європейському регіоні порівняно з країнами-конкурентами. (EU Commission (2005)¹⁸⁸.

Суттєві зміни відбулися у контексті Болонського процесу у складі суб'єктів освітньої політики: вона здійснюється не тільки на національному рівні (уряди держав, представники освітніх міністерств яких об'єднані у рамках реформ у Групу супроводу Болонського процесу – ГСБП/BFUG), але й на наднаціональному (міжнародному) рівні. Далі схарактеризуємо основні міжнародні структури, що представляють інтереси зацікавлених у Болонських реформах сторін, об'єднані у 2005 р. у групу Є-4.

Інтереси національних держав – членів Болонського клубу та політичних суб'єктів наднаціонального європейського рівня (ЄС, РЄ) у групі Є-4 представляє Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), що була заснована у 2000 році. Аналіз діяльності цієї організації дозволяє стверджувати, що, Асоціація є одним з найбільш потужних суб'єктів процесу забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) на Європейському просторі вищої освіти. Найбільш активно і плідно Асоціація проявляє себе у таких формах діяльності, як аналітична, законотворча, моніторингова та консультативна, що спрямовані на стандартизацію процесів ЗЯВО на Європейському просторі вищої освіти.

Вивчення змісту діяльності Асоціації свідчить про її активну багатосторонню співпрацю з субрегіональними та національними організаціями-членами (передусім з Мережею із забезпечення якості

¹⁸⁸ EU Commission (2005) Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. <http://aei.pitt.edu/id/eprint/42884>

вищої освіти Центральної та Східної Європи, Скандинавською мережею із забезпечення якості вищої освіти, Європейським консорціумом з акредитації, Європейською організацією із забезпечення якості дистанційного навчання та ін.). Головним результатом діяльності ENQA дослідники вважають запровадження Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на ЄПВО (2005, 2015 рр.) та Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (2007 р.).

Основним представником інтересів провайдерів вищої освіти на ЄПВО стала у межах реалізації Болонського процесу Європейська асоціація університетів (EUA), яка декларує своєю метою підтримку університетських цінностей, розширення університетської автономії, підвищення відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг, лобіювання інтересів ЗВО на європейському рівні. ЄАУ об'єднує більш ніж 800 членських організацій (університетів та конференцій ректорів університетів) у 48 країнах (EUA, 2021a)¹⁸⁹.

Аналіз змісту діяльності ЄАУ дозволив дійти висновку щодо провідної ролі Асоціації у здійсненні наукового супроводу процесу Болонських реформ на європейському рівні: з 2001 р ЄАУ регулярно ініціює і реалізує міжнародні проекти, що передбачають залучення широкого кола університетських науковців та експертів міжнародних організацій-партнерів до розробки та апробації механізмів реформ на інституційному, національному та наднаціональному рівнях (EUA, 2021b)¹⁹⁰.

Головними аспектами діяльності ЄАУ є такі: побудова Європейського простору вищої освіти в контексті реалізації Болонського процесу; інтернаціоналізація вищої освіти; розвиток наукових досліджень та інновацій; підвищення якості освіти європейських університетів; удосконалення університетського менеджменту, забезпечення розвитку автономії та стабільного фінансування вищої освіти й науково-дослідної діяльності.

Інтереси закладів вищої професійної освіти та громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя представляє у групі Є-4 Європейська асоціація закладів вищої освіти (EURASHE). Асоціація співпрацює з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює розгляд питань інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів професійної освіти, підвищення

¹⁸⁹ EUA (2021) European University Association. Who we are.. <https://eua.eu/about/who-we-are.html>

¹⁹⁰ EUA (2021) European University Association. Projects. <https://eua.eu/resources/projects.html>

рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення професійної освіти у регіоні. Основними результатами діяльності EURASHE у регіоні є розробка та практичне втілення стратегій навчання впродовж життя, що виступають вагомим інструментом забезпечення готовності до працевлаштування в умовах неперервних суспільних, економічних та технологічних змін (EURASHE, 2021)¹⁹¹.

Завдання представлення та підтримки освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів у контексті Болонського процесу здійснює Європейський студентський союз (ESU), що виборов у складній боротьбі статус рівноправного партнера у групі супроводу Болонського процесу. Свідченням змістового різноманіття діяльності ESU є тематика реалізованих проєктів (ESU, 2021)¹⁹².

ESU активно критикує непослідовність освітньої політики європейських урядів через недостатню або непослідовну студенто-центрованість Болонського процесу, відстоює соціальні та академічні інтереси студентських мас на Європейському просторі вищої освіти.

Таким чином, кожна з організацій – членів групи Є-4 виступає представником певної категорії стейкхолдерів, зацікавлених у процесах реформ. Організації здійснюють інформаційну, аналітичну, законотворчу, організаційну, політичну діяльність та тісно взаємодіють між собою у розробці та запровадженні механізмів реформ у Болонському регіоні, що запроваджуються як на інституційному, так і на національному та наднаціональному рівнях. До співпраці з групою Є-4 долучаються й інші міжнародні організації, що представляють інтереси зацікавлених сторін, зокрема професійних спілок (Education International) та роботодавців (BUSINESSEUROPE).

Важливим аспектом розгляду політичного виміру Болонських реформ є характеристика механізмів здійснення та моніторингу ефективності реформаційних перетворень. До таких механізмів відносять, перш за все, відкритий метод координації – ВМК (open method of coordination – OMC). Сутність ВМК вперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Ради Європи в Лісабоні як способу «поширення найкращих практик і досягнення найбільшого зближення країн з метою реалізації основних завдань ЄС»²⁹]. Розглядуваний нами метод розроблено експертами ЄС з метою допомоги країнам – членам цієї організації у поступальному розвитку

¹⁹¹ EURASHE (2021) European Association of Institutions in Higher Education . <https://www.eurashe.eu>

¹⁹² ESU. (2021) European Students' Union. <http://www.esu.online.org/projects>

євроінтеграційної політики. ВМК включає чотири основні компоненти: 1) визначення загального напрямку (генеральної лінії) розвитку ЄС спільно зі спеціальним графіком реалізації його цілей у короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних та якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація загальноєвропейських цілей у національну та регіональну освітню політику та визначення особливостей, що враховують національну та регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка й взаємооцінка, організовані як процес взаємного навчання (¹⁹³.

Таким чином, як вважають дослідники, ВМК позиціонований як повністю децентралізований підхід, в який активно залучені наднаціональні організації, країни-члени, регіональні та місцеві рівні, а також соціальні партнери й громадянське суспільство. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у рамках ЄПВО, і адаптують свою освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу. Ключова мета ВМК – забезпечити просування в політично чутливих сферах уникаючи політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї національної системи в іншу.

Завершуючи розгляд сутності ВМК підкреслимо, що у сучасних дослідженнях існують різні трактування його призначення: як когнітивного інструмента, що забезпечує здобуття необхідної інформації й досягнення цілей процесу без зміни існуючих норм і цінностей; або як інструмента, що впливає на трансформацію ціннісної парадигми освітньої системи. Європейський політичний експерт С. Боррас висловлює позицію, що «відкритий метод координації є як когнітивним, так і нормативним інструментом. Його можна вважати когнітивним інструментом, оскільки він дозволяє навчатися один в одного. Процес навчання не обмежений практикою інших країн-членів, але поширюється на погляди, що лежать в їхній

¹⁹³Radaelli, C M. (2003) The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union? Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies.
<http://hdl.handle.net/10036/22489>

основі, тобто на сферу не менш важливу. ВМК є нормативним інструментом, оскільки загальні цілі втілюють сутність поглядів на питання соціальної справедливості. Таким чином, відкрита координація поступово створює Європейську соціальну модель» (Borras, 2004) ¹⁹⁴

Підводячи підсумки розгляду політичного виміру Болонського процесу, зробимо такі висновки щодо тенденцій розвитку освітньої політики регіонального та національного рівня у досліджуваний період:

- відбувається звуження суверенітету національних держав у сфері освітньої політики, її інтернаціоналізація;
- розширюється коло суб'єктів європейської освітньої політики: до нього входять представники усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін (стейкхолдерів);
- відбувається перехід від домінування політичних та адміністративних механізмів на початковому етапі реформ, тобто розгортання реформи «згори-вниз» до розвитку широкого та інтенсивного політичного діалогу й співпраці, застосування методу колегіальної підтримки «рівний-рівному», створення прямих контактів та посилення синергії між різноманітними культурами і системами вищої освіти, що передбачає розгортання реформ «знизу-вширш» та «знизу-вгору. Такі політичні зміни стратегії реформ свідчать про демократизацію освітньо-політичного клімату ЄПВО

8.4.6. Соціальний вимір Болонського процесу

Соціальний вимір, на перший погляд, є предметом пріоритетного інтересу студентів як клієнтів освітніх послуг. Однак більш глибокий аналіз проблеми доводить, що його розгляд є значимим і для абсолютної більшості інших стейкхолдерів.

Аналіз аргументації необхідності забезпечення соціального виміру змін, що має місце в документах Болонського процесу, дозволяє говорити про її багатоаспектний характер. По-перше, йдеться про право кожного індивіда на здобуття вищої освіти, що дає можливість повноцінного розвитку особистості, формування готовності до стабільного працевлаштування та активного громадського життя. Соціальні гарантії держави в освітній сфері визнано необхідною умовою, що дає можливість диверсифікованим

¹⁹⁴ Borras, S., Jacobsson, K. (2004) The Open method of coordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy*, 11 (2), P. 185–208. <https://doi.org/10.1080/1350176042000194395>

контингентам випускників закладів середньої освіти успішно вступити, навчатися та закінчити ЗВО. По-друге, забезпечення права кожного громадянина на здобуття вищої освіти (йдеться про якісну вищу освіту), трактується як умова ефективного соціального, культурного та економічного розвитку суспільства; можливість прискореного приросту ресурсу знань у національній та регіональній інноваційних системах; розвитку демократичної культури, посилення плюралістичної демократії та толерантності в суспільному середовищі. По-третє, забезпечення високого рівня соціальних гарантій у сфері вищої освіти сприяє підвищенню привабливості європейської вищої освіти у глобальному контексті, що, у свою чергу, збагачує європейську академічну культуру новими підходами у сфері освітньої та наукової діяльності (Key issues, 2007, p. 12)¹⁹⁵.

У документах Болонського процесу задекларовано широке коло соціальних гарантій у сфері вищої освіти. Зміст зобов'язань урядів в освітній сфері, відображених у документах міністерських конференцій Болонського процесу, систематизовано та сформульовано у поданих далі положеннях:

- забезпечення права на якісну вищу освіту для всіх (Берлінське комюніке, Празьке комюніке, Льовен / Лювен-ля-Ньовське комюніке, Бухарестське комюніке, Будапештсько-Віденська Декларація, Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- підтримка міжкультурного взаєморозуміння, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності; забезпечення дотримання демократичних та цивільних прав задля посилення Європейського громадянства та формування інклюзивного суспільства (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення студентам належних умов для навчання та проживання, що уможливлюють успішне завершення освіти протягом визначеного терміну часу незалежно від перешкод, що можуть виникнути через низький соціальний статус та незадовільне фінансове становище сім'ї, з якої походить студент (Берлінське

¹⁹⁵ Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility (2007). Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. Government Offices of Sweden. Retrieved from <https://www.government.se/reports/2007/05/key-issues-for-the-european-higher-education-area---social-dimension-and-mobility/>

комюніке, Бергенське комюніке, Лондонське комюніке, Лювен-ла-Ньовське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- створення у ЗВО консультативних та сервісних служб, діяльність яких спрямована на сприяння повноцінній самореалізації упродовж навчання, його вчасне завершення та здобуття відповідної кваліфікації (Бергенське комюніке, Бухарестське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення інклюзивного характеру системи вищої освіти, залучення до навчання у ЗВО нових контингентів студентів із недостатньо представлених у системі вищої освіти соціальних груп населення (Лондонське комюніке, Лювен-ла-Ньовське комюніке, Бухарестське комюніке, Будапештсько-Віденська Декларація, Паризьке комюніке, Римське комюніке), а також біженців та мігрантів (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- надання студентам, особливо вихідцям із соціально знедолених верств, фінансової допомоги, що дозволяє розширити доступ до вищої освіти (Бергенське комюніке);

- покращення для всіх громадян відповідно до їх прагнень і здібностей можливості отримувати неперервну освіту протягом усього життя як у рамках передвищої, так і вищої освіти (Берлінське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення права студентів на рівноправну партнерську участь в управлінні вишами, передусім у вирішенні питань, що стосуються організації та змісту освітнього процесу (Празьке комюніке, Берлінське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- розвиток студентоцентрованого підходу до освітнього процесу, зокрема застосування методів взаємного колегіального навчання студентів, як засобу забезпечення більшого доступу до якісної освіти диверсифікованих контингентів студентів (Бухарестське комюніке, Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- забезпечення можливостей міжнародної мобільності для студентів, викладачів, дослідників шляхом розвитку системи міжнародних та національних грантів, сервісних служб, законодавчого визнання періодів навчання й професійної діяльності у ЄПВО та поза ним (Єреванське комюніке, Паризьке комюніке, Римське комюніке);

- покращенням можливостей працевлаштування і самопрацевлаштування випускників вишів (Єреванське комюніке, Римське комюніке);

- створення інклюзивного простору вищої освіти на основі «Принципів та рекомендацій для зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО» (Римське комюніке).

Зауважимо, що протягом тривалого періоду розвитку ЄПВО політичні зобов'язання держав, сформульовані у документах Болонського процесу, носили здебільшого декларативний характер на відміну від тих, що стосуються організаційних засад освітнього процесу у вишах на засадах Європейської кредитно-трансферної системи – ECTS (ЕС, 2015)¹⁹⁶ та забезпечення якості вищої освіти, на основі Європейської рамки кваліфікацій (ЕС, 2008)¹⁹⁷, Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО (ENQA, 2005, 2015)¹⁹⁸.

Зазначимо, що у нормативному забезпеченні соціального виміру вищої освіти у ЄПВО протягом останніх п'яти років відбулися суттєві позитивні зрушення, що перетворюють вимоги до нього з категорії бажаних на такі, що є обов'язковими. Зокрема, у процесі підготовки до Єреванського саміту BFUG (2015 р.) було прийнято «Стратегію розвитку соціального виміру та безперервної освіти у Європейському просторі вищої освіти до 2020 р.» (A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020), у якій визначено завдання подальшого розвитку співпраці у досліджуваний сфері.

Новим кроком в діяльності BFUG щодо визначення вимог до забезпечення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО стало затвердження на Римській міністерській конференції країн-членів Болонського клубу (2020 р.) документу «Принципи та Рекомендації посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО» (Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA – EPG) (EPG, 2020)¹⁹⁹.

Викладені у політичних документах Болонського процесу положення щодо соціального виміру змін було розвинуто у реформаційних програмах на національному та наднаціональному рівнях. Разом з тим, низка реформаційних процесів розвивається у

¹⁹⁶ EC (European Commission). (2015) ECTS Users' Guide. Retrieved from: ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm

¹⁹⁷ EC (European Commission). (2008) European Qualifications Framework. Retrieved from: ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors

¹⁹⁸ ENQA (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

¹⁹⁹ BFUG (Bologna Follow-Up Group) AG1 (Advisory Group 1) on Social Dimension. (2020) Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. EHEA Ministerial Conference, Rome, November 2020. <https://medium.com/%C3%B1am-educkacci%C3%B3n-en-red/principles-and-guidelines-to-strengthen-the-social-dimension-of-higher-education-in-the-ehea-1729c2f30f76>

регіоні всупереч наведеним вище політичним деклараціям, що стає причиною активного протесту проти них студентських організацій. Головною причиною суперечностей між декларативними заявами про забезпечення соціального виміру реформ та їх реальними програмами стало домінування у світі в цілому та у Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти (Garben, 2011) ²⁰⁰. Тенденціями розвитку освітніх реформ у європейському регіоні, що викликають заперечення у студентства стали впродовж останнього десятиліття такі:

- запровадження або збільшення платні за навчання, що веде до невиконання соціальних гарантій у сфері вищої освіти;
- суттєві відмінності у підходах до запровадження ECTS, що перешкоджає можливостям розвитку мобільності студентів, залучення дорослих до системи неперервної освіти через неможливість урахування попередньо здобутих навчальних кредитів;
- недостатній рівень державного фінансування системи неперервної освіти, що перешкоджає реалізації освітніх прав громадян, прискоренню економічного, культурного та інтелектуального розвитку суспільства;
- використання Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) як засобу у глобальній конкурентній боротьбі з метою отримання ЗВО та національними економіками комерційної вигоди;
- збереження перешкод розвитку академічної мобільності (візові бар'єри, слабкий розвиток практики визнання кваліфікацій та трансферу кредитів, низький рівень державної фінансової підтримки студентської мобільності, розвитку системи грантів, сервісних послуг для зарубіжних студентів тощо);
- використання академічної мобільності у межах ЄПВО як засобу «відтоку мізків» з країн Східної Європи до Західної.

Подолання названих вище та низки інших суперечностей реформ є актуальним завданням подальшого розвитку Болонського процесу.

8.4.в. Академічний вимір Болонського процесу

Розгляд академічного виміру Болонського процесу передбачає характеристику тих його складових, що безпосередньо спрямовані на

²⁰⁰ Garben, S. (2011) EU higher education law. The Bologna process and Harmonization by stealth. Kluwer Law International, The Hague. <http://hdl.handle.net/1814/16821>

зміни навчального процесу. У даному контексті дослідники вважають за корисне виокремити якісні та кількісні аспекти реформаційних перетворень, що впливають на безпосереднього споживача освітніх послуг – студента. Завдання здійснення якісних змін навчального процесу відображено в усіх основоположних документах реформ та включають такі складові:

- запровадження студенто-центрованого підходу (Лондонське та подальші комюніке), що перетворився на провідний принцип реалізації Болонського процесу;
- розробка наднаціональних, національних та інституційних механізмів забезпечення якості освіти (Берлінське та подальші комюніке), формування готовності студента до особистої відповідальності за результати власного навчання шляхом запровадження гнучких навчальних траєкторій (Лондонське, Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- визначення системи професійних компетентностей, що необхідні для працевлаштування випускника (Сорбонська декларація, Берлінське та Лювен-ла-Ньовське комюніке) та розвитку його професійної кар'єри (Лондонське комюніке, Лондонське комюніке);
- запровадження модульних навчальних програм, гнучких невеликих юнітів (smaller, flexible units), що дають можливість отримати мікрокредитів (micro-credentials), необхідних для працевлаштування на конкретному робочому місці (Паризьке та Римське комюніке);
- зростання ролі вищої освіти у формуванні у студентів якості активного громадянства, що є необхідною умовою збереження демократичного суспільства (Берлінське, Бергенське, Лондонське, Лювен-ла-Ньовське, Римське комюніке);
- поглиблення європейського виміру освіти з метою осмислення студентами своєї європейської ідентичності (Берлінське комюніке);
- формування почуття поваги до інших культур, до їх різноманіття, навичок спілкування з представниками інших культур (Лювен-ла-Ньовське та Римське комюніке);
- формування міжнародної і міжкультурної компетентностей шляхом інтернаціоналізації освітніх програм та участі в інноваційних міжнародних середовищах у своїх закладах, отримання досвіду певної форми мобільності, використовуючи фізичний, покращений

цифровими засобами (віртуальний) або змішаний формати (Римське комюніке);

- розвиток іншомовних умінь (Лювен-ла-Ньовське комюніке).

Кількісний аспект змін, що можуть бути предметом аналізу у межах розгляду академічного виміру Болонських реформ, передбачає характеристику таких процесів:

- зростання кількості студентів з інших регіонів світу, що приїждять до Європейського простору вищої освіти в результаті зростання його привабливості;

- зростання обсягів студентської мобільності у межах ЄПВО (охопити мобільність 20% студентів) (Паризьке та Римське комюніке);

- зростання кількості студентів, що навчаються у якісних (акредитованих) навчальних закладах (Лондонське та подальші комюніке);

- зростання кількості студентів, що навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями (Лондонське та подальші комюніке).

8.4.2. Культурний вимір Болонського процесу

Реформи, що відбуваються у європейській вищій освіті у межах Болонського процесу, мають у більшості країн глибинний системний характер, тобто стосуються всіх аспектів діяльності вишів. Такі реформи трансформують академічну культуру, що розвивалася в європейських університетах упродовж багатьох століть.

У контексті розгляду проблеми ми трактуємо поняття «академічна культура» як систему професійних практик, норм поведінки, базових цінностей та базових установок, які реалізуються та поділяються всіма членами академічної спільноти, зокрема на інституційному рівні – університетської спільноти.

До започаткування ЄПВО в Європі сформувалося кілька моделей вищої освіти (англо-саксонська, німецька, французька), що мають суттєві специфічні особливості. У контексті розгляду проблеми академічної культури йдеться про відмінності у практиках. Однак на рівні академічних цінностей, та ще й у в контексті протистояння сучасним глобалізаційним викликам ми вважаємо за необхідність говорити про спільність і навіть спільність традиційних європейських

академічних культур, тобто, про єдину європейську академічну культуру.

До традиційних академічних цінностей, характерних для європейської академічної культури у сучасних умовах, відносять академічну свободу, університетську автономію, критичне мислення, фундаментальну науку, відданість інтересам справжнього знання, визнання науковим співтовариством тощо. Далі, як приклад, звернемося до характеристики цінностей, характерних для британської академічної культури, що сформульовані у декларації створеної у 2012 р. Ради захисту британських університетів (Council for Defense of British Universities). Британська академічна громада пропонує широкому європейському загалу об'єднатися навколо захисту таких ідей:

- університет – це установа, де освітня діяльність та наукові дослідження є однаково важливими і жодна з цих сфер не реалізується за рахунок іншої, де інтелектуальна діяльність може вільно здійснюватися без урахування її негайної економічної вигоди. Університетські дослідження спрямовані на розширення розуміння фізичного світу, людської природи та усіх форм людської діяльності;
- університетська освіта повинна бути доступною як для студентів, так і для аспірантів, які мають достатній потенціал розвитку;
- відповідаючи потребам студентів і суспільства в цілому, університети зберігають повний контроль над змістом навчальних курсів і методів навчання;
- забезпечуючи професійну освіту фахівців, університети озброюють випускників інтелектуальними навичками, розвивають гнучкість мислення, сили розуму, формують знання та розуміння, що дозволяють випускникам вести повноцінне і корисне для суспільства життя;
- методи, що використовуються для оцінки якості наукових досліджень, не повинні примушувати науковців до передчасних недостатньо обґрунтованих публікацій, гальмувати здійснення досліджень, що вимагають тривалого періоду узагальнення;
- університетські дослідники повинні мати свободу для здійснення досліджень у галузі, що відповідає профілю їх викладацької діяльності;
- необхідним є збереження принципу інституційної автономії, академічного самоврядування, спрямування діяльності

управлінського персоналу на підтримку викладацької та дослідної діяльності професорсько-викладацького персоналу університету;

- з метою успішного виконання завдань передачі студентам та інтерпретації культурної й інтелектуальної спадщини людства, університети сприяють міжнародним обмінам, розвитку незалежної критичної думки, необхідної для процвітання демократичного суспільства (Council for Defense)²⁰¹.

Аналіз низки теоретичних джерел, а також практичного досвіду діяльності європейських університетів дозволяє констатувати, що у процесі Болонських реформ відбуваються сутнісні трансформації академічної культури, що призводять до її до переходу у принципово новий стан. Саме такі зміни стали предметом нашого розгляду.

Перший етап Болонських реформ був ознаменований змінами структури вищої освіти у регіоні, тобто переходом до двоступеневої системи, що визначається за Болонською схемою як «бакалавр+магістр». У тій чи іншій формі двоступеневі системи вищої освіти мали місце у дореформений період у 30 країнах-членах Болонського клубу (наприклад, в Україні «молодший спеціаліст+спеціаліст»); у 18 країнах двоступеневу схему було запроваджено вперше.

Результати структурних реформ є предметом активного обговорення академічних громад і не лише у країнах, системи вищої освіти яких зазнали радикальних перетворень. Нищівній критиці піддавалися такі реформи у німецькомовних країнах, передусім у Німеччині та Австрії, що є спадкоємцями культурних традицій гумбольдтівського університету. Широка європейська академічна громада виступає проти низки негативних тенденцій розвитку академічної культури:

- перехід від традицій класичного дослідницького університету – храму науки, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти та супроводжується науковими пошуками, до яких залучені як викладачі, так і студенти; де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості, – до підприємницького університету, «фабрики знань», пріоритетною метою якого є задоволення ринку праці у людині – виробничій функції, яка має стандартний набір професійних компетентностей. Представники академічної громади із сумом констатують, що відбувається тотальне підпорядкування діяльності університету

²⁰¹ Council for Defense of British Universities. Values and Aim. [http:// cdbu.org.uk/about/values-and-aims/](http://cdbu.org.uk/about/values-and-aims/)

потребам економічної конкурентоздатності держави, більш того, «у контексті сучасних реформ запроваджується не просто контроль за діяльністю університету, а далекосяжна маніпуляція процесом формування ідентичності молоді людини, що є складовою її освіти і соціалізації. Студентів спонукають до інтеріоризації цінностей професійного росту як особистісних моральних цінностей, привчають думати, відчувати, сприймати оточуючий світ і діяти згідно з логікою, продиктованою потребами економіки» (Pekkola, 2009) ²⁰²;

- зниження якості студентських контингентів: відбувається перехід від навчання академічно підготованої та налаштованої на активну творчу самоосвіту і високі досягнення студентської молоді, до диверсифікованих студентських контингентів, що прийшли в університети в результаті масовізації вищої освіти та спрямовані здебільшого на отримання лише базової вищої освіти, тобто ступеня бакалавра (Biggs, 2011) ²⁰³.

Двоступенева болонська структура вищої освіти має і своїх прихильників, які вбачають її плюси у таких змінах академічної культури:

- демократизація вищої освіти, надання більш широким верствам населення можливості здобути її завдяки скороченню термінів навчання, урізноманітненню типів навчальних закладів, форм організації навчання;

- більш гнучке врахування у межах двоциклової структури навчання потреб ринку праці та кожного окремого споживача освітніх послуг;

- уніфікація невеликих за розміром систем вищої освіти європейських країн з метою отримання освітнього результату, що є порівнюваним за змістовими та якісними показниками у межах ЄПВО.

Болонські структурні реформи, про які йшлося вище, стали лише першим етапом змін, що супроводжувався низкою інших перетворень. Найбільш значимий ефект на трансформації академічної культури мають такі зміни:

- розробка національних та європейських рамок кваліфікацій (QFs), побудованих на основі потреб ринків праці. У доболонський період у жодній європейській системі вищої освіти не

²⁰² Pekkola, M. (2009) Neoliberal politics of innovation and its opposition at the university: The Case of Finland. The International Journal of inclusive democracy, Vol. 5, No. 2. Retrieved from: https://www.inclusivedemocracy.org/journal/vol5/vol5_no2_pekkola_case_finland.htm

²⁰³ Biggs, J., Tang, C. (2011) Teaching For Quality Learning At University. McGraw-Hill International. <https://doi.org/10.1111/teth.12173>

існувало QFs, сформульованих у вигляді стандартного набору професійних компетентностей, що визначають результати здобутої освіти. Запровадження QFs призводить до стандартизації навчальних програм університетів, тобто зниження рівня автономності у визначенні змісту освіти, обмежує права професорсько-викладацького складу вишів на авторські підходи до викладання навчальних дисциплін;

- запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), що полягає у наданні навчальним програмам гнучкого модуляризованого, студентоцентрованого характеру. Йдеться про принципову трансформацію організаційних засад освітнього процесу, про перехід від процесо-центрованої парадигми вищої освіти до результато-центрованої: головна увага приділяється кількості здобутих кредитів та якості набутих професійних компетентностей;

- запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості (QA). Традиційно виші мали лише внутрішні механізми забезпечення якості своєї діяльності, що гарантувалося, передусім, високою якістю професорсько-викладацького складу та студентських контингентів, високим рівнем матеріальної підтримки вишів з боку держави. В умовах масовізації вищої освіти та перетворення її на вагомий чинник економічного розвитку держав та Євроregionу в цілому все більш значимими є зовнішні інструменти забезпечення якості, що може означати перехід від культури внутрішньої (академічної) до зовнішньої (ринкової та споживацької) відповідальності та звітності вишів.

Посилюються тенденції запровадження відповідальності вишів за схемою «згори-вниз», тобто контролю їх діяльності з боку національних державних або незалежних контролюючих інституцій та наднаціональних (пан-європейських та суб-регіональних) QA-структур (передусім ENQA). Позитивно у даному контексті є велика увага, що надається у процесі реформ розвитку внутрішньої культури якості у вишах. Такий підхід певною мірою врівноважує та доповнює запроваджені механізми зовнішнього контролю якості. Однак і внутрішній контроль не є суто академічним, його можна визначити, на нашу думку, як адміністративно-академічний, оскільки здійснюється він як університетськими кафедрами, так і адміністративними структурами (спеціально створеними відділами);

- розвиток академічної та професійної мобільності. За часи болонських реформ відбулося значне кількісне зростання студентської мобільності. Осмислення культурних змін, пов'язаних з процесами розвитку академічної і професійної мобільності, що є важливою складовою інтернаціоналізації європейського освітнього простору, дозволяє говорити про їх суперечливий характер. З одного боку, інтернаціоналізація є давньою європейською університетською традицією: наука і освіта ніколи не знали меж і кордонів. Крім того, в сучасних умовах інтернаціоналізація вищої освіти підкріплена могутнім інформаційно-технологічним забезпеченням, процесами політичної, економічної, фінансової та культурної інтеграції Європейського регіону.

Однак є й інший бік справи: інтернаціоналізація слугує перетворенню ЄПВО на засіб глобальної конкурентної боротьби з метою отримання комерційної вигоди від навчання зарубіжних студентів, стажування викладачів, науковців та адміністраторів з інших країн.

Така тенденція зумовлена домінуванням у світі в цілому та у Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти, перетворення університету з академічної на підприємницьку структуру. Підтвердження цієї думки зустрічаємо у численних творах європейських теоретиків, що аналізують реалії та перспективи розвитку вищої освіти з позицій логіки різних суспільних наук.

На завершення розгляду культурного виміру змін зазначимо, що академічна спільнота не в стані протистояти об'єктивним змінам місії університету в сучасному світі та відповідним змінам академічної культури. Однак вважаємо, що протистояння радикальній економізації, утилітаризації і вульгаризації академічної культури є справою кожної конкретної університетської громади як і кожна масштабна реформаційна ініціатива, Болонський процес має свої плюси і мінуси що, як правило, тісно пов'язані між собою і навіть одночасно можуть мати як позитивну, так і негативну конотацію, залежно від суб'єкта аналізу. У кожному з розглядуваних нами вимірів аналізу досліджуваного феномену болонських реформ ми визначили позитиви та негативи, що можуть бути розцінені як такі з позицій інтересів українських вишів (див. табл. 8.1).

Таблиця 8.1.

**Позитивні та негативні результати Болонських реформ:
політичний, соціальний, академічний та культурний виміри
розгляду**

Вимір	Позитивні результати	Негативні результати
Політичний вимір	- інтернаціоналізація освітньої політики у країнах-членах Болонського клубу, усвідомлення її провідної ролі у розвитку Європи знань; - суттєве розширення кола суб'єктів європейської освітньої політики, включення до нього представників усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін; - запровадження механізмів м'якої політики (відкритого методу координації)	- ерозія суверенітету національної держави у сфері освітньої політики; - економізація освітньої політики; - домінування політичних та адміністративних механізмів розробки і реалізації Болонських реформ, що спричинює негативне ставлення до них частини академічної громади
Соціальний вимір	- масовізація вищої освіти, розширення можливостей для здобуття вищої освіти представників різних соціальних верств населення; - урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, розширення можливості задовольнити освітні потреби кожного споживача освітніх послуг; - розвиток системи неперервної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів	зниження якості вищої освіти, пов'язане з її масовізацією; невиконання соціальних зобов'язань урядів щодо забезпечення права кожного громадянина на здобуття якісної вищої освіти у зв'язку з неоліберальною ідеологією освітніх реформ та глобальною економічною кризою
Академічний вимір	- запровадження ECTS, що має на меті підвищення рівня прозорості у здобутті та зарахуванні навчальних кредитів; - запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості на національному та наднаціональному рівнях; - запровадження національних та міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили; - активізація міжнародної (горизонтальної, вертикальної) мобільності студентів, викладачів, дослідників; - перехід до студенто-центрованого навчання, розвиток інноваційних освітніх технологій; - інтернаціоналізація змісту європейської вищої освіти;	- зростання проблем якості вищої освіти, пов'язане з диверсифікацією студентських контингентів, зниженням рівня фінансування вищої освіти; - запровадження коротких академічних циклів призводить до зміни освітньої парадигми: від центрованості на розвитку системи фундаментальних знань та пізнавальних умінь студентів до формування стандартного набору професійних компетентностей, що задовольняє швидкозмінювані потреби ринку праці

Культурний вимір	• демократизація культури вищої школи як результат зміни цільових пріоритетів вищої освіти, диверсифікації типів вишів, та контингентів студентів, можливістю задоволення освітнього попиту кожного громадянина; • інтернаціоналізація культури європейських університетів, формування / відродження культури європейського університету; • розвиток руху академічної громади, спрямованого на захист традиційних цінностей культури європейського університету на національному та наднаціональному рівнях	• трансформація традиційних цінностей європейської академічної культури, її економізація, утилітаризація і вульгаризація
-------------------------	---	--

Болонський процес вступив у третю фазу свого розвитку, розраховану до 2030 року, тому аналіз пов'язаних з ним реформаційних перетворень зберігає свою актуальність.

Питання для самоконтролю

1. Дайте характеристику ключових понять теми. Схарактеризуйте типи джерел, що містять трактування даних понять.
2. Схарактеризуйте критерії, за якими виокремлено у презентації етапи розвитку європейської інтеграції у сфері освіти у доболонський період.
3. Поміркуйте, чи є вичерпним подане у презентації визначення цільових пріоритетів Болонського процесу. Доповніть їх перелік.
4. Схарактеризуйте суб'єкти Болонського процесу. Дайте визначення пріоритетів Болонського процесу з точки зору різних суб'єктів (стейкхолдерів) цього процесу. Укладіть порівняльну таблицю з такими визначеннями.
5. Схарактеризуйте сутність Болонських реформ на різних етапах розвитку Болонського процесу. Поясніть особливості динаміки реформаційних перетворень у системах вищої освіти держав, що входять до Болонського клубу.
6. З'ясуйте, чи були принципові відмінності у логіці та хронології здійснення болонських реформ у різних національних системах вищої освіти, що входять у ЄПВО.
7. У чому полягають принципи формування ЄПВО на різних фазах цього процесу?

8. Поясніть правомірність/неправомірність класифікації вимірів змін у національних системах вищої освіти країн-членів Болонського клубу у контексті реалізації Болонських реформ ВО.
9. Укладіть хронологічну таблицю реформи системи вищої освіти України у контексті Болонського процесу. Поясніть специфіку і логіку реформ ВО України у контексті Болонського процесу.

ДОДАТКИ

Magna Charta Universitatum²⁰⁴ Preamble	Велика Хартія Університетів Преамбула
The undersigned Rectors of European Universities, gathered in Bologna for the ninth centenary of the oldest University in Europe, four years before the definitive abolition of boundaries between the countries of the European Community; looking forward to far-reaching co-operation between all European nations and believing that people and States should become more than ever aware of the part that universities will be called upon to play in a changing and increasingly international society, consider 1. that at the approaching end of this millennium the future of mankind depends largely on cultural, scientific and technical development; and that this is built up in centres of culture, knowledge and research as represented by true universities; 2. that the universities' task of spreading knowledge among the younger generations implies that, in today's world, they must also serve society as a whole; and that the cultural, social and economic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education; 3. that universities must give future generations education and training that will teach them, and through them others, to respect the great harmonies of their natural environment and of life itself. The undersigned Rectors of European universities proclaim to all States and to the conscience of all nations the fundamental principles, which must, now and always, support the vocation of universities. Fundamental Principles 1. The university is an autonomous institution at the heart of societies differently organised because of geography and historical heritage; it	Ректори європейських університетів, що підписалися нижче, ті, що зібралися в Болоньї з нагоди дев'ятисотліття найстарішого в Європі університету за чотири роки до остаточного скасування кордонів між країнами Європейського Суспільства, висловлюючи надію на перспективу розширення співробітництва між усіма європейськими націями, переконані в тім, що народи і держави мають, як ніколи раніше, усвідомити роль, яку університети будуть покликані зіграти у суспільстві, що змінюється і стає усе більш інтернаціональним, вважають, що: 1. на завершальному етапі цього тисячоріччя майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знання і досліджень, якими є справжні університети; 2. завдання університетів по поширенню знань серед нових поколінь передбачає, що в сьогоденному світі вони також повинні служити суспільству в цілому і що культурне, соціальне й економічне майбутнє суспільства вимагає, зокрема, значного внеску в подальшу освіту; 3. університети повинні давати майбутнім поколінням освіти і виховання, що навчать їх, а через них інших, поважати велику гармонію навколишнього середовища і самого життя. Ректори європейських університетів, що підписалися нижче, проголошують перед усіма державами і перед совістю всіх націй <i>основні принципи</i>, що повинні, відтепер і завжди, бути основоположними для університетів. Основні принципи 1. Університет є самостійною установою усередині суспільств із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній і історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює і

²⁰⁴ The Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching. To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and economic power.

2. Teaching and research in universities must be inseparable if their tuition is not to lag behind changing needs, the demands of society, and advances in scientific knowledge.

3. Freedom in research and training is the fundamental principle of university life, and governments and universities, each as far as in them lies, must ensure respect for this fundamental requirement. Rejecting intolerance and always open to dialogue, a university is an ideal meeting-ground for teachers capable of imparting their knowledge and well equipped to develop it by research and innovation and for students entitled, able and willing to enrich their minds with that knowledge.

4. A university is the trustee of the European humanist tradition; its constant care is to attain universal knowledge; to fulfil its vocation it transcends geographical and political frontiers, and affirms the vital need for different cultures to know and influence each other.

The Means

To attain these goals by following such principles calls for effective means, suitable to present conditions.

1. To preserve freedom in research and teaching, the instruments appropriate to realize that freedom must be made available to all members of the university community.

2. Recruitment of teachers, and regulation of their status, must obey the principle that research is inseparable from teaching.

3. Each university must—with due allowance for particular circumstances—ensure that its students' freedoms are safeguarded, and that they enjoy concessions in which they can acquire the culture and training which it is their purpose to possess.

4. Universities—particularly in

передає культуру за допомогою досліджень і навчання. Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька і викладацька діяльність повинна бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання і дослідницька робота в університетах повинні бути нероздільні для того, щоб навчання в них відповідало потребам, що змінюються, запитам суспільства і досягненням у науковому знанні.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у рамках своєї компетентності, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, що здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалювання за допомогою досліджень і інновацій, і студентів, що мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є хоронителем традицій європейського гуманізму. У здійсненні свого покликання він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні і політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

Способи

Для досягнення цих цілей у світлі вищевикладених принципів вимагаються ефективні засоби, що відповідають теперішнім умовам.

1. Для забезпечення свободи в дослідженнях і викладанні всім членам університетського суспільства мають бути надані необхідні засоби для її реалізації.

2. Набір викладачів і визначення їхнього статусу повинні відбуватися відповідно до принципу невід'ємності дослідницької діяльності від викладацької.

3. Кожен університет, з урахуванням конкретних обставин, повинен гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов, при яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі й освіті.

4. Університети, особливо європейські,

Europe—regard the mutual exchange of information and documentation, and frequent joint projects for the advancement of learning, as essential to the steady progress of knowledge. Therefore, as in the earliest years of their history, they encourage mobility among teachers and students; furthermore, they consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas) and award of scholarships essential to the fulfilment of their mission in the conditions prevailing today. The undersigned Rectors, on behalf of their Universities, undertake to do everything in their power to encourage each State, as well as the supranational organizations concerned, to mould this policy sedulously on this Magna Charta, which expresses the universities' unanimous desire freely determined and declared. Bologna, Settembre 18, 1988.	розглядають взаємний обмін інформацією і документацією, а також збільшення кількості спільних проєктів для розвитку освіти, як основний елемент постійного прогресу знань. Тому, як і в ранні періоди своєї історії, вони стимулюють мобільність викладачів і студентів, а також розглядають загальну політику в питанні рівного статусу, звань, іспитів (без упередженого ставлення до національних дипломів) і присудження стипендій як необхідний інструмент для здійснення своєї місії в переважних на сьогоднішній день умовах. Ректори, що підписалися нижче, від імені своїх університетів, беруть на себе зобов'язання зробити усе від них залежне для того, щоб кожна держава, а також зацікавлені наднаціональні організації, формували свою політику, спираючись на положення цієї Великої Хартії, що виражає одностайне бажання університетів, вільно визначене і проголошене. <i>Болонья, 18 вересня 1988 року</i>
--	--

Sorbonne Joint Declaration
Joint declaration on harmonisation of the architecture of the
European higher education system²⁰⁵

by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom

Paris, the Sorbonne, May 25 1998

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development.

Universities were born in Europe, some three-quarters of a millenium ago. Our four countries boast some of the oldest, who are celebrating important anniversaries around now, as the University of Paris is doing today. In those times, students and academics would freely circulate and rapidly disseminate knowledge throughout the continent. Nowadays, too many of our students still graduate without having had the benefit of a study period outside of national boundaries.

We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation. We owe our students, and our society at large, a higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence.

An open European area for higher learning carries a wealth of positive perspectives, of course respecting our diversities, but requires on the other hand continuous efforts to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning, which would enhance mobility and an ever closer cooperation.

The international recognition and attractive potential of our systems are directly related to their external and internal readabilities. A system, in which two main cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge.

Much of the originality and flexibility in this system will be achieved through the use of credits (such as in the ECTS scheme) and semesters. This will allow for validation of these acquired credits for those who choose initial or continued education in different European universities and wish to be able to acquire degrees in due time throughout life. Indeed, students

²⁰⁵ Sorbonne Joint Declaration. (1998).orbonne Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom in Paris, the Sorbonne, May 25th 1998. <https://www.ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998>

should be able to enter the academic world at any time in their professional life and from diverse backgrounds.

Undergraduates should have access to a diversity of programmes, including opportunities for multidisciplinary studies, development of a proficiency in languages and the ability to use new information technologies.

International recognition of the first cycle degree as an appropriate level of qualification is important for the success of this endeavour, in which we wish to make our higher education schemes clear to all.

In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree, with possibilities to transfer from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work.

At both undergraduate and graduate level, students would be encouraged to spend at least one semester in universities outside their own country. At the same time, more teaching and research staff should be working in European countries other than their own. The fast growing support of the European Union, for the mobility of students and teachers should be employed to the full.

Most countries, not only within Europe, have become fully conscious of the need to foster such evolution. The conferences of European rectors, University presidents, and groups of experts and academics in our respective countries have engaged in widespread thinking along these lines.

A convention, recognising higher education qualifications in the academic field within Europe, was agreed on last year in Lisbon. The convention set a number of basic requirements and acknowledged that individual countries could engage in an even more constructive scheme. Standing by these conclusions, one can build on them and go further. There is already much common ground for the mutual recognition of higher education degrees for professional purposes through the respective directives of the European Union.

Our governments, nevertheless, continue to have a significant role to play to these ends, by encouraging ways in which acquired knowledge can be validated and respective degrees can be better recognised. We expect this to promote further inter-university agreements. Progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles can be achieved through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned.

We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability. The anniversary of the University of Paris, today here in the Sorbonne, offers us a solemn opportunity to engage in the endeavour to create a European area of higher education, where national

identities and common interests can interact and strengthen each other for the benefit of Europe, of its students, and more generally of its citizens. We call on other Member States of the Union and other European countries to join us in this objective and on all European Universities to consolidate Europe's standing in the world through continuously improved and updated education for its citizens.

Claude ALLEGRE		Luigi BERLINGUER		Tessa BLACKSTONE		Jürgen RÜTTGERS
Minister	for	Minister	for	Minister	for	Minister for
National		Public		Higher		Education,
Education,		Instruction,		Education		Sciences,
Research		University and		(United		Research
and Technology		Research (Italy)		Kingdom)		and
(France)						Technology
						(Germany)

The Bologna Declaration of 19 June 1999

Joint declaration of the European Ministers of Education²⁰⁶

The European process, thanks to the extraordinary achievements of the last few years, has become an increasingly concrete and relevant reality for the Union and its citizens. Enlargement prospects together with deepening relations with other European countries, provide even wider dimensions to that reality.

Meanwhile, we are witnessing a growing awareness in large parts of the political and academic world and in public opinion of the need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions.

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.

The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe.

The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the Universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.

Several European countries have accepted the invitation to commit themselves to achieving the objectives set out in the declaration, by signing it or expressing their agreement in principle. The direction taken by several higher education reforms launched in the meantime in Europe has proved many Governments' determination to act.

European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure

²⁰⁶ Joint declaration of the European Ministers of Education - The Bologna Declaration of 19 June 1999.
<http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge.

The course has been set in the right direction and with meaningful purpose. The achievement of greater compatibility and comparability of the systems of higher education nevertheless requires continual momentum in order to be fully accomplished. We need to support it through promoting concrete measures to achieve tangible forward steps. The 18th June meeting saw participation by authoritative experts and scholars from all our countries and provides us with very useful suggestions on the initiatives to be taken.

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.

While affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne declaration, we engage in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the third millennium, the following objectives, which we consider to be of primary relevance in order to establish the European area of higher education and to promote the European system of higher education world-wide:

Adoption of a system of **easily readable and comparable degrees**, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system Adoption of a system essentially based on **two main cycles**, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.

Establishment of a **system of credits** - such as in the ECTS system - as a proper means of promoting the most widespread student mobility.

Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned.

Promotion of **mobility** by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:

· for students, access to study and training opportunities and to related services · for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.

Promotion of **European co-operation in quality assurance** with a view to developing comparable criteria and methodologies.

Promotion of the **necessary European dimensions in higher education**, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

We hereby undertake to attain these objectives - within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy - to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of intergovernmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education. We expect Universities again to respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour.

Convinced that the establishment of the European area of higher education requires constant support, supervision and adaptation to the continuously evolving needs, we decide to meet again within two years in order to assess the progress achieved and the new steps to be taken.

Signatories

TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001²⁰⁷

Two years after signing the Bologna Declaration and three years after the Sorbonne Declaration, European Ministers in charge of higher education, representing 32 signatories, met in Prague in order to review the progress achieved and to set directions and priorities for the coming years of the process. Ministers reaffirmed their commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area by 2010. The choice of Prague to hold this meeting is a symbol of their will to involve the whole of Europe in the process in the light of enlargement of the European Union.

Ministers welcomed and reviewed the report "Furthering the Bologna Process" commissioned by the follow-up group and found that the goals laid down in the Bologna Declaration have been widely accepted and used as a base for the development of higher education by most signatories as well as by universities and other higher education institutions. Ministers reaffirmed that efforts to promote mobility must be continued to enable students, teachers, researchers and administrative staff to benefit from the richness of the European Higher Education Area including its democratic values, diversity of cultures and languages and the diversity of the higher education systems.

Ministers took note of the Convention of European higher education institutions held in Salamanca on 29-30 March and the recommendations of the Convention of European Students, held in Göteborg on 24-25 March, and appreciated the active involvement of the European University Association (EUA) and the National Unions of Students in Europe (ESIB) in the Bologna process. They further noted and appreciated the many other initiatives to take the process further. Ministers also took note of the constructive assistance of the European Commission.

Ministers observed that the activities recommended in the Declaration concerning degree structure have been intensely and widely dealt with in most countries. They especially appreciated how the work on quality assurance is moving forward. Ministers recognized the need to cooperate to address the challenges brought about by transnational

²⁰⁷ Prague Communiqué. (2001). Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>

education. They also recognized the need for a lifelong learning perspective on education.

FURTHER ACTIONS FOLLOWING THE SIX OBJECTIVES OF THE BOLOGNA PROCESS

As the Bologna Declaration sets out, Ministers asserted that building the European Higher Education Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe. They supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.), and that students are full members of the higher education community. From this point of view Ministers commented on the further process as follows:

Adoption of a system of easily readable and comparable degrees Ministers strongly encouraged universities and other higher education institutions to take full advantage of existing national legislation and European tools aimed at facilitating academic and professional recognition of course units, degrees and other awards, so that citizens can effectively use their qualifications, competencies and skills throughout the European Higher Education Area. Ministers called upon existing organisations and networks such as NARIC and ENIC to promote, at institutional, national and European level, simple, efficient and fair recognition reflecting the underlying diversity of qualifications.

Adoption of a system essentially based on two main cycles Ministers noted with satisfaction that the objective of a degree structure based on two main cycles, articulating higher education in undergraduate and graduate studies, has been tackled and discussed. Some countries have already adopted this structure and several others are considering it with great interest. It is important to note that in many countries bachelor's and master's degrees, or comparable two cycle degrees, can be obtained at universities as well as at other higher education institutions. Programmes leading to a degree may, and indeed should, have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs as concluded at the Helsinki seminar on bachelor level degrees (February 2001).

Establishment of a system of credits Ministers emphasized that for greater flexibility in learning and qualification processes the adoption of common cornerstones of qualifications, supported by a credit system such as the ECTS or one that is ECTS-compatible, providing both transferability and accumulation functions, is necessary. Together with mutually recognized quality assurance systems such arrangements will facilitate students' access to the European labour market and enhance the compatibility, attractiveness and competitiveness of European higher

education. The generalized use of such a credit system and of the Diploma Supplement will foster progress in this direction.

Promotion of mobility Ministers reaffirmed that the objective of improving the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff as set out in the Bologna Declaration is of the utmost importance. Therefore, they confirmed their commitment to pursue the removal of all obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff and emphasized the social dimension of mobility. They took note of the possibilities for mobility offered by the European Community programmes and the progress achieved in this field, e.g. in launching the Mobility Action Plan endorsed by the European Council in Nice in 2000.

Ministers recognized the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They also encouraged closer cooperation between recognition and quality assurance networks. They emphasized the necessity of close European cooperation and mutual trust in and acceptance of national quality assurance systems. Further they encouraged universities and other higher education institutions to disseminate examples of best practice and to design scenarios for mutual acceptance of evaluation and accreditation/certification mechanisms. Ministers called upon the universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperation with corresponding bodies from countries which are not members of ENQA, to collaborate in establishing a common framework of reference and to disseminate best practice.

Promotion of the European dimensions in higher education In order to further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with "European" content, orientation or organisation. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree.

FURTHERMORE MINISTERS EMPHASIZED THE FOLLOWING POINTS:

Lifelong learning

Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the

challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.

Higher education institutions and students

Ministers stressed that the involvement of universities and other higher education institutions and of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed. The institutions have demonstrated the importance they attach to the creation of a compatible and efficient, yet diversified and adaptable European Higher Education Area. Ministers also pointed out that quality is the basic underlying condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education Area. Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions. Ministers affirmed that students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process.

Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

Ministers agreed on the importance of enhancing attractiveness of European higher education to students from Europe and other parts of the world. The readability and comparability of European higher education degrees world-wide should be enhanced by the development of a common framework of qualifications, as well as by coherent quality assurance and accreditation/certification mechanisms and by increased information efforts. Ministers particularly stressed that the quality of higher education and research is and should be an important determinant of Europe's international attractiveness and competitiveness. Ministers agreed that more attention should be paid to the benefit of a European Higher Education Area with institutions and programmes with different profiles. They called for increased collaboration between the European countries concerning the possible implications and perspectives of transnational education.

CONTINUED FOLLOW-UP

Ministers committed themselves to continue their cooperation based on the objectives set out in the Bologna Declaration, building on the similarities and benefiting from the differences between cultures, languages and national systems, and drawing on all possibilities of intergovernmental cooperation and the ongoing dialogue with European universities and other

higher education institutions and student organisations as well as the Community programmes.

Ministers welcomed new members to join the Bologna process after applications from Ministers representing countries for which the European Community programmes Socrates and Leonardo da Vinci or Tempus-Cards are open. They accepted applications from Croatia, Cyprus and Turkey.

Ministers decided that a new follow-up meeting will take place in the second half of 2003 in Berlin to review progress and set directions and priorities for the next stages of the process towards the European Higher Education Area. They confirmed the need for a structure for the follow-up work, consisting of a follow-up group and a preparatory group. The follow-up group should be composed of representatives of all signatories, new participants and the European Commission, and should be chaired by the EU Presidency at the time. The preparatory group should be composed of representatives of the countries hosting the previous ministerial meetings and the next ministerial meeting, two EU member states and two non-EU member states; these latter four representatives will be elected by the follow-up group. The EU Presidency at the time and the European Commission will also be part of the preparatory group. The preparatory group will be chaired by the representative of the country hosting the next ministerial meeting.

The European University Association, the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the National Unions of Students in Europe and the Council of Europe should be consulted in the follow-up work. In order to take the process further, Ministers encouraged the follow-up group to arrange seminars to explore the following areas: cooperation concerning accreditation and quality assurance, recognition issues and the use of credits in the Bologna process, the development of joint degrees, the social dimension, with specific attention to obstacles to mobility, and the enlargement of the Bologna process, lifelong learning and student involvement

"Realising the European Higher Education Area"

Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003

Preamble

On 19 June 1999, one year after the Sorbonne Declaration, Ministers responsible for higher education from 29 European countries signed the Bologna Declaration. They agreed on important joint objectives for the development of a coherent and cohesive European Higher Education Area by 2010. In the first follow-up conference held in Prague on 19 May 2001, they increased the number of the objectives and reaffirmed their commitment to establish the European Higher Education Area by 2010. On 19 September 2003, Ministers responsible for higher education from 33 European countries met in Berlin in order to review the progress achieved and to set priorities and new objectives for the coming years, with a view to speeding up the realisation of the European Higher Education Area. They agreed on the following considerations, principles and priorities:

Ministers reaffirm the importance of the social dimension of the Bologna Process. The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at European level. In that context, Ministers reaffirm their position that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic cooperation and exchanges, academic values should prevail.

Ministers take into due consideration the conclusions of the European Councils in Lisbon (2000) and Barcelona (2002) aimed at making Europe "the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion" and calling for further action and closer co-operation in the context of the Bologna Process.

Ministers take note of the Progress Report commissioned by the Follow-up Group on the development of the Bologna Process between Prague and Berlin. They also take note of the Trends-III Report prepared by the European University Association (EUA), as well as of the results of the seminars, which were organised as part of the work programme between Prague and Berlin by several member States and Higher Education Institutions, organisations and students. Ministers further note the National Reports, which are evidence of the considerable progress being made in the application of the principles of the Bologna Process. Finally, they take note of the messages from the European Commission and the Council of Europe and acknowledge their support for the implementation of the Process.

Ministers agree that efforts shall be undertaken in order to secure closer links overall between the higher education and research systems in their respective countries. The emerging European Higher Education Area will benefit from synergies with the European Research Area, thus strengthening the basis of the Europe of Knowledge.

The aim is to preserve Europe's cultural richness and linguistic diversity, based on its heritage of diversified traditions, and to foster its potential of innovation and social and economic development through enhanced co-operation among European Higher Education Institutions.

Ministers recognise the fundamental role in the development of the European Higher Education Area played by Higher Education Institutions and student organisations. They take note of the message from the European University Association (EUA) arising from the Graz Convention of Higher Education Institutions, the contributions from the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the communications from ESIB – The National Unions of Students in Europe.

Ministers welcome the interest shown by other regions of the world in the development of the European Higher Education Area, and welcome in particular the presence of representatives from European countries not yet party to the Bologna Process as well as from the Follow-up Committee of the European Union, Latin America and Caribbean (EULAC) Common Space for Higher Education as guests at this conference.

Progress

Ministers welcome the various initiatives undertaken since the Prague Higher Education Summit to move towards more comparability and compatibility, to make higher education systems more transparent and to enhance the quality of European higher education at institutional and national levels. They appreciate the co-operation and commitment of all partners - Higher Education Institutions, students and other stakeholders - to this effect.

Ministers emphasise the importance of all elements of the Bologna Process for establishing the European Higher Education Area and stress the need to intensify the efforts at institutional, national and European level. However, to give the Process further momentum, they commit themselves to intermediate priorities for the next two years. They will strengthen their efforts to promote effective quality assurance systems, to step up effective use of the system based on two cycles and to improve the recognition system of degrees and periods of studies.

Quality Assurance

The quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area. Ministers commit themselves to

supporting further development of quality assurance at institutional, national and European level. They stress the need to develop mutually shared criteria and methodologies on quality assurance.

They also stress that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework.

Therefore, they agree that by 2005 national quality assurance systems should include:

- A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved.
- Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results.
- A system of accreditation, certification or comparable procedures.
- International participation, co-operation and networking.

At the European level, Ministers call upon ENQA through its members, in co-operation with the EUA, EURASHE and ESIB, to develop an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance, to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies, and to report back through the Follow-up Group to Ministers in 2005. Due account will be taken of the expertise of other quality assurance associations and networks.

Degree structure: Adoption of a system essentially based on two main cycles

Ministers are pleased to note that, following their commitment in the Bologna Declaration to the two-cycle system, a comprehensive restructuring of the European landscape of higher education is now under way. All Ministers commit themselves to having started the implementation of the two cycle system by 2005.

improving understanding and acceptance of the new qualifications through reinforcing dialogue within institutions and between institutions and employers.

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area.

Within such frameworks, degrees should have different defined outcomes. First and second cycle degrees should have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic

and labour market needs. First cycle degrees should give access, in the sense of the Lisbon Recognition Convention, to second cycle programmes. Second cycle degrees should give access to doctoral studies.

Ministers invite the Follow-up Group to explore whether and how shorter higher education may be linked to the first cycle of a qualifications framework for the European Higher Education Area.

Ministers stress their commitment to making higher education equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means.

Promotion of mobility

Mobility of students and academic and administrative staff is the basis for establishing a European Higher Education Area. Ministers emphasise its importance for academic and cultural as well as political, social and economic spheres. They note with satisfaction that since their last meeting, mobility figures have increased, thanks also to the substantial support of the European Union programmes, and agree to undertake the necessary steps to improve the quality and coverage of statistical data on student mobility.

They reaffirm their intention to make every effort to remove all obstacles to mobility within the European Higher Education Area. With a view to promoting student mobility, Ministers will take the necessary steps to enable the portability of national loans and grants.

Establishment of a system of credits

Ministers stress the important role played by the European Credit Transfer System (ECTS) in facilitating student mobility and international curriculum development. They note that ECTS is increasingly becoming a generalised basis for the national credit systems. They encourage further progress with the goal that the ECTS becomes not only a transfer but also an accumulation system, to be applied consistently as it develops within the emerging European Higher Education Area.

Recognition of degrees: Adoption of a system of easily readable and comparable degrees

Ministers underline the importance of the Lisbon Recognition Convention, which should be ratified by all countries participating in the Bologna Process, and call on the ENIC and NARIC networks along with the competent National Authorities to further the implementation of the Convention. They set the objective that every student graduating as from 2005 should receive the Diploma Supplement automatically and free of charge. It should be issued in a widely spoken European language.

They appeal to institutions and employers to make full use of the Diploma Supplement, so as to take advantage of the improved transparency and flexibility of the higher education degree systems, for fostering employability and facilitating academic recognition for further studies.

Higher education institutions and students

Ministers welcome the commitment of Higher Education Institutions and students to the Bologna Process and recognise that it is ultimately the active participation of all partners in the Process that will ensure its long-term success.

Aware of the contribution strong institutions can make to economic and societal development, Ministers accept that institutions need to be empowered to take decisions on their internal organisation and administration. Ministers further call upon institutions to ensure that the reforms become fully integrated into core institutional functions and processes.

Ministers note the constructive participation of student organisations in the Bologna Process and underline the necessity to include the students continuously and at an early stage in further activities.

Students are full partners in higher education governance. Ministers note that national legal measures for ensuring student participation are largely in place throughout the European Higher Education Area. They also call on institutions and student organisations to identify ways of increasing actual student involvement in higher education governance.

Ministers stress the need for appropriate studying and living conditions for the students, so that they can successfully complete their studies within an appropriate period of time without obstacles related to their social and economic background. They also stress the need for more comparable data on the social and economic situation of students.

Promotion of the European dimension in higher education

Ministers note that, following their call in Prague, additional modules, courses and curricula with European content, orientation or organisation are being developed.

They note that initiatives have been taken by Higher Education Institutions in various European countries to pool their academic resources and cultural traditions in order to promote the development of integrated study programmes and joint degrees at first, second and third level.

Moreover, they stress the necessity of ensuring a substantial period of study abroad in joint degree programmes as well as proper provision for linguistic diversity and language learning, so that students may achieve their full potential for European identity, citizenship and employability.

Ministers agree to engage at the national level to remove legal obstacles to the establishment and recognition of such degrees and to actively support the development and adequate quality assurance of integrated curricula leading to joint degrees.

Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area

Ministers agree that the attractiveness and openness of the European higher education should be reinforced. They confirm their readiness to further develop scholarship programmes for students from third countries. Ministers declare that transnational exchanges in higher education should be governed on the basis of academic quality and academic values, and agree to work in all appropriate fora to that end. In all appropriate circumstances such fora should include the social and economic partners. They encourage the co-operation with regions in other parts of the world by opening

Bologna seminars and conferences to representatives of these regions.

Lifelong learning

Ministers underline the important contribution of higher education in making lifelong learning a reality. They are taking steps to align their national policies to realise this goal and urge Higher Education Institutions and all concerned to enhance the possibilities for lifelong learning at higher education level including the recognition of prior learning. They emphasise that such action must be an integral part of higher education activity.

Ministers furthermore call those working on qualifications frameworks for the European Higher Education Area to encompass the wide range of flexible learning paths, opportunities and techniques and to make appropriate use of the ECTS credits.

They stress the need to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education.

Additional Actions

European Higher Education Area and European Research Area – two pillars of the knowledge based society

Conscious of the need to promote closer links between the EHEA and the ERA in a Europe of Knowledge, and of the importance of research as an integral part of higher education across Europe, Ministers consider it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process. They emphasise the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally. Ministers call for increased mobility at the doctoral and postdoctoral levels and encourage the institutions concerned to increase their cooperation in doctoral studies and the training of young researchers.

Ministers will make the necessary effort to make European Higher Education Institutions an even more attractive and efficient partner. Therefore Ministers ask Higher Education Institutions to increase the role

and relevance of research to technological, social and cultural evolution and to the needs of society.

Ministers understand that there are obstacles inhibiting the achievement of these goals and these cannot be resolved by Higher Education Institutions alone. It requires strong support, including financial, and appropriate decisions from national Governments and European Bodies.

Finally, Ministers state that networks at doctoral level should be given support to stimulate the development of excellence and to become one of the hallmarks of the European Higher Education Area.

Stocktaking

With a view to the goals set for 2010, it is expected that measures will be introduced to take stock of progress achieved in the Bologna Process. A mid-term stocktaking exercise would provide reliable information on how the Process is actually advancing and would offer the possibility to take corrective measures, if appropriate.

Ministers charge the Follow-up Group with organising a stocktaking process in time for their summit in 2005 and undertaking to prepare detailed reports on the progress and implementation of the intermediate priorities set for the next two years:

- quality assurance
- two-cycle system
- recognition of degrees and periods of studies

Participating countries will, furthermore, be prepared to allow access to the necessary information for research on higher education relating to the objectives of the Bologna Process. Access to data banks on ongoing research and research results shall be facilitated.

Further Follow-up

New members

Ministers consider it necessary to adapt the clause in the Prague Communiqué on applications for membership as follows:

Countries party to the European Cultural Convention shall be eligible for membership of the European Higher Education Area provided that they at the same time declare their willingness to pursue and implement the objectives of the Bologna Process in their own systems of higher education. Their applications should contain information on how they will implement the principles and objectives of the declaration.

Ministers decide to accept the requests for membership of Albania, Andorra, Bosnia and Herzegovina, Holy See, Russia, Serbia and Montenegro, “the Former Yugoslav Republic of Macedonia” and to welcome these states as new members thus expanding the process to 40 European Countries.

Ministers recognise that membership of the Bologna Process implies substantial change and reform for all signatory countries. They agree to support the new signatory countries in those changes and reforms,

incorporating them within the mutual discussions and assistance, which the Bologna Process involves.

Follow-up structure

Ministers entrust the implementation of all the issues covered in the Communiqué, the overall steering of the Bologna Process and the preparation of the next ministerial meeting to a Follow-up Group, which shall be composed of the representatives of all members of the Bologna Process and the European Commission, with the Council of Europe, the EUA, EURASHE, ESIB and UNESCO/CEPES as consultative members.

This group, which should be convened at least twice a year, shall be chaired by the EU Presidency, with the host country of the next Ministerial Conference as vice-chair. A Board also chaired by the EU Presidency shall oversee the work between the meetings of the Follow-up Group. The Board will be composed of the chair, the next host country as vice-chair, the preceding and the following EU Presidencies, three participating countries elected by the Follow-up Group for one year, the European Commission and, as consultative members, the Council of Europe, the EUA, EURASHE and ESIB. The Follow-up Group as well as the Board may convene ad hoc working groups as they deem necessary.

The overall follow-up work will be supported by a Secretariat which the country hosting the next Ministerial Conference will provide.

In its first meeting after the Berlin Conference, the Follow-up Group is asked to further define the responsibilities of the Board and the tasks of the Secretariat.

Work programme 2003-2005

Ministers ask the Follow-up Group to co-ordinate activities for progress of the Bologna Process as indicated in the themes and actions covered by this Communiqué and report on them in time for the next ministerial meeting in 2005.

Next Conference

Ministers decide to hold the next conference in the city of Bergen (Norway)
in May 2005.

The European Higher Education Area - Achieving the Goals

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for
Higher Education,
Bergen, 19-20 May 2005

We, Ministers responsible for higher education in the participating countries of the Bologna Process, have met for a mid-term review and for setting goals and priorities towards 2010. At this conference, we have welcomed Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldova and Ukraine as new participating countries in the Bologna Process. We all share the common understanding of the principles, objectives and commitments of the Process as expressed in the Bologna Declaration and in the subsequent communiqués from the Ministerial Conferences in Prague and Berlin. We confirm our commitment to coordinating our policies through the Bologna Process to establish the European Higher Education Area (EHEA) by 2010, and we commit ourselves to assisting the new participating countries to implement the goals of the Process.

I. Partnership

We underline the central role of higher education institutions, their staff and students as partners in the Bologna Process. Their role in the implementation of the Process becomes all the more important now that the necessary legislative reforms are largely in place, and we encourage them to continue and intensify their efforts to establish the EHEA. We welcome the clear commitment of higher education institutions across Europe to the Process, and we recognise that time is needed to optimise the impact of structural change on curricula and thus to ensure the introduction of the innovative teaching and learning processes that Europe needs.

We welcome the support of organisations representing business and the social partners and look forward to intensified cooperation in reaching the goals of the Bologna Process. We further welcome the contributions of the international institutions and organisations that are partners to the Process.

II. Taking stock

We take note of the significant progress made towards our goals, as set out in the General Report 2003-2005 from the Follow-up Group, in EUA's *Trends IV* report, and in ESIB's report *Bologna with Student Eyes*.

At our meeting in Berlin, we asked the Follow-up Group for a mid-term stocktaking, focusing on three priorities – the degree system, quality assurance and the recognition of degrees and periods of study. From the stocktaking report we note that substantial progress has been made in these three priority areas. It will be important to ensure that progress is

consistent across all participating countries. We therefore see a need for greater sharing of expertise to build capacity at both institutional and governmental level.

The degree system

We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on a large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles. Furthermore, there is a need for greater dialogue, involving Governments, institutions and social partners, to increase the employability of graduates with bachelor qualifications, including in appropriate posts within the public service.

We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. We commit ourselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007. We ask the Follow-up Group to report on the implementation and further development of the overarching framework.

We underline the importance of ensuring complementarity between the overarching framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning encompassing general education as well as vocational education and training as now being developed within the European Union as well as among participating countries. We ask the European Commission fully to consult all parties to the Bologna Process as work progresses.

Quality assurance

Almost all countries have made provision for a quality assurance system based on the criteria set out in the Berlin Communiqué and with a high degree of cooperation and networking.

However, there is still progress to be made, in particular as regards student involvement and international cooperation. Furthermore, we urge higher education institutions to continue their efforts to enhance the quality of their activities through the systematic introduction of internal mechanisms and their direct correlation to external quality assurance.

We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA. We commit ourselves to introducing the proposed model for peer review of quality assurance agencies on a national basis, while respecting the commonly accepted guidelines and criteria. We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review. We ask that the practicalities of implementation be further developed by ENQA in

cooperation with EUA, EURASHE and ESIB with a report back to us through the Follow-up Group. We underline the importance of cooperation between nationally recognised agencies with a view to enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions.

Recognition of degrees and study periods

We note that 36 of the 45 participating countries have now ratified the Lisbon Recognition Convention. We urge those that have not already done so to ratify the Convention without delay. We commit ourselves to ensuring the full implementation of its principles, and to incorporating them in national legislation as appropriate. We call on all participating countries to address recognition problems identified by the ENIC/NARIC networks. We will draw up national action plans to improve the quality of the process associated with the recognition of foreign qualifications. These plans will form part of each country's national report for the next Ministerial Conference. We express support for the subsidiary texts to the Lisbon Recognition Convention and call upon all national authorities and other stakeholders to recognise joint degrees awarded in two or more countries in the EHEA.

We see the development of national and European frameworks for qualifications as an opportunity to further embed lifelong learning in higher education. We will work with higher education institutions and others to improve recognition of prior learning including, where possible, non-formal and informal learning for access to, and as elements in, higher education programmes.

III. Further challenges and priorities

Higher education and research

We underline the importance of higher education in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion. We note that the efforts to introduce structural change and improve the quality of teaching should not detract from the effort to strengthen research and innovation. We therefore emphasise the importance of research and research training in maintaining and improving the quality of and enhancing the competitiveness and attractiveness of the EHEA. With a view to achieving better results we recognise the need to improve the synergy between the higher education sector and other research sectors throughout our respective countries and between the EHEA and the European Research Area.

To achieve these objectives, doctoral level qualifications need to be fully aligned with the EHEA overarching framework for qualifications using the outcomes-based approach. The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. Considering the need for structured doctoral programmes and the need for transparent

supervision and assessment, we note that the normal workload of the third cycle in most countries would correspond to 3-4 years full time. We urge universities to ensure that their doctoral programmes promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meeting the needs of the wider employment market. We need to achieve an overall increase in the numbers of doctoral candidates taking up research careers within the EHEA. We consider participants in third cycle programmes both as students and as early stage researchers. We charge the Bologna Follow-up Group with inviting the European University Association, together with other interested partners, to prepare a report under the responsibility of the Follow-up Group on the further development of the basic principles for doctoral programmes, to be presented to Ministers in 2007. Overregulation of doctoral programmes must be avoided.

The social dimension

The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA. We therefore renew our commitment to making quality higher education equally accessible to all, and stress the need for appropriate conditions for students so that they can complete their studies without obstacles related to their social and economic background. The social dimension includes measures taken by governments to help students, especially from socially disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counseling services with a view to widening access.

Mobility

We recognise that mobility of students and staff among all participating countries remains one of the key objectives of the Bologna Process. Aware of the many remaining challenges to be overcome, we reconfirm our commitment to facilitate the portability of grants and loans where appropriate through joint action, with a view to making mobility within the EHEA a reality. We shall intensify our efforts to lift obstacles to mobility by facilitating the delivery of visa and work permits and by encouraging participation in mobility programmes. We urge institutions and students to make full use of mobility programmes, advocating full recognition of study periods abroad within such programmes.

The attractiveness of the EHEA and cooperation with other parts of the world

The European Higher Education Area must be open and should be attractive to other parts of the world. Our contribution to achieving education for all should be based on the principle of sustainable development and be in accordance with the ongoing international work on developing guidelines for quality provision of cross-border higher

education. We reiterate that in international academic cooperation, academic values should prevail. We see the European Higher Education Area as a partner of higher education systems in other regions of the world, stimulating balanced student and staff exchange and cooperation between higher education institutions. We underline the importance of intercultural understanding and respect. We look forward to enhancing the understanding of the Bologna Process in other continents by sharing our experiences of reform processes with neighbouring regions. We stress the need for dialogue on issues of mutual interest. We see the need to identify partner regions and intensify the exchange of ideas and experiences with those regions. We ask the Follow-up Group to elaborate and agree on a strategy for the external dimension.

IV. Taking stock on progress for 2007

We charge the Follow-up Group with continuing and widening the stocktaking process and reporting in time for the next Ministerial Conference. We expect stocktaking to be based on the appropriate methodology and to continue in the fields of the degree system, quality assurance and recognition of degrees and study periods, and by 2007 we will have largely completed the implementation of these three intermediate priorities. In particular, we shall look for progress in:

- implementation of the standards and guidelines for quality assurance as proposed in the ENQA report;
- implementation of the national frameworks for qualifications;
- the awarding and recognition of joint degrees, including at the doctorate level;
- creating opportunities for flexible learning paths in higher education, including procedures for the recognition of prior learning.

We also charge the Follow-up Group with presenting comparable data on the mobility of staff and students as well as on the social and economic situation of students in participating countries as a basis for future stocktaking and reporting in time for the next Ministerial Conference. The future stocktaking will have to take into account the social dimension as defined above.

V. Preparing for 2010

Building on the achievements so far in the Bologna Process, we wish to establish a European Higher Education Area based on the principles of quality and transparency. We must cherish our rich heritage and cultural diversity in contributing to a knowledge-based society. We commit ourselves to upholding the principle of public responsibility for higher education in the context of complex modern societies. As higher education is situated at the crossroads of research, education and innovation, it is also the key to Europe's competitiveness. As we move closer to 2010, we

undertake to ensure that higher education institutions enjoy the necessary autonomy to implement the agreed reforms, and we recognise the need for sustainable funding of institutions.

The European Higher Education Area is structured around three cycles, where each level has the function of preparing the student for the labour market, for further competence building and for active citizenship. The overarching framework for qualifications, the agreed set of European standards and guidelines for quality assurance and the recognition of degrees and periods of study are also key characteristics of the structure of the EHEA.

We endorse the follow-up structure set up in Berlin, with the inclusion of the Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), and the Union of Industrial and Employers' Confederations of

Europe (UNICE) as new consultative members of the Follow-up Group.

As the Bologna Process leads to the establishment of the EHEA, we have to consider the appropriate arrangements needed to support the continuing development beyond 2010, and we ask the Follow-up Group to explore these issues.

We will hold the next Ministerial Conference in London in 2007.

18 May 2007
London Communiqué
Towards the European Higher Education Area: responding to
challenges in a globalised world

1. Introduction

1.1 We, the Ministers responsible for Higher Education in the countries participating in the Bologna Process, have met in London to review progress made since we convened in Bergen in 2005.

1.2 Based on our agreed criteria for country membership, we welcome the Republic of Montenegro as a member of the Bologna Process.

1.3 Developments over the last two years have brought us a significant step closer to the realisation of the European Higher Education Area (EHEA). Building on our rich and diverse European cultural heritage, we are developing an EHEA based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe's attractiveness and competitiveness. As we look ahead, we recognise that, in a changing world, there will be a continuing need to adapt our higher education systems, to ensure that the EHEA remains competitive and can respond effectively to the challenges of globalisation. In the short term, we appreciate that implementing the Bologna reforms is a significant task, and appreciate the continuing support and commitment of all partners in the process. We welcome the contribution of the working groups and seminars in helping to drive forward progress. We agree to continue to work together in partnership, assisting one another in our efforts and promoting the exchange of good practice.

1.4 We reaffirm our commitment to increasing the compatibility and comparability of our higher education systems, whilst at the same time respecting their diversity. We recognise the important influence higher education institutions (HEIs) exert on developing our societies, based on their traditions as centres of learning, research, creativity and knowledge transfer as well as their key role in defining and transmitting the values on which our societies are built. Our aim is to ensure that our HEIs have the necessary resources to continue to fulfil their full range of purposes. Those purposes include: preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base; and stimulating research and innovation.

1.5 We therefore underline the importance of strong institutions, which are diverse, adequately funded, autonomous and accountable. The principles of nondiscrimination and equitable access should be respected and promoted

throughout the EHEA. We commit to upholding these principles and to ensuring that neither students nor staff suffer discrimination of any kind.

2. Progress towards the EHEA

2.1 Our stocktaking report, along with EUA's *Trends V* report, ESIB's *Bologna With Student Eyes* and Eurydice's *Focus on the Structure of Higher Education in Europe*, confirms that there has been good overall progress in the last two years. There is an increasing awareness that a significant outcome of the process will be a move towards student-centred higher education and away from teacher driven provision. We will continue to support this important development.

Mobility

2.2 Mobility of staff, students and graduates is one of the core elements of the Bologna Process, creating opportunities for personal growth, developing international cooperation between individuals and institutions, enhancing the quality of higher education and research, and giving substance to the European dimension.

2.3 Some progress has been made since 1999, but many challenges remain. Among the obstacles to mobility, issues relating to immigration, recognition, insufficient financial incentives and inflexible pension arrangements feature prominently. We recognise the responsibility of individual Governments to facilitate the delivery of visas, residence and work permits, as appropriate. Where these measures are outside our competence as Ministers for Higher Education, we undertake to work within our respective Governments for decisive progress in this area. At national level, we will work to implement fully the agreed recognition tools and procedures and consider ways of further incentivising mobility for both staff and students. This includes encouraging a significant increase in the number of joint programmes and the creation of flexible curricula, as well as urging our institutions to take greater responsibility for staff and student mobility, more equitably balanced between countries across the EHEA.

Degree structure

2.4 Good progress is being made at national and institutional levels towards our goal of an EHEA based on a three-cycle degree system. The number of students enrolled on courses in the first two-cycles has increased significantly and there has been a reduction in structural barriers between cycles. Similarly, there has been an increase in the number of structured doctoral programmes. We underline the importance of curricula reform leading to qualifications better suited both to the needs of the labour market and to further study. Efforts should concentrate in future on removing barriers to access and progression between cycles and on proper implementation of ECTS based on learning outcomes and student workload. We underline the importance of improving graduate employability, whilst noting that datagathering on this issue needs to be developed further.

Recognition

2.5 Fair recognition of higher education qualifications, periods of study and prior learning, including the recognition of non-formal and informal learning, are essential components of the EHEA, both internally and in a global context. Easily readable and comparable degrees and accessible information on educational systems and qualifications frameworks are prerequisites for citizens' mobility and ensuring the continuing attractiveness and competitiveness of the EHEA. While we are pleased that 38 members of the Bologna Process, including Montenegro, have now ratified the Council of Europe/UNESCO Convention on the recognition of qualifications concerning Higher Education in the European region (Lisbon Recognition Convention), we urge the remaining members to do so as a matter of priority.

2.6 There has been progress in the implementation of the Lisbon Recognition Convention (LRC), ECTS and diploma supplements, but the range of national and institutional approaches to recognition needs to be more coherent. To improve recognition practices, we therefore ask the Bologna Follow-up Group (BFUG) to arrange for the ENIC/NARIC networks to analyse our national action plans and spread good practice.

Qualifications Frameworks

2.7 Qualifications frameworks are important instruments in achieving comparability and transparency within the EHEA and facilitating the movement of learners within, as well as between, higher education systems. They should also help HEIs to develop modules and study programmes based on learning outcomes and credits, and improve the recognition of qualifications as well as all forms of prior learning

2.8 We note that some initial progress has been made towards the implementation of national qualifications frameworks, but that much more effort is required. We commit ourselves to fully implementing such national qualifications frameworks, certified against the overarching Framework for Qualifications of the EHEA, by 2010. Recognising that this is a challenging task, we ask the Council of Europe to support the sharing of experience in the elaboration of national qualifications frameworks. We emphasise that qualification frameworks should be designed so as to encourage greater mobility of students and teachers and improve employability.

2.9 We are satisfied that national qualifications frameworks compatible with the overarching Framework for Qualifications of the EHEA will also be compatible with the proposal from the European Commission on a European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

2.10 We see the overarching Framework for Qualifications of the EHEA, which we agreed in Bergen, as a central element of the promotion of European higher education in a global context.

Lifelong Learning

2.11 The stocktaking report shows that some elements of flexible learning exist in most countries, but a more systematic development of flexible learning paths to support lifelong learning is at an early stage. We therefore ask BFUG to increase the sharing of good practice and to work towards a common understanding of the role of higher education in lifelong learning. Only in a small number of EHEA countries could the recognition of prior learning for access and credits be said to be well developed. Working in cooperation with ENIC/NARIC, we invite BFUG to develop proposals for improving the recognition of prior learning.

Quality Assurance and a European Register of Quality Assurance Agencies

2.12 The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA adopted in Bergen (ESG) have been a powerful driver of change in relation to quality assurance. All countries have started to implement them and some have made substantial progress. External quality assurance in particular is much better developed than before. The extent of student involvement at all levels has increased since 2005, although improvement is still necessary. Since the main responsibility for quality lies with HEIs, they should continue to develop their systems of quality assurance. We acknowledge the progress made with regard to mutual recognition of accreditation and quality assurance decisions, and encourage continued international cooperation amongst quality assurance agencies.

2.13 The first European Quality Assurance Forum, jointly organised by EUA, ENQA, EURASHE and ESIB (the E4 Group) in 2006 provided an opportunity to discuss European developments in quality assurance. We encourage the four organisations to continue to organise European Quality Assurance Fora on an annual basis, to facilitate the sharing of good practice and ensure that quality in the EHEA continues to improve.

2.14 We thank the E4 Group for responding to our request to further develop the practicalities of setting up a Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies. The purpose of the register is to allow all stakeholders and the general public open access to objective information about trustworthy quality assurance agencies that are working in line with the ESG. It will therefore enhance confidence in higher education in the EHEA and beyond, and facilitate the mutual recognition of quality assurance and accreditation decisions. We welcome the establishment of a register by the E4 group, working in partnership, based on their proposed operational model. The register will be voluntary, self-financing, independent and transparent. Applications for inclusion on the register should be evaluated on the basis of substantial compliance with the ESG, evidenced through an independent review process endorsed by national authorities, where this endorsement is required by those authorities. We ask the E4 group to report progress to us regularly through

BFUG, and to ensure that after two years of operation, the register is evaluated externally, taking account of the views of all stakeholders.

Doctoral candidates

2.15 Closer alignment of the EHEA with the European Research Area (ERA) remains an important objective. We recognise the value of developing and maintaining a wide variety of doctoral programmes linked to the overarching qualifications framework for the EHEA, whilst avoiding overregulation. At the same time, we appreciate that enhancing provision in the third cycle and improving the status, career prospects and funding for early stage researchers are essential preconditions for meeting Europe's objectives of strengthening research capacity and improving the quality and competitiveness of European higher education.

2.16 We therefore invite our HEIs to reinforce their efforts to embed doctoral programmes in institutional strategies and policies, and to develop appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early stage researchers.

2.17 We invite EUA to continue to support the sharing of experience among HEIs on the range of innovative doctoral programmes that are emerging across Europe as well as on other crucial issues such as transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability. We will look for appropriate opportunities to encourage greater exchange of information on funding and other issues between our Governments as well as with other research funding bodies.

Social dimension

2.18 Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society. We share the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations. We reaffirm the importance of students being able to complete their studies without obstacles related to their social and economic background. We therefore continue our efforts to provide adequate student services, create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity.

The European Higher Education Area in a global context

2.19 We are pleased that in many parts of the world, the Bologna reforms have created considerable interest and stimulated discussion between European and international partners on a range of issues. These include the recognition of qualifications, the benefits of cooperation based upon

partnership, mutual trust and understanding, and the underlying values of the Bologna Process. Moreover, we acknowledge that efforts have been made in some countries in other parts of the world to bring their higher education systems more closely into line with the Bologna framework.

2.20 We adopt the strategy "The European Higher Education Area in a Global Setting" and will take forward work in the core policy areas: improving information on, and promoting the attractiveness and competitiveness of the EHEA; strengthening cooperation based on partnership; intensifying policy dialogue; and improving recognition. This work ought to be seen in relation to the OECD/UNESCO *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*.

3. Priorities for 2009

3.1 Over the next two years, we agree to concentrate on completing agreed Action Lines, including the ongoing priorities of the three-cycle degree system, quality assurance and recognition of degrees and study periods. We will focus in particular on the following areas for action.

Mobility

3.2 In our national reports for 2009, we will report on action taken at national level to promote the mobility of students and staff, including measures for future evaluation. We will focus on the main national challenges identified in paragraph 2.3 above. We also agree to set up a network of national experts to share information, and help to identify and overcome obstacles to the portability of grants and loans.

Social Dimension

3.3 Similarly, we will report on our national strategies and policies for the social dimension, including action plans and measures to evaluate their effectiveness. We will invite all stakeholders to participate in, and support this work, at the national level.

Data collection

3.4 We recognise the need to improve the availability of data on both mobility and the social dimension across all the countries participating in the Bologna Process. We therefore ask the European Commission (Eurostat), in conjunction with Eurostudent, to develop comparable and reliable indicators and data to measure progress towards the overall objective for the social dimension and student and staff mobility in all Bologna countries. Data in this field should cover participative equity in higher education as well as employability for graduates. This task should be carried out in conjunction with BFUG and a report should be submitted to our 2009 Ministerial conference.

Employability

3.5 Following up on the introduction of the three-cycle degree system, we ask BFUG to consider in more detail how to improve employability in relation to each of these cycles as well as in the context of lifelong learning.

This will involve the responsibilities of all stakeholders. Governments and HEIs will need to communicate more with employers and other stakeholders on the rationale for their reforms. We will work, as appropriate, within our governments to ensure that employment and career structures within the public service are fully compatible with the new degree system. We urge institutions to further develop partnerships and cooperation with employers in the ongoing process of curriculum innovation based on learning outcomes.

The European Higher Education Area in a global context

3.6 We ask BFUG to report back to us on overall developments in this area at the European, national and institutional levels by 2009. All stakeholders have a role here within their spheres of responsibility. In reporting on the implementation of the strategy for the EHEA in a global context, BFUG should in particular give consideration to two priorities. First, to improve the information available about the EHEA, by developing the Bologna Secretariat website and building on EUA's Bologna Handbook; and second, to improve recognition. We call on HEIs, ENIC/NARIC centres and other competent recognition authorities within the EHEA to assess qualifications from other parts of the world with the same open mind with which they would expect European qualifications to be assessed elsewhere, and to base this recognition on the principles of the LRC.

Stocktaking

3.7 We ask BFUG to continue the stocktaking process, based on national reports, in time for our 2009 Ministerial conference. We expect further development of the qualitative analysis in stocktaking, particularly in relation to mobility, the Bologna Process in a global context and the social dimension. The fields covered by stocktaking should continue to include the degree system and employability of graduates, recognition of degrees and study periods and implementation of all aspects of quality assurance in line with the ESG. With a view to the development of more student-centred, outcome-based learning, the next exercise should also address in an integrated way national qualifications frameworks, learning outcomes and credits, lifelong learning, and the recognition of prior learning.

4. Looking forward to 2010 and beyond

4.1 As the EHEA continues to develop and respond to the challenges of globalisation, we anticipate that the need for collaboration will continue beyond 2010. 4.2 We are determined to seize 2010, which will mark the passage from the Bologna Process to the EHEA, as an opportunity to reaffirm our commitment to higher education as a key element in making our societies sustainable, at national as well as at European level. We will take 2010 as an opportunity to reformulate the vision that motivated us in setting the Bologna Process in motion in 1999 and to make the case for an EHEA underpinned by values and visions that go beyond issues of

structures and tools. We undertake to make 2010 an opportunity to reset our higher education systems on a course that looks beyond the immediate issues and makes them fit to take up the challenges that will determine our future.

4.3 We ask BFUG as a whole to consider further how the EHEA might develop after 2010 and to report back to the next ministerial meeting in 2009. This should include proposals for appropriate support structures, bearing in mind that the current informal collaborative arrangements are working well and have brought about unprecedented change.

4.4 Building on previous stocktaking exercises, *Trends*, and *Bologna With Student Eyes*, we invite BFUG to consider for 2010 the preparation of a report including an independent assessment, in partnership with the consultative members, evaluating the overall progress of the Bologna Process across the EHEA since 1999.

4.5 We delegate the decision on the nature, content and place of any Ministerial meeting in 2010 to BFUG, to be taken within the first half of 2008.

4.6 Our next meeting will be hosted by the Benelux countries in Leuven/Louvain-la-Neuve on 28-29 April 2009.

**The Bologna Process 2020 -
The European Higher Education Area in the new decade
Communiqué of the Conference of
European Ministers Responsible for Higher Education,
Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009**

We, the Ministers responsible for higher education in the 46 countries of the Bologna Process convened in Leuven/Louvain-la-Neuve, Belgium, on April 28 and 29, 2009 to

take stock of the achievements of the Bologna Process and to establish the priorities

for the European Higher Education Area (EHEA) for the next decade.

Preamble

1. In the decade up to 2020 European higher education has a vital contribution to make in realising a Europe of knowledge that is highly creative and innovative. Faced with the challenge of an ageing population Europe can only succeed in this endeavor if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education.

2. European higher education also faces the major challenge and the ensuing opportunities of globalisation and accelerated technological developments with new providers, new learners and new types of learning. Student-centred learning and mobility will help students develop the competences they need in a changing labour market and will empower them to become active and responsible citizens.

3. Our societies currently face the consequences of a global financial and economic crisis. In order to bring about sustainable economic recovery and development, a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of the integration between education and research at all levels. We recognise that higher education has a key role to play if we are to successfully meet the challenges we face and if we are to promote the cultural and social development of our societies. Therefore, we consider public investment in higher education of utmost priority.

4. We pledge our full commitment to the goals of the European Higher Education Area, which is an area where higher education is a public responsibility, and where all higher education institutions are responsive to the wider needs of society through the diversity of their missions. The aim is to ensure that higher education institutions have the necessary resources to continue to fulfil their full range of purposes such as preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base and stimulating research and innovation. The necessary ongoing reform of higher education systems

and policies will continue to be firmly embedded in the European values of institutional autonomy, academic freedom and social equity and will require full participation of students and staff.

I. Achievements and consolidation

5. Over the past decade we have developed the European Higher Education Area

ensuring that it remains firmly rooted in Europe's intellectual, scientific and cultural heritage and ambitions; characterised by permanent cooperation between governments, higher education institutions, students, staff, employers and other stakeholders. The contribution from European institutions and organisations to the reform process has also been a significant one.

6. The Bologna Process is leading to greater compatibility and comparability of the systems of higher education and is making it easier for learners to be mobile and for institutions to attract students and scholars from other continents. Higher education is being modernized with the adoption of a three-cycle structure including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications linked to the first cycle and with the adoption of the European Standards and Guidelines for quality assurance. We have also seen the creation of a European register for quality assurance agencies and the establishment of national qualifications frameworks linked to the overarching European Higher Education Area framework, based on learning outcomes and workload. Moreover, the Bologna Process has promoted the Diploma Supplement and the European Credit Transfer and Accumulation System to further increase transparency and recognition.

7. The objectives set out by the Bologna Declaration and the policies developed in the subsequent years are still valid today. Since not all the objectives have been completely achieved, the full and proper implementation of these objectives at European, national and institutional level will require increased momentum and commitment beyond 2010.

II. Learning for the future: higher education priorities for the decade to come

8. Striving for excellence in all aspects of higher education, we address the challenges of the new era. This requires a constant focus on quality. Moreover, upholding the highly valued diversity of our education systems, public policies will fully recognise the value of various missions of higher education, ranging from teaching and research to community service and engagement in social cohesion and cultural development. All students and staff of higher education institutions should be equipped to respond to the changing demands of the fast evolving society.

• ***Social dimension: equitable access and completion***

9. The student body within higher education should reflect the diversity of Europe's populations. We therefore emphasize the social characteristics of higher education and aim to provide equal opportunities to quality education. Access into higher education should be widened by fostering the potential of students from underrepresented groups and by providing adequate conditions for the completion of their studies. This involves improving the learning environment, removing all barriers to study, and creating the appropriate economic conditions for students to be able to benefit from the study opportunities at all levels. Each participating country will set measurable targets for widening overall participation and increasing participation of underrepresented groups in higher education, to be reached by the end of the next decade. Efforts to achieve equity in higher education should be complemented by actions in other parts of the educational system.

• ***Lifelong learning***

10. Widening participation shall also be achieved through lifelong learning as an integral part of our education systems. Lifelong learning is subject to the principle of public responsibility. The accessibility, quality of provision and transparency of information shall be assured. Lifelong learning involves obtaining qualifications, extending knowledge and understanding, gaining new skills and competences or enriching personal growth. Lifelong learning implies that qualifications may be obtained through flexible learning paths, including part-time studies, as well as workbased routes.

11. The implementation of lifelong learning policies requires strong partnerships between public authorities, higher education institutions, students, employers and employees. The European Universities' Charter on Lifelong Learning developed by the European University Association provides a useful input for defining such partnerships.

Successful policies for lifelong learning will include basic principles and procedures for recognition of prior learning on the basis of learning outcomes regardless of whether the knowledge, skills and competences were acquired through formal, non-formal, or informal learning paths. Lifelong learning will be supported by adequate organizational structures and funding. Lifelong learning encouraged by national policies should inform the practice of higher education institutions.

12. The development of national qualifications frameworks is an important step towards the implementation of lifelong learning. We aim at having them implemented and prepared for self-certification against the overarching Qualifications Framework for the European Higher Education Area by 2012. This will require continued coordination at the level of the EHEA and with the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Within national contexts, intermediate qualifications within the first cycle can be a means of widening access to higher education.

- ***Employability***

13. With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets.

We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. We encourage work placements embedded in study programmes as well as on-the-job learning.

- ***Student-centred learning and the teaching mission of higher education***

14. We reassert the importance of the teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcomes. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for a growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes at all levels. This should be a priority in the further implementation of the European Standards and Guidelines for quality assurance.

- ***Education, research and innovation***

15. Higher education should be based at all levels on state of the art research and development thus fostering innovation and creativity in society. We recognise the potential of higher education programmes, including those based on applied science, to foster innovation. Consequently, the number of people with research competences should increase. Doctoral programmes should provide high quality disciplinary research and increasingly be complemented by inter-disciplinary and inter-sectoral programmes. Moreover, public authorities and institutions of higher education will make the career development of early stage researchers more attractive.

- ***International openness***

16. We call upon European higher education institutions to further internationalise their activities and to engage in global collaboration for sustainable development. The attractiveness and openness of European higher education will be highlighted by joint European actions. Competition on a global scale will be complemented by enhanced policy dialogue and cooperation based on partnership with other regions of the world, in particular through the organisation of Bologna Policy Fora, involving a variety of stakeholders.

17. Transnational education should be governed by the European Standards and Guidelines for quality assurance as applicable within the European Higher Education Area and be in line with the UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education.

• ***Mobility***

18. We believe that mobility of students, early stage researchers and staff enhances the quality of programmes and excellence in research; it strengthens the academic and cultural internationalization of European higher education. Mobility is important for personal development and employability, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area. We call upon each country to increase mobility, to ensure its high quality and to diversify its types and scope. In 2020, at least 20% of those graduating in the European Higher Education Area should have had a study or training period abroad.

19. Within each of the three cycles, opportunities for mobility shall be created in the structure of degree programmes. Joint degrees and programmes as well as mobility windows shall become more common practice. Moreover, mobility policies shall be based on a range of practical measures pertaining to the funding of mobility, recognition, available infrastructure, visa and work permit regulations. Flexible study paths and active information policies, full recognition of study achievements, study support and the full portability of grants and loans are necessary requirements. Mobility should also lead to a more balanced flow of incoming and outgoing students across the European Higher Education Area and we aim for an improved participation rate from diverse student groups.

20. Attractive working conditions and career paths as well as open international recruitment are necessary to attract highly qualified teachers and researchers to higher education institutions. Considering that teachers are key players, career structures should be adapted to facilitate mobility of teachers, early stage researchers and other staff; framework conditions will

be established to ensure appropriate access to social security and to facilitate the portability of pensions and supplementary pension rights for mobile staff, making the best use of existing legal frameworks.

• **Data collection**

21. Improved and enhanced data collection will help monitor progress made in the attainment of the objectives set out in the social dimension, employability and mobility agendas, as well as in other policy areas, and will serve as a basis for both stocktaking and benchmarking.

• **Multidimensional transparency tools**

22. We note that there are several current initiatives designed to develop mechanisms for providing more detailed information about higher education institutions across the EHEA to make their diversity more transparent. We believe that any such mechanisms, including those helping higher education systems and institutions to identify and compare their respective strengths, should be developed in close consultation with the key stakeholders. These transparency tools need to relate closely to the principles of the Bologna Process, in particular quality assurance and recognition, which will remain our priority, and should be based on comparable data and adequate indicators to describe the diverse profiles of higher education institutions and their programmes.

• **Funding**

23. Higher education institutions have gained greater autonomy along with rapidly growing expectations to be responsive to societal needs and to be accountable. Within a framework of public responsibility we confirm that public funding remains the main priority to guarantee equitable access and further sustainable development of autonomous higher education institutions. Greater attention should be paid to seeking new and diversified funding sources and methods.

III. The organisational structure and follow-up

24. The present organisational structure of the Bologna Process, characterised by the cooperation between governments, the academic community with its representative organisations, and other stakeholders, is endorsed as being fit for purpose. In the future, the Bologna Process will be co-chaired by the country holding the EU presidency and a non-EU country.

25. In order to interact with other policy areas, the BFUG will liaise with experts and policy makers from other fields, such as research, immigration, social security and employment.

26. We entrust the Bologna Follow-up Group to prepare a work plan up to 2012 to take forward the priorities identified in this Communiqué and the recommendations of the reports submitted to this Ministerial conference, allowing the future integration of the outcome of the independent assessment of the Bologna Process.

In particular the BFUG is asked:

- To define the indicators used for measuring and monitoring mobility and the social dimension in conjunction with the data collection;
- To consider how balanced mobility could be achieved within the EHEA;
- To monitor the development of the transparency mechanisms and to report back to the 2012 ministerial conference;
- To set up a network, making optimal use of existing structures, for better information on and promotion of the Bologna Process outside the EHEA;
- To follow-up on the recommendations of analysis of the national action plans on recognition.

27. Reporting on the progress of the implementation of the Bologna Process will be carried out in a coordinated way.

- Stocktaking will further refine its evidence-based methodology.
- Eurostat together with Eurostudent and in cooperation with Eurydice will be asked to contribute through relevant data collection.
- The work of reporting will be overseen by the Bologna Follow-up Group and will lead to an overall report integrating the aforementioned sources for the 2012 ministerial conference.

28. We ask the E4 group (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) to continue its cooperation in further developing the European dimension of quality assurance and in particular to ensure that the European Quality Assurance Register is evaluated externally, taking into account the views of the stakeholders.

29. We will meet again at the Bologna anniversary conference jointly hosted by Austria and Hungary in Budapest and Vienna on 11-12 March 2010. The next regular ministerial conference will be hosted by Romania in Bucharest on 27-28 April 2012.

The following ministerial conferences will be held in 2015, 2018 and 2020.

**Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher
Education Area
Bucharest Communiqué
FINAL VERSION**

We, the Ministers responsible for higher education in the 47 countries of the European Higher Education Area (EHEA) have met in Bucharest, on 26 and 27 April 2012, to take stock of the achievements of the Bologna Process and agree on the future priorities of the EHEA.

Investing in higher education for the future

Europe is undergoing an economic and financial crisis with damaging societal effects. Within the field of higher education, the crisis is affecting the availability of adequate funding and making graduates' job prospects more uncertain.

Higher education is an important part of the solution to our current difficulties. Strong and accountable higher education systems provide the foundations for thriving knowledge societies. Higher education should be at the heart of our efforts to overcome the crisis – now more than ever.

With this in mind, we commit to securing the highest possible level of public funding for higher education and drawing on other appropriate sources, as an investment in our future. We will support our institutions in the education of creative, innovative, critically thinking and responsible graduates needed for economic growth and the sustainable development of our democracies. We are dedicated to working together in this way to reduce youth unemployment.

The EHEA yesterday, today and tomorrow

The Bologna reforms have changed the face of higher education across Europe, thanks to the involvement and dedication of higher education institutions, staff and students.

Higher education structures in Europe are now more compatible and comparable. Quality assurance systems contribute to building trust, higher education qualifications are more recognisable across borders and participation in higher education has widened. Students today benefit from a wider variety of educational opportunities and are increasingly mobile.

The vision of an integrated EHEA.

However, as the report on the implementation of the Bologna Process shows, we must make further efforts to consolidate and build on progress. We will strive for more coherence between our policies, especially in completing the transition to the three cycle system, the use of ECTS credits, the issuing of Diploma Supplements, the enhancement of quality assurance and the implementation of qualifications frameworks, including the definition and evaluation of learning outcomes.

We will pursue the following goals: to provide quality higher education for all, to enhance graduates' employability and to strengthen mobility as a means for better learning.

Our actions towards these goals will be underpinned by constant efforts to align national practices with the objectives and policies of the EHEA, while addressing those policy areas where further work is needed. For 2012-2015, we will especially concentrate on fully supporting our higher education institutions and stakeholders in their efforts to deliver meaningful changes and to further the comprehensive implementation of all Bologna action lines.

Providing quality higher education for all

Widening access to higher education is a precondition for societal progress and economic development. We agree to adopt national measures for widening overall access to quality higher education. We will work to raise completion rates and ensure timely progression in higher education in all EHEA countries.

The student body entering and graduating from higher education institutions should reflect the diversity of Europe's populations. We will step up our efforts towards underrepresented groups to develop the social dimension of higher education, reduce inequalities and provide adequate student support services, counselling and guidance, flexible learning paths and alternative access routes, including recognition of prior learning. We encourage the use of peer learning on the social dimension and aim to monitor progress in this area.

We reiterate our commitment to promote student-centred learning in higher education, characterised by innovative methods of teaching that involve students as active participants in their own learning. Together with institutions, students and staff, we will facilitate a supportive and inspiring working and learning environment.

Higher education should be an open process in which students develop intellectual independence and personal self-assuredness alongside disciplinary knowledge and skills. Through the pursuit of academic learning and research, students should acquire the ability confidently to assess situations and ground their actions in critical thought.

Quality assurance is essential for building trust and to reinforce the attractiveness of the EHEA's offerings, including in the provision of cross-border education. We commit to both maintaining the public responsibility for quality assurance and to actively involve a wide range of stakeholders in this development. We acknowledge the ENQA, ESU, EUA and EURASHE (the E4 group) report on the implementation and application of the "European Standards and Guidelines for Quality Assurance" (ESG) . We will revise the ESG to improve their clarity, applicability and usefulness, including their scope. The revision will be based upon an initial proposal to be prepared by

the E4 in cooperation with Education International, BUSINESSEUROPE and the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), which will be submitted to the Bologna Follow-Up Group. We welcome the external evaluation of EQAR and we encourage quality assurance agencies to apply for registration. We will allow EQAR-registered agencies to perform their activities across the EHEA, while complying with national requirements. In particular, we will aim to recognise quality assurance decisions of EQAR-registered agencies on joint and double degree programmes.

We confirm our commitment to maintaining public responsibility for higher education and acknowledge the need to open a dialogue on funding and governance of higher education. We recognise the importance of further developing appropriate funding instruments to pursue our common goals. Furthermore, we stress the importance of developing more efficient governance and managerial structures at higher education institutions. We commit to supporting the engagement of students and staff in governance structures at all levels and reiterate our commitment to autonomous and accountable higher education institutions that embrace academic freedom.

Enhancing employability to serve Europe's needs

Today's graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market. We aim to enhance the employability and personal and professional development of graduates throughout their careers. We will achieve this by improving cooperation between employers, students and higher education institutions, especially in the development of study programmes that help increase the innovation, entrepreneurial and research potential of graduates. Lifelong learning is one of the important factors in meeting the needs of a changing labour market, and higher education institutions play a central role in transferring knowledge and strengthening regional development, including by the continuous development of competences and reinforcement of knowledge alliances.

Our societies need higher education institutions to contribute innovatively to sustainable development and therefore, higher education must ensure a stronger link between research, teaching and learning at all levels. Study programmes must reflect changing research priorities and emerging disciplines, and research should underpin teaching and learning. In this respect, we will sustain a diversity of doctoral programmes. Taking into account the "Salzburg II recommendations" and the Principles for Innovative Doctoral Training, we will explore how to promote quality, transparency, employability and mobility in the third cycle, as the education and training of doctoral candidates has a particular role in bridging the EHEA and the European Research Area (ERA). Next to doctoral training,

high quality second cycle programmes are a necessary precondition for the success of linking teaching, learning and research. Keeping wide diversity and simultaneously increasing readability, we might also explore further possible common principles for master programmes in the EHEA, taking account of previous work.

To consolidate the EHEA, meaningful implementation of learning outcomes is needed. The development, understanding and practical use of learning outcomes is crucial to the success of ECTS, the Diploma Supplement, recognition, qualifications frameworks and quality assurance – all of which are interdependent. We call on institutions to further link study credits with both learning outcomes and student workload, and to include the attainment of learning outcomes in assessment procedures. We will work to ensure that the ECTS Users' Guide fully reflects the state of on-going work on learning outcomes and recognition of prior learning.

We welcome the progress in developing qualifications frameworks; they improve transparency and will enable higher education systems to be more open and flexible. We acknowledge that realising the full benefits of qualifications frameworks can in practice be more challenging than developing the structures. The development of qualifications frameworks must continue so that they become an everyday reality for students, staff and employers. Meanwhile, some countries face challenges in finalising national frameworks and in self-certifying compatibility with the framework of qualifications of the EHEA (QF-EHEA) by the end of 2012. These countries need to redouble their efforts and to take advantage of the support and experience of others in order to achieve this goal.

A common understanding of the levels of our qualifications frameworks is essential to recognition for both academic and professional purposes. School leaving qualifications giving access to higher education will be considered as being of European Qualifications Framework (EQF) level 4, or equivalent levels for countries not bound by the EQF, where they are included in National Qualifications Frameworks. We further commit to referencing first, second and third cycle qualifications against EQF levels 6, 7 and 8 respectively, or against equivalent levels for countries not bound by the EQF. We will explore how the QF-EHEA could take account of short cycle qualifications (EQF level 5) and encourage countries to use the QF-EHEA for referencing these qualifications in national contexts where they exist. We ask the Council of Europe and the European Commission to continue to coordinate efforts to make the respective qualifications frameworks work well in practice.

We welcome the clear reference to ECTS, to the European Qualifications Framework and to learning outcomes in the European Commission's proposal for a revision of the EU Directive on the recognition of

professional qualifications. We underline the importance of taking appropriate account of these elements in recognition decisions.

Strengthening mobility for better learning

Learning mobility is essential to ensure the quality of higher education, enhance students' employability and expand cross-border collaboration within the EHEA and beyond. We adopt the strategy "Mobility for Better Learning" as an addendum, including its mobility target, as an integral part of our efforts to promote an element of internationalisation in all of higher education.

Sufficient financial support to students is essential in ensuring equal access and mobility opportunities. We reiterate our commitment to full portability of national grants and loans across the EHEA and call on the European Union to underpin this endeavour through its policies.

Fair academic and professional recognition, including recognition of non-formal and informal learning, is at the core of the EHEA. It is a direct benefit for students' academic mobility, it improves graduates' chances of professional mobility and it represents an accurate measure of the degree of convergence and trust attained. We are determined to remove outstanding obstacles hindering effective and proper recognition and are willing to work together towards the automatic recognition of comparable academic degrees, building on the tools of the Bologna framework, as a long-term goal of the EHEA. We therefore commit to reviewing our national legislation to comply with the Lisbon Recognition Convention. We welcome the European Area of Recognition (EAR) Manual and recommend its use as a set of guidelines for recognition of foreign qualifications and a compendium of good practices, as well as encourage higher education institutions and quality assurance agencies to assess institutional recognition procedures in internal and external quality assurance.

We strive for open higher education systems and better balanced mobility in the EHEA. If mobility imbalances between EHEA countries are deemed unsustainable by at least one party, we encourage the countries involved to jointly seek a solution, in line with the EHEA Mobility Strategy.

We encourage higher education institutions to further develop joint programmes and degrees as part of a wider EHEA approach. We will examine national rules and practices relating to joint programmes and degrees as a way to dismantle obstacles to cooperation and mobility embedded in national contexts.

Cooperation with other regions of the world and international openness are key factors to the development of the EHEA. We commit to further exploring the global understanding of the EHEA goals and principles in line with the strategic priorities set by the 2007 strategy for "the EHEA in a Global Setting". We will evaluate the strategy's implementation by 2015 with the aim to provide guidelines for further internationalisation

developments. The Bologna Policy Forum will continue as an opportunity for dialogue and its format will be further developed with our global partners.

Improvement of data collection and transparency to underpin political goals

We welcome the improved quality of data and information on higher education. We ask for more targeted data collection and referencing against common indicators, particularly on employability, the social dimension, lifelong learning, internationalisation, portability of grants/loans, and student and staff mobility. We ask Eurostat, Eurydice and Eurostudent to monitor the implementation of the reforms and to report back in 2015.

We will encourage the development of a system of voluntary peer learning and reviewing in countries that request it. This will help to assess the level of implementation of Bologna reforms and promote good practices as a dynamic way of addressing the challenges facing European higher education.

We will strive to make higher education systems easier to understand for the public, and especially for students and employers. We will support the improvement of current and developing transparency tools in order to make them more user-driven and to ground them on empirical evidence. We aim to reach an agreement on common guidelines for transparency by 2015.

Setting out priorities for 2012-2015

Having outlined the main EHEA goals in the coming years, we set out the following priorities for action by 2015.

At the national level, together with the relevant stakeholders, and especially with higher education institutions, we will:

- Reflect thoroughly on the findings of the 2012 Bologna Implementation Report and take into account its conclusions and recommendations;
- Strengthen policies of widening overall access and raising completion rates, including measures targeting the increased participation of underrepresented groups;
- Establish conditions that foster student-centred learning, innovative teaching methods and a supportive and inspiring working and learning environment, while continuing to involve students and staff in governance structures at all levels;
- Allow EQAR-registered quality assurance agencies to perform their activities across the EHEA, while complying with national requirements;
- Work to enhance employability, lifelong learning, problem-solving and entrepreneurial skills through improved cooperation with employers, especially in the development of educational programmes;

- Ensure that qualifications frameworks, ECTS and Diploma Supplement implementation is based on learning outcomes;
- Invite countries that cannot finalise the implementation of national qualifications frameworks compatible with QF-EHEA by the end of 2012 to redouble their efforts and submit a revised roadmap for this task;
- Implement the recommendations of the strategy “Mobility for better learning” and work towards full portability of national grants and loans across the EHEA;
- Review national legislation to fully comply with the Lisbon Recognition Convention and promote the use of the EAR-manual to advance recognition practices;
- Encourage knowledge-based alliances in the EHEA, focusing on research and technology.

At the European level, in preparation of the Ministerial Conference in 2015 and together with relevant stakeholders, we will:

- Ask Eurostat, Eurydice and Eurostudent to monitor progress in the implementation of the Bologna Process reforms and the strategy “Mobility for better learning”;
- Develop a system of voluntary peer learning and reviewing by 2013 in countries which request it and initiate a pilot project to promote peer learning on the social dimension of higher education;
- Develop a proposal for a revised version of the ESG for adoption;
- Promote quality, transparency, employability and mobility in the third cycle, while also building additional bridges between the EHEA and the ERA;
- Work to ensure that the ECTS Users’ Guide fully reflects the state of on-going work on learning outcomes and recognition of prior learning;
- Coordinate the work of ensuring that qualifications frameworks work in practice, emphasising their link to learning outcomes and explore how the QF-EHEA could take account of short cycle qualifications in national contexts;
- Support the work of a pathfinder group of countries exploring ways to achieve the automatic academic recognition of comparable degrees;
- Examine national legislation and practices relating to joint programmes and degrees as a way to dismantle obstacles to cooperation and mobility embedded in national contexts;
- Evaluate the implementation of the “EHEA in a Global Setting” Strategy;
- Develop EHEA guidelines for transparency policies and continue to monitor current and developing transparency tools.

The next EHEA Ministerial Conference will take place in Yerevan, Armenia in 2015, where the progress on the priorities set above will be reviewed.

YEREVAN COMMUNIQUÉ

We, the Ministers, meeting in Yerevan on 14-15 May 2015, are proud to recognize that the vision which inspired our predecessors in Bologna has given rise to the European Higher Education Area (EHEA), where 47 countries with different political, cultural and academic traditions cooperate on the basis of open dialogue, shared goals and common commitments. Together we are engaged in a process of voluntary convergence and coordinated reform of our higher education systems. This is based on public responsibility for higher education, academic freedom, institutional autonomy, and commitment to integrity. It relies on strong public funding, and is implemented through a common degree structure, a shared understanding of principles and processes for quality assurance and recognition, and a number of common tools.

Thanks to the Bologna reforms, progress has been made in enabling students and graduates to move within the EHEA with recognition of their qualifications and periods of study; study programmes provide graduates with the knowledge, skills and competences either to continue their studies or to enter the European labour market; institutions are becoming increasingly active in an international context; and academics cooperate in joint teaching and research programmes. The EHEA has opened a dialogue with other regions of the world and is considered a model of structured cooperation.

Nonetheless, implementation of the structural reforms is uneven and the tools are sometimes used incorrectly or in bureaucratic and superficial ways. Continuing improvement of our higher education systems and greater involvement of academic communities are necessary to achieve the full potential of the EHEA. We are committed to completing the work, and recognize the need to give new impetus to our cooperation.

Today, the EHEA faces serious challenges. It is confronted with a continuing economic and social crisis, dramatic levels of unemployment, increasing marginalization of young people, demographic changes, new migration patterns, and conflicts within and between countries, as well as extremism and radicalization. On the other hand, greater mobility of students and staff fosters mutual understanding, while rapid development of knowledge and technology, which impacts on societies and economies, plays an increasingly important role in the transformation of higher education and research.

The EHEA has a key role to play in addressing these challenges and maximizing these opportunities through European collaboration and exchange, by pursuing common goals and in dialogue with partners around

the globe. We must renew our original vision and consolidate the EHEA structure.

A renewed vision: our priorities

By 2020 we are determined to achieve an EHEA where our common goals are implemented in all member countries to ensure trust in each other's higher education systems; where automatic recognition of qualifications has become a reality so that students and graduates can move easily throughout it; where higher education is contributing effectively to build inclusive societies, founded on democratic values and human rights; and where educational opportunities provide the competences and skills required for European citizenship, innovation and employment. We will support and protect students and staff in exercising their right to academic freedom and ensure their representation as full partners in the governance of autonomous higher education institutions. We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies. We will also strengthen the links between the EHEA and the European Research Area.

In the coming years our collective ambition will be to pursue these equally important goals in the new context:

- **Enhancing the quality** and relevance of learning and teaching is the main mission of the EHEA. We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching. We will promote a stronger link between teaching, learning and research at all study levels, and provide incentives for institutions, teachers and students to intensify activities that develop creativity, innovation and entrepreneurship. Study programmes should enable students to develop the competences that can best satisfy personal aspirations and societal needs, through effective learning activities. These should be supported by transparent descriptions of learning outcomes and workload, flexible learning paths and appropriate teaching and assessment methods. It is essential to recognize and support quality teaching, and to provide opportunities for enhancing academics' teaching competences. Moreover, we will actively involve students, as full members of the academic community, as well as other stakeholders, in curriculum design and in quality assurance.

- **Fostering the employability** of graduates throughout their working lives in rapidly changing labour markets - characterized by technological developments, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment - is a major goal of the

EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later in throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates' career developments. We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students.

- **Making our systems more inclusive** is an essential aim for the EHEA as our populations become more and more diversified, also due to immigration and demographic changes. We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different education sectors. We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and completion, including international mobility, for students from disadvantaged backgrounds. We will provide mobility opportunities for students and staff from conflict areas, while working to make it possible for them to return home once conditions allow. We also wish to promote the mobility of teacher education students in view of the important role they will play in educating future generations of Europeans.

- **Implementing agreed structural reforms** is a prerequisite for the consolidation of the EHEA and, in the long run, for its success. A common degree structure and credit system, common quality assurance standards and guidelines, cooperation for mobility and joint programmes and degrees are the foundations of the EHEA. We will develop more effective policies for the recognition of credits gained abroad, of qualifications for academic and professional purposes, and of prior learning. Full and coherent implementation of agreed reforms at the national level requires shared ownership and commitment by policy makers and academic communities and stronger involvement of stakeholders. Non-implementation in some countries undermines the functioning and credibility of the whole EHEA. We need more precise measurement of performance as a basis for reporting from member countries. Through policy dialogue and exchange of good practice, we will provide targeted support to member countries experiencing difficulties in implementing the agreed goals and enable those who wish to go further to do so.

The governance and working methods of the EHEA must develop to meet these challenges. We ask the BFUG to review and simplify its governance

and working methods, to involve higher education practitioners in its work programme, and to submit proposals for addressing the issue of non-implementation of key commitments in time for our next meeting.

We gratefully accept the commitment of France to host our next meeting in 2018 and to provide the Secretariat of the EHEA from July 2015 through June 2018.

Ministers welcome the application of Belarus to join the EHEA and in particular its commitment to implement reforms, 16 years after the launch of the Bologna Process, to make its higher education system and practice compatible with those of other EHEA countries. On that basis, Ministers welcome Belarus as a member of the EHEA and look forward to working with the national authorities and stakeholders to implement the reforms identified by the BFUG and included in the agreed road map attached to Belarusian accession. Ministers ask the BFUG to report on the implementation of the roadmap in time for the 2018 ministerial conference. Finally, we take note with approval of the reports by the working groups on Implementation, Structural reforms, Mobility and internationalization, and the Social dimension and lifelong learning, as well as by the Pathfinder group on automatic recognition. We adopt the measures included in the Appendix and take this opportunity to underline the importance of all members and consultative members participating fully in the work of the BFUG and contributing to the EHEA work programme.

PARIS COMMUNIQUÉ

Paris, May 25th 2018

Meeting in Paris on 24 and 25 May 2018, twenty years after the Sorbonne Declaration was signed, we, the Ministers responsible for higher education, wish not only to celebrate the progress made in building the European Higher Education Area over the past two decades, but also to make strong and ambitious commitments for its further development.

We are proud of what the Bologna Process has achieved. We have built something unique: a European Higher Education Area (EHEA) in which goals and policies are agreed upon at European level, and then implemented in national education systems and higher education institutions. This is an area where governments, higher education institutions and stakeholders are shaping the landscape of higher education together; that demonstrates what a joint effort and continuous dialogue among governments and the higher education sector can attain.

Through the EHEA, we have paved the way for large-scale student mobility and improved not only the comparability and transparency of our higher education systems, but also increased their quality and attractiveness. The EHEA has promoted mutual understanding and trust, and has enhanced cooperation among our higher education systems.

Academic freedom and integrity, institutional autonomy, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education form the backbone of the EHEA. Having seen these fundamental values challenged in recent years in some of our countries, we strongly commit to promoting and protecting them in the entire EHEA through intensified political dialogue and cooperation.

Since the Sorbonne and Bologna Declarations, the EHEA higher education systems as well as institutions have undergone major reforms. At a moment when Europe is facing important societal challenges – ranging from unemployment and social inequality to migration-related issues and a rise in political polarisation, radicalisation and violent extremism – higher education can and must play a decisive role in providing solutions to these issues. It must also play a key role in establishing the facts on the basis of which public debates are conducted and decisions made. By providing students and other learners with opportunities for lifelong personal development, higher education enhances their prospects of employment and stimulates them to be active citizens in democratic societies.

We therefore commit to developing policies that encourage and support higher education institutions to fulfil their social responsibility and contribute to a more cohesive and inclusive society through enhancing

intercultural understanding, civic engagement and ethical awareness, as well as ensuring equitable access to higher education.

Progress in implementing agreed reforms

As the 2018 Bologna Process Implementation Report shows, progress has been made while implementation remains uneven, both between policy areas and between countries.

Quality assurance is key in developing mutual trust as well as increasing mobility and fair recognition of qualifications and study periods throughout the EHEA. We therefore recognise the progress made in implementing the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG) into national and institutional practice in most countries, and we commit to removing the remaining obstacles to their implementation in national legislations and regulations. In order to encourage the development of more joint programmes and joint degrees, we will also enable and promote the use of the “European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes” in our higher education systems. We welcome and will promote the development of the Database of External Quality Assurance Results (DEQAR).

In order to further develop mobility and recognition across the EHEA, we will work to ensure that comparable higher education qualifications obtained in one EHEA country are automatically recognised on the same basis in the others, for the purpose of accessing further studies and the labour market. To this end we renew our commitment to ensure full implementation of ECTS, following the guidelines laid down in the 2015 ECTS Users’ guide.

We will work to implement the Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention and its Recommendations, in particular on the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons and persons in a refugee-like situation. We also urge the adoption of transparent procedures for the recognition of qualifications, prior learning and study periods, supported by interoperable digital solutions.

We approve the proposed revised Diploma Supplement and commit to working for its adoption in identical versions within the respective frameworks of the Lisbon Recognition Convention and Europass. To further promote student and graduate mobility, we welcome and support initiatives such as the digitalisation of the Diploma Supplement, and commit to support higher education institutions to pursue further student data exchange in a secure, machine-readable and interoperable format, in line with data protection legislation. We also note with interest the current “European student card” EU pilot project, which could potentially be broadened to support and facilitate student mobility throughout the entire EHEA.

In many of our systems, ECTS-based short cycle qualifications play an increasingly important role in preparing students for employment and further studies as well in improving social cohesion by facilitating access for many who would otherwise not have considered higher education. We are therefore including short-cycle qualifications as a stand-alone qualification within the overarching framework of qualifications of the EHEA (QF-EHEA). Each country can decide whether and how to integrate short cycle qualifications within its own national framework.

Unlocking the full potential of the EHEA: taking implementation forward

We acknowledge that the reforms driven by the Bologna Process require both successful implementation and full ownership of all of our agreed goals and commitments throughout the EHEA. Fulfilling our commitments depends on the concerted efforts of national policy-makers, public authorities, institutions, staff, students and other stakeholders as well as coordination at EHEA level.

In order to unlock the full potential of the EHEA and ensure the implementation of Bologna key commitments, we are adopting a structured peer support approach based on solidarity, cooperation and mutual learning. In 2018-2020, thematic peer groups will focus on three key commitments crucial to reinforcing and supporting quality and cooperation inside the EHEA:

- a three-cycle system compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA and first and second cycle degrees scaled by ECTS

- compliance with the Lisbon Recognition Convention,

- and quality assurance in compliance with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

We mandate the Bologna follow-up group (BFUG) to implement, coordinate and monitor the adopted peer support approach, and to do so with the aid of the Bologna Implementation Coordination Group established to that end. It will analyse the first round of peer support and through the BFUG suggest the direction that the activity should take in the future, and report back to us at our next EHEA Ministerial conference in 2020.

We encourage the use of the Erasmus+ programme for increasing cooperation, beyond mobility, and achieving progress on the key commitments.

Belarus joined the EHEA in 2015 on the basis of an agreed roadmap. We acknowledge that some first reforms have been initiated, but also that substantial challenges remain. We welcome Belarus' commitment to work with and be supported by partners in the implementation of the proposed strategy for 2018-2020.

Innovation in Learning and Teaching

For the past 20 years, the core mission of the Bologna Process and the main objective of structural reforms have been to ensure and enhance the quality and relevance of learning and teaching. Lifelong learning is increasingly important to our societies and economies as well as to our citizens' wellbeing. Now it is time to add cooperation in innovative learning and teaching practices as another hallmark of the EHEA. We therefore commit to developing new and inclusive approaches for continuous enhancement of learning and teaching across the EHEA, and can succeed only if we do so in close collaboration with the European higher education community, in full respect of academic freedom and institutional autonomy.

The success of the European Learning and Teaching Forum launched by the European University Association last year demonstrates the value and potential of collaboration in learning and teaching, with tangible benefits for higher education institutions, staff and students.

Therefore, in addition to measures at national level, we will develop joint European initiatives to support and stimulate a wide range of innovative learning and teaching practices, building on existing good practice in our countries and beyond.

This will encompass the further development and full implementation of student-centred learning and open education in the context of lifelong learning. Study programmes that provide diverse learning methods and flexible learning can foster social mobility and continuous professional development whilst enabling learners to access and complete higher education at any stage of their lives.

We will support higher education institutions to develop and enhance their strategies for learning and teaching. We also encourage them to provide inter-disciplinary programmes as well as to combine academic and work-based learning. Students should encounter research or activities linked to research and innovation at all levels of higher education to develop the critical and creative mind-sets which will enable them to find novel solutions to emerging challenges. In this regard, we commit to improving synergies between education, research and innovation.

Digitalisation plays a role in all areas of society and we recognise its potential to transform how higher education is delivered and how people learn at different stages of their lives. We call on our higher education institutions to prepare their students and support their teachers to act creatively in a digitalised environment. We will enable our education systems to make better use of digital and blended education, with appropriate quality assurance, in order to enhance lifelong and flexible learning, foster digital skills and competences, improve data analysis, educational research and foresight, and remove regulatory obstacles to the provision of open and digital education. We call on the BFUG to take the issue of digitalisation forward in the next working period.

As high quality teaching is essential in fostering high quality education, academic career progression should be built on successful research and quality teaching. It should also take due account of the broader contribution to society.

We will promote and support institutional, national and European initiatives for pedagogical training, continuous professional development of higher education teachers and explore ways for better recognition of high quality and innovative teaching in their career.

Beyond 2020: a more ambitious EHEA The EHEA has proved its role as a unique framework for higher education co-operation in Europe. To develop the EHEA further, we will intensify cross-disciplinary and cross-border cooperation as well as develop an inclusive and innovative approach to learning and teaching.

We call on the BFUG to submit proposals in time for our 2020 meeting in order to enable higher education to fully play its role in meeting the challenges faced by our societies.

We will foster and extend integrated transnational cooperation in higher education, research and innovation, for increased mobility of staff, students and researchers, and for more joint study programmes throughout the whole EHEA.

We take note with interest of the recent EU initiative on 'European Universities' and we will encourage all our higher education institutions to work in such new settings.

We call on the BFUG to establish interaction with the European Research Area and Innovation Committee (ERAC) by 2020 in order to develop synergies between the EHEA and the European Research Area (ERA).

We commit to developing the role of higher education in securing a sustainable future for our planet and our societies and to finding ways in which we, as EHEA Ministers, can contribute to meeting the United Nations Sustainable Development Goals at global, European and national levels.

As a follow-up to the Bologna Policy Forum, we mandate the BFUG to enter into a global policy dialogue to improve regular cooperation with other regions and international organisations. This dialogue should focus on promoting mutual learning and joint initiatives on issues of common interest, such as social inclusion and the wider role of higher education. We welcome the work on the UNESCO Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications.

We recognise that further effort is required to strengthen the social dimension of higher education. In order to meet our commitment that the student body entering and graduating from European higher education institutions should reflect the diversity of Europe's populations, we will improve access and completion by under-represented and vulnerable

groups. Therefore, we mandate the BFUG to take this issue forward by the next EHEA Ministerial conference.

Preparing the 2020 EHEA Ministerial conference

For our 2020 conference, we mandate the BFUG to develop a Bologna Process Implementation Report assessing the main developments in the EHEA since the Bologna Process began, including to what extent we have fulfilled the mobility target agreed in Leuven/Louvain-la-Neuve in 2009.

We also ask the BFUG to submit proposals for the main priorities for the next decade, in close cooperation with higher education institutions, staff and students, and for the governance of the EHEA.

We gratefully accept the offer by Italy to host the next Ministerial conference of the EHEA and the Bologna Policy Forum in 2020.

ROME MINISTERIAL COMMUNIQUÉ | 19 November 2020

We, the Ministers responsible for higher education, meeting online on 19 November 2020, celebrate the achievements of the 21 years since the signing of the Bologna Declaration. We reaffirm our commitment to developing a more inclusive, innovative, interconnected and resilient European Higher Education Area (EHEA).

We thank Italy for its key role in preparing and hosting our conference and for having adapted it to the challenges of the COVID-19 pandemic.

The EHEA is a unique cooperation, built on trust, where public authorities and higher education stakeholders work together to define and achieve shared goals. Thanks to the diversity of our cultures, languages and environments, and to our shared commitment to quality, transparency and mobility, our higher education systems offer unequalled opportunities for learning, teaching, research and innovation.

Our societies are facing unprecedented challenges connected with the worldwide spread of COVID-19 and its consequences. The pandemic has shown how interdependent we are, and how vulnerable we can be. It has made evident that we are all part of one world, where human solidarity is an imperative. We greatly appreciate and recognize the efforts of the higher education community in rising to these challenges and reaffirm our determination to provide inclusive quality higher education fulfilling its full range of purposes also in times of crisis.

We are determined to enable our higher education institutions to engage with our societies to address the multiple threats to global peace, democratic values, freedom of information, health and wellbeing – not least those created or exacerbated by the pandemic. We commit to continue and step up our investment in education, to ensure that higher education institutions have appropriate funding to develop solutions for the current crisis, post crisis recovery, and generally, the transition into green, sustainable and resilient economies and societies.

We are committed to overcoming the social inequities that still limit the achievement of a fully inclusive EHEA.

Digitalisation has allowed most of our systems to continue to function during the COVID-19 pandemic, although the intensified use of digital means has brought to light certain limits. With its consolidated experience of transnational and international cooperation and research, higher education must take a leading role in exploring and advising on how to address and overcome these limitations.

We look with determination and optimism towards 2030, confident that we will succeed in fostering more effective cooperation and closer dialogue among our countries, our higher education systems and institutions and with the broader higher education community.

We are pleased to welcome San Marino as a new Member of the EHEA. San Marino will be supported in the implementation of its commitments with an agreed roadmap.

Our Vision

We envision the EHEA as an area where students, staff and graduates can move freely to study, teach and do research. The EHEA of our vision will fully respect the fundamental values of higher education and democracy and the rule of law. It will encourage creativity, critical thinking, free circulation of knowledge and will expand the opportunities offered by technological development for research-based learning and teaching. It will ensure that our higher education systems offer all learners equitability of opportunities in accordance with their potential and aspirations. We recognize that accomplishing this will require enacting policies and implementing measures in our national frameworks, some of which will go beyond our higher education systems and will entail alignment of wider national economic, financial and social strategies.

To achieve our vision, we commit to building an inclusive, innovative and interconnected EHEA by 2030, able to underpin a sustainable, cohesive and peaceful Europe:

- Inclusive, because every learner will have equitable access to higher education and will be fully supported in completing their studies and training;
- Innovative, because it will introduce new and better aligned learning, teaching and assessment methods and practices, closely linked to research;
- Interconnected, because our shared frameworks and tools will continue to facilitate and enhance international cooperation and reform, exchange of knowledge and mobility of staff and students.

Higher education institutions have the potential to drive major change – improving the knowledge, skills and competences of students and society to contribute to sustainability, environmental protection and other crucial objectives. They must prepare learners to become active, critical and responsible citizens and offer lifelong learning opportunities to support them in their societal role.

Higher education will be a key actor in meeting the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) by 2030. We commit to supporting our higher education institutions in bringing their educational, research and innovation capacities to bear on these fundamental global objectives and to deploying resources to ensure that our higher education systems contribute to the achievement of the SDGs. Moving towards climate

neutrality is essential for all of us, and learners must be prepared for new “green” jobs and activities. They must be offered up-skilling and reskilling opportunities in a lifelong learning perspective, and enabled to develop and apply new technologies and approaches.

Quality education will continue to be the hallmark of the EHEA. A robust culture of academic and scientific integrity that blocks all forms of academic fraud and distortion of scientific truth, will be supported by all higher education institutions and all public authorities.

Fundamental Values

We reaffirm our commitment to promoting and protecting our shared fundamental values in the entire EHEA through intensified political dialogue and cooperation as the necessary basis for quality learning, teaching and research as well as for democratic societies. We commit to upholding institutional autonomy, academic freedom and integrity, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education.

We ask the BFUG to develop a framework for the enhancement of the fundamental values of the EHEA that will foster self-reflection, constructive dialogue and peer-learning across national authorities, higher education institutions and organisations, while also making it possible to assess the degree to which these are honoured and implemented in our systems. We adopt the definition of academic freedom as freedom of academic staff and students to engage in research, teaching, learning and communication in and with society without interference nor fear of reprisal (Annex I).

We reaffirm our commitment to fostering ethics, transparency and integrity in and through education and research and note that the Council of Europe’s Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED) offers the possibility for all EHEA members, consultative members and partners to cooperate to reach this goal.

Building the Future

An inclusive EHEA

Socially inclusive higher education will remain at the core of the EHEA and will require providing opportunities and support for equitable inclusion of individuals from all parts of society. Learners with diverse socio-economic, professional, cultural and educational backgrounds must have the possibility and the tools to seek out and avail themselves, at any time of life, of the educational options most useful for them.

We commit to reinforcing social inclusion and enhancing quality education, using fully the new opportunities provided by digitalisation. While our societies increasingly rely on innovative technologies, including artificial intelligence, we must ensure that these observe ethical standards and

human rights and foster inclusion. We recognize that digitalisation does not offer 'one size fits all' solutions, and ask the BFUG to propose ways in which all learners can benefit from the new technologies.

We adopt the "Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA" (Annex II) based on a broadened understanding of the social dimension, and commit to implementing them in our systems. We will engage in wide-ranging policy dialogue on how to implement the principles and guidelines fully at national level. We will support our higher education institutions in integrating them into their institutional culture and core missions: learning and teaching, research and innovation, knowledge circulation and outreach, institutional governance and management. We ask the BFUG to report back to us in 2024 on the steps taken and the related monitoring measures to assure evidence-based follow-up.

We recognize the importance of safeguarding student rights through legislation; we commit to developing and supporting them in our national systems through dedicated measures and structures, such as student ombudspersons or similar solutions that already exist in many EHEA countries. We commit to enabling such arrangements within our countries and higher education systems and will encourage cooperation within the European Network of Ombuds in Higher Education (ENOHE).

An innovative EHEA

We support our higher education institutions in intensifying their search for solutions to the challenges our societies face. The social, human and creative sciences and arts must continue to play their vital role, giving depth to our lives and enabling us to understand and act in a changing world. Our higher education institutions must engage with their communities to undertake mutually beneficial and socially responsible joint activities.

Swift up-dating of knowledge, skills and competences will be required to respond to the challenges and develop the opportunities that the new decade will bring. Higher education institutions will continue to diversify their learning offer and innovate in contents and modes of delivery in order to respond to growing needs for innovative and critical thinking, emotional intelligence, leadership, teamwork and problem solving abilities, as well as enterprising attitudes.

Flexible and open learning paths, part of the original inspiration for the Bologna Process, are important aspects of student-centred learning and are in increasing demand in our societies. In addition to full degree programmes, many higher education institutions offer or plan to offer smaller units of learning, which enable learners to develop or update their cultural, professional, and transversal skills and competences at various

stages in their lives. We ask the BFUG to explore how and to what extent these smaller, flexible units, including those leading to microcredentials, can be defined, developed, implemented and recognised by our institutions using EHEA tools.

We adopt the “Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA” (Annex III) and commit to follow them, supporting higher education institutions in further implementing student-centred learning and teaching. The recommendations comprise increased support for all learners, and for teaching and non-teaching staff. Academic staff, including junior academics, require stable employment and career opportunities, parity of esteem for teaching and research, attractive working conditions, access to up-to-date staff development, and recognition of their achievements. In all these respects we will foster dialogue and collaboration on learning and teaching in our national systems and at EHEA level.

We commit to supporting our higher education institutions in using digital technologies for learning, teaching and assessment, as well as for academic communication and research, and to investing in the development of digital skills and competences for all. We commit to the development of open science and education to facilitate the exchange of knowledge and openly licensed materials that can be easily shared among higher education stakeholders, who can adapt and repurpose them for their needs.

An interconnected EHEA

Cooperation and mobility connect our systems and foster the development of intercultural and linguistic competences, broader knowledge and understanding of our world. Direct contacts and synergies among our diverse cultures and higher education systems through mobility of staff and students contribute to the excellence and relevance of higher education in the EHEA, making it attractive and competitive on the global scale. We acknowledge the importance and the benefits of physical mobility for students, doctoral candidates and staff.

Notwithstanding the current difficulties related to the COVID-19 pandemic, we reaffirm our target that at least 20% of those graduating in the EHEA should have experienced a study or training period abroad, and further commit to enabling all learners to acquire international and intercultural competences through internationalisation of the curricula or participation in innovative international environments in their home institutions, and to experience some form of mobility, whether in physical, digitally enhanced (virtual) or blended formats.

Digital solutions will facilitate secure, efficient and transparent exchange of data. Joint digital approaches to enhance recognition, quality assurance and mobility are needed. We ask the BFUG to map existing and find new

solutions to enhance the interoperability of digital systems and the exchange of student and institutional data in full respect of privacy and security, taking into account the experiences of the European Student Card Initiative and other initiatives.

Deeper cooperation between higher education institutions will help to address the above objectives through joint teaching and research. We will strive to eliminate obstacles to cooperation at national levels and to enable all higher education institutions in the EHEA to benefit from it. The alliances formed under the European Universities Initiative constitute one important way of exploring deeper, larger scale systemic cooperation, which can prove helpful for detecting and overcoming the obstacles to closer transnational cooperation by higher education institutions in the future.

Implementation

We take note of the results described in the Bologna Process Implementation Report on the progress made over the past two decades. The achievements are impressive. Nevertheless more work is required to ensure that the EHEA is built on strong foundations, capable of supporting interconnected, innovative and inclusive higher education in the coming decade.

We count on the continuous support of the Erasmus Programme and other mobility and cooperation programmes to support our commitments.

In the 2018 Paris Ministerial Conference we decided to devote special effort to completing implementation of three “Key Commitments” essential for the functioning of the EHEA: the Qualifications Frameworks and ECTS, the Lisbon Recognition Convention and the Diploma Supplement, and Quality Assurance according to the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

We reconfirm our determination to see the Key Commitments fully implemented. We ask the BFUG to continue to employ the peer support method to achieve this. We commit to the continued participation in and contribution to this effort.

We commit to completing and further developing the National Qualifications Frameworks compatible with the Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area (QF-EHEA) and ask the BFUG to update the criteria for self-certification to include a stronger element of peer review of national reports.

We mandate the Network of QF correspondents to continue its work, contributing to the further development of the QF-EHEA and the self-certification of national qualifications frameworks against it.

We will strengthen the implementation of the Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention and apply its principles to qualifications and periods of study outside the EHEA, using common assessment criteria

and reports, in collaboration with the Lisbon Recognition Convention Committee and the ENIC and NARIC Networks.

We will ensure automatic recognition of academic qualifications and periods of study within the EHEA so that students, staff and graduates are able to move freely to study, teach and do research. We will make the necessary legislative changes to guarantee automatic recognition at system level for qualifications delivered in EHEA countries where quality assurance operates in compliance with the ESG and where a fully operational national qualifications framework has been established. We also encourage the application of agreed and secure systems of digital certification and communication such as blockchain, as well as the further development of the Database of External Quality Assurance Results (DEQAR) to facilitate automatic recognition.

We commit to reviewing our own legislation, regulations, and practice to ensure fair recognition of qualifications held by refugees, displaced persons and persons in refugee-like situations, even when they cannot be fully documented, in accordance with Article VII of the Lisbon Recognition Convention. We welcome the European Qualifications Passport for Refugees and will support further broadening its use in our systems.

We acknowledge the progress made in the development of quality assurance systems aligned with the ESG, and we commit to removing the remaining obstacles, including those related to the cross-border operation of EQARregistered agencies and the application of the European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes.

We commit to ensuring that our external quality assurance arrangements cover transnational higher education in the EHEA with equal standards as for domestic provision. In view of the need for increased flexibility and openness of learning paths, smaller units of learning and greater synergies among higher education institutions, we encourage an enhancement-oriented use of the ESG to support innovation in higher education and its quality assurance.

We commit to strengthening cooperation with the European Research Area. We call for the BFUG to work closely with the European Research Area and Innovation Committee (ERAC) to enhance synergies and alignment between education and research and innovation policies. Focus will be inter alia on developing research-based learning, guaranteeing academic and scientific freedom, and contributing to achieving the United Nations Sustainable Development Goals.

We commit to building a more closely connected and sustainable higher education community, which fosters inclusion, communication, cooperation, and solidarity, essential for the relevance and excellence of the future EHEA. To accomplish this, we commit to keeping our national higher education sectors informed about and involved in EHEA developments, and

to working closely with student and higher education associations and networks on the development and implementation of national reforms. We recognize the importance of the broad consultations carried out to identify priorities for the future of the EHEA, and ask the BFUG to organize EHEA events such as transnational seminars, workshops and hearings involving the wider higher education community (students, academic staff and external stakeholders), to discuss present and future goals and explore collaborative ways to address them.

The EHEA in a global setting

While the COVID-19 pandemic has made it impossible to hold the Global Policy Forum as intended, we are pleased that our Conference includes a global session. We recommit to international dialogue on higher education values, policies, and reforms, drawing on the experiences of the EHEA as well as those of other areas of the world, and ask the BFUG to further develop and strengthen Global Dialogue in the coming work period.

We welcome the adoption of the UNESCO Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education and commit to ratifying it promptly, in order to facilitate fair recognition of qualifications and periods of study from outside the EHEA, using Lisbon Recognition Convention compliant assessment criteria and reports.

We appreciate the inclusion in the recently updated Magna Charta Universitatum of the global values of diversity and social and civic responsibility.

Conclusion

We call on the BFUG to address the actions and priorities indicated for the next decade with the overall purpose of creating a European Higher Education Area that fulfils our vision and achieves our goals by 2030. For our Conference in 2024 we mandate the BFUG to produce an implementation report assessing progress in our agreed commitments.

We gratefully accept the offer by Albania to host the next Ministerial Conference of the EHEA and the Global Policy Forum in 2024.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ:

Нормативні документи України та офіційні документи європейських/міжнародних організацій:

1. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 року № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. Голос України» від 06 серпня 2014 р. № 148. (зі змінами).
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 р., №1341.
4. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій" Постанова Кабінету міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519. [Електронний ресурс]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n2>
5. EC European Commission. (2011) Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe 'Towards a Common Approach'. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02))
6. EC (European Commission). (2012). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg, 20.11.2012/COM(2012) 669 final.
7. EC (European Commission). (2015). New priorities for European cooperation in education and training. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Brussels, 26.8.2015 COM(2015) 408 final.
8. EC (European Commission). (2015). Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources (2015). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52013DC0654>
9. EC (European Commission). (2016). Improving and Modernising Education. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 7.12.2016. COM(2016) 941 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2016%3A941%3AFIN>
10. EC (European Commission). (2017). Strengthening European Identity through Education and Culture. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Strasbourg, 14.11.2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN>

11. EC (European Commission). (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education. COM/2017/0247 final Brussels, 30.5.2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
12. EC (European Commission). (2018). Digital Education Action Plan. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
13. EC (European Commission). (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
14. EC/EACEA/Eurydice. (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
15. European Policy Cooperation (ET2020 framework). (2020). The strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020") is a forum allowing Member States to exchange best practices and learn from each other. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
16. ESF (European Science Foundation). (2017). Career Tracking Survey of Doctorate Holders Project Report. ESF, France, Strasbourg.
17. ESU (European Students Union). (2015). Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe. Research Study. Retrieved from <https://www.esu-online.org/wpcontent/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>
18. EUA. (2005). Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004 -2005. EUA, Brussels, Belgium.
19. EUA (European University Association). (2007) Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges: Report prepared for European universities and ministers of higher education. EUA. Brussels and Geneva.
20. EUA (European University Association). (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. EUA, Belgium, Brussels.
21. EUA (European University Association). (2015). Principles and Practices for International Doctoral Education", FRINDOC project Report. EUA, Brussels, Belgium.
22. EUA (European University Association). (2016). Digital Agenda For Europe's Universities? EUA, Belgium, Brussels.
23. EUA (European University Association) (2016). Doctoral education – taking Salzburg forward. Implementation and new challenges. EUA, Brussels, Belgium.
24. EUA (European University Association). (2017). EUA's Learning and Teaching Initiative - Report from the thematic peer groups in 2017. EUA, Brussels.

25. EUA (European University Association). (2018). Background: EUA's initiatives to establish a European dimension on learning and teaching. EUA, Brussels.
26. EUA (European University Association). (2018). Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area. By Michael Gaebel & Thérèse Zhang. EUA, Brussels.
27. EUA (European University Association). (2018). Learning and Teaching in Europe's Universities: An EUA position paper. EUA, Brussels.
28. EUA (European University Association). (2018). Enhancing the education mission of European universities: A proactive response to change. EUA, Brussels.

Основна література

1. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. (2015) Под ред. М.Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсон / Пер. с англ. М.Л. Ваховского, И.В. Разнатовского. *Луганск: Изд-во «ФОРМ Сабов А.М.»*.
2. Коляда Н.М. Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2018-1-39-46>
3. Курбатов, С.В. (2014). Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: Монографія. Суми: Університетська книга. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10226>
4. Лавриченко, Н. (2006) Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 2, 17-26.
5. Левицький, Ч. (2015) Методологічні проблеми кількісного та якісного аналізу в педагогічних дослідженнях. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 2, 5-20.
6. Локшина, О. І. (2019) Компетентнісна освіта в Європейському Союзі – від ідеї до практики Життєва компетентність у контексті діалогу педагогічних культур: Україна – країни Європейського Союзу. с. 20-36. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722645>
7. Локшина, О. І. (2019) Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3. 21-30. URL <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/c76/c7686993>
8. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія (2013) Авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. *Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»*.
9. Огієнко, О.І. (2008) Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія. Суми: Еллада.
10. Поляков, М.В., Савчук В.С. (2004). Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи. *К.: Генеза*.
11. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів (2015) : хрестоматія / авторський колектив. За ред.. О.І. Локшиної. К.: Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714839>
12. Сбруєва, А. А. (2004) Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті pp. XX –

- початок ХХІ ст.) : монографія. Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня»; Видавництво «Козацький вал».
13. Сбруєва, А. А. (2008) Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
 14. Сбруєва, А. А. (2013). Порівняльна педагогіка : навч. пос. Вид. 3. Суми : Університетська книга.
 15. Сбруєва, А. А., Чистякова, І. А., Самойлова, Ю. І. (2019). Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=YBR7gMcAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate
 16. Сбруєва, А.А. Єременко І.В. (2019). Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору. СумДПУ імені АС Макаренка. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=YBR7gMcAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate..
 17. Сбруєва, А.А. (2021) Університет як інклюзивна академічна громада: європейський та український досвід трансформації підготовки PhD. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 421 – 442. DOI 10.24139/978-966-698-308-7/421-442*
 18. Сисоєва, С.О., Кристопчук, Т.Є. (2013) Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник Рівне: Волинські обереги.
 19. Солощенко В. М. (2012) Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах : монографія. Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія».
 20. Староста В.І., Товканець Г.В. (2015) Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Мукачево: МДУ
 21. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: колективна монографія. (2015) За заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка.
 22. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія. (2012) За ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
 23. Хриков Є.М. (2015) Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. *Український педагогічний журнал*, 4, 57-64.
 24. Хриков Є.М. (2016). Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 6 (303), 182-196.
 25. Хриков Є.М. (2017) Методологія педагогічного дослідження: монографія. Х.: ФОП Панов А. М.
 26. Цюра, С. (2013) Особливості методології порівняльних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2–3, 7–13.

27. Чепіль, М. М. (2014) Порівняльна педагогіка : навч. посіб. К. : Академвидав.
28. Altbach, P. G. (1991). Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 3 (35), 491 - 507.
29. Boichenko, M. Sbruieva, A. (2019). Methodological model of comparative research in gifted education in the USA, Canada and the UK. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 151–163. DOI 10.24139/2312-5993/2019.04/151-163.
30. Bray M. (2003) Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, 2, 209 – 224.
31. Cook, B. J., Hite, S. J., & Epstein, E. H. (2004) Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: A survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, 48, 123-149.
32. Cowen, R. (1990) The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures. Comparative Education: Contemporary Issues and Trends (ed. by W.D. Halls). Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, 321-352.
33. Discourse formation in comparative education. (2011) (*Komparatistische Bibliothek. Comparative Studies Series. Bibliotheque D'etudes Comparatives*) Ed. by J. Schriewer. Peter Lang. GmbH; 4th Revised edition.
34. Epstein, E. H. (1983) Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 27 (1), 3-29 URL: <http://www.jstor.org/stable/118788>
35. Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. European University Association absl.
36. International Handbook of Interpretation in Educational Research. (2015). Paul Smeyers, David Bridges, Nicholas C. Burbules, Morwenna Griffiths. (Eds.). Springer.
37. International Handbook of Research on Teachers and Teaching. (2009). Lawrence J. Saha, A. Gary Dworkin. (Eds.). Springer.
38. International Handbook of Leadership for Learning (2011). Tony Townsend/John MacBeath. (Eds.). Springer.
39. Knight, J. (2012) Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *The SAGE handbook of international higher education*. Ed. by Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John Heyl. SAGE Publications, P. 52-76.
40. Larsen, M. A. (2016): Globalisation and internationalisation of teacher education: a comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education*. DOI: 10.1080/10476210.2016.1163331
41. Lauterbach, U., Mitter W. (1998) Theory and methodology of international comparisons. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: www.cedefop.europa.eu > RR1_Lauterbach
42. Manzon, M., Bray, M. (2007). Comparing the Comparers: Patterns, Themes and Interpretations. Common Interests, *Uncommon Goals Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. (ed. by

- V. Masemann, M. Bray, M. Manzon). *Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer*, P. 338 – 363.
43. Mattheou, D. (2009). The scientific paradigm in comparative education. *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. – Springer, P. 59-72.
 44. Mitter, W. (2009) Comparative education in Europe *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. Springer, P. 87-99.
 45. Phillips, D. (2006). Comparative Education: method. *Research in Comparative and International Education*, 1 (4), 204-319. URL: journals.sagepub.com>rcie.2006.1.4.304
 46. *Research Methods and Methodologies in Education*. (2017) By Robert Coe, Michael Waring, Larry V Hedges, and James Arthur. Second Edition. Sage. URL: <https://study.sagepub.com/coe2e>
 47. Rust, V.D. Johnstone, B., Allaf, C. (2009) Reflections on the development of comparative education. *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. Springer, P. 121-138.
 48. Second International Handbook of Educational Change (2009) Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.). Springer.
 49. Tatto, M. T., Burn, K., Menter, I., Mutton, T., & Thompson, I. (2018). Learning to teach in England and the United States: The evolution of policy and practice. New York, NY: Routledge.
 50. Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities. (2018) Edited by Ana Raquel Simxes, Mynica Lourenzo, and Nilza Costa. Routledge.
 51. Teichler, U. (2017) Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of international Mobility*, 5, 177-216.

Додаткова література

1. Васянович, Г. П. (2005) Педагогічна етика : навчально-методичний посібник Львів.
2. Вознюк О. В. Левківський М. В., Саух П. Ю. (2004) Синергетика освіти. За ред. проф. П. Ю. Сауха. К.
3. Денежніков, С.С. (2015). Розвиток інноваційної освіти в соціальному просторі: нелінійні контексти. В: *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: колективна монографія*. За заг. ред. А.А. Сбруєвої (сс. 85 – 102). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка.
4. Жигір, В. І. (2016). Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 48 (101), 107-115.
5. Козлова О.Г. (2015) Організаційні засади інноваційних процесів у системі вищої освіти. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: колективна монографія*. За заг. ред. А.А. Сбруєвої (сс. 175 – 191). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.

Макаренка.

6. Красуля, А.В. (2015). Перспективи використання досвіду фандрейзингової діяльності державних університетів США у вищій освіті України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(45), 17–26. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_5.
7. Локшина, О. І. (2018) Джерельна база досліджень із порівняльної педагогіки в умовах трансформаційних процесів в освіті. *Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017). Матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*, (сс. 20-21) м. Київ, Україна. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714113>
8. Локшина, О. І. (2018) До питання про використання зарубіжного досвіду: генеза методологічних підходів. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. Матеріали тез доп. VII міжнар. наук.-методол. семінару «Термінова поліграфія»*, (сс. 8-9) м. Київ – м. Хмельницький, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713996>
9. Локшина, О. І. (2018) Політика ЄС з розвитку науки та інновацій: орієнтири для України In: Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження. Матеріали II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (15.06.2018 р., м. Київ) «Трек-ЛТД», м. Київ – м. Дрогобич, Україна, стор. 90-93. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714275>
10. Локшина, О. І. (2019) Освітня політика Європейського Союзу в контексті глобалізації: орієнтири для України. *Міжнародна наукова конференція “Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір”* (сс. 125-126) Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна. URL <http://lib.iitta.gov.ua/718244/>
11. Локшина, О. І. (2019) Європеїзація як феномен сучасної Європи та контекст розвитку освіти. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 жовтня 2019 року, м. Суми)* (сс. 157-159). Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718045>
12. Локшина, О. І. (2019) До питання про європейську політику підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: бачення зальцбурзьких принципів. *III Міжнародна наукова конференція Української асоціації дослідників освіти «Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження» (21 червня 2019 року) ТзОВ Трек-ЛТД*, (сс. 112-115). м. Київ, м. Дрогобич, URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717372>
13. Локшина, О. І. (2018). Стратегічні орієнтири розвитку освіти: світовий вимір *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік* (сс. 74-75). Педагогічна думка, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713934>
14. Сбруєв, М. Г. (2015) Сучасна кластерна політика в інноваційному розвитку суспільства: досвід США. В кн.: *Теорії та технології*

інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: колективна монографія. За заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, С. 363 – 387.

15. Сбруєв, М.Г. (2014) Новітні тренди і технології формування професійних компетентностей випускників магістратури в умовах цифрового світу: досвід США. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи. За заг. ред. проф. А.А. Сбруєвої та проф. О.Г. Козлової* (сс. 313- 334). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
16. Сбруєв, М.Г. (2015) Сучасний університет в системі розвитку регіональних інноваційних кластерів: американський досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 380-391. Режим доступу: <http://www.pedscience.inf.ua/>
17. Сбруєва, А. (2009). Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1, 45-56. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2009.17826>
18. Сбруєва, А.А. (2015) Єроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти: механізми управління та виміри змін. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія. За ред. А.А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка*, С.31 – 52.
19. Сбруєва, А.А. (2015). D(digital)-інновації у вищій освіті: періодизація, класифікації та чинники ефективності. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія / за ред. А.А. Сбруєвої* (сс. 52 – 72). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка.
20. Сбруєва, А.А. (2015) Трансформація місії університету в умовах суспільства знань В кн.:*Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія / за ред. А.А. Сбруєвої* (сс.72 – 84). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
21. Сбруєва, А.А. (2015) Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти В кн.:*Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія / за ред. А.А. Сбруєвої*. (сс. 10 – 31). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка,.
22. Сбруєва, А.А. (2015) Стратегії інтеграції освітньої та наукової діяльності університету *Порівняльно-педагогічні студії*, 3(25), 25-39. Режим доступу: <http://http://journals.urau.ua/index.php/2306-5532>
23. Сбруєва, А.А. (2015) До проблеми D(digital)-інновацій у вищій освіті: етапи розвитку та чинники ефективності *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 8 (52), 450-464. Режим доступу : <http://www.pedscience.inf.ua/>.
24. Сбруєва, А.А. (2014). Дослідно-орієнтоване навчання в університетах розвинених країн В кн. : *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : Монографія За заг. ред. проф.*

- А.А. Сбруєвої та проф. О.Г. Козлової. (сс. 334-362). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
25. Сбруєва, А.А. (2013). Компетентності менеджера інноваційної діяльності у соціально-педагогічній сфері змін. В кн.: *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів: колективна монографія. За заг. ред. А.А. Сбруєвої та О.М. Полякової (сс.261-281).* Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
 26. Сбруєва А.А. (2015) Розвиток європейської вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи. *Український педагогічний журнал*, 4, 13– 20. Режим доступу: <http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>
 27. Сбруєва, А. А. (2015) Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 448-461. Режим доступу:<http://www.pedscience.inf.ua/>
 28. Улановська. А. С. (2014). Модернізація вищої освіти: характеристика понятійного апарату дослідження Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (35). 260-271; Режим доступу: <http://www.pedscience.inf.ua/>
 29. Чистякова, І. А. (2015) Особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), С. 461–476. Режим доступу: <http://library.sspu.sumy.ua/>; <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/>.
 30. Bartram, B. (2020) Exploring International and Comparative Education. In *C.A. Simon & S. Ward A Student's Guide to Education Studies*, London: Routledge, pp. 87-97. DOI:10.4324/9780429297212-11
 31. Broadfoot, P. (2000) Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, Vol. 36, No. 3, Special Number (23): *Comparative Education for the Twenty-First Century (Aug., 2000)*, 357-371 DOI:10.1080/03050060050129036
 32. Chabbott, C., & Elliot, E. (2003). Understanding others, educating ourselves: Getting more from international comparative studies in education. *Washington, DC: National Academies Press*.
 33. Cowen, R. (1990) The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures. *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (ed. by W.D. Halls). *Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley*, P. 321-352.
 34. Cowen, R. (2020) Changing comparative education: interpreting foreigners, routinising research, and writing history, *Comparative Education*, 56 (1), 127-141, DOI: 10.1080/03050068.2020.1714332
 35. EUA (European University Association). (2009). Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange Doc-Careers Project. By Lidia Borrell-Damian. EUA, Brussels.
 36. Kazarnias, A.M. (2009) Forgotten men, forgotten themes: *The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. International Handbook of Comparative Education. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias*. Springer, P.37-58.

37. Khakpour, A. (2012) Methodology of comparative studies in education *Contemporary Educational Researches Journal* 1, P. 20-26.
38. Kim, T., Brooks, R. (2013). "Internationalisation, Mobile Academics, and Knowledge Creation in Universities: A Comparative Analysis." SRHE Research Award (2011/12) Final Report.
39. Klees, S. J. (2008) Reflections on Theory, Method, and Practice in Comparative and International Education *Comparative Education Review*, 52 (3), 301-328. <https://doi.org/10.1086/589978>
40. Larsen, M A., Beech, J. (2014) Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. *Comparative Education Review*, 58(2), 191-214. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/675499>
41. Lauterbach, U., Mitter W. (1998) Theory and methodology of international comparisons. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: www.cedefop.europa.eu › RR1_Lauterbach
42. Manjari, A. 5 Important Methods Used For Studying Comparative Education <https://www.shareyouressays.com/knowledge/what-are-the-different-methods-used-for-study-of-comparative-education-answered/115571>
43. Manzon M. (2020) Towards a comparative history of comparative education: a personal journey, *Comparative Education*, 56 (1), 96-110, DOI: 10.1080/03050068.2019.1701251
44. Noah, H. J. (1998) Doing comparative education: Three decades of collaboration. Hong Kong University, *Comparative Education Research Centre*.
45. Origins and Traditions in Comparative Education. (2019) Edited by Maria Manzon. *Routledge*.
46. Powell J. J. W. (2020) Comparative education in an age of competition and collaboration, *Comparative Education*, 56 (1), 57-78, DOI: 10.1080/03050068.2019.1701248
47. Sbruieva, A. (2014) Transformation of the Academic Culture of European University in the Context of the Risk Society. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce*, . T. 24. 217- 230.
48. Sbruieva, A. (2015) Integration of Educational and Research Constituents of the Process of Specialists' Professional Training in the Universities of Developed Countries. *Comparative Professional Pedagogy*, 3, 7-13. DOI: 10.1515/rpp-2015-0048.
49. Sbruieva, A. (2020). Social dimension of the European Higher Education Area: Tendencies of development of normative, theoretical and organizational bases. In: *Topical Issues of History of Education and Comparative Education*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, pp. 129-150. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-188-9/129-150>
50. Takayama, K. (2020) An invitation to 'negative' comparative education, *Comparative Education*, 56(1), 79-95, DOI: 10.1080/03050068.2019.1701250

Інформаційні ресурси

1. Офіційний портал Верховної ради України. – Режим доступу : <http://rada.gov.ua>

2. Офіційне інтернет-представництво Президента України. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>
3. Урядовий портал. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>
4. Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>
5. Сайт Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>
6. Сайт Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. – Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua>
7. Сайт Національної парламентської бібліотеки України. – Режим доступу : <http://www.nplu.org>
8. Сайт Харківської державної наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка. – Режим доступу : <http://korolenko.kharkov.com>
9. Сайт Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника. – Режим доступу : <http://www.lsl.lviv.ua>
10. Сайт Державної науково-технічної бібліотеки України. – Режим доступу : <http://gntb.gov.ua>
11. Сайт Одеської національної наукової бібліотеки України. – Режим доступу : <http://www.odnb.odessa.ua>
12. Сайт Українського інституту науково-технічної і економічної інформації. – Режим доступу : <http://www.uinte.kiev.ua>
13. Педагогічна бібліотека – Режим доступу : <http://www.pedlib.clx.ru>
14. Портал сучасних педагогічних ресурсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.intellect-invest.org.ua>
15. Освіта України. – Режим доступу : <http://osvita-ukrainy.com.ua>
16. Освіта.UA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>
17. Інформаційний портал «Знання». – Режим доступу : <http://znannya.info>
18. Єдине освітнє інформаційне вікно України. – Режим доступу : <http://www.osvita.com>
19. Інформаційний сайт мережі освітньої інформації ЄС EURYDICE: – Режим доступу : <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/EuryCountry>.
20. Інформаційний сайт Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО: – Режим доступу : <http://www.ibe.unesco.org/countries/countrydossiers.htm>.
21. Інформаційний сайт Союзу європейських студентських спілок (ESU - Europeans Students' Union): – Режим доступу : <http://www.esib.org>.
22. Інформаційний сайт Європейського центру вищої освіти CEPES: – Режим доступу : <http://www.cepes.ro>.
23. Інформаційний сайт Асоціації європейських університетів (European University Association): – Режим доступу : <http://www.eua.be>.
24. Інформаційний сайт Європейської асоціації закладів вищої освіти EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education): – Режим доступу : <http://www.eurashe.org>.
25. Інформація про системи освіти країн – членів ЄС на сайті інформаційної мережі EURYDICE : – Режим доступу : <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/EuryCountry>.

26. Інформація про системи освіти країн – членів Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО (International Bureau of Education) на сайті інформаційної мережі IBE : – Режим доступу : <http://www.ibe.unesco.org/countries/countrydossiers.htm>.
27. Інформаційний сайт Світової ради товариств порівняльної педагогіки World Council of Comparative Education Societies. <https://wcces-online.org/>
28. Інформаційний сайт Інституту педагогіки НАПН України. Відділ порівняльної педагогіки. <http://undip.org.ua/structure/research%20units/>
29. Інформаційний сайт Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих. ipood.com.ua/viddil-zarubijnih-sistem-pedagogichno-osviti-i-osviti-doroslih/
30. Інформаційний сайт Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання. <https://ivet.edu.ua/labs/isvet>
31. Інформаційний сайт Української асоціації дослідників освіти (УАДО). <https://www.uera.org.ua/uk/>
32. Інформаційний сайт Higher Education Special Interest Group <https://www.higheredsig.org/higher-education-institutes>
33. Інформаційний сайт Comparative and International Education Society (CIES). <https://www.cies.us/>
34. Інформаційний сайт European Educational Research Association (EERA). <https://eera-ecer.de/>

Навчальне видання

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ,
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА ГЛОБАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ**

Навчальний посібник

Сбруєва Аліна Анатоліївна

DOI 10.24139/978-966-698-309-4/CHE

Відповідальна за випуск **О. Ю. Кудріна**
Комп'ютерний набір та верстка **А. А. Сбруєва**

Здано в набір 01.04. 2021. Підписано до друку 16.04.2021.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 18,48. Обл.-вид. арк. 18,15.
Тираж 100.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса редакції та видавця:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002
СумДПУ імені А. С. Макаренка