

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. А.С. МАКАРЕНКА

А.А. СБРУЄВА

ГЛОБАЛЬНІ ТА РЕГІОНАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ
РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ



СУМИ - 2008

УДК 370.014
ББК 74.584
С23

Друкується згідно з рішенням редакційно-видавничої ради
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Рецензенти:

- О.В. Сухомлинська дійсний член Академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор, академік-
секретар відділення історії педагогіки АПН України.
- М.О. Лазарєв канд. пед. наук, професор, завідувач кафедри
педагогічної творчості Сумського державного
педагогічного університету імені А.С. Макаренка

С23 Сбруєва А.А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : монографія. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка 2008. – 80 с.

ISBN 978-966-698-102-1

У публікації розглянуто основоположні глобальні тенденції розвитку сучасної вищої освіти: глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація та регіоналізація. Здійснено порівняльний аналіз двох провідних стратегій модернізації європейської вищої освіти: Болонського процесу та Лісабонської стратегії Європейського Союзу. В контексті з'ясування тенденцій розвитку європейської вищої освіти схарактеризовано основні напрями реформування педагогічної освіти у регіоні.

Для викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників, аспірантів, студентів, учителів.

ISBN 978-966-698-102-1

УДК 370.014
ББК 74.584

© А.А.Сбруєва, 2008
© СумДПУ, 2008

ЗМІСТ

Зміст.....	3
Вступ. Вища освіта: тенденції змін.....	4
I. Глобалізація вищої освіти як результат її перетворення на продуктивну силу в умовах побудови суспільства знань.....	5
2. Інтернаціоналізація вищої освіти: виміри, форми, прояви, стратегії.....	14
3. Масовізація вищої освіти: мотиви та темпи розвитку. стратегії забезпечення рівності освітніх можливостей...	28
4. Регіоналізація: суб'єкти, напрями, форми, етапи розвитку.....	33
5. Інтеграційні процеси у сфері європейської вищої освіти	45
6. Тенденції розвитку європейської педагогічної освіти.....	67

Вступ

Вища освіта: тенденції змін

Основоположними характеристиками сучасного етапу розвитку постіндустріального суспільства, що визначається як *суспільство знань* (від англ. knowledge society), є чотири взаємопов'язані складові: 1) виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; 2) їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; 3) поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; 4) використання знань в інноваційних процесах. Унікальним соціальним інститутом, діяльність якого спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох названих вище складових, є університет¹. З огляду на такі міркування стає зрозумілою увага до реформування системи вищої освіти, яку проявляють протягом останнього десятиріччя всі розвинені країни світу. Більш того, здійснення освітніх реформ перетворилося на пріоритет регіональної та міжнародної політики. Предметом нашого розгляду є такі основоположні глобальні тенденції розвитку вищої освіти, як глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація та регіоналізація. Особливості цих процесів зумовлені значною мірою перетворенням вищої освіти на продуктивну силу, від якої залежить конкурентоспроможність і окремих країн, і геополітичних регіонів у цілому. Порівняльному аналізу будуть піддані дві провідні стратегії модернізації європейської вищої освіти Болонський процес та Лісабонська стратегія ЄС. В контексті виявлення європейських тенденцій розвитку вищої освіти розглядаються основні напрями реформування педагогічної освіти в регіоні.

¹ Поняття “університет” використовується в даному контексті як узагальнена назва будь-якого вищого навчального закладу.

1. Глобалізація вищої освіти як результат її перетворення на продуктивну силу в умовах побудови суспільства знань

З'ясування сутності впливу глобалізації на розвиток освіти вимагає передусім визначення та характеристики поняття “глобалізація”. Це завдання є доволі складним, оскільки сьогодні, за висловом одного з найбільш відомих міжнародних експертів у цій сфері У. Бека, “без сумніву, глобалізація є найбільш вживаним і зловживаним – і найменш зрозумілим, вірогідно, найбільш незрозумілим, затуманеним, політично ефектним словом (гаслом, зброєю в дискусії) останніх років і залишиться таким у найближчий час”.

Одним із найбільш змістовних, з нашої точки зору, є визначення глобалізації, що належить австралійському філософу освіти С. Канінгхему: “Під поняттям “глобалізація”, – пише австралійський дослідник, – як правило, об’єднується цілий ряд 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 у 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”².

² Cunningham S., Tapsall S., Ryan Y., Stedman L. New media and borderless education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision. – Canberra (Australia): DEETYA, 1998. – P. 7–8.

Аналіз численних досліджень фахівців у галузі педагогічної компаративістики дозволяє говорити про три головні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів політичний, економічний та культурний. Далі розглянемо чинники та наслідки впливу глобалізації у всіх трьох аспектах.

Політичний аспект впливу глобалізації на розвиток освіти є одним з головних, згідно з природою глобалізаційних процесів. Ідеологічний його вимір (глобалізм, за У. Беком) визначається поширенням ідей неолібералізму на освітню політику значної сукупності держав.

Загальними принципами неоліберальної освітньої політики є такі:

- ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері соціальної політики в цілому та освіти зокрема;
- поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції;
- поширення положень неінституціональної теорії соціального вибору на сферу освіти (вибір форм освіти як один з видів вигідного обміну);
- поширення на освіту ідей методологічного індивідуалізму: людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений (зацікавлений у максимізації власного блага) індивід – homo economicus, який живе в умовах певної соціальної організації, створеної для охорони його природних прав та сприяння вигідному обміну з іншими індивідами;
- розвиток "нового менеджризму", тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема на сферу освіти. Трамбування освітніх установ як квазіавтономних, самоврядних структур малого бізнесу;
- роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг, їх "контрактуалізація", "консьюмероцентризм";
- трансформація форм контролю: від контролю політичного, адміністративного до контролю ринкового, споживацького; від

концентрації уваги на контролі вхідних параметрів, тобто кількості вкладених ресурсів, до віддання пріоритету контролю результатів, ефективності, продуктивності "шкільного виробництва";

- "маркетизація демократії". Поняття рівність, справедливість, солідарність, що становлять основні цінності демократичного суспільства, розглядаються на економічному, а не на політичному рівні. Людина є передусім споживачем, а не громадянином;
- децентралізація управління освітньою системою: передача владних повноважень та відповідальності з центру у регіони, з регіонів на місця. Заохочення державно-приватного партнерства в освіті як чинника розвитку соціального капіталу;
- "культурна реконструкція", "маркетизація суспільної свідомості", формування "підприємницького суспільства", засобами чого є, зокрема, перетворення шкіл на конкуруючі між собою інституції малого бізнесу та запровадження "курикулуму конкуренції та підприємництва" ³.

Інструментами здійснення глобально освітньої політики є міжнародні фінансові інститути (Світовий Банк, Світова організація торгівлі, Міжнародний валютний фонд), що являють собою де-факто "ядро світового уряду" "нової імперської епохи". Творцями наднаціональної освітньої політики стали члени міжнародної освітньо-політичної громади, до якої входять чиновники міжнародних організацій (ОЕСР, Світового Банку, Міжнародного валютного фонду, Світової організації торгівлі, ЮНЕСКО, ЄС тощо), політичні радники, які виступають експертами в оцінці результатів міжнародних вимірів якості освіти, актуального стану та перспектив розвитку освітньої політики держав та геополітичних регіонів, національних та регіональних програм освітніх реформ.

³ Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education.— 2005. URL: <http://www.educacao.pro.br/>

Стратегії впливу різних міжнародних організацій на розвиток національних освітніх систем суттєво відрізняються, а тому мають різні наслідки. Їх можна класифікувати як *неоліберальні та соціально-прогресивні*, з елементами "космополітичної демократії".

Головним інструментом, "глобальною інституціональною основою" неоліберальної стратегії міжнародних організацій є освітня політика Світового банку та Міжнародного валютного фонду. Найбільш показовою в цьому контексті є прийнята Світовим банком у 2001 р. "Стратегія розвитку приватного сектору" (Private Sector Development (PSD) Strategy), яку вважають своєрідним вінцем двох десятиліть неоліберальної політики Банку в дусі "Вашингтонського консенсусу". Головними рекомендаціями Банку своїм клієнтам стали:

- 1) запровадження або підвищення платні за навчання. Така рекомендація PSD стосується, передусім вищої освіти, однак і для інших її етапів платними повинні стати послуги (підручники, транспорт тощо);
- 2) приватизація освітніх послуг. У даному контексті мова йде про такі структурні зміни національних освітніх систем, як роздержавлення сектору вищої освіти, перетворення ВНЗ з храмів науки на бізнесові структури, що зацікавлені, перш за все, в матеріальному виживанні;
- 3) фінансування освіти за логікою "результатозумовленої допомоги" (Output Based Aid - OBA). Головним критерієм отримання фінансування за такою логікою стає висока якість навчальних результатів. Інструментами логіки OBA є: а) стандартизовані тести та заплановані показники навчальних досягнень; б) результато-центровані службові контракти; в) результато залежна заробітна платня педагогічного та адміністративного персоналу⁴.

⁴ Klees S. The implications of the World Bank's Private Sector Development Strategy for education: Increasing inequality and inefficiency. – College Park, MD (USA): University of Maryland, January 2002. – P.3.

У цілому зазначимо, що структурні реформи, аналогічні запропонованим “Стратегією розвитку приватного сектору”, є предметом гострої критики в розвинених країнах, оскільки не дають бажаних результатів. тому рекомендації їх застосування у глобальних масштабах не підтримується академічної громадою.

Щодо *соціально-прогресивної* стратегії розвитку освіти, вона є характерною як для культурно-освітніх інституцій ООН, так і для ряду регіональних організацій. Назвемо головні з них.

Міжнародне бюро освіти (МБО⁵), штаб-квартира якого знаходиться в Женеві. В сучасних умовах цей інститут є провідним всесвітнім центром порівняльно-педагогічних досліджень. Предметом цих досліджень є: зміст освіти, принципи та методи навчання, педагогічні інновації тощо. МБО організує міжнародний діалог із питань освіти на політичному рівні у формі міжнародних конференцій, що регулярно проводяться з 1934 року (з 1946 року – під патронатом Генерального директора ЮНЕСКО).

Міжнародний інститут планування освіти (МІПО)⁶ був створений у 1963 році в Парижі. У 1998 році офіс інституту відкрився в Буенос-Айресі. Провідною функцією МІПО є сприяння підвищенню якості освітньої політики, планування розвитку освіти та освітнього менеджменту у різних країнах світу шляхом підвищення кваліфікації управлінського персоналу, дослідження проблем та перспектив його діяльності. У навчальних програмах МІПО взяли участь понад п’яти тисяч керівників освіти різних рівнів зі 180 країн світу. Провідними темами досліджень, здійснюваних інститутом у 1996-2001 роках, є: покращання якості базової освіти, розробка стратегій розвитку середньої освіти, забезпечення освітніх потреб дискримінованих груп населення, забезпечення ефективного управління, фінансування та організації освіти.

⁵ International Bureau of Education (IBE) [<http://www.ibe.unesco.org>]

⁶ International Institute for Educational Planning (IIEP) [<http://www.unesco.org/iiep>]

*Інститут ЮНЕСКО в галузі неперервної освіти (ІЮН)*⁷ був заснований у Гамбурзі у 1951 році. У центрі його діяльності – проблеми освіти дорослих, неперервної освіти, подолання неписьменності серед дорослих. У програмах інституту особлива увага звертається на забезпечення освітніх потреб представників національних меншин, мігрантів, жінок, на розвиток альтернативних форм навчання для молоді, що передчасно залишила школу, на забезпечення кожному індивіду можливості навчання рідною мовою. В інституті створений центр документації з означених проблем, який сприяє справі координації зусиль, співробітництва різних держав світу.

Одним з найбільш активних регіональних інститутів ЮНЕСКО, що працюють у сфері вищої освіти, є *Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО (CEPES-UNESCO)*⁸, створений у Бухаресті у 1972 р. Головною метою цього центру є сприяння розвитку та реформуванню вищої освіти у країнах Центральної та Східної Європи. CEPES сприяє розвитку інтеграційних процесів у сфері вищої освіти, розробці регіональної освітньої політики, здійсненню активних досліджень порівняльно-педагогічного характеру з проблем розвитку вищої освіти в регіоні та у світі в цілому.

Не менш важливим, ніж політичний, є вплив *економічного аспекту* глобалізації на розвиток вищої освіти. Найбільш характерним проявом впливу глобалізації на освіту стало її перетворення на предмет міжнародної торгівлі (“коммодифікація” освіти від англ. “commodity” – товар для продажу). Інструментом проникнення ринкових механізмів у сферу освіти стали розроблені та введені в дію у 90-х роках міжнародні юридичні норми торгівлі освітніми послугами. Це, як відомо, Генеральна угода про торгівлю послугами (General Agreement on Trade in Services – GATS). Інституціональною основою, в рамках якої вона діє, є Світова організація торгівлі (World Trade Organization – WTO). Створена у 1995 році, вона об'єднує 151 країну світу (за даними на 27.07. 2007).

⁷ The UNESCO Institute for Higher Education (UIL) [<http://www.unesco.org/education/uil>]

⁸ European Centre for Higher Education (CEPES) [<http://www.cepes.ro>]

Згідно з положеннями GATS, освіта є однією з послуг (наряду з банківською справою, транспортом, телефонним зв'язком, охороною здоров'я тощо). Провідними цілями GATS є сприяння лібералізації торгівлі та створення механізмів розв'язання конфліктів, що виникають у цій сфері. В основу угоди покладений принцип підтримки однаково сприятливих умов для експорту та імпорту послуг у всіх країнах – членах СОТ.

GATS відкриває нові, досі небачені можливості для інвестицій у сферу освіти, для отримання від неї прибутків. Разом із тим це нові можливості для інтернаціоналізації освіти, для надання їй якостей гнучкості, наближення навчальних закладів світового рівня до нових контингентів студентів. Угодою регламентовані чотири форми навчання, в рамках яких може розвиватися інтернаціональна або транснаціональна освіта: 1) дистанційне навчання за умови, що навчальні програми, отримувані кваліфікації, ступені, дипломи надає заклад іншої країни; 2) навчання студентів (учнів) за кордоном; 3) комерційна присутність на освітньому ринку однієї країни навчальних закладів з іншої; 4) комерційна присутність на освітньому ринку однієї країни викладачів з іншої.

Найбільш активно міжнародна торгівля розвивається у сфері вищої освіти. Всього ж GATS передбачає комерційну діяльність у п'яти сферах: початкова, середня, вища освіта, освіта дорослих, інші освітні послуги.

Освіта є дуже привабливою сферою для міжнародної торгівлі. Тільки в економіку США міжнародна вища освіта принесла у 2006 фінансовому році понад 12 млрд. дол.

Важливим аспектом розгляду економічного виміру впливу глобалізації на освіту є розвиток *транснаціональної освіти*. Нагадаємо, що три з чотирьох обумовлених GATS форм торгівлі освітніми послугами мають саме транснаціональний характер. Крім традиційних типів навчальних закладів у цій сфері працює ціла когорта так званих “нових провайдерів”, до яких належать: інституції, що діють на основі франшизних угод; філії іноземних

навчальних закладів (так звані офшорні кампуси); міжнародні навчальні заклади, що пропонують міжнародні навчальні програми і кваліфікації, але не мають акредитації в будь-якій країні; корпоративні навчальні заклади, що не належать до жодної національної освітньої системи; міжнародні віртуальні університети, що пропонують програми дистанційного навчання.

Частина таких закладів не є акредитованими жодною національною освітньою системою, тому ставлення до їх діяльності є дуже суперечливим. Негативним наслідком відсутності достатнього контролю за якістю діяльності нових освітніх провайдерів є досить значна кількість неякісних освітніх пропозицій – “шахрайських коледжів” (rogue colleges), що дискредитують транснаціональну освіту як таку. Проблема якості міжнародної освіти залишається однією з найактуальніших. Щоправда, в сучасних умовах уже існують способи боротьби з транснаціональним шахрайством у сфері освіти. Таким способом є передусім організація міжнародних акредитаційних центрів, які засвідчують якість освітніх послуг.

Ще одним *виміром глобалізаційного контексту сучасної освіти є культурний*. Теоретики культурної глобалізації, передусім Р. Робертсон, М. Уотерс, А. Аппадурі, виступають проти спрощеної економічної моделі глобалізації: вона є багатовимірним процесом, в якому одночасно відбуваються і гомогенізація і гетерогенізація культурних просторів, і глобалізація і локалізація, що утворює разом, за визначенням Р. Робертсона, глокалізацію.

В епоху культурної глобалізації освіта стоїть перед необхідністю розв'язання складного комплексу культурно-етичних проблем, що мають характер протиріч, вихід з яких можливий лише на шляху пошуку компромісів. Їх головна сутність була сформульована одним з провідних діячів ЮНЕСКО Жаком Делором на 45-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996): “Перше з протиріч, протиріччя між *глобальним та локальним*: глобалізація наступає. Вона лякає

сьогодні багатьох людей, які питають себе, чи не втратять вони своєї ідентичності і своєї душі в очікуваному “глобальному помешканні”. Результатом є те, що багато людей – фактично більшість – прагнуть знайти своє коріння, протестують проти нових реалій та намагаються дотримуватися старих норм життя. Завдання вчителя полягає як у тому, щоб зберегти ідентичність кожної нації, кожного народу, так і в тому, щоб підготувати 6–10-річних дітей до зустрічі через двадцять років із зовсім іншим світом, із цим самим “глобальним помешканням”⁹.

Друге протиріччя – між *модернізмом та традиціями*: усі країни, що розвиваються, намагаються поєднати традиційну культуру з тим, що називається модернізмом, і знову, якщо вчителі вірять у цінності гуманізму, вони повинні полегшити для суспільства, і головне, для молоді, процес адаптації до нових умов без втрати свого коріння.

Третє протиріччя – між жорсткою *конкуренцією*, що є типовою для глобальної економіки, та ідеєю *рівних можливостей*. Ми не повинні плутати ринкову економіку та ринкове суспільство: суспільне життя включає не тільки економіку, остання ж має бути поставлена на службу суспільству. У багатьох країнах існує протиріччя між бізнесовими структурами, які вимагають кращої підготовки людей до світу праці, та освітянами, які вважають, що роль освіти є значно ширшою, ніж підготовка до професійної діяльності”.

Отже, глобалізація вищої освіти означає передусім перетворення ВНЗ на невід’ємну складову глобальних економічних ринкових відносин, на учасника глобальної конкурентної боротьби за кращі умови існування і виживання з усіма наслідками як для університетів як провайдерів освітніх послуг, так і студентів як споживачів освітніх послуг¹⁰.

1. Delors J. Teachers in search of new perspectives // Papers of the International Conference on Education, 45th session. Major debates. – Geneva: UNESCO, 1996. – 15p.

¹⁰ Сбруєва А.А. Освіта в умовах глобалізації // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С.22–25.

2. Інтернаціоналізація вищої освіти: виміри, форми, прояви, стратегії

Інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. Вона передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, навчальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ.

В сучасній практиці вищої освіти мають місце *два виміри* інтернаціоналізації. Перший з них передбачає *надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладання та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті*. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь та компетентностей в контексті навчальної програми в межах свого університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою “домашньою” інтернаціоналізацією.

Предметами, що становлять серцевину інтернаціоналізації *змісту освіти*, тобто мають міжнародний характер за самою своєю сутністю, є такі предметні галузі, як міжнародні відносини, країнознавство (регіонознавство), історія, соціологія, література, географія, іноземні мови. Однак обов’язковими для запровадження компаративного підходу є також такі дисципліни, як культурна антропологія, міжкультурне спілкування, політологія, когнітивна психологія – всього близько 20 дисциплін, які дозволяють зрозуміти сутність іншої культури.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну вищу (транскордонну, транснаціональну) освіту (МВО), яка стосується ситуацій перетину кордону студентами, викладачами, адміністративними працівниками ВНЗ, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву *зовнішнього*.

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

- масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;
- розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили. В умовах розвитку економіки знань вища освіта стала реальним виробником усіх цих предметів конкурентної боротьби: і послуг, і товарів, і робочої сили. В контексті демографічної кризи, що має місце в ряді регіонів, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних ВНЗ, так і національної економіки в цілому;
- інтернаціоналізація ринків робочої сили: вони все в більшій мірі набувають регіонального (передусім в Європі) та глобального характеру, чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів академічних ступенів та професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування ВНЗ тощо;
- здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ.

Всі названі вище чинники сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіту та полегшили, спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючих мас претендентів, а з іншого – зростаючої кількості ВНЗ та приватних провайдерів на ринок освітніх послуг.

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 з метою надання освітніх послуг або

здійснюють закордонні фінансові інвестиції у сферу освіти – *інституційна мобільність*.

Далі розглянемо більш докладно провідні характеристики типів та форм МВО. Найбільш масовим та швидко прогресуючим є явище *мобільності студентів*.

При всьому різноманітті проявів сучасної студентської мобільності її називають глобальним рухом студентів зі Східної Азії (з Китаю, Японії, Індії, Південної Кореї, Малайзії та Тайваню) до американських університетів. Розмірковуючи над таким визначенням, зробимо кілька уточнень. США дійсно є глобальним лідером у наданні послуг міжнародної освіти: 23% усієї кількості міжнародних студентів. Щодо походження цих студентів, то тільки частка вихідців з Індії та Китаю становила у 2006–2007 н.р. 26,0% усіх зарубіжних студентів у США.

Далі наведемо ще ряд цифрових та фактичних даних, які характеризують найбільш актуальні тенденції розвитку студентської мобільності в сучасному світі:

Згідно з даними Інституту статистики ЮНЕСКО,¹¹ у 2004 р. загальна кількість студентів, що навчались за кордоном (обсяг надання послуг міжнародної освіти), становила 2,5 млн. чоловік, що дорівнювало 56% росту за попередні п'ять років (у 1999 р. 1,68 млн. студентів). За прогнозами австралійських експертів, у 2025 р. їх кількість складе 7,2 млн. чол., в тому числі 70% студенти з Азії (порівняно з 43% у 2000 р.).

У 2004 р. шість провідних експортерів послуг вищої освіти (тобто країн, що приймали зарубіжних студентів) зайняли 67% глобального ринку. Такими країнами є: США (23%), Велика Британія (12%), Німеччина (11%), Франція (10%), Австралія (7%), Японія (5%). Якщо прийняти єдину Європу (тобто 25 країн Євросоюзу та 7 країн, які щойно вступили до ЄС або тісно пов'язані з ним: Болгарія, Румунія, Туреччина, Ісландія, Ліхтенштейн, Норвегія та Швейцарія) за єдиного експортера освітніх послуг, то її

¹¹Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образования. – Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО, 2006. – 192 с.

частка складе 44% (1,1 млн. студентів) загального обсягу ринку міжнародних освітніх послуг.

Хоча США і залишаються абсолютним лідером за кількісним показником студентської мобільності, вони показали найнижчий індекс його зростання у 1999-2004 рр. серед країн – лідерів надання міжнародних освітніх послуг. У 2003-2004 рр. американські фахівці відмічали відносне і навіть абсолютне зменшення кількості іноземних студентів. Частка глобального ринку міжнародної вищої освіти, що належала США, зменшилася за відповідні п'ять років на 3,7%. Причинами такого явища були названі такі: ускладнення візового режиму після подій 11 вересня 2001 року, зростання конкуренції з боку інших країн – провайдерів МВО, зростання цін на вищу освіту в США, зростання якісного рівня освітніх систем у країнах – традиційних імпортерів студентських контингентів для навчання у США (передусім в Китаї та Індії), зростання антиамериканських настроїв у світі. Тривожним для себе фактом американські експерти вважають те, що падіння кількості іноземних студентів відбулося найбільшою мірою в секторі докторантури, тобто в найбільш елітних дослідницьких університетах країни. У 2006-07 навч. році вперше за останні п'ять років був відзначений суттєвий приріст кількості іноземних студентів – на 3,2%¹².

Найбільшими країнами – експортерами студентських контингентів до США є Індія (83 333 студентів у 2006-07 н.р.) та Китай (67 723 студентів). Достатньо вагомою в США є також частка студентів з Кореї (62 392 студенти), Японії (35 282 студенти), Тайваня (29 094 студенти), Канади (28 280 студентів). З європейських країн найбільша частка студентів приїздить на навчання у США з Німеччини (8 886 студентів), Великої Британії (8 438 студентів) та Франції (6 704 студенти).

Значно більш швидкими, ніж у США, були темпи зростання МВО у 1999 – 2004 рр. в Японії (108,5 %) , у Франції (81,4%) та у

¹² Institute of International Education. Opendoors 2007 Fast Facts.
[<http://opendoors.iienetwork.org/page/28633/>]

Німеччині (46,1 %). Більш поміркованими, проте все ж вищими, ніж у США, є показники зростання кількості іноземних студентів у Великій Британії (29,0 %). Британія, як і США, на відміну від інших країн “топ-шістки” експортерів освітніх послуг, дещо зменшила протягом аналізованого періоду свою частку на глобальному ринку цієї послуги (на 1%).

Крім названих шести країн – лідерів МВО дуже швидким є розвиток студентської мобільності в Китаї. З провідного експортера студентських контингентів Китай поступово перетворюється на вагомого провайдера МВО. На жаль, офіційні дані щодо кількості зарубіжних студентів, які навчаються у цій країні, не подаються до Інституту статистики ЮНЕСКО. Однак, згідно із внутрішньою статистикою Міністерства освіти Китаю, цей показник збільшився у 1999–2005 рр. з 44 711 студентів до 140 000 студентів, що склало 213% росту. Отже, Китай уже перевищив показники Японії і в абсолютному розмірі контингентів іноземних студентів, і в темпах розвитку МВО.

Основні *типологічні характеристики* студентської мобільності визначаються за способом організації (організована або спонтанна (індивідуальна мобільність), та за метою: горизонтальна або вертикальна мобільність.

1. *За способом організації* має місце організована або спонтанна (індивідуальна) форми мобільності. *Організована мобільність* здійснюється здебільшого в рамках економічного та політичного партнерства в геополітичних регіонах або міжуніверситетського академічного партнерства. Найбільш відомими і масштабними є *європейські* програми організованої мобільності студентів ERASMUS (започаткована у 1987 р.) і SOCRATES, що розширила горизонти академічного співробітництва в Європі починаючи з 1995 р. В сучасних умовах до співробітництва в рамках цих програм залучаються як країни ЄС, так і Східної Європи (програми COMMET, LINGUA, TEMPUS, ERASMUS MUNDUS). Особливого розвитку програми організованої мобільності набули в рамках утворення

єдиного європейського простору вищої освіти, тобто Болонського процесу, та реалізації Лісабонської стратегії ЄС.

Індивідуальна мобільність є значно більш поширеною, ніж організована. Найбільші контингенти студентської мобільності, що мають спонтанний характер, походять із країн Азії та спрямовуються в університети англomовних країн. “Спонтанність” індивідуальної мобільності є достатньо умовною, оскільки на залучення студентів з інших країн спрямована в сучасних умовах продумана маркетингова політика як окремих університетів, так і національних агенцій ряду країн, спеціально створених у рамках національної політики розвитку МВО.

Успішність такої політики передбачає з'ясування пріоритетної мотивації студентів щодо вибору закладу освіти за кордоном. Як свідчать експерти ОЕСР, такий вибір є результатом компромісу між фінансовими і нефінансовими витратами на освіту за кордоном, та фінансовими і нефінансовими вигодами, які студент і його сім'я очікують отримати від навчання за кордоном. Найбільш вагомими факторами, що зумовлюють вибір навчального закладу, називають такі:

- мова навчання та спілкування в країні-провайдері послуг МВО. Оскільки англійська мова є мовою глобального спілкування, університети англomовних країн мають природну перевагу в конкурентній боротьбі з ВНЗ неанглomовного світу. Однак протягом останнього десятиліття відбувається розширення пропозиції англomовних навчальних курсів у навчальних закладах інших країн;

- культурна/географічна спорідненість, історичні/економічні зв'язки між країнами-експортерами та імпортерами студентських контингентів. Такий чинник пояснює існування досить великих студентських обмінів між скандинавськими країнами, між країнами Співдружності та Великою Британією, між франкомовними африканськими країнами та Францією;

- висока якість життя в країні – провайдері МВО, що є вагомим для здійснення будь-якої мандрівки;

- наявність організованих взаємозв'язків (асоціацій, товариств) між студентами та випускниками з інших країн, що можуть слугувати вагомим джерелом інформації та підтримки для майбутніх абітурієнтів;

- доступність та якість вищої освіти у своїй країні: обмежений доступ та низька якість можуть стати важливим мотивом для навчання за кордоном;

- репутація та очікувана якість академічної діяльності закордонних ВНЗ порівняно з домашніми: явна перевага закордонних ВНЗ стимулює віддання пріоритету саме їм;

- вартість навчання за кордоном (включаючи платню за навчання, вартість проживання, можливість фінансових грантів підтримки студентів, працевлаштування протягом навчання тощо) порівняно з вартістю навчання вдома: чим меншою є різниця, тим частіше перевага віддається МВО. Ставлення до розміру платні за навчання суттєво відрізняється у різних регіонах світу. В азіатських країнах, де платня є відносно високою, не сприймають високу вартість навчання як перешкоду для мобільності. Студенти з більшості країн ЄС, де існують великі субсидії для навчання у ВНЗ, рідше обирають для навчання країни з традиційно дорогою вищою освітою;

- визнання отриманих кваліфікацій та дипломів вдома та за кордоном: вони повинні визнаватися як в країні навчання, так і вдома. Такий мотив пояснює популярність спільних академічних програм університетів різних країн;

- доступність для студентів-іноземців достатнього обсягу соціальних послуг (медичне страхування, підготовчі мовні курси, студентські гуртожитки тощо)¹³.

2. *Відповідно до мети* мобільність студентів може мати характер продовження здобуття певного академічного ступеня або переходу до здобуття наступного. За такою ознакою мобільність може мати горизонтальний або вертикальний

¹³ OECD. Internationalisation and trade in higher education. – OECD publishing: Paris, 2004. – P. 207–214.

характер. *Горизонтальною мобільністю* називають навчання в іншій країні (або в навчальному закладі іншої країни без перетину кордону), що слугує продовженням навчального курсу і має на меті отримання певного академічного (або наукового) ступеня. Найбільш поширеним є здійснення такої мобільності в рамках 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 такі:

1) *викладання навчального курсу за кордоном* в рамках 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 усієї навчальної програми за кордоном у процесі надання допомоги одним ВНЗ іншому в рамках академічного партнерства.

2) *дистанційна освіта*, що передбачає застосування в навчальному процесі сучасних ІКТ, зокрема он-лайнове навчання (так зване *E-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) ВНЗ або нових освітніх провайдерів. Найбільш типовою формою інституційної мобільності є відкриття ВНЗ або приватним освітнім провайдером *філії або 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.

Лідерами у відкритті закордонних філій (закордонних кампусів університетів) є Велика Британія та Австралія. Зростає активність у цій сфері університетів та освітніх провайдерів таких країн, як США, Франція, Канада, Сінгапур, Китай та Індія. Наприклад, ВНЗ та освітні провайдери США надають сьогодні освітні послуги у сфері вищої освіти більш ніж у 115 країнах.

Відкриття закордонних філій поєднується, як правило, з розвитком *академічного партнерства* з університетами відповідних країн та з утворенням спільних навчальних програм. Підкреслимо, що розвиток такого партнерства є у ряді країн умовою надання дозволу на відкриття закордонним університетом своєї філії.

Партнерство університетів в умовах інституційної мобільності може мати як академічний, так і комерційний характер. *Академічне партнерство* в таких випадках слугує як розвитку освітньої системи країни, що приймає послуги іноземного університету, так і комерційним та академічним інтересам цього університету.

Найбільш поширеними формами *комерційного партнерства* фахівці вважають такі:

1) франшизні угоди (franchise), які передбачають продаж навчальним закладом (освітнім провайдером) однієї країни права реалізації своїх освітніх програм, надання академічних дипломів та присвоєння кваліфікацій навчальним закладам (освітнім провайдерам) в іншій країні. Після укладання такої угоди місцевий провайдер отримує ліцензію в іноземного ВНЗ (як правило престижного) на викладання повністю або частково його навчальної програми і на видачу диплома цього навчального закладу;

2) твіннінгові (близнюкові) угоди (twinning arrangements), які передбачають організовану академічну мобільність студентів,

зокрема так звану “вертикальну мобільність”, коли студент отримує перший академічний ступінь (наприклад, ступінь бакалавра) вдома, а для отримання другого (ступеня магістра, а можливо, далі і доктора) їде в інший – закордонний заклад – партнер своєї alma mater. За іншим варіантом в іноземному навчальному закладі студенти можуть провести один навчальний рік або навіть семестр (йдеться про горизонтальну мобільність) – все залежить від змісту укладеної угоди. Вартою уваги проблемою розвитку такої форми міжнародної освіти є високий рівень розбіжності організаційних основ та змісту навчальних курсів, кваліфікацій. До того ж важливою є проблема вибору рівноцінного партнера: навчальні заклади-партнери мають “грати в одній лізі”, тобто мати рівноцінний статус у своїх національних освітніх системах.

Найбільш поширеним комерційне партнерство є серед приватних освітніх провайдерів, які за франшизними угодами надають освітні послуги в навчальних центрах транснаціональних корпорацій. Наприклад, 1700 сертифікованих центрів технічної освіти корпорації Microsoft здійснюють за такими угодами в різних куточках світу навчальний процес за програмами корпорації. Викладання у цих закладах проводиться місцевим персоналом, акредитованим Microsoft.

В умовах глобалізації, що перетворюють вищу освіту на сферу міжнародного бізнесу, відбуваються суттєві зміни в діяльності ВНЗ, в їх партнерських стосунках з іншими закладами. Головною ознакою цих змін є *зростання комерційних прибуткових мотивів*, що стають характерними не тільки для нових типів освітніх провайдерів, а й для ВНЗ традиційного типу.

Головними тенденціями в розвитку інституційної мобільності є такі:

- зникнення чіткої залежності характеру освітніх послуг від типу навчального закладу: ВНЗ традиційного типу не обмежуються тільки реалізацією навчальних програм, що ведуть

до здобуття академічного ступеня, створюють філії, що надають професійні кваліфікації нижчого рівня;

– розширення форм і цільових пріоритетів традиційного академічного та комерційного партнерства. Традиційні форми академічного партнерства, спрямовані на підвищення ефективності навчальної, дослідницької та управлінської діяльності в навчальних закладах, стали в останні десятиліття значно більш численними. Інноваційними в даному контексті вважають такі риси партнерства: 1) розширення суб'єктів партнерства, до якого, крім традиційних ВНЗ, залучились приватні освітні провайдери і навіть корпорації; 2) зсув у цільових пріоритетах партнерства: від суто академічного до академічно-комерційного;

– розмивання граней між поняттями “зарубіжний” та “вітчизняний” навчальний заклад, що відбувається внаслідок розширення різних типів та форм партнерства в міжнародній освіті, зростання міжнародної інституційної мобільності. Поняття “зарубіжний” включає визначення місцезнаходження власника ВНЗ (або того, хто контролює капітал освітнього провайдера), місце акредитації ВНЗ, структурні ознаки навчальних циклів, типи академічних ступенів, мову викладання та залучення зарубіжного педагогічного персоналу тощо. Проте жодна із цих ознак, як свідчать експерти у сфері МВО, не може однозначно вказувати на те, є ВНЗ зарубіжним або вітчизняним. Наприклад, вітчизняний університет може за франшизною угодою запровадити зарубіжні навчальні програми та надавати зарубіжні академічні ступені, і навпаки, зарубіжний за формою власності університет, що створив свою філію в іншій країні, може наряду зі своїми академічними ступенями надавати в рамках академічного партнерства спільні з місцевими університетами академічні ступені. Нарешті, існує цілий ряд університетів та освітніх провайдерів, які є акредитованими в кількох країнах, тобто вже не національні, а транснаціональні або інтернаціональні за своєю сутністю. За таких умов визначення

поняття “міжнародної студентської мобільності” теж ускладнюється¹⁴.

У процесі розвитку МВО розмиваються також грані між державним та приватним навчальними закладами, прибутковими та неприбутковими інституціями: працюючи вдома як державні та неприбуткові, університети вступають на ринок освітніх послуг вже “з іншим обличчям” – як приватні провайдери, що створюють закордонні філії або програми E-навчання з метою отримання прибутків.

Отже, на завершення розгляду форм інституційної мобільності сформулюємо основні мотиви ВНЗ щодо розвитку МВО. Ними першочергово є:

- підвищення статусу та ринкового іміджу ВНЗ в умовах загострення конкурентної боротьби на регіональних, національних та глобальному освітніх ринках;
- отримання додаткових джерел фінансування;
- об’єктивне глобальне зростання попиту на міжнародні освітні послуги у сфері вищої освіти, передусім на приватні освітні послуги у сфері післясередньої освіти.

Стратегії розвитку інтернаціоналізації вищої освіти

Крім розуміння мотивації студентів та закладів освіти щодо участі в МВО, важливим для усвідомлення тенденцій розвитку цього процесу 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

¹⁴ OECD. Internationalisation and trade in higher education. – OECD publishing: Paris, 2004. – P. 215–220.

прибутку; 3) стратегія сприяння кваліфікованій міграції; 4) стратегія нарощування потенціалу¹⁵.

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 і викладачами інших культур, встановлення особистих контактів між академічними, політичними та економічними елітами (в тому числі й майбутніми) різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами і народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом державного фінансування програм академічної мобільності в рамках двосторонніх та багатосторонніх міжуніверситетських програм та все більш амбіційних регіональних програм. Найбільш яскравим прикладом регіональної програми розвитку студентської мобільності є, як відомо, ЕРАЗМУС, в рамках якої з 1987 по 2002 рр. Європейським Союзом було профінансовано програми обміну для більш ніж одного мільйона студентів.

Згідно із *стратегією отримання прибутку* вища освіта є предметом міжнародної торгівлі. Вона не субсидується державою і 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 (закордонних 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,

² OECD. Education policy analysis. Focus on Higher Education. – OECD publishing: Paris, 2006. – P.66 – 89.

платня за навчання для іноземних студентів є вищою, ніж для своїх (домашніх).

У країнах континентальної Європи, де вища освіта є здебільшого безкоштовною (наприклад, Німеччина, Франція), політика інтернаціоналізації університетів здійснюється з метою залучення найбільш підготованих студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили. Такий підхід, що отримав 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 (Німеччина та Франція посідають відповідно третє та четверте місця за кількістю іноземних студентів). 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 цих країн спрямована і 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

рамках однієї країни різні сторони, зацікавлені в розвитку міжнародної вищої освіти, можуть віддавати перевагу цілком відмінним стратегіям. У такому випадку вони співіснують у мотиваціях різних сторін держави, навчальних закладів, студентів. Якщо держава, наприклад, віддає перевагу стратегії нарощування потенціалу, університет цілком ймовірно 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. Масовізація вищої освіти: мотиви та темпи розвитку. Стратегії забезпечення рівності освітніх можливостей

Однією із глобальних тенденцій, що особливо проявляється в останні роки, стало масове прагнення населення до вищої освіти. Частка випускників загальноосвітніх шкіл, що претендують на вступ до ВНЗ, порівняно з кінцем 80-х рр. минулого сторіччя виросла більш ніж у півтора 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 та й про зміну соціальної атмосфери, що визначає діяльність освітніх установ.

Наведемо ряд статистичних даних ЮНЕСКО, що підтверджують тенденцію до масовізації вищої освіти. У 2004 р., згідно з даними “Всесвітньої доповіді з питань освіти 2006” Інституту статистики ЮНЕСКО, у ВНЗ в усьому світі навчалося 132 млн. студентів (порівняно з 68 млн. у 1991 р.). Більше половини всіх студентів світу навчаються у двох регіонах: у Східній Азії і країнах Тихоокеанського регіону та в Північній

Америці і Західній Європі. У кожному із цих регіонів зосереджена більш ніж чверть усіх студентів світу¹⁶.

Лідером абсолютних приростів студентських контингентів у 1991–2004 рр. стали країни Східної Азії та Тихоокеанського регіону (зростання на 25 млн. студентів). Однак відносний ріст є дуже високим і в ряді інших регіонів світу: наприклад, показники щонайменше подвоїлись у Південній та Західній Азії, Латинській Америці та Карибському басейні, арабських державах, а також у країнах Африки, південніших за Сахару. На відміну від інших, Центральна Азія стала єдиним регіоном світу, де чисельність студентів залишилась фактично без змін, причому більш детальний розгляд цього факту показує, що в середині періоду показники різко падали, а в кінці лише відновились.

Цікавим предметом для порівняння є не тільки загальні показники реєстрації студентів у різних країнах та регіонах у різні роки, а й *темпи її росту*. Так, темпи росту реєстрації у ВНЗ в усьому світі прискорились з 4% на рік на початку 1990-х рр. до 5% в кінці 1990-х рр. і до 7% на рік після 1999 р.

Одним із ключових питань соціальної політики багатьох країн є проблема доступності вищої освіти. Зробити вищу освіту більш доступною означає надати можливість більшій кількості випускників середньої школи претендувати на більш високий соціальний статус, на спеціалізацію, на досягнення ступеня, що гарантує компетентність у роботі.

Очевидно, провідну роль у даній тенденції відіграють такі фактори, як зростаючі вимоги ринку праці й розгляд вищої освіти як своєрідного "соціального ліфта", що гарантує певний підйом матеріального рівня і якості життя, в тому числі й для тих, кого можна віднести до соціально вразливих верств населення.

Сьогодні в країнах Європи частка фахівців з вищою освітою досягає 30-40%. За даними ОЕСР, вища освіта піднімає рівень прибутків дипломованих фахівців в 1,5–2 рази. При цьому вища

¹⁶ Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образования. – Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО, 2006. – С.21.

освіта часто розглядається як необхідна початкова шабель для освоєння професійних обов'язків. Фактично мова йде про необхідність одержання вищої освіти упродовж всього життя на масовому рівні. У зв'язку із цим надзвичайно важливим є вивчення вже наявного досвіду політики розвинених країн, спрямованої на забезпечення рівності освітніх можливостей.

У країнах ОЕСР проблема рівності освіти тісно пов'язана з концепцією "освіти протягом усього життя" й припускає підвищення доступності освіти на всіх рівнях і для всіх соціально-демографічних категорій населення. Практичні заходи щодо забезпечення рівності освітніх можливостей формулюються й реалізуються в дусі подолання "нерівності протягом усього життя".

Найбільші успіхи в реалізації концепції "освіта протягом життя" досягнуті в скандинавських країнах, проте й там поки зберігаються проблеми з доступністю дошкільної освіти, якістю середньої освіти й ефективністю й доступністю освіти для дорослих. У цілому зростаюча соціально-культурна диференціація складу учнів у сучасних індустріально розвинених країнах розглядається ОЕСР як серйозний виклик для реалізації концепції "освіта протягом життя", але в той же час і як важлива перевага для формування більш ефективної, соціально орієнтованої системи освіти.

У країнах ОЕСР прийнято виділяти дві основні стратегії, які тією або іншою мірою простежуються в політиці забезпечення рівності освітніх можливостей: стратегія "вирівнювання" і стратегія "інституційних змін"¹⁷.

Стратегія вирівнювання припускає необхідність згладжування вже існуючої соціально-економічної нерівності засобами освіти. Ця стратегія більш чутлива до існування окремих форм нерівності, що не охоплюються всією системою в цілому. Особлива увага в рамках цієї стратегії приділяється соціально уразливим групам (стану освіти для етнічних меншостей в окремих

¹⁷ Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей. Сравнительный анализ. – М.: Центр ОЭСР–ВШЭ, 2005. – 6 с. [<http://www.oecdcentre.hse.ru/>]

регіонах країни, диференціації мов викладання на етнічно неоднорідних територіях тощо). *Головним інструментом* такої стратегії є окремі цільові програми, спрямовані на конкретні соціальні групи (підвищення доступності освіти для етнічних меншостей, жителів важкодоступних регіонів, студентів з особливими освітніми потребами тощо). Тому цю стратегію ще називають *стратегією "малої дії"*.

Розширення доступності вищої освіти для студентів із соціально- економічно уразливих груп є стратегічним пріоритетом для всіх європейських країн, зокрема для Великої Британії. Незважаючи на збільшення контингенту студентів у системі вищої освіти Великої Британії протягом останніх тридцяти років, спостерігається різкий дисбаланс у вступі до вищих навчальних закладів студентів із соціально уразливих груп.

Серед основних факторів, що здійснюють вплив на прийняття рішення щодо отримання вищої освіти представниками різних соціальних груп, можна назвати такі: освітній рівень батьків, культурний капітал родини і її підтримка студента при одержанні вищої освіти, особливо для представників малозабезпечених родин; вплив інституційного фактору на доступність вищої освіти, а саме типів вищих навчальних закладів і форм навчання й навчальних курсів, що обираються студентами; вплив територіального фактора на доступність вищої освіти для молоді.

Одним з основних факторів, що впливають на ухвалення рішення про набуття вищої освіти, є вартість навчання у ВНЗ. Опитування, проведені серед студентів університетів Великої Британії, показали, що неухильне підвищення вартості навчання у ВНЗ створює бар'єр в одержанні вищої освіти для молоді з малозабезпечених родин.

Серед заходів щодо розширення доступності вищої освіти у Великої Британії слід назвати: диференціацію платні за навчання у ВНЗ для представників різних соціальних груп; розширення державної програми надання студентських позик; більшу

поінформованість населення про переваги вищої освіти. Можливість надання вищої освіти якомога більшій кількості молоді розглядається як одна із пріоритетних національних програм країни¹⁸.

В рамках другої стратегії – *інституційної* нерівності у системі освіти розглядається, з одного боку, як відображення існуючого соціального розшарування, з іншого боку – як механізм його відтворення. Пріоритет, відповідно, віддається не одиничним цільовим програмам, а масштабним структурним реформам, соціально-інженерним проектам, покликаним усунути передумови несправедливості за допомогою перебудови всієї системи.

Прикладом використання цієї стратегії для вирівнювання розриву між професійною і академічною освітою може слугувати Словенія. Першим кроком її реалізації стало створення так званих "мостів" між професійною і академічною освітою. Учням гімназій надали можливості професійної підготовки на спеціалізованих курсах, що адаптують випускників до виходу на ринок праці. Для учнів середніх професійних навчальних закладів, що бажають продовжити навчання в академічному ВНЗ, була організована відповідна додаткова підготовка. На досягнення цієї ж мети були спрямовані структурні зміни в системі середньої освіти, де державний випускний іспит був замінений на професійний випускний іспит, що відкриває дорогу до вищої академічної освіти учням не тільки гімназій, а й професійних навчальних закладів. Реформі була піддана вся система післяшкільного професійного навчання, метою якої стало послідовне включення середньої професійної освіти в систему вищої освіти.

Розглядаючи ефективність стратегій забезпечення рівності освітніх можливостей, експерти ОЕСР дійшли таких висновків:

1) стратегія "*інституціональних змін*" більш ефективна в умовах відсутності сильного соціального розшарування й

¹⁸ Bowers-Brown T. Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socio-economic Groups // Tertiary Education and Management. – 2006 – Vol. 12, No.1. – P.59–74.

наявності бар'єрів усередині системи освіти. Її основний недолік – нечутливість до окремих форм несправедливості, пов'язаних із знедоленим становищем деяких соціально уразливих груп;

2) стратегія *соціального "вирівнювання"* ефективна за умови відсутності виражених інституціональних бар'єрів і при наявності розвинутої системи соціальної підтримки. Основний її недолік – обмеження розгляду проблеми справедливості разовою соціальною підтримкою й неможливість своєчасного попередження інституціонального дисбалансу в системі освіти. Тим більше що у фокусі даної стратегії, як правило, перебуває сектор середньої освіти, а дисбаланс виникає й підсилюється на рівні вищої;

3) в умовах сильного соціального розшарування й інституційно закріпленої нерівності виникає ефект "замкнутого кола": позасистемні фактори ускладнюють реорганізацію освітньої системи, що сама й відтворює ці фактори;

4) ефективне сполучення двох типів стратегій забезпечення рівності освітніх можливостей і вихід із "замкнутого кола" можливі лише за умови сильної системи суспільно-державного управління освітою ¹⁹.

При формуванні політики держави в галузі вищої освіти необхідно знати, які фактори впливають на її доступність і яка сила їхнього впливу. Під факторами доступності вищої освіти розуміються умови, що характеризують можливості одержання вищої освіти. Такі вимоги ставляться не тільки до зарахування у вищий навчальний заклад, але й до успішної адаптації в ньому.

4. Регіоналізація вищої освіти: суб'єкти, напрями, форми, етапи розвитку

В сучасних умовах все більш активними гравцями на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили стають геополітичні регіони, об'єднуючи свої зусилля у багатьох сферах

¹⁹ Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей. Сравнительный анализ. – М.: Центр ОЭСР–ВШЭ, 2005. [<http://www.oecdcentre.hse.ru/>]

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 виключно створення зони вільної торгівлі та підтримка безпеки. В рамках 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.

Далі розглянемо організаційні та змістові особливості регіоналізації вищої освіти, що є складовою “нового регіоналізму”, у різних куточках світу.

Північна Америка. Політико-економічною основою співробітництва в регіоні є Північно-Американська угода про вільну торгівлю – NAFTA (The North America Free Trade Agreement), що являє собою договір про створення зони вільної торгівлі між країнами Північної Америки. Передусім підкреслимо, що всупереч американським пропозиціям інші країни регіону, що входять у цей договір (Канада та Мексика), відмовились від включення до нього освітніх послуг. Тому міжуніверситетське співробітництво здійснюється в регіоні на добровільних засадах в рамках кількох організацій, насамперед, Консорціуму Північноамериканського співробітництва у вищій освіті²⁰.

Активний розвиток північноамериканського співробітництва у сфері вищої освіти почався з 1992 р., коли лідери академічної спільноти з трьох країн – Канади, Мексики та США – зібрались у конференц-центрі “Wingspread” м. Ресайн штату Вісконсин та підписали заяву (“Wingspread Statement”), в якій задекларували свою переконаність у необхідності розвитку співпраці академічних структур регіону. Далі, у 1993 р., вже більш широке коло північноамериканських освітніх діячів зібралося у Ванкувері, де були підтверджені наміри розвитку співробітництва у сфері як

²⁰ Consortium for North American Higher education Collaboration – CONAHEC.org.

вищої освіти, так і наукових досліджень. У 2002 р. вже на VIII конференції CONAHEC у м. Калгарі (Канада) були сформульовані рекомендації щодо подальшого розвитку цього процесу, які зберігають актуальність і в наші дні.

До пріоритетних завдань розвитку регіонального співробітництва у сфері вищої освіти в Північній Америці були віднесені: 1) розробка стабільної організаційної структури, стратегічних напрямів розвитку, визначення джерел фінансування широкої сукупності програмних ініціатив; 2) подальший розвиток уже існуючих і розвиток нових програм студентської та викладацької мобільності, надання їм більш гнучкого характеру; 3) розвиток регіональних механізмів забезпечення якості освітніх програм, що надаються іноземним студентам, та процедур взаємовизнання навчальних курсів і програм, засвоєних в університетах інших країн; 4) розробка фінансових механізмів, які сприяли б розвитку співпраці у сфері наукових досліджень; 5) створення інфраструктури для розвитку співробітництва між університетами та бізнесовими структурами; 6) сприяння вивченню двох і навіть трьох мов усіма студентами вищих навчальних закладів Північної Америки; 7) розвиток механізмів визначення якості освіти та взаємовизнання сертифікатів у сфері професійної освіти з метою розвитку регіональної професійної мобільності; 8) перегляд правил міграції, запроваджених після 11 вересня 2001 р., для країн регіону з метою розвитку академічної мобільності; 9) створення регіональних дослідних центрів, сприяння здійсненню досліджень з проблем, що стосуються взаємовідношень між країнами регіону; 10) надання суттєвої фінансової підтримки CONAHEC у розвитку електронної інформаційної бази, організаційних та дослідницьких програм, спрямованих на розвиток регіонального співробітництва у сфері вищої освіти.

В Північній Америці (передусім у США та Канаді) працює ряд професійних організацій, що займаються питаннями розвитку міжнародної вищої освіти як у регіоні, так і у світі в цілому. Лідером серед таких організацій є створена ще у 1948 р. Асоціація

фахівців з міжнародної освіти²¹. Вона виникла з метою надання консультативної допомоги іноземним студентам, 25 тис. яких приїхали в США для отримання освіти після другої світової війни. У 1990 р. в країні вже нараховувалось 400 тис. іноземних студентів і 6 400 співробітників NAFSA, які працювали у 1800 університетських кампусах, надаючи консультації всім зацікавленим сторонам студентам, адміністраторам, викладачам, представникам державних служб тощо. Працівники NAFSA сприяють також розвитку міжнародної мобільності американських студентів. У цій справі NAFSA співробітничає з широким колом агенцій, що спеціалізуються у своїй діяльності на програмах навчання за кордоном. Програми, що пропонуються ними, є дуже різноманітними: від культурно-екскурсійних турів, короткотермінових навчальних курсів протягом літніх канікул до бакалаврських, магістерських і докторських програм, постдокторських наукових студій. NAFSA розширює та удосконалює навчальні програми для викладачів та освітніх адміністраторів, що працюють з іноземними студентами, організовує масштабні дослідження з проблем розвитку міжнародної освіти у США, інших країнах регіону та в усьому світі, проводить щорічні представницькі міжнародної конференції. Наприклад, у конференції 2007 р., присвяченій, зокрема, проблемам управління міжнародною освітою (Міннеаполіс, США), взяло участь 7 тис. найбільш відомих фахівців з усіх куточків світу. Під час проведення конференції працювала міжнародна виставка 350 провайдерів міжнародної вищої освіти, на якій були представлені освітні програми, навчальні матеріали та освітні послуги.

Латинська Америка. Інтеграційна активність латиноамериканських країн у сфері вищої освіти має як панрегіональні, так і субрегіональні прояви. Всього дослідники нараховують до 30 інтеграційних ініціатив, що конкурують між собою. Найбільш численними і успішними є субрегіональні ініціативи, насамперед освітньо-інтеграційна програма, що

²¹ Association of International Educators (NAFSA) [<http://www.nafsa.org>]

розвивається в рамках економічної організації “Спільний ринок південного конусу”²² (1995 р.), утвореної Бразилією, Аргентиною, Уругваєм і Перу і розширеної після входження в неї п’яти країн Андської співдружності (2004 р.). Широке коло політичних консультацій та координаційних дій, у тому числі і в освітній сфері, здійснюється в рамках організації “Група Ріо” (Rio Group), утвореної ще у 1986 р. восьма країнами регіону та розширеної нещодавно до 19 країн-членів.

В регіоні існує також ряд професійних організацій, утворених академічними структурами, такі, як Союз університетів Латинської Америки²³, утворений іспаномовними країнами регіону в 1949 р.; Договір Андських країн (Convenio Andes Bello), утворений у 1970 р. з метою сприяння культурному, академічному та науковому співробітництву країн регіону Анд; Асоціація автономних державних університетів “Група Монтевідео”²⁴, утворена країнами групи Mercosur у 1991 р.

Протягом останніх років деякі міжнародні освітні структури регіонального рівня отримали підтримку ЮНЕСКО. Серед них – міжурядова Організація латиноамериканських країн у сфері вищої освіти, науки і культури²⁵ і Міжнародний інститут вищої освіти країн Латинської Америки та Карибського басейну – IESALC²⁶.

IESALC був утворений як регіональний центр вищої освіти у 1978 р., а з 1997 р. став міжнародним інститутом під егідою ЮНЕСКО. Головною місією IESALC є сприяння розвитку міжуніверситетського співробітництва шляхом створення спеціалізованих мереж академічних експертів, освітніх менеджерів, науковців, представників урядових та громадських організацій, роботодавців на національному, регіональному та міжнародному рівнях. Діяльність IESALC має такі змістові спрямування:

²² Southern Cone Common Market – Mercosur.org.uy

²³ Union de Universidades de America Latina – CAB.int.co

²⁴ Grupo Montevideo.edu.uy

²⁵ Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura – OEI.es

²⁶ Instituto Internacional para la Educacion Superior en America Latina y El Caribe – IESALC.unesco.org.ve

удосконалення законодавчої бази діяльності університетів; реформування управління навчальними закладами, передусім регіональними мегауніверситетами; підвищення якості діяльності університетів; оптимізації та урізноманітнення джерел фінансування ВНЗ; розвиток міжнародної кооперації у сфері дистанційної освіти; розвиток студентської та викладацької мобільності в регіоні; аналіз якості діяльності нових міжнародних освітніх провайдерів; підвищення рівня доступності вищої освіти в регіоні. IESALC відіграла провідну роль у створенні регіональної мережі оцінки та акредитації якості вищої освіти в латиноамериканському регіоні. Важливим аспектом діяльності IESALC, що сприяє розвитку регіональної інтеграції, є створення Інтернет-порталу, на якому представлена велика кількість інформації для освітніх політиків, менеджерів, викладачів, студентів, науковців. Інститут підтримує розвиток порівняльних досліджень із проблем вищої освіти в регіоні.

Південно-Східна Азія. Інституційною основою розвитку освітнього співробітництва у країнах Південно-Східної Азії та тихоокеанського регіону стала організація ASEAN (Association of Southeast Asian Nations), заснована у 1967 р. з п'яти некомуністичних країн (Індонезія, Малайзія, Сінгапур, Таїланд, Філіппіни) з метою забезпечення колективної безпеки. Освітні проблеми вперше стали розглядатися в рамках спеціального комітету ASEAN у 1975 р. Вже у 1977 р. було визначено коло “проблемних сфер” в освіті, що потребують спільного вирішення (розвиток людського капіталу, професійна освіта вчителів та інших категорій педагогічного персоналу, спеціальна освіта та її місце в освітній системі). Саме тоді була висунута ідея утворення в рамках організації міжнародного ВНЗ, так званого ASEAN-університету. Проте суттєвого розвитку співробітництво у сфері вищої освіти в ті роки не досягло. Певні зрушення у цій сфері відбулися лише у 1995 р., коли була підписана домовленість про створення університетської мережі країн ASEAN–AUN (Asian University Network). Секретаріат AUN, що знаходиться в університеті Чулалонгкорн (Chulalongkorn) м. Бангкок, організовує

короткострокові програми обміну студентами і викладачами, обмін інформацією і проведення спільних наукових досліджень. У сучасних умовах AUN залучає до співробітництва університети більш широкого кола країн – Індії, Китаю, Кореї, Росії, Японії, а також країн – членів ЄС.

Значний внесок у розвиток міжнародного співробітництва університетів у країнах Південно-Східної Азії та Тихоокеанського узбережжя зробила створена у 1993 р. організація Університетська мобільність в Азії та Тихоокеанському регіоні – UMAP²⁷ із секретаріатом в Токіо. Метою UMAP, до якої приєдналось широке коло урядових та неурядових організацій з більш ніж 30 країн свого та інших регіонів світу, є розвиток університетської мобільності та утворення системи гарантій щодо взаємного визнання університетами академічних кредитів. Розуміння членами організації сутності процесів, що відбуваються в міжнародній вищій освіті, та стратегічні напрями подальшого розвитку діяльності UMAP були визначені у Токійській Декларації, затвердженій на симпозіумі UMAP у 2005 р. Текст зазначеної декларації може слугувати певним орієнтиром розвитку інтернаціоналізації вищої освіти в усіх регіонах світу.

В сучасних умовах співробітництво країн регіону у сфері освіти спрямоване на такі об'єкти спільних дій: програми неперервної освіти, системи трансферу навчальних кредитів, стипендії та програми обміну студентами, викладачами, адміністраторами, дослідниками; спільні наукові дослідження; “центри високої якості”, стандарти змісту освіти як основа для розробки регіональних стандартів академічних ступенів та професійних кваліфікацій.

Південна Азія. Асоціація регіонального співробітництва країн Південної Азії – SAARC²⁸ була заснована у 1985 р. з метою спільного пошуку шляхів розвитку економіки та соціальної сфери, зокрема культури та освіти. Однак протягом тривалого

²⁷ University Mobility in Asia and the Pacific – UMAP.org

²⁸ The South Asian Association for Regional Cooperation – SAARC-sec.org

часу організація не мала можливості активно діяти, що було пов'язано передусім з напруженими стосунками між Пакистаном та Індією. З початку 2004 р., коли ці провідні країни регіону заявили про наміри мирним шляхом вирішити свої протиріччя, SAARC отримала нові можливості для розвитку, що вже є реалізованим у домовленості про вільну торгівлю. Співробітництво в освітній сфері розвивається у регіоні в рамках соціальних програм захисту прав дитини та подолання бідності.

Регіональне співробітництво, що базується на засадах етнічної, лінгвістичної та релігійної спільності, активно розвивається арабськими **країнами Перської затоки**. Організаційною основою такого співробітництва стала створена у 1981 році Арабська Рада співробітництва країн Персидської затоки²⁹ – CCASG, в рамках якої об'єдналось шість багатих нафто- та газодобуваючих країн³⁰ з числа двадцяти двох країн-членів Ліги Арабських країн (ArabLeagueOnline.org) – організації, створеної ще у 1948 р.

Члени CCASG започаткували розвиток програм співробітництва в галузі вищої освіти та науки, які включають обмін студентами, викладачами та дослідниками, проведення спільних наукових досліджень. Під проводом регіонального відділення ООН започаткована робота щодо розвитку регіональних механізмів забезпечення якості освіти та акредитації навчальних закладів.

Південна Африка. Програми освітнього співробітництва розвиваються в рамках Південно-Африканського співтовариства розвитку – SADC ³¹, утвореного у 1992 р. У 1997 р. членами цієї спільноти був підписаний Протокол з питань освіти та професійної підготовки, що стосувався зокрема проблем розвитку вищої освіти в регіоні. З ініціативи світової спільноти

²⁹ The Cooperation Council for the Arab States of the Gulf – CCASG

³⁰ Країнами-членами організації CCASG є Бахрейн, Катар, Кувейт, Об'єднані Арабські Емірати, Оман, Саудівська Аравія.

³¹ Країнами-членами організації SADC (The Southern Africa Development Community – SADC.int) є Ангола, Ботсвана, Демократична республіка Конго, Замбія, Зімбабве, Лесото, Маврикій, Мадагаскар, Малаві, Мозамбік, Намібія, Південна Африка, Свазіленд, Танзанія.

транскордонної освіти, насамперед Центру Міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу (США), у 1999 р. була створена Міжнародна мережа сприяння розвитку вищої освіти в Африці ³², до роботи в якій залучені десятки міжнародних освітніх і науково-дослідницьких центрів з різних країн (США, Канади, Великої Британії, Німеччини, Португалії, Франції та багатьох інших), що надають допомогу в розвитку вищої освіти в Африці.

Західна Європа. Процес європейського співробітництва у сфері вищої освіти має тривалі історичні корені, є багатогранним і плідним. Організаційні основи такого співробітництва мають полісуб'єктний характер, оскільки здійснюється воно як в рамках освітніх ініціатив політичних організацій (Європейський Союз і Рада Європи), так і академічних, передусім загальноєвропейських академічних структур, таких як Європейська асоціація університетів³³, а також численних субрегіональних університетських груп, мереж, консорціумів (Coimbra Group, Europaеum, Compostela Group, Santander Group, UNICA, Utrecht Network, та інші), фахових мереж (наприклад, *Європейська асоціація педагогічних досліджень* (European Educational Research Association – EERA) тощо.

Програмами розвитку академічного співробітництва, що сьогодні є важливою складовою Лісабонської стратегії, вже більше двох десятиліть опікується Європейська Комісія як виконавчий орган ЄС. В початковій фазі такі програми зосереджувались на питаннях міжнародної мобільності студентів. У сучасних умовах

³² International Network for Higher Education in Africa – INHEA

³³ Європейська асоціація університетів (European University Association) створена в березні 2001 р. в результаті об'єднання Асоціації європейських університетів (Association of European Universities (CRE) і Конференцій Конфедерації ректорів Європейського Союзу (Confederation of European Union Rectors' Conferences). Штаб-квартира Асоціації розташовується в Брюсселі, адреса веб-сайту: <http://www.eua.be>. Завданням ЄАУ є розробка єдиної системи освіти і наукових досліджень в Європі шляхом надання підтримки і рекомендацій своїм членам, як автономним організаціям, з метою підвищення якості викладання, навчання і наукових досліджень.

ЄАУ співробітничав з Європейською асоціацією по забезпеченню якості вищої освіти – *ENQA*, Національними союзами студентів в Європі – *ESIB (ESU)*, і Європейською асоціацією установ вищої освіти – *EURASHE* у галузі забезпечення якості вищої освіти.

наряду з мобільністю все більша увага приділяється розвитку “європейського виміру” змісту освіти (європеїзації змісту освіти), що означає не тільки зовнішню, а й внутрішню інтернаціоналізацію діяльності університетів.

Першою з міжнародних програм ЄС у сфері міжуніверситетських обмінів студентами і викладачами стала програма “Еразмус”, започаткована у 1987 році. Продовженню і розширенню цієї програми слугує програма “Сократес”, в рамках якої, крім інтеграційних програм у сфері вищої освіти, набули розвитку програми співпраці у сфері середньої освіти.

Вже на першому етапі розвитку програми “Сократес/Еразмус” (1995–1999) було ініційовано понад 200 проектів у сфері вищої освіти, що не обмежувалися тільки двосторонніми обмінами, а передбачали багатостороннє співробітництво, в тому числі і міжнародну співпрацю з оновлення змісту вищої освіти. Інші міжнародні програми, започатковані у той час, мали характер міжсекторальної взаємодії. Наприклад, програма “Лінгва” – в галузі іншомовної освіти, “Міневра” – в галузі дистанційної освіти та використання інформаційних технологій. Крім того, програма “Сократес” сприяла розвитку порівняльно-педагогічних досліджень, у рамках яких здійснювався ретельний аналіз особливостей діяльності національних освітніх систем та освітньої політики країн регіону, налагоджувався науково обґрунтований обмін кращим інноваційним досвідом, науковою інформацією щодо шляхів здійснення реформаційних перетворень, що сприяло формуванню єдиної європейської освітньої політики.

Другий етап розвитку програми “Сократес” (2000–2006 рр.) передбачав вісім напрямів міжнародної співпраці, що охопили всі освітні ланки від дошкільної і шкільної (програма “Коменіус”) до вищої освіти (програма “Еразмус”) та освіти дорослих (програма “Грундтвіг”). Крім того, до “Сократес-2” були включені міжсекторальні програми “Лінгва” та “Міневра”. Передбачалась також організація взаємодії з іншими освітніми ініціативами ЄС, а саме з програмою розвитку професійної освіти “Леонардо да-Вінчі”,

програмою міжрегіональної співпраці у сфері вищої освіти “Еразмус Мундус”, програмою трансєвропейського співробітництва у сфері вищої освіти “Темпус”, програмою вивчення процесів європейської інтеграції “Жан Монне” та іншими³⁴. Змістом діяльності програм міжнародного співробітництва стали не тільки студентські та викладацькі обміни (на студентські гранти в рамках програми “Сократес-2” було витрачено близько 750млн. EUR), але й співпраця у розробці нових навчальних програм, в утворенні міжнародних (панєвропейських) фахових мереж, розробці міжнародних стандартів академічних ступенів і професійних кваліфікацій, стандартів якості неперервної освіти.

З 2007 року почав діяти третій етап розвитку програми “Сократес”, головною новацією якого стало об’єднання чотирьох секторальних напрямів міжнародного освітнього співробітництва (“Коменіус”, “Еразмус”, “Леонардо да-Вінчі” та “Грундтвіг”), а також міжсекторальних напрямів діяльності (програми “Лінгва”, “Міневра” та “Жан Монне”) в рамках програми розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти. Бюджет програми на період її здійснення (2007–2013 рр.) становить € 6970 млн.

Головною метою програми “Сократес-3” є сприяння перетворенню ЄС на передове суспільство знань, що характеризується сталим економічним розвитком, достатньою кількістю якісних робочих місць та соціальною єдністю. Програма спрямована на розвиток співробітництва і кооперації освітніх систем країн ЄС, на набуття ними світового рівня якості.

Кількісними цільовими параметрами програм, що є складовими “Сократес-3”, стали такі:

- “Коменіус”: залучити щонайменше 3 млн. школярів у спільні освітні програми;
- “Еразмус”: у 2012 р. досягти показника 3 млн. студентів, що будуть залучені до програм міжнародної мобільності в рамках дії сучасної програми та її попередників;

³⁴ Gateway to education. Socrates. EC action programme in the field of education (2000–2006). – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 12 p.

- *“Леонардо да Вінчі”*: довести до моменту завершення програми щорічного зростання кількості робочих місць на підприємствах до 80 тис.;
- *“Грунтдвіг”*: щорічно сприяти мобільності 7 тис. осіб, задіяних у системі освіти дорослих (до 2013 р.)³⁵.

На сучасному етапі розвитку програми “Сократес” велика увага приділяється співробітництву у сфері освітньої політики та інноваційної діяльності. Значно активізується мобільність та дослідна діяльність експертів, що вивчають кращий національний досвід розвитку неперервної освіти, управління закладами освіти різних рівнів та їх акредитації. Здійснення програми “Сократес-3” передбачає також:

- зростання мобільності менеджерів освіти інституційного, локального, національного і транснаціонального рівнів, працівників та керівників національних і регіональних акредитаційних установ;
- розвиток дослідницьких тематичних мереж експертів, метою яких є перевірка ефективності регіональних політичних ініціатив розвитку неперервної освіти;
- об’єднання в мережі установ, що організовують програми мобільності та визнання навчальних кредитів, надання їх діяльності більш прозорого характеру;
- розвиток транснаціональних інформаційних web-послуг у сфері міжнародної освітньої мобільності, таких, як “Ploteus”;
- моніторинг регіональної політики в галузі неперервної освіти, що передбачає здійснення масштабних порівняльно-педагогічних досліджень, розробку системи індикаторів та статистичних даних, що визначали б її ефективність.³⁶

“Сократес-3” є в сучасних умовах базою для програм глобального співробітництва у галузі вищої освіти. Найбільш широкою з таких програм є “Еразмус Мундус”, започаткована у

³⁵ The Lifelong Learning Programme 2007 – 2013. http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html

³⁶ Cooperation on policy issues. http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_en.html

2004 р. Програма сприяє розвитку в європейських університетах високоякісних навчальних програм магістерського рівня та залученню до навчання кращих студентів з третіх країн. “ERASMUS MUNDUS” перетворилась на вагомий інструмент модернізації європейських університетів у контексті глобалізації вищої освіти. Результатом дії програми протягом трьох років її існування (2004-2007) стало навчання в європейських університетах 2325 студентів з 323 університетів більш ніж ста країн світу.

Подальший розвиток програми (“ERASMUS MUNDUS II” (2008-2013 рр.) передбачає розширення спектру форм діяльності, а саме:

- підтримку високоякісних спільних (міжуніверситетських) програм як магістерського, так і бакалаврського та докторського рівнів, що передбачає надання стипендій талановитим студентам та вченим з країн ЄС та третіх країн;
- сприяння розвитку партнерства між університетами Європи та третіх країн, що повинно стати основою багатостороннього співробітництва, зокрема розвитку академічної мобільності, обміну академічними та науковими новаціями;
- підтримку заходів, що повинні сприяти зростанню привабливості європейського освітнього простору в усьому світі³⁷.

Ряд програм у рамках “Сократес-3” спрямований на розвиток співробітництва з окремими країнами за межами регіону, що є найбільш вагомими економічними та академічними партнерами ЄС. Це передусім такі країни, як США, Японія, Канада, Австралія.

5. Інтеграційні процеси у сфері європейської вищої освіти

Регіональна політика у галузі вищої освіти почала формуватися в європейському регіоні в кінці 40-х – на початку у 50-х рр. XX ст. Сучасний етап розвитку європейської освітньої політики датується кінцем XX ст. – початком XXI ст. Його

³⁷ Erasmus Mundus II – the reference for international cooperation in higher education.
http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html

головними інституціональними суб'єктами є Рада Європи і Європейський Союз, а процесуальна складова включає два взаємопов'язані компоненти, один з яких отримав назву Болонського процесу, інший – Лісабонської стратегії. В Україні більш відомим є перший з названих компонентів, оскільки у 2005 р. наша країна стала його учасницею, включившись до побудови Європейського простору вищої освіти.

Лісабонська стратегія, на відміну від Болонського процесу, до якого входять 45 країн, поширюється тільки на країни-члени ЄС. Започаткована вона була у 2000 р. з метою перетворення Європи на “регіон з найбільш конкурентоспроможною і динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного росту, що має найкращу в світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства”.³⁸

Для порівняння зазначимо, що мета Болонського процесу достатньо близька за своєю сутністю до такого визначення цільових пріоритетів, проте має і суттєві відмінності. Вона полягає, перш за все, у забезпеченні конкурентоспроможності та якості вищої освіти в європейському регіоні. Отже, конкурентоспроможність є ключовим пріоритетом обох програм. Однак якщо в Болонському процесі освіта виступає як *культурна цінність*, що об'єднує народи великої Європи, 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

³⁸The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council. – Brussels, February, 2001. – 17 p. URL: http://www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html

наукових досліджень, ранжування університетів, інформаційно-комунікаційні технології, інновації, пріоритетна підтримка сильних університетів, розвиток державно-приватного партнерства у фінансуванні університетів³⁹.

На перших етапах розвитку Болонського процесу ставлення до нього в країнах ЄС було досить відсторонене, невизначене, що пояснюється невизначеністю його ідентичності, масштабу, складом учасників, характером впливу на національну освітню політику країн-членів ЄС.

В сучасних умовах Болонський процес сприймається освітньо-політичними структурами ЄС як складова Лісабонської стратегії. Підкреслимо, що остання охоплює не тільки сферу вищої освіти, а неперервну освіту в цілому. За визначенням Комісії ЄС з питань освіти і культури, поняття неперервна освіта включає “всі види навчальної діяльності, що здійснюються протягом життя, з метою удосконалення знань, навичок та компетентностей у рамках особистісної, громадянської, соціальної та професійної перспективи індивіда”⁴⁰.

Розуміння європейською спільнотою значущості університетів⁴¹ у житті регіону та чинників, що зумовлюють необхідність модернізації сфери вищої освіти, викладено в програмному документі Європейської комісії, який отримав назву “Роль університетів у Європі знань” (2003 р.). У документі підкреслено, що університети являють собою ключовий компонент у побудові суспільства знань, оскільки їх діяльність спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох компонентів, характерних для сучасного суспільства, а саме: 1) виробництво

³⁹ Froment E. Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. In: Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. – Munchen, 23-25 November 2006. – P.11 – 14.

⁴⁰ European Report on Quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. – Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2002. – P.7.

⁴¹ Поняття “університет” використовується в рамках програми “Освіта та професійна підготовка 2010” як узагальнена назва будь-якого вищого навчального закладу, що здійснює підготовку за освітніми програмами МСКО-5А, МСКО-5В та МСКО-6.

знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; 2) їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; 3) поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; 4) використання знань в інноваційних процесах⁴².

Однак, попри великі досягнення та значимість сфери вищої освіти в житті регіону, аналітики б'ють тривогу з приводу конкурентноздатності європейських університетів порівняно з американськими та японськими, тобто з ВНЗ тих країн, що є головними партнерами ЄС у глобальній конкурентній боротьбі за економічне лідерство. Порівняльний аналіз численних кількісних та якісних показників розвитку вищої освіти в Європі та інших регіонах світу дозволяють визначити такі недоліки у цій сфері, що існують у регіоні:

- фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, мають різну структуру, здійснюють навчальний процес різними мовами. Результатом є недостатній рівень прозорості діяльності національних освітніх систем, академічної мобільності в європейській вищій освіті;
- відірваність європейських систем вищої освіти від потреб економіки як на місцевому, так і на регіональному рівнях. В результаті діяльність європейських систем вищої освіти не відповідає вимогам утворення єдиного європейського ринку робочої сили, вимогам успішного працевлаштування випускників університетів;
- 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;
- для європейських університетів характерною є тенденція до "єдиноподібності", тобто до досягнення доброго середнього

⁴² The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels: Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.

рівня якості, однак обмеженої можливості створення і навіть повної відсутності досліджень світового рівня якості. Результатом є те, що в Європі існує надто мало навчальних та наукових центрів і мереж світової якості, а університети не несуть відповідальності перед суспільством за якість своєї діяльності;

- значна кількість університетів є недостатньо підготовленою до нових умов конкурентної боротьби за студентів, дослідників, за фінансові ресурси в сучасному глобалізованому світі;
- недофінансування закладів вищої освіти. Країни ЄС витрачають на вищу освіту в середньому близько 1,1% від ВВП, що приблизно дорівнює аналогічному показнику в Японії, однак є значно нижчим від показників таких країн, як Канада (2,5%), США (2,7%), Південна Корея (2,7%). Причиною такої відмінності є значно нижчий рівень фінансових надходжень від бізнесу, від клієнтів освітніх послуг та від благодійницьких фондів. Результатом недофінансування систем вищої освіти є не тільки відносна бідність сектору вищої освіти (прояви такої бідності суттєво відрізняються у різних європейських країнах), але й неспроможність задовольнити зростаючий у регіоні попит на вищу освіту, створити достатню кількість робочих місць для викладачів-дослідників, забезпечити високу якість освітньої пропозиції, що відповідає потребам європейського ринку робочої сили, залучати у європейські ВНЗ та утримати найбільш талановиту студентську молодь та дослідників;
- рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих залишається у європейському регіоні значно нижчим, ніж у країнах-конкурентах. В той час, як у країнах ЄС частка робочої сили, що має вищу освіту, в середньому сягає 21%, в США цей

показник дорівнює 38%, в Канаді – 43%, в Японії – 36%, в Південній Кореї – 26% ⁴³.

Розв'язанню широкої сукупності названих вище проблем слугують як Болонський процес, так і Лісабонська стратегія ЄС. Однак специфічною ознакою Лісабонської стратегії, порівняно з Болонським процесом, є пріоритетна увага не до академічних ступенів, а до професійних кваліфікацій, які можуть бути здобуті впродовж життя і не обов'язково в рамках вищої освіти.

Головне, чим відрізняються дві програми європейської освітньої політики, це домінуюча детермінанта розвитку вищої освіти: для Болонського процесу вона може бути визначена як культурно-освітня, для Лісабонської стратегії – як економічна. У такому контексті суттєво відрізняються ідеологічні засади розвитку кожного з освітньо-політичних процесів. Якщо для Болонського процесу такими засадами слугують полікультурність та новий гуманізм, то для Лісабонської стратегії цілком очевидними є вплив неоліберальних принципів розвитку.

Яких же результатів досягли процеси інтеграції вищої освіти у європейському регіоні, тобто в утворенні європейського простору вищої освіти в сучасних умовах? Широке коло даних щодо реформаційних процесів було отримано після завершення Лондонського етапу Болонського процесу, в рамках якого Україна стала повноцінним членом розбудови ЄПВО.

Підсумки Лондонського етапу розвитку Болонського процесу викладені в ряді аналітичних доповідей, укладених міжнародними організаціями – учасниками процесу⁴⁴.

⁴³ Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels: Commission of the European Communities, 10. 05. 2006. – 22 p.

Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels: Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.

The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels: Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.

⁴⁴ 1). Bologna Process Stocktaking Report. London 2007. – London: DfES, 2007. – 81 p.

Міжнародні експерти дали кількісну та якісну оцінку рівня модернізації систем вищої освіти згідно із системою індикаторів (Bologna Process Indicators for Stocktaking 2007), до якої були включені такі:

- *стан структурної перебудови системи вищої освіти:* 1) рівень запровадження двоциклової системи здобуття академічних ступенів; 2) доступність наступного академічного циклу; 3) запровадження національної структури кваліфікацій;
- *забезпечення якості освіти:* 4) реалізація в національній освітній системі стандартів, прийнятих в Європейській мережі забезпечення якості вищої освіти (ENQA); 5) рівень розвитку системи зовнішнього оцінювання якості освіти; 6) рівень участі студентів в оцінюванні якості освіти; 7) рівень участі у міжнародному оцінюванні якості освіти;
- *визнання академічних ступенів та періодів навчання:* 8) стан запровадження Додатка до диплома; 9) наявність законодавчого забезпечення ратифікації Лісабонської конвенції та реалізації її принципів; 10) стан запровадження ECTS;
- *неперервна освіта:* 11) визнання попередніх форм навчання (у закладах як формальної, так і неформальної освіти);
- *спільні академічні ступені:* 12) надання та визнання спільних академічних ступенів⁴⁵.

Для кожного з названих вище 12 індикаторів розроблена п'ятибальна шкала, що має як цифровий, так і кольоровий виміри, за допомогою яких можна визначити рівень завершеності впровадження кожного із змістових компонентів модернізації вищої освіти (найвищий рівень – 5 балів – зелений колір, далі: світло-зелений колір – 4 бали; жовтий – 3 бали; помаранчевий – 2 бали і найнижчий – червоний колір – 1 бал). Далі наведемо

2). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. By D. Crosier, L. Purser & H. Smidt. – Brussels: EUA, 2007. – 94 p.

3). Bologna with students Eyes, 2007. –London: ESIB, 2007. – 70 p.

⁴⁵ Bologna Process Stocktaking 2007. Indicators for stocktaking scorecard.

http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/stocktaking_final_indicators_May.2007.doc

таблицю (див. табл. 1) досягнень кожної з країн-учасниць Болонського процесу за звітний період (2005 – 2007 рр.), в якій рівень досягнень визначено в балах.

Таблиця 1.

Показники (за 5-бальною шкалою) рівня модернізації систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу (за оцінкою 2007 р.)⁴⁶

Країна/№ індикатора	Структурні реформи			Забезпечення якості освіти			Визнання акад. ступенів				Неперервна освіта	Спільний і ступінь
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Албанія	3	1	2	4	4	2	3	4	3	5	1	4
Андорра	3	1	2	4	4	3	1	4	1	3	4	5
Вірменія	5	5	2	3	4	3	1	3	4	2	2	4
Австрія	3	5	2	5	5	4	5	5	5	5	4	5
Азербайджан	5	1	1	4	3	3	1	3	5	2	3	5
Бельгія (Фламандська громада)	4	5	4	5	5	5	5	4	1	5	5	5
Бельгія (фр. громада)	5	5	3	4	4	5	3	5	1	5	5	5
Боснія і Герцеговина	3	5	3	2	2	3	2	3	2	2	3	5
Болгарія	5	5	4	4	4	4	3	5	5	4	5	5
Хорватія	3	5	3	4	4	5	4	3	5	5	3	5
Кіпр	5	5	2	4	3	3	4	3	5	3	4	5
Чехія	5	5	3	4	4	3	4	5	5	3	2	5
Данія	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5
Естонія	4	5	2	4	4	5	3	5	5	4	4	4
Фінляндія	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5
Франція	4	5	2	4	4	3	4	3	5	5	5	5
Грузія	4	5	2	4	2	3	2	5	5	4	3	4
Німеччина	3	5	5	5	5	5	5	3	1	3	5	5
Греція	4	5	2	4	4	4	4	5	1	5	2	5
Ватикан	5	5	2	4	4	3	4	3	3	2	2	5
Угорщина	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
Ісландія	5	5	5	4	4	4	3	5	5	5	5	4
Ірландія	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Італія	5	5	3	4	4	4	4	5	1	4	4	5
Латвія	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	3	4
Ліхтенштейн	5	5	2	4	4	3	3	5	5	5	5	4

⁴⁶ Bologna Process Stocktaking Report. London 2007. – London: DfES, 2007. – P. 80.

Литва	5	4	2	4	5	5	3	5	5	4	4	4
Люксембург	4	5	2	4	5	4	5	3	5	5	5	5
Мальта	5	5	4	3	4	4	3	3	4	5	2	5
Молдова	3	2	2	4	4	3	3	5	5	3	2	4
Чорногорія	4	3	2	3	3	2	1	3	2	4	2	4
Нідерланди	5	5	3	5	5	5	5	4	1	5	3	4
Норвегія	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Польща	4	5	2	5	5	5	4	5	5	5	2	4
Португалія	4	5	5	4	4	4	5	5	5	3	5	5
Румунія	4	5	4	4	4	4	3	5	5	5	4	5
Росія	2	4	3	4	4	4	3	2	4	5	4	5
Сербія	4	3	3	5	4	4	3	5	4	5	3	5
Словакія	5	5	2	5	5	4	5	4	5	5	1	4
Словенія	2	5	2	4	3	4	3	5	5	5	5	5
Іспанія	3	5	2	4	5	3	4	3	1	4	4	4
Швеція	2	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4
Швейцарія	4	4	2	5	4	4	4	5	5	5	3	5
Македонія	3	5	2	4	3	2	3	3	5	2	2	4
Турція	5	5	3	5	4	4	3	4	4	5	3	5
Україна	5	5	2	3	4	5	2	1	5	4	5	5
Велика Британія (Англія, Уельс Північна Ірландія)	5	5	5	5	5	4	4	3	5	2	5	5
Велика Британія (Шотландія)	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5

Аналіз результатів запровадження Болонського процесу здійснювався всіма сторонами-учасниками процесу і передусім Європейською асоціацією університетів (ЄАУ) у рамках доповіді "Тенденції V"⁴⁷.

Підкреслимо, що вперше в серії досліджень розвитку Болонського процесу, здійснюваних ЄАУ, доповідь "Тенденції V" заснована на якісних і кількісних дослідженнях, у той час як попередні доповіді серії "Тенденції" спиралися на той або інший із цих двох параметрів.

У доповіді "Тенденції V" проаналізовані характер і масштаби реалізації Болонської реформи, здійснена спроба оцінити, який

⁴⁷ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. / By D. Crosier, L. Purser & H. Smidt. – Brussels: EUA, 2007. – 94 p.

вплив мають запроваджувані зміни на широке коло процесів розвитку ВНЗ.

Порівняно з результатами попередніх проектів, і зокрема "Тенденції III" (2003 р.), доповідь дає кращу можливість оцінити прогрес, що відбувається у здійсненні реформ вищої освіти. Вона також указує на проблеми, з якими зіштовхуються освітні установи. В цілому аналізований документ наголошує на трактуванні Болоньї як структурної реформи, що дозволяє вирішувати широке коло проблем інституційного розвитку європейських ВНЗ.

Структура доповіді включає цілий ряд пунктів, розгляд яких, згідно із запропонованою логікою, є важливим для розуміння як процесуальних, так і змістових аспектів здійснюваних перетворень.

Суб'єкти реформ: відповідальність ВНЗ

Утворення європейського простору вищої освіти (ЄПВО) усвідомлюється університетами як єдина для всіх вищих навчальних закладів спільна мета реформаційного процесу. Доповідь "Тенденції V" підтверджує, що ВНЗ (університети в широкому розумінні цього слова) все частіше беруть на себе відповідальність за створюваний їх зусиллями простір європейської вищої освіти. Акцент зміщується з урядових зусиль, що включають законодавчі акти, на здійснення реформ усередині закладів, із широкою підтримкою ідеї студентоцентрованого та проблемного навчання.

Такий висновок був підтверджений уже попередньою доповіддю АЄУ – "Тенденції IV" (2005 р.). Крім того, можливо, ще більш важливим є те, що загальне ставлення до реформ, проявлене установами, також зазнало значних змін протягом останніх чотирьох років. Переважна більшість із 908 ВНЗ, які брали участь в опитуванні з цього питання, проведеного АЄУ, заявили, що вони вважають реформи життєво важливими для швидкого переходу до європейського простору вищої освіти.

Структура академічних ступенів

У доповіді “Тенденції V” наведено чіткі докази значного прогресу в здійсненні структурних реформ: 82% опитаних в рамках дослідження АЄУ установ (порівняно з 53% в 2003 році) відповіли, що вони запровадили трициклове навчання.

Отже, в Європі уже втратило актуальність питання: запроваджувати чи не запроваджувати нові академічні ступені. Питання пересунулося в іншу площину: чи відповідними є умови здійснення реформ та їх підтримка для досягнення успіху?

На сучасному етапі вирішального значення набуває розуміння національних особливостей реформ, оскільки залишаються важливі питання, пов'язані з різними національними тлумаченнями характеру й цілей трьох циклів, їх сумісності.

Актуальними для більшості країн-членів Болонського клубу залишаються такі питання: умови прийому на перший цикл навчання; наявність різних видів бакалаврських і магістерських ступенів (наприклад, наукові або професійні). Достатньо гострими є проблеми, пов'язані із співіснуванням старих (традиційних) і нових (болонських) академічних ступенів у ряді країн.

Проблеми працевлаштування

Забезпечення успішного працевлаштування залишається першочерговим завданням у процесі реформування навчальних програм обох академічних циклів. Ця проблема виходить за рамки національних кордонів, її вирішення є пріоритетом реформи. Однак результати опитування, подані в доповіді “Тенденції V”, показують, що для реалізації такого пріоритету в інституційній практиці ще багато чого має бути зроблено.

Одним із головних завдань на майбутнє є зміцнення діалогу з роботодавцями й іншими зовнішніми партнерами навчальних закладів. Для багатьох інституцій це вимагає змін у *професійній культурі*, що потребує часу. Важливою умовою розвитку партнерських стосунків з роботодавцями є активізація зусиль урядів та ВНЗ щодо інформування всього суспільства про

сутність і подальші завдання реформи вищої освіти. Реформа повинна усвідомлюватись як предмет спільної відповідальності всіх зацікавлених сторін. Важливо також, щоб уряди всіх країн-учасниць Болонського клубу здійснили достатні зусилля щодо адаптації державного сектора до нової структури академічних ступенів. Це питання було поставлене вже в доповіді “Тенденції IV” (2005 р.), але все ще не знайшло повного вирішення.

Навчання, орієнтоване на потреби студентів

Хоча запровадження нових академічних структур часто сприймається як основна мета Болонського процесу, зростає усвідомлення того, що найбільш важливою складовою процесу має стати зміна *парадигми освіти* на континенті. ВНЗ поступово переходять від педагого-центрованої (авторитарної) парадигми до студенто-центрованої (особистісно орієнтованої) парадигми вищої освіти. Таким чином, реформи закладають основи для адаптації системи до зростаючого розмаїття потреб студентів.

Проте в дослідженні ЄАУ (“Тенденції V”) констатовано, що ВНЗ та їх персонал все ще перебувають на ранніх етапах реалізації потенціалу реформ культури навчального процесу. Розуміння необхідності орієнтації на потреби студентів залишається одним із ключових стратегічних завдань. Його досягнення дозволить студентам стати суб'єктами власного процесу навчання, а також сприяти поліпшенню вирішення багатьох питань оптимізації спадкоємності між академічними циклами, розвитку взаємозв'язку між інституціями та ринками праці, між країнами регіону.

Інструменти Болоньї: ECTS, Додаток до диплома, єдина система кваліфікацій

Використання ECTS як системи накопичення та трансферу кредитів набуває подальшого розвитку в усій Європі: майже 75% навчальних закладів використовують ECTS як системи трансферу й понад 66% – як систему накопичення. Однак, хоча переважна більшість установ уже сьогодні використовують ECTS, багато роботи має бути зроблено для того, щоб вони його

використовували правильно. Неправильне або поверхове використання ECTS сьогодні є досить поширеним.

Таке використання перешкоджає реструктуризації навчальних програм, а також розвитку гнучких освітніх траєкторій для студентів, що ускладнює процес студентської мобільності та визнання навчальних кредитів, накопичених у інших ВНЗ.

ВНЗ повинні *взяти на себе відповідальність* щодо розвитку ECTS у такій формі, яка дає їм можливість ефективно реагувати на потреби споживача та на утворення дійсно відкритого простору європейської вищої освіти.

Дещо менше половини респондентів опитування, проведеного для доповіді "Тенденції V", підтвердили, що надають Додаток до диплома (DS) всім випускникам. Це викликало розчарування, навіть враховуючи те, що ще 38% респондентів вказують, що вони планують запровадження DS найближчим часом. Розчарування викликане тим, що про запровадження DS було заявлено в Берлінському комюніке (2003 р), в якому були записані зобов'язання щодо надання всім студентам DS безкоштовно до 2005 року. На Лондонському саміті було заявлено про необхідність відновлення зусиль щодо виконання цього зобов'язання з метою підвищення корисності DS для студентів і роботодавців.

Як відомо, в Бергені була прийнята *єдина структура кваліфікацій* для європейського простору вищої освіти, проте і сьогодні вона продовжує бути предметом активних політичних дебатів. У доповіді "Тенденції V" підтверджено, що попереду велика робота щодо інформування вищих навчальних закладів і їхнього залучення до процесу запровадження *єдиної структури кваліфікацій* на національному рівні.

Надання послуг студентам

У доповіді "Тенденції V" показане зростання надання послуг студентам протягом останніх чотирьох років. Однак результати

якісних досліджень указують на те, що, хоча багато інститутів і систем пропонують широкий спектр послуг, вони можуть бути недостатньо адаптованими до зростаючих потреб різноманітних студентських контингентів. Консультаційні послуги, зокрема, заслуговують на більшу увагу з боку інститутів і урядів. *Забезпечення ВНЗ професійними кадрами й адекватними ресурсами є ключовою проблемою контролю якості надання послуг.* Залучення студентів як бенефіціантів є цілком прийнятною практикою, і її рекомендовано розглядати як принцип для подальшого розвитку.

Якість

Акцент на якість освіти у Болонському процесі, без сумніву, підняв поінформованість вищих навчальних закладів щодо потенційних завдань та труднощів ефективного забезпечення якості й необхідності активізації діяльності у цьому напрямі. Більш конструктивне обговорення між ВНЗ, організаціями, що контролюють якість, і державними органами, безумовно, відбувається, і участь студентів у діяльності щодо забезпечення якості також набирає силу. Дійсно, в більшості країн Європи забезпечення якості стає головною темою в Болонському процесі.

Результати проведеного аналізу свідчать про те, що в установах була зроблена велика робота щодо розвитку внутрішнього контролю якості. Однак порівняно невелика кількість інститутів розробили та запровадили цілісний підхід до контролю та удосконалення якості навчального процесу. У цьому зв'язку в доповіді “Тенденції V” підтверджені висновки попереднього документа – “Тенденції IV” і проекту “Культура якості освіти” ЄАУ про те, що інтенсивність процесів внутрішнього контролю якості пов'язана з високим ступенем інституціональної автономії ВНЗ.

Зовнішні системи забезпечення якості також повинні продемонструвати, що вони дійсно сприяють поліпшенню якості.

Серйозна стурбованість висловлена щодо зростаючого бюрократичного тягаря на заклади освіти.

У цілому проблема культури якості як засобу підвищення рівня творчості й інноваційності у виконанні ВНЗ своєї місії продовжує бути актуальною.

Мобільність

У доповіді “Тенденції V” показано, що, хоча і нині існує дефіцит достовірної інформації про мобільність студентів, переважна більшість ВНЗ констатувала, що *мобільність студентів зростає*. Важливо, однак, розмежувати різні форми мобільності: усередині країн і між країнами, горизонтальну мобільність та вертикальну мобільність, організовану мобільність та спонтанну мобільність.

Що стосується мобільності між країнами, висловлюється переконання, що індивідуальна мобільність зростає лише в деяких частинах Європи. Проте мотивація цього процесу полягає передусім в отриманні університетами додаткових прибутків. Щодо спрямованості мобільних потоків, є свідчення того, що, як і в минулому, більшість центрально- і східноєвропейських ВНЗ експортують більше студентів і співробітників, ніж імпортують, у той же час західноєвропейські країни, безумовно, є переважно імпортерами студентів для надання освітніх послуг.

Мобільні потоки, очевидно, тісно пов'язані з фінансовими, політичними й соціально-економічними питаннями, в той час як зміни в академічних ступенях дотепер здійснюють лише незначний вплив. Більше того, потенціал зростання мобільності між циклами (вертикальної мобільності) не є достатньо реалізованим в сучасних умовах і рідко є елементом національної або інституціональної політики. Особливості фінансування більшості національних систем не сприяють розвитку мобільності. Навпаки: фінансують збереження студентських контингентів, а не стимулювання мобільності.

Трансфер навчальних кредитів залишається важливим завданням, оскільки все ще існують значні труднощі у зв'язку з визнанням термінів та результатів навчання, що відбулося поза національним середовищем.

З огляду на значення, що надається мобільності як основній характеристиці ЄПВО, констатована необхідність активізації зусиль для заохочення академічних структур у прийнятті давно існуючого академічного принципу "взаємної довіри" у визнанні освіти й кваліфікацій, отриманих студентами в інших навчальних закладах. Ретельному доведенню до навчальних закладів підписаних на політичному рівні угод також потрібно приділити більше уваги.

Неперервна освіта

"Неперервна освіта" є терміном, що використовується часто неточно, оскільки означає як постійне підвищення кваліфікації високоосвічених фахівців, так і надання початкового рівня освіти та початкової кваліфікації вихідцям з маргінальних верств населення, можливо, навіть на рівні неповної вищої освіти.

Хоча багато ВНЗ визнають неперервну освіту одним з нових пріоритетів, у доповіді "Тенденції V" наведено вкрай недостатньо доказів того, що вони приймають стратегічні рішення щодо конкретизації своєї місії в цьому контексті або прогнозують майбутні виклики.

Однак у доповіді констатується тенденція до диверсифікованості джерел фінансування ВНЗ та значні можливості для співробітництва з місцевими партнерами. І знову виникають питання щодо визнання отриманої раніше освіти, які необхідно вирішувати.

Визнання учасниками Лондонського саміту названих вище проблем демонструє важливість державних зусиль у цій галузі й необхідність створення стимулів, тим більше з огляду на зобов'язання багатьох інститутів щодо підвищення конкурентоспроможності шляхом залучення кращих студентів.

Міжнародна привабливість європейської вищої освіти

Реформи вищої освіти в Європі проходять в умовах збільшення глобальної взаємодії. “Тенденції V” показують, що освітні установи в інших регіонах світу також сприймають зміни в Європі стратегічно реагують на них. Реакція вищих навчальних закладів свідчить, що з 2003 року глобальний інтерес до європейського співробітництва залишається найвищим пріоритетом. Відносини з університетами й національними департаментами освіти в Азії стали значно розвинулися протягом останніх чотирьох років. Існують також деякі свідчення того, що приділяється більша увага співробітництву з країнами арабського світу й Африки. Дуже важко, однак, переконатися в тому, що ці зрушення не виявляться ефемерними, тобто перетворяться на стійку тенденцією.

Завдання на майбутнє

Всі питання, розглянуті у доповіді “Тенденції V”, є важливими для розвитку Європейського простору вищої освіти, однак пріоритетними є три ключові завдання на майбутнє:

1) *розширення соціальної бази реформ*. Зміцнення зв'язків між урядами, вищими навчальними закладами й іншими зацікавленими сторонами в суспільстві. Важливо закріпити досягнення й підтримувати цілі Болонського процесу. Одним з основних пріоритетів має бути розширення обговорення з роботодавцями, студентами, батьками й іншими зацікавленими сторонами, що повинно підвищити довіру до актуальності й якості інституціональних змін. Крім того, ВНЗ й уряди мають об'єднати зусилля не тільки в проведенні реформ, а й у широкому інформуванні суспільства щодо результатів і наслідків структурних і культурних реформ, що відбуваються у ВНЗ;

2) *установам необхідно розвивати свій потенціал у стратегічному реагуванні на потреби споживача в розвитку неперервної освіти*, використовуючи можливості, надані

структурними реформами в рамках Болонського процесу. Це означає, що установи повинні використовувати ці засоби правильно і розвивати їх далі, *зміцнювати студенто-центроване навчання, створювати гнучкі навчальні траєкторії а також підвищувати рівень мобільності.*

Розширення діалогу з роботодавцями усвідомлюється на всіх рівнях як необхідне з метою задоволення потреб суспільства й економіки знань, оскільки знання швидко застарівають, потрібна неперервна підготовка й перепідготовка. В рамках вирішення цих завдань важливим є розв'язання соціальної проблеми забезпечення рівного доступу до вищої освіти для всіх кваліфікованих працівників.

3) Нарешті, освітні установи повинні подумати про подальший *розвиток Європейського простору вищої освіти після 2010 року.* Реалізація деяких аспектів Болонського процесу може тривати і надалі. Особливо важливо робити це з позиції загальноєвропейського бачення певних місцевих і національних перешкод, які на даний час існують. Формування Європейського простору вищої освіти відбувається у взаємозалежному глобальному контексті, і його міжнародне визнання має першорядне значення. І тут знову відповідальність несуть уряди й освітні установи, які мають пояснити суспільству сутність здійснюваних реформ, підтримати нові культурні процеси, вже народжені до життя.

Далі звернемось до завдань та інструментів здійснення іншої складової європейської освітньої політики – Лісабонської стратегії ЄС. Реалізація *Лісабонської стратегії ЄС* здійснюється за документом, що отримав назву “Освіта і професійна підготовка 2010”.

Пріоритетними для Лісабонської стратегії інструментами здійснення реформи вищої освіти стали такі:

– запровадження реальної автономії та відповідальності університетів за результати своєї діяльності. З цією метою передбачається розробити рамкові правила діяльності закладів

вищої освіти, які б регулювали найбільш важливі аспекти їх діяльності. В контексті рамкових правил ВНЗ мають бути вільні в реалізації своєї місії: у здійсненні своїх пріоритетів у навчальній, дослідницькій та інноваційній діяльності, у фінансовому (включаючи фандрайзингову діяльність), кадровому та виробничому менеджменті, в розвитку партнерських стосунків з академічною громадою та бізнесовими структурами, у створенні широкої системи додаткових сервісних послуг, у призначенні додаткових винагород постійному та тимчасовому персоналу за високі результати у викладацькій та дослідницькій діяльності тощо. Отримуючи широке коло прав, ВНЗ повинні бути свідомі своєї відповідальності перед суспільством за результати своєї діяльності, у тому числі за її продуктивність (фінансову вартість досягнутих результатів);

- розвиток мотивації до встановлення партнерства університетів із бізнесовою громадою. Передбачається надання на регіональному рівні фінансової підтримки тим університетам, які встановлюють постійні партнерські стосунки з місцевими та регіональними науковими та бізнесовими структурами (підприємствами, дослідницькими лабораторіями, науковими та технопарками тощо);
- формування в системі вищої освіти компетентностей, необхідних для успішного виходу на ринок робочої сили та працевлаштування;
- зменшення прірви між фінансовим забезпеченням європейських та американських (канадських, японських) університетів. З метою диференціації джерел фінансування університетів планується перегляд законів щодо статусу вищих навчальних закладів як квазіавтономних ринкових структур, щодо оподаткування благодійницької діяльності тощо;
- розвиток інтердисциплінарного та трансдисциплінарного підходів у навчанні та дослідницькій діяльності університетів;

- розвиток взаємодії із суспільством у виробленні, запровадженні та поширенні нових знань. З цією метою університети розширюють коло освітніх послуг для різних груп населення в рамках розбудови системи неперервної освіти;
- визнання та достойна винагорода високої якості діяльності університетів. На додаткову фінансову підтримку на європейському рівні можуть сподіватися тільки заклади або мережі закладів магістерсько-докторського рівня, які відповідають таким критеріям: наявність критичної маси науковців світового рівня в певних галузях знань, запровадження інтер- та трансдисциплінарного підходів до навчальної та наукової діяльності, розвинутий європейський вимір діяльності, визначені та визнані міжнародною академічною спільнотою сфери високоякісної діяльності, надання найбільш талановитим випускникам можливостей здійснення постдокторських досліджень;
- перетворення європейського простору вищої освіти та наукових досліджень на найбільш знаний та найбільш привабливий в усьому світі. Значним кроком у цьому напрямі став розвиток програми міжнародної академічної мобільності *Еразмус-Мундус* та дослідницької мобільності – *Марі-Кюрі*⁴⁸.

З'ясування змісту Болонського процесу та Лісабонської стратегії, що становлять сутність сучасної європейської політики в галузі вищої освіти, робить достатньо очевидною *інтеграційну спрямованість* зусиль як Ради Європи, так і ЄС. Разом із тим розвиток інтеграційних перспектив у сфері освіти є тенденцією достатньо суперечливою, що пов'язано із цілим рядом чинників. Перш за все, слід підкреслити відверте небажання національних держав і навіть окремих регіонів федеративних держав

⁴⁸ The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels: Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.; Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels: Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.; Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels: Commission of the European Communities, 10. 05. 2006. – 22 p.

(наприклад, землі у Німеччині, національні громади у Бельгії тощо) передавати свої повноваження в освітній сфері на наднаціональний рівень або відмовлятись від національної специфіки у структурі освітньої системи, у змісті освіти, оскільки вони зумовлені національними традиціями, сучасним соціальним контекстом. Національна освіта продовжує бути системоутворюючим чинником у формуванні національної ідентичності громадянина, що не втрачає актуальності для європейських держав. Саме такі міркування зумовили відсутність у будь-якому документі так званого “жорсткого права” (директиви, регулятиви), прийнятому в рамках ЄС, визначення чітких перспектив регіональної інтеграції у сфері освіти. Принцип субсидіарності, що є домінуючим в європейській регіональній політиці, підтверджує пріоритетне право національних держав у вирішенні своїх освітніх проблем.

Ще одним чинником, який ускладнює інтеграційні перспективи у сфері освіти, є зростання реальної автономії ВНЗ, що зменшує можливості впливу на них з боку як національних владних структур, так і наднаціональних організацій.

Однак, попри всі ці виклики, євроінтеграційні процеси в галузі вищої освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема залишаються важливим пріоритетом сучасного етапу регіональної освітньої політики.

Яким же чином вона здійснюється? Що являє собою методичний інструментарій регіональної освітньої політики?

Мова йде про застосування нового методу політичного співробітництва, який отримав назву *відкритого методу координації (ВМК)*. Вперше він був сформульований у березні 2000 року на етапі підписання Лісабонської освітньої стратегії ЄС як спосіб поширення кращого досвіду і досягнення найбільшого зближення з метою реалізації основних цілей ЄС. Дослідники європейської інтеграції і єрополітики розглядають відкритий метод координації як спосіб *управління через навчання*. Провідною метою ВМК є забезпечення просування до спільних

узгоджених цілей у політично чутливих сферах без зайвої політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї освітньої системи в іншу. Основними компонентами ВМК є: рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу та багаторівневий моніторинг, обмін найкращим досвідом та взаємний процес навчання. Замість авторитету закону новий спосіб міжнародного співробітництва спирається на такі інструменти, як моніторинг, взаємний аналіз, пошук і обмін кращими практиками з метою сприяння координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання “згори вниз” та “знизу вгору”, розвиток навчання через співробітництво і навчання з метою підвищення конкурентоспроможності.

Ефективний процес навчання в рамках ВМК можливий, на думку дослідників цього процесу, тільки за умови горизонтального обміну релевантним знанням на кількох рівнях, а також організації когнітивного потоку “знизу вгору”. Крім того, у процесі взаємного навчання необхідний як аналіз успішних практик, так і помилок, що є корисним для розвитку професійної рефлексії освітніх політиків, теоретиків і практиків, підтримки експериментів та інновацій⁴⁹.

Суттєву проблему являють собою різні підходи до розуміння необхідного рівня інтеграції у сфері освіти, тобто ступеня зближення освітніх систем. Найелементарнішим рівнем зближення є вироблення спільної мови європейського політичного співтовариства без зміни переваг і пріоритетів його членів. Другим рівнем є конвергенція на рівні ідей і концепцій, що може стати результатом більш глибокого взаємного навчання та зміни політичних преференцій або уявлень. Сучасний етап розвитку європейської освітньої політики являє собою саме такий рівень зближення. Найбільш високий рівень передбачає

⁴⁹ Ларионова М.В. Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе. Автореф. дисс. ... докт. полит. наук. – М., 2006. – 42 с.

конвергенцію рішень, що приймаються на національному рівні, планів їх реалізації і результатів із цілями ЄС (“юніонізація” освітньої політики)⁵⁰.

6. Тенденції розвитку педагогічної освіти в контексті європейської освітньої інтеграції

Європейська педагогічна освіта є об’єктом реформаційних перетворень в рамках обох освітньо-політичних процесів Болонського процесу та Лісабонської стратегії ЄС.

В контексті *Болонського процесу* педагогічна освіта розвивається як невід’ємна складова Європейського простору вищої освіти, що формується за допомогою таких інструментів, як дворівнева система академічних ступенів (бакалавр-магістр); кредитно-модульна система врахування та трансферу навчальних кредитів; компетентнісний підхід до визначення змісту навчальних програм та результатів навчальної діяльності; запровадження документів, що забезпечують порівнюваність та визнання дипломів і кваліфікацій (Додатка до диплома); нові інституційні та змістові підходи до забезпечення якості освіти; програми розвитку мобільності студентів, викладачів та дослідників, розвиток європейського виміру освіти.

Ключова роль учителів у модернізації європейської освіти підкреслюється в рамках *Лісабонської стратегії ЄС* в усіх фундаментальних документах, що визначають сутність сучасної регіональної освітньої політики. Це і резолюція Єврокомісії “Про розвиток неперервної освіти”, і “План дій щодо розвитку професійних умінь та професійної мобільності”, і Болонська та Копенгагенська декларації, і “План розвитку дистанційної освіти”, і багато інших.

Визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти стало пріоритетом діяльності спеціальної групи європейських

⁵⁰ Phillips D., Ertl H. Implementing European Union Education and Training Policy. A comparative Study of Issues in Four Member States. – Kluwer, 2003. – 308 p.

експертів (Working group A), яка сформулювала вимоги до формування широкого спектру нових компетентностей учителя, зумовлених змінами в політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства. Отже, експертами визначено три групи нових професійних компетентностей учителя, пріоритетний вплив на формування яких здійснюють певні чинники.⁵¹

1. Соціальні зміни. Ними зумовлена необхідність формування таких компетентностей учителя:

– *компетентності у сфері громадянської освіти учнів (студентів):*

- готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного і професійного розвитку всіх громадян;
- формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного онанколишнього середовища;
- сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, в суспільному житті;
- усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу;
- готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо;

– *компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань:*

- мотивація до отримання знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти;
- уміння будувати самостійну навчальну траєкторію;
- уміння здобувати нову інформацію;
- комп'ютерна грамотність;
- креативність та інноваційність;
- готовність до розв'язання проблем;

⁵¹ Implementation of "Education & Training 2010" Work programme. Working group "Improving education of teachers as trainers". Progress report. – Brussels: European Commission, 2003. – P. 11.

- підприємницькі уміння;
 - комунікативні уміння тощо.
- *встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя.*

2. Зростаюча різноманітність учнівських контингентів та зміни у шкільному середовищі. Вони вимагають від учителя компетентностей, що передбачають урахування нових умов здійснення навчального процесу:

- уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження;
- організація навчального середовища та сприяння успішності навчального процесу;
- робота в командах з учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того самого контингенту учнів;

У позакласній роботі вчитель має оволодіти такими компетентностями:

- укладання нових навчальних програм, участь в організаційному розвитку школи, в розробці нових форм оцінювання знань учнів;
- уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальними партнерами.

Вчитель повинен вміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес та в професійну практику в цілому.

3). Зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя. Така вимога передбачає:

- дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем;
- відповідальне ставлення до свого професійного розвитку в контексті неперервної життєвої перспективи.

Таким чином, нова роль учителя є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті європейської спільноти. Її втілення не досягається автоматично,

а потребує здійснення політичних кроків у галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, які будуть стосуватися таких п'яти сфер змін: 1) досягнення нових навчальних результатів; 2) реструктуризація навчального процесу; 3) розвиток позакласної роботи як у рамках школи, так і поза нею з широким колом соціальних партнерів; 4) інтеграція ІКТ у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій професійний розвиток.

В результаті значної кількості ознайомлювальних візитів євроекспертів до країн, що здійснюють активні реформи педагогічної освіти (передусім Велика Британія (Англія), Швеція, Австрія, Угорщина, Португалія), багатосторонніх консультацій та конференцій фахівці дійшли висновку про необхідність таких напрямів реформування педагогічної освіти в євро регіоні:

- обов'язкове визначення вимог до навчальних програм та оцінки навчальних результатів (стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- відповідний контроль діяльності закладів педагогічної освіти органами державної влади;
- відповідна державна підтримка закладів педагогічної освіти та шкіл у здійсненні їх діяльності;
- забезпечення участі всіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін.

Одним із центральних проявів інтеграційної політики у сфері вищої освіти як у рамках Болонського процесу, так і Лісабонської стратегії є розвиток *європейського виміру освіти*.

Процес формування європейського виміру освіти почався ще в кінці 80-х рр. XX ст., тобто має вже певні традиції і навіть етапи розвитку. Його можна розглядати як регіональний прояв інтернаціоналізації вищої освіти, який включає в себе як *внутрішню складову*, що полягає в утворенні певної спільності змісту освіти, так і *зовнішню*, що передбачає розвиток

мобільності в усьому можливому різноманітті її проявів (тобто студентської, викладацької, менеджерської, дослідницької, програмної, інституційної) передусім у рамках регіональних програм SOCRATES/ERASMUS.

В контексті педагогічної освіти також визначено дві складові її прояву: 1) європейський зміст педагогічної освіти; 2) забезпечення порівнюваності та визнання педагогічних кваліфікацій в рамках європейського простору, що слугує передумовою розвитку мобільності вчителів, учнів, шкільних адміністраторів⁵².

Формування європейського виміру змісту педагогічної освіти мало своєю *первинною метою* не вчительську мобільність (освітню або професійну) і не свободу пересування вчителів як демократичне право, а реалізацію завдань *формування учнівської молоді як європейських громадян*. Таке завдання було сформульовано Радою з питань освіти Європейського Союзу ще у травні 1988 р. як спрямованість шкільної освіти на “розвиток у молоді почуття європейської ідентичності шляхом засвоєння традиційних цінностей європейської цивілізації, фундаментальних засад сучасного розвитку європейського суспільства, тобто принципів демократії, соціальної справедливості і поваги до прав людини”. З цією метою було запропоновано включити відповідні матеріали до змісту шкільної освіти, а також “сприяти розвитку контактів між учнями та вчителями європейських країн як засобу формування у них позитивного досвіду європейської інтеграції та ознайомлення з життям інших народів Європи”.

Таким чином, потреби розвитку освіти для демократичного громадянства визначили сутність першого етапу запровадження *європейського змісту педагогічної освіти*. На цьому етапі перед педагогічною освітою ставились двоякого роду цілі: 1)

⁵² Campos B. The European dimension of teacher education: A policy Agenda “Teacher training in the society of knowledge: new techniques and new methods for the necessity of learning”. – Zaragoza, March 2002. – 12 p.

підготовка вчителів до викладання нових “європознавчих” предметів, (наприклад, мультикультуралізм, громадянознавство), або розділів уже існуючих предметів (історія, географія, іноземні мови, культура тощо); 2) перетворення європейського виміру на методологічний принцип побудови змісту педагогічної освіти, що реалізується на міжпредметній основі в рамках викладання всіх навчальних дисциплін.

Початок другого етапу запровадження *європейського змісту педагогічної освіти* пов’язаний із Лісабонською стратегією та відкритим методом координації. На цьому етапі призначення європейського виміру стало *значно більш широким*, ніж сприяння формуванню європейського громадянства. Воно спрямоване на “розвиток конкурентоспроможної економіки, побудованої на знаннях, соціальної єдності суспільства, на повноцінний особистісний розвиток громадянина демократичного і справедливого суспільства”⁵³. Нові, більш широкі завдання, що ставить сучасне суспільство перед освітою, вимагають виконання вчителем нових ролей, пов’язаних зі змінами як у широкому соціальному середовищі, так і в шкільному. Соціальні зміни вимагають розвитку в учнів навчальних умінь, зумовлених переходом до неперервної освіти. Вчитель повинен вміти мотивувати учнів до побудови самостійної навчальної траєкторії, до здобуття нової інформації, що виходить за рамки навчальних програм, а також розвивати комп’ютерну грамотність, комунікативні уміння, креативність та інноваційність.

Зміни у шкільному середовищі вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу, що передбачає уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження; роботу в командах з

⁵³ The concrete future objectives of education and training systems. Report from the European Council. URL: http://www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html

учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того самого контингенту учнів.

Разом із новими завданнями не втрачає актуальності орієнтація на формування європейської громадянськості школярів, що передбачає розвиток таких якостей, як готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, в суспільному житті; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо.

Отже, тенденція до інтеграції змісту педагогічної освіти, ставить перед сучасними європолітиками два завдання: по-перше, пошук консенсусу щодо визначення професійних компетентностей, якими має володіти європейський учитель; по-друге, *створення умов для здобуття цих компетентностей, їх підтримки та розвитку впродовж життя.*

Безумовно, на політичному рівні визначаються тільки загальні вимоги до тих нових ролей, які повинен виконувати вчитель, і до результатів його професійної діяльності. Конкретизація цих вимог – справа професійної громади, передусім педагогічних ВНЗ, які завдяки зростаючій автономізації університетів стають більшою мірою самостійними у визначенні змісту освіти. Разом із тим вони стають все більш відповідальними за досягнутий результат. Формою такої відповідальності є, як відомо, ліцензування і акредитація навчальних програм та навчальних закладів, що має в сучасних умовах як національний, так і міжнародний рівні.

Другим аспектом європейського виміру педагогічної освіти є *забезпечення порівнюваності та визнання педагогічних кваліфікацій.* Відомо, що в рамках Болонського процесу між країнами-учасницями була досягнута домовленість про єдину структуру академічних ступенів, яка поширюється і на педагогічну освіту. Однак щодо порівнюваності професійних кваліфікацій у рамках Болонського процесу зроблено значно

менше. Така робота вимагає значно більшої точності та поінформованості, оскільки передбачає зіставлення навчальних програм не тільки педагогічних ВНЗ, але й шкіл різних країн.

Робота над з'ясуванням змісту педагогічних кваліфікацій в сучасних умовах активно здійснюється в рамках Лісабонської стратегії ЄС.

Вже у 2004 р. Єврокомісією були затверджені “Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій”, покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти. Основоположні риси цієї структури викладені в доповіді робочої групи “Удосконалення освіти вчителів та інструкторів” (2004 р). Вона передбачає такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів:

- наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умова вступу до педагогічної професії;
- формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;
- перетворення процесу професійного розвитку на справу спільної відповідальності індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків учнів та освітніх адміністрацій;
- мобільність учителів як невід’ємну складову їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах. Вона розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального навчального середовища для учнів, а тому належним чином визнається та оцінюється;
- формування європейського виміру змісту педагогічної освіти;
- ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня⁵⁴.

⁵⁴ Implementation of “Education and Training 2010” work Programme. Working group A “Improving the education of teachers and trainers”. Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.

Потреби створення європейського виміру педагогічної освіти зумовили активну інституалізацію цього процесу. Основними її формами є утворення міжнародних дослідницьких організацій та фахових мереж. Ініціаторами цього процесу виступають як члени професійної громади, національні об'єднання дослідників, так і наднаціональні політичні структури, зокрема Європейська комісія ЄС.

Першим кроком о об'єднанні творчих зусиль європейських педагогів-теоретиків стало утворення у 1994 р. *Європейської асоціації педагогічних досліджень* (European Educational Research Association – EERA), цілями якої є: 1) сприяння співробітництву науковців у галузі педагогічної освіти в Європі; 2) розвиток контактів між теоретиками освіти та міжнародними організаціями, такими, як ЄС, РЄ, ОЕСР та ЮНЕСКО; 3) розвиток співпраці між дослідницькими центрами в галузі педагогічної освіти в різних країнах та регіонах Європи; 4) поширення інформації про результати педагогічних досліджень, їх запровадження в освітню практику та використання в освітній політиці. В рамках EERA утворено 27 тематичних дослідницьких мереж (наприклад, неперервний професійний розвиток учителів та керівників шкіл, інновації у змісті педагогічної та шкільної освіти, філософія освіти, соціальна справедливість та інтеркультурна освіта, історія освіти, ІКТ в освіті та професійній підготовці вчителів, освітня політика тощо). До складу EERA сьогодні входять 23 асоціації дослідників у галузі педагогічної науки з 19 європейських країн.⁵⁵

У 1995–1999 рр. за організаційного та фінансового сприяння ЄС у рамках програми ЕРАЗМУС/СОКРАТЕС була утворена та активно функціонувала “Тематична мережа досліджень у галузі європейської педагогічної освіти” (Thematic Network in Teacher Education Research– TNTEE). Метою цієї структури стала оцінка курикулярних інновацій у галузі педагогічної освіти шляхом їх

⁵⁵ European Educational Research Association. About. Aims. History. Networks. [<http://www.eerae.ac.uk/web/eng/all/about/aims/index.html>].

порівняння в різних країнах, передусім у контексті утворення європейського виміру змісту педагогічної освіти; сприяння розвитку дискусії щодо удосконалення методів навчання та поширення кращого педагогічного досвіду; оцінка якості співробітництва в галузі педагогічної освіти. В рамках TNTEE було організовано вісім субмереж⁵⁶, учасники яких досліджували найбільш актуальні проблеми педагогічної освіти.

Важливим результатом діяльності TNTEE стало згуртування дієздатної міжнародної громади теоретиків педагогічної освіти, які і після завершення фінансування цього проекту в рамках програми ЕРАЗМУС/СОКРАТЕС продовжували і розвивали співробітництво, створили ряд нових значущих для європейської педагогічної освіти проектів, які реалізовувались в рамках дослідницьких мереж (консорціумів). Це передусім проекти *Європейська докторантура в галузі інтерактивної освіти* (European Doctorate in Interactive Learning – EDIL) та *Європейська докторантура у галузі викладання та педагогічної освіти* (European Doctorate in Teaching and Teacher Education – EUDORA). Консорціуми EDIL та EUDORA (2002–2005 pp.) поставили перед собою амбіційні цілі суттєвого удосконалення педагогічної освіти шляхом створення програм докторських досліджень у невизнаній на той час галузі педагогічної науки – “педагогічна освіта” та її реалізації в рамках нової міжнародної школи докторських педагогічних досліджень.

До наступного покоління міжнародних дослідницьких мереж у галузі педагогічної освіти належить створена у 2003 р. мережа “Політика у сфері педагогічної освіти в Європі” (Teacher Education Policy in Europe (TEPE), яка ставить за мету проведення

⁵⁶ Субмережі TNTEE: А) культура і політика у професійному формуванні вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів; В) розвиток інноваційних стратегій співробітництва педагогічних ВН, шкіл та служб освітніх послуг; С) сприяння розвитку неперервної освіти в рамках та через педагогічну освіту; Д) педагогічна освіта як могутнє освітнє середовище: зміна педагогічної культури педагогічної освіти; Е) пошук відсутньої ланки – предметні дидактики як теорія педагогічної освіти; F) розвиток рефлексивної практики у педагогічній освіті та в діяльності вчителя; G) інтеркультурна освіта в контексті педагогічної освіти; H) гендер та педагогічна освіта.

комплексних досліджень з найактуальніших проблем сучасної педагогічної освіти та розробки рекомендацій щодо розвитку європейської політики у сфері педагогічної освіти⁵⁷.

З важливими ініціативами розвитку європейського виміру педагогічної освіти виступають не тільки освітні теоретики, а й освітні політики країн ЄС, що об'єднались в *Європейську мережу політики в галузі педагогічної освіти* (European Network on Teacher Education Policies – ENTER)⁵⁸.

Предметом активної дискусії теоретиків та освітніх політиків є визначення професійних компетентностей *європейського вчителя*⁵⁹, які стають все більш актуальними в нових умовах регіональної інтеграції та розвитку Європи як суспільства знань. Осмислюючи ціннісний аспект поняття “європейський вимір освіти”, експерти визначили сутність “європейськості” педагогічної професії. Вона включає цілий ряд аспектів, що природним чином впливають із соціально-політичного та культурного контексту європейського суспільства. Складовими “європейськості” як складової професійної компетентності вчителя визначені:

1) *європейська ідентичність*. Європейський учитель є свідомим як свого національного коріння, так і належності до

⁵⁷ Teacher Education Policy in Europe (TEPE). [<http://tepe.worldpress.com/goals>]

⁵⁸ European Network on Teacher Education Policies (ENTER) – Європейська мережа політики у галузі педагогічної освіти утворена у 2000 р. на міжнародній конференції у Португалії. Її засновниками стали представники міністрів освіти 14 країн – членів ЄС та РС. Головною метою цієї організації є об'єднання у справі розвитку педагогічної освіти всіх значимих сторін і, передусім, освітніх політиків. У 2003 р. до участі в ENTER приєдналося 10 країн; у 2007 р. – ще 2 країни. (URL: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/enter/>)

⁵⁹ В аналітичному документі ENTER “Що означає поняття “європейський учитель”?” визначено, що “європейський учитель” повинен мати ті ж базові професійні уміння, що і будь-який кваліфікований учитель. Перш за все, він повинен мати глибокі знання предмета своєї спеціалізації та уміння успішно навчати учнів. Це уміння передбачає такі складові: організований розвиток пізнавальних якостей учнів; спрямування учнів на досягнення навчальних успіхів; робота з групами учнів з гетерогенними навчальними здібностями; розвиток у учнів відповідальності за результати своєї роботи і навчання; робота в командах; участь у розробці навчальних планів і програм, у програмах організаційного розвитку школи; розвиток відповідальності батьків учнів та місцевої громади за роботу школи; розв'язання професійних проблем та моральних дилем; організація свого професійного розвитку.

загальноєвропейської спільності народів. Його цінності зумовлюють можливість викладання не тільки в рамках національних навчальних програм, а й “поза їх межами”. Готовність до прийняття різноманітності в рамках єдності є ключовим аспектом європейської ідентичності, що без упереджень ставиться до світу в цілому;

- 2) *європейське знання*, яке передбачає обізнаність учителя з особливостями освітніх систем інших країн, з освітньою політикою регіонального рівня. Вчитель з повагою ставиться до своєї національної системи освіти і співвідносить якість її діяльності з іншими. Він є обізнаним зі станом справ в Європі та у світі в цілому, знає історію країн регіону та її вплив на розвиток сучасного європейського суспільства;
- 3) *європейський мультикультуралізм*. Європейський учитель з повагою ставиться до своєї національної культури та є відкритим до інших культур, володіє навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур. Він працює у гетерогенних групах, цінує та поважає різноманітність, працює над тим, щоб надати всім учням рівні можливості;
- 4) *європейська мовна компетентність*. Європейський учитель володіє більш ніж однією європейською мовою. Навички володіння та викладання іншими мовами він набуває в системі педагогічної освіти та подальшого професійного розвитку. Він проводить певний час в іншомовному середовищі, спілкується іншими мовами з колегами та носіями цих мов;
- 5) *європейський професіоналізм*. Європейський учитель отримав освіту, яка дозволяє йому викладати в будь-якій європейській країні. Він має “європейський” підхід до викладання предмета своєї спеціалізації та міжпредметних тем, що передбачає трактування навчального матеріалу з позицій європейської перспективи. Він співпрацює в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших європейських країн, бере все краще з різних педагогічних традицій. Розвитку європейського

професіоналізму слугує практика розробки університетами різних країн спільних навчальних програм та надання спільних академічних ступенів;

- 6) *європейська громадянськість*. Європейський учитель повинен жити і працювати як громадянин Європи, що розділяє такі цінності, як повага до прав людини, демократія, свобода. Критичний стиль його викладання має сприяти формуванню автономних, відповідальних та активних громадян Європи завтрашнього дня;
- 7) *європейські виміри якості*. Підготовка європейського вчителя передбачає наявність інструментів порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону. Засоби розвитку порівнюваності та прозорості систем вищої та професійної освіти, напрацьовані в рамках Болонського та Копенгагенського процесів, сприяють усуненню перешкод на шляху взаємовизнання кваліфікацій педагогічної освіти та розвитку мобільності вчителів; нашою метою є характеристика сучасного етапу розвитку європейської інтеграційної політики в галузі вищої освіти в цілому та перспектив розвитку педагогічної освіти в інтеграційному контексті зокрема;
- 8) *європейська мобільність учителів* включає такі складові, як навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайомлення з культурами інших народів, участь у програмах організованих обмінів студентами в рамках ЄС, індивідуальне працевлаштування за кордоном. Європейський учитель сприяє розвитку мобільності учнів, надаючи їм можливість встановити віртуальні та реальні контакти з однолітками з інших європейських країн. Обміни учнями в рамках програм ЄС є засобом, що надає додаткові можливості взаємного навчання, нового розуміння європейської громадянськості. В *європейському класі* ІКТ перестають бути тільки технічним засобом пошуку нових даних. Вони стають ефективним

інструментом комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони.

На завершення підкреслимо, що всі названі вище характеристики європейського вчителя, а саме: європейська ідентичність, знання, мультикультуралізм, мовна компетентність, професіоналізм, громадянськість, якість, мобільність є надзвичайно актуальними і для вітчизняного педагога, який має сполучати кращі якості і українського і європейського вчителя.

Щодо готовності української педагогічної освіти до європейської інтеграції, у нас є і здобутки, і проблеми. До здобутків можна віднести завершення структурних реформ, розробку галузевих стандартів підготовки вчителів різних спеціальностей на освітньому рівні “бакалавр” та успішні кроки у цьому напрямі на освітньому рівні “магістр”, формування компетентнісного підходу до побудови навчальних програм та оцінки результатів навчання, певну активізацію міжнародних контактів педагогічних ВНЗ. Найближчим часом у системі педагогічної освіти буде запроваджено Додаток до диплома міжнародного зразка та зовнішні форми оцінки якості знань студентів.

До проблем, розв’язання яких, на нашу думку, вимагає найбільшої уваги, належить запровадження європейського змісту педагогічної освіти, і, не в останню чергу в цьому контексті, набуття іншомовної компетентності, що є дуже важливою запорукою розвитку і європейського професіоналізму, і європейського знання, і мультикультуралізму, і мобільності. Потребують активних зусиль і такі нагальні проблеми, як розвиток культури якості педагогічної освіти, конкретизація програм аспірантської підготовки в галузі педагогічної освіти, вивчення і поширення кращого національного та закордонного досвіду, розвиток студентської, викладацької та дослідницької мобільності.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АЛІНА АНАТОЛІЇВНА СБРУЄВА

**ГЛОБАЛЬНІ ТА РЕГІОНАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ
РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ**

Монографія

Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2008 р.

ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск В.В. Бугаєнко
Комп'ютерна верстка О.М. Кутенко
Технічний редактор М.С.Казанджиева

Здано до друку 11.02.08 Підписано до друку 4.03.08.
Формат 60×84/16. Гарнітура "Times ". Папір: друкарський Друк: офсет.
Умовн. друк арк..4,7 Обл. вид.арк. 5,3 Тираж 100
Вид № 15

СумДПУ ім. А.С. Макаренка
40002, Суми, Роменська 87