

**ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
УКРАЇНИ**

ДОМБРОВСЬКА С.М., КОВТУН І. Б., ПАЛЮХ В.В.

**МЕХАНІЗМИ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ
МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ: НАУКА ТА ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

Черкаси 2026

УДК 351:37.046

Монографію розглянуто та рекомендовано до друку Вченою Радою
Національного університету цивільного захисту України
Протокол №10 від 30. 04.2026

Рецензенти:

Сиченко В.В. - ректор Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти», доктор наук з державного управління, професор, Заслужений працівник освіти України.

Парубчак І.О. - ректор Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. З.С. Гжицького, доктор наук державного управління, професор.

Механізми публічного регулювання академічною мобільністю студентів: наука та практика. Монографія. Домбровська С.М., Ковтун І.Б, Палюх В.В. НУЦЗУ, 2026. 189 с.

У дослідженні обґрунтовано організаційний механізм впровадження закордонного досвіду моделі академічної мобільності студентів закладів вищої освіти та виокреслено формування стратегічних напрямів механізмів публічного регулювання міжнародною академічною мобільністю.

У основу методології дослідження було покладено системний підхід, методологічна специфіка якого визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що її забезпечують, на виділення різноманітних типів зв'язків доладного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Основні положення й висновки монографії можуть використовуватися фахівцями під час написання підручників і навчальних посібників, створення навчально- методичної літератури; у роботі органів державної влади та у процесі формування сучасних засад публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти.

С.М. Домбровська,
І.Б.Ковтун,
В.В. Палюх

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕХАНІЗМІВ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	8
1.1. Сутність та зміст академічної мобільності	8
1.2. Тенденції публічного регулювання академічною мобільністю в освіті	19
1.3. Академічна мобільність як форма міжнародної інтеграції в освіті	40
РОЗДІЛ II. ОЦІНКА МЕХАНІЗМІВ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	58
2.1. Аналіз системи глобалізація і введення міжнародної оцінки якості в академічній мобільності студентів закладів вищої освіти	58
2.2. Дослідження інституціонального механізму публічного регулювання академічної мобільності	81
2.3. Методичні основи організаційного механізму публічного регулювання академічної мобільності	96
РОЗДІЛ III. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕХАНІЗМІВ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	113
3.1. Удосконалення інституціонального механізму публічного регулювання академічної мобільності студентів закладів вищої освіти	113
3.2. Організаційний механізм впровадження закордонного досвіду моделі академічної мобільності студентів закладів вищої освіти	127
3.3. Формування стратегічних напрямів механізмів публічного регулювання міжнародною академічною мобільністю	142
ВИСНОВКИ	156
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	160

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Початок ХХІ століття був ознаменований активною інтеграцією України у світову спільноту та входженням у світовий освітній простір. Процеси світової економічної інтеграції проходять невід'ємно від інтеграції освітніх організацій (ОО) в міжнародний освітній простір. Розвиток глобального ринку посилює тенденції інтеграції національних ОО у світовий освітній простір. Україна інтегрована у світовий освітній простір через входження в планетарну мережу ОО, інтернаціоналізацію зв'язків, створення передумов для взаємного визнання документів про вищу освіту.

Міжнародна діяльність лідируючих ОО визначається рівнем співпраці із закордонними партнерами. Сьогодні актуальним стає питання досягнення рівня конкурентоспроможності українських ОО на міжнародному рівні, що реалізується визнанням за кордоном якості їх продукції і систем менеджменту. Підтвердженням якості систем менеджменту є сертифікація системи менеджменту якості (СМЯ) ОО і подальше безперервне її поліпшення. Впровадження в ОО СМЯ відповідно до вимог ISO 9000, а потім і безперервне її вдосконалення відповідно до міжнародних угод і вимог, необхідна умова для роботи ОО на міжнародному ринку.

Концепція модернізації української освіти в якості одного з найважливіших завдань державної політики розглядає підвищення якості продукції ОО. Важливе значення в розвитку якості продукції ОО і, відповідно, підвищенні її конкурентоспроможності як на національному, так і на міжнародному рівнях має академічна мобільність, заявлена як один з ключових напрямів .

Підвищення якості продукції є актуальною темою ОО, на сьогодні. Для вирішення цього завдання потрібні механізми забезпечення якості продукції.

Інтернаціоналізація ОО взаємопов'язана з глобалізацією. Обидва ці процеси призводять до перетворення ОО в нові форми, сприяючи безперервному вдосконаленню продукції ОО. Міжнародна конкурентоспроможність українських ОО, їх світове визнання досягається за рахунок розвитку академічної мобільності.

Серед зарубіжних учених, котрі досліджували проблеми розвитку вищої школи та проблеми освітньої міжнародної інтеграції, можна назвати Ф. Альтбаха, Г. Беккера, Е. Денісона, Дж. Кендріка, Дж. Тули, Л. Кроксфорд, Я. Мінсера, Д. Олдермена, П. Скотта, Ф. Ван Вагта, Дж. Вайса, Би. Кларка, До. Моррісона та ін.

Важливі аспекти діяльності закладів вищої освіти, у тому числі проблеми розвитку публічного регулювання академічної мобільності, досліджують такі науковці, як: В. Андрущенко, М. Ажажа, В. Бесчастний, С. Вавренюк, Ю. Вітренко, О. Васильєва, О. Дацій, С. Домбровська, М. Згуровський, Д. Карамішев, А. Кобець, О. Крюков, Л.Сергієнко, І. Лопушинський, В. Луговий, П. Надолішний, В. Огаренко, С. Рибкіна, А. Ромін, В. Палюх, О. Поступна, І. Приходько, В. Сиченко, М. Степко, І. Хмиров, С. Шевченко та інші.

Для теоретико- методологічного осмислення публічно - управлінських механізмів дуже корисними є окремі ідеї Л. Антонової , О. Волкова, Д. Дзвінчука, Ю. Кальниша, В. Тертички, В. Ткаченка, В. Токовенко та інших.

Для реалізації мети й завдань дослідження використовувалася сучасна наукова методологія, заснована на принципах: сходження від абстрактного до конкретного, єдності качану дослідження й качану розвитку об'єкта, збігу логічного й історичного, збіжності законів розвитку об'єкта й законів його пізнання худе. У основу методології дослідження було покладено системний підхід, методологічна специфіка якого визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що її забезпечують, на виділення різноманітних типів зв'язків доладного об'єкта і зведення їх у

єдину теоретичну картину. Автором використано низку *наукових методів*, зокрема:

– соціологічний метод, що застосовувався для більш точного виміру й оцінювання процесів формування та взаємного впливу систем вищої освіти України на академічну мобільність студентів закладів вищої освіти.

– гіпотетико -дедуктивний метод, який ставши необхідним моментом формування методології дисертаційного дослідження і давши змогу сформулювати гіпотезу дослідження, побудувати евристичні моделі публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти. Дедуктивний доказ висунутої гіпотези дослідження не тільки підтвердив правильність формування його методології, справедливість висновків, а й давши можливість також висунути й верифікувати практичні рекомендації з удосконалення досліджуваного об'єкта.

– структурно- функціональний аналіз, сутність якого полягає у виділенні елементів системи публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти;

– діалектичний підхід і системний метод, на основі яких в загальному механізмі управління системою вищої освіти в Україні обґрунтовано та розкрито сутнісні особливості, які впливають на процес модернізації механізмів публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти;

– ряд порівняльних методів, що надали можливість аналізу публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти;

– статистичний метод, що давши змогу розкрити реальні й точні факти стану досліджуваного об'єкта;

– прогностичний метод, за допомогою якого визначено більш віддалені перспективи його розвитку;

– теоретико-концептуальний метод, що визначив напрям дослідження, втілений в аналізі функцій, структури та параметрів об'єкта, та давши змогу

позначити, осмислити, описати та порівняти роль публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти.

Монографія спирається на аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел, у тому числі інтернет - ресурсів.

Основні положення й висновки монографії можуть використовуватися фахівцями під час написання підручників і навчальних посібників, створення навчально- методичної літератури; у роботі органів державної влади та у процесі формування сучасних засідок публічного регулювання публічного регулювання академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ .

1.1.Сутність та зміст академічної мобільності.

У сучасному суспільстві освіта розглядається як один з вирішальних чинників формування інтелектуальних ресурсів, забезпечення високого рівня розвитку продуктивних сил. Це відповідає пріоритетам сучасного світового соціально-економічного розвитку. На думку багатьох експертів, головною його особливістю є безперервний інноваційний процес.

П. Ромер вивів найбільш вдалу формулу, що пояснює економічне зростання. Його формула виявляє залежність економічного зростання від технологічних параметрів, а також від рівня банківського відсотка і величини "людського капіталу" зосередженого у сфері отримання нового знання.

Загальною закономірністю сучасності є зростання вкладення засобів в нематеріальні активи і в людські ресурси, що утворюють "людський капітал"[23].

В 1990 р. набула популярності концепція, обґрунтована в роботах Д.Фрімена і Б.А.Лундвалля "Національна інноваційна система", що мала на увазі сукупність "усіх ланок економічної структури і інституціональної системи, які впливають як на наукові дослідження, так і на процеси навчання. Системи виробництва, маркетингу і фінансування є як би підсистеми, в яких вони відбуваються", як "економіку, розвиток якої заснований на взаємному навчанні"[198].

Концепція суспільства Б.А.Лундвалля, визначає «що навчається, є певним кроком вперед в порівнянні з концепцією "суспільства знань", висуненою раніше, оскільки в ній робиться акцент на застосування знань

(технологічний аспект), а по Лундваллю - головний акцент падає на людські (соціальні) аспекти інноваційного розвитку.

Під економікою, заснованою на знаннях, зазвичай розуміється економіка, в якій до традиційних економічних чинників (праця, капітал і земля) додається новий чинник - знання. При цьому роль знання стає ключовою в створенні конкурентних переваг і формуванні економічної вартості. Знання в цьому випадку виступають не як ресурс, а як капітал, який підлягає відтворенню в економічних циклах. Відповідно суспільство знання - це суспільство, в якому усі зацікавлені сторони (не лише великий бізнес) мають еквівалентний доступ до ресурсів інформаційних технологій і розділяють вигоди, які ці ресурси приносять. У доповіді Європейської комісії відзначається, що стержнем економіки, заснованої на знаннях, і суспільства знання являється комбінація чотирьох незалежних елементів : виробництва знань, передачі знань за допомогою освіти, поширення знань за допомогою засобів масової інформації і комунікаційних технологій, використання знань в технологічних інноваціях [189].

Якщо розуміти знання не як знеособлену інформацію, а як результат мислення, який може існувати у формалізованому і неформалізованому виді, то роль індивіда, як у бізнесі, так і в суспільстві повинна істотно змінитися. Одним з наслідків таких змін є індивідуалізація конкуренції.

Усе більш виразними стають тенденції, які стали суттю модернізаційних змін в освіті нового тисячоліття :

- глобалізація освітнього простору;
- перетворення якості освіти в найважливішу умову конкурентоспроможності країни;
- міжнародна мобільність кадрів;
- посилення людського чинника технологічного розвитку;
- досягнення нової якості праці на основі якісного оновлення стандартів життя і освіти;
- розвиток нових систем освіти і підвищення кваліфікації;

- поява нетрадиційних форм зайнятості;
- забезпечення соціальної захищеності і боротьба з соціальною ізоляцією;
- висунення інтеграційних процесів в число ефективного чинника підвищення якості освіти.

Розглянемо останню з названих тенденцій детальніше. З початку 70-х років минулого століття можна простежити три хвилі посилення інтересу до проблем інтеграції.

Перша хвиля пов'язана з розробкою ідеї безперервної освіти, її результатом стало поширення поняття «заділу» в освіті і розвиток масових форм просвіти дітей і дорослих [178].

Кінець 80-х - 90-і роки відмічені значним числом робіт економістів, соціологів і філософів, присвячених інтеграції освіти, науки і виробництва. Це стало відображенням активного процесу створення різних типів інтегрованих комплексів, що показало очевидний ефект економії ресурсів, підвищення якості освіти і помітний синергетичний ефект інтеграції.

На початку XXI століття в зарубіжних країнах значно активізувалися наукові дослідження і дискусії з проблем інтеграції в області освіти у зв'язку з посиленням процесів глобалізації і формуванням європейського і світового освітнього простору. Інтеграція є відображенням тих тенденцій, які характеризують сьогодні хід світового процесу в усіх сферах діяльності людини на Землі.

Інтеграція є провідним принципом розвитку сучасних освітніх систем, служить істотним чинником підвищення їх ефективності і якості.

Аналіз робіт, що вийшли у світ на цих трьох хвилях інтересу до інтеграції, показав, що єдиної думки по цих проблемах немає, в наявності істотні відмінності не лише в підходах до їх рішення, але навіть у використовуваній термінології.

Науковий підхід до вивчення проблеми інтеграції в освіті припускає обґрунтування самого поняття «інтеграція». «Інтеграція» (від латинського

слова *integer* — цілий) означає створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного. У сучасній літературі пропонується велика кількість визначень цього поняття. Філософське поняття інтеграції — це «процес або рух, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності».

У соціології звертається увага на те, що це процес взаємного пристосування, розширення економічного і виробничого співробітництва, об'єднання національних господарств двох і більше держав, форма інтернаціоналізації господарського життя.

Інтеграція (наприклад, по Т. Парсонсу) - процес становлення і підтримки соціальних взаємодій і взаємовідносин між діячами, що є однією з функціональних умов існування і рівноваги соціальної системи разом з адаптацією, досягненням мети і збереженням ціннісних зразків. Поняття "Соціальної інтеграції" має на увазі наявність впорядкованого безконфліктного відношення між елементами [252].

Е. Дюркгейм, М.Вебер, В. Парето встановили наявність інтеграції соціальної системи на основі загальних для усіх її членів цінностей і норм [251].

Практично усі класифікації інтеграційних процесів показують, як з раніше автономних компонентів утворюються ті або інші інтеграційні сукупності або цілісності, що характеризуються підвищенням упорядкування, посиленням їх взаємозв'язків, міри єдності частин, появою нових системних ефектів.

Проблема інтеграції в освіті є складною, багатовимірною як за окремими її аспектами, так і по концептуальному розумінню самої суті інтеграції в освіті.

Можна виділити чотири основних розуміння і прояву інтеграції :

- методологічний принцип отримання нового рівня знання (інтеграційний підхід), що реалізовується, передусім, в змістовних характеристиках інтеграції освіти;

- спосіб побудови єдиного освітнього простору навчального закладу, міста, країни, регіону, глобального освітнього простору; позначення процедур структурно-інституціонального характеру;

- створення навчальних закладів інтегрованого типу (університетські комплекси, школи-ліцеї, школи-гімназії, школи-коледжі, школи –дитячі садки та ін.);

- зменшення дискретності процесу освіти дорослих за рахунок змістовного, організаційного і територіального з'єднання різних форм формальної і неформальної освіти, перетворення її на освіту упродовж усього життя.

Предметом нашого розгляду є інтеграція як спосіб побудови світового освітнього простору з акцентом на механізмах входження України в європейський освітній простір у зв'язку із співпрацею, розпочатого ще у рамках Болонського процесу.

В Україні і інших країнах СНД популярним виявився термін "інтеграція системи освіти у світовий освітній простір", який отримав навіть певну легітимність. Розглядаючи інтеграцію як спосіб побудови глобального освітнього простору, сучасні дослідники підкреслюють, що процес економічної, соціальної і культурної інтеграції характеризується об'єктивною тенденцією до інтернаціоналізації світу, до зближення країн і народів, до спільного рішення глобальних проблем, що виходять за національні і державні рамки (Б.Л.Вульфсон, З.А.Малькова). При цьому на відміну від попереднього періоду міжнародної співпраці, коли інтернаціоналізація освіти йшла як би услід за інтернаціоналізацією економіки, в сучасних умовах, коли знання виступає вирішальним ресурсом, а процес його накопичення набуває безперервного характеру, співпраця у сфері освіти за своїми темпами повинна випереджати розвиток цього процесу у будь-якій іншій сфері [257].

Інтеграція в сучасній світовій освіті розглядається як частину складного і усеосяжного процесу зближення, взаємодії і взаємопроникнення національних структур. Для інтеграції характерні:

- зростання за рахунок погодженої міжнародної освітньої політики взаємного зближення, взаємодоповнювання, взаємозалежності національних систем;
- синхронізація дій, що досягається на основі регулювання їх відповідними наднаціональними інститутами;
- поступове переростання національними освітніми системами своїх державних рамок і зародження тенденцій до формування єдиного освітнього простору.

Регулювання інтеграційних процесів у світовій освіті здійснюється в традиційних формах (коли освіта входить складовою частиною в загальну стратегію планування інтеграційних процесів і в спеціальні освітні плани, проекти, програми : державні і міждержавні; великі міжнародні проекти під егідою ООН, ЮНЕСКО і так далі; спеціальні проекти, що реалізуються Радою Європи і ЄС) і в нетрадиційних формах, наприклад, розвиток телематичних послуг на основі традиційних комунікаційних мереж; розвиток дистанційної освіти за допомогою відеоконференцій і конференцій на комп'ютерних мережах і створення повчальних систем і середовищ. До умов інтеграції в освіті відносять вирівнювання якісного рівня освітніх систем; взаємодія із регіонами - генераторами інтеграційних процесів (Західна Європа, США, Канада) [249].

Особливо актуальною і такою, що реально розвивається останніми роками, стала інтеграція в освітньому просторі Європи. Поняття інтеграції в цьому випадку розглядається як процес і результат міжкультурної взаємодії фахівців в освіті, яка веде до створення нової якості в європейському культурно-освітньому просторі.

Дослідження інтеграційних процесів в європейській освіті дозволяють дати оцінку загальних тенденцій : конвергентні політичні рішення створюють умови для розвитку єдиного європейського освітнього простору. Це призводить до створення більше "проникаючих" систем освіти, підвищує їх

порівнянність, мобільність суб'єктів освіти, створює умови для взаємодії, яка повинна вплинути на поліпшення якості освіти.

Законодавчу базу інтеграційних процесів в утворенні європейських країн визначають міжнародні організації - Європейський Союз (ЄС) і Рада Європи, які розглядають міжкультурну взаємодію в освіті як спосіб і умову розвитку нової якості сучасної освіти [250].

Роль Ради Європи полягає в поширенні провідних культурних цінностей: відкритості, толерантності, діалогу. Освітня політика вирішує ідеологічні завдання - поширення і закріплення плюралістичної демократії, досягнення соціальної згуртованості, тому міжкультурні проекти Ради Європи спрямовані на модернізацію змісту освіти на усіх східцях безперервної освіти і їх домінантою є цивільна і полікультурна освіта.

Європейський Союз є відносно новим гравцем на полі освіти і професійної підготовки.

У Римському договорі 1957 р. не були визначені компетенції Співтовариства в області освіти; воно повинне було залишатися у рамках окремих націй. Професійна підготовка лише частково торкнулася в Римському договорі 1957 р., де вона була орієнтована на основні цілі зі створення спільного ринку товарів, послуг і капіталу.

Проте за ініціативою педагогічної громадськості країн ЄЕС почалися інтеграційні процеси в освіті.

У 1968 році на IV Конференції Європейською Асоціацією Викладачів у Брюсселі була прийнята "Європейська карта освіти". За нею введено поняття "Європейський вимір в освіті" і почалися факультативні курси з вивчення Європи (European Studies). У березні 1974 р. створений документ "Освіта в ЄЕС" для розвитку загальної перспективи в секторі навчання за трьома напрямками:

- активізація людей і інновації в освіті;
- освіта для дітей робітників-іммігрантів;
- впровадження європейського виміру в освіту [186].

Резолюцією ЄЕС від 13 грудня 1976р. рекомендовано державам-учасникам:

- проводити професійну перекваліфікацію і професійну орієнтацію;
- підтримувати зв'язок "школа - робота".

Перша програма Європейської Спільноти в області освіти була запущена в 1976 році і «програмний підхід» як засіб виконання політики співдружності пізніше був розвинений Європейською Комісією в особливий підхід упродовж 1970-1980-х років.

У 1978 р. Комісія ЄЕС визнала роботу Співтовариства істотним елементом європейського виміру для середньої школи. Проте до 1992г. сфера шкільної освіти не зачіпалася в офіційних документах Європейського Союзу, інтеграція здійснювалася за ініціативою, витікаючою знизу.

У 1992 р. певні положення були прописані в договорі ЄС. Потім Європейський союз намагався включити у свої договори досить розрізнений ряд соціальної, культурної і оборонної політики - освіту можна розглядати як одну з сфер цих політик.

Перше покоління об'єднаних програм Європейської Спільноти з виховання і формування особи діяло з 1987 по 1994р.

Відповідно до Маастрихського договору з 1 січня 1994 р. почав існування європейський економічний простір. Маастрихський договір в пункті 8, ст. 126 встановив, що Співтовариство має намір «розвивати європейський вимір в освіті шляхом вивчення мов країн - учасниць, мобільності студентів і викладачів, взаємновизнання дипломів і періодів навчання, обміну досвідом і інформацією про поточні проблеми в освітній системі країн-учасниць ЄС».

Це дало поштовх розвитку другого покоління об'єднаних програм Європейської Спільноти в 1995-1999рр.

Амстердамський договір (1999) «Про освіту, професійну підготовку і молодь» головним завданням висунув розвиток Європейського виміру в освіті, заохочення мобільності і стимулювання кооперації між школами і університетами. Амстердамський договір «декларував: співтовариство, яке

сприятиме на розвиток якісної освіти, заохочуючи співпрацю країн - учасниць договору, а також при необхідності підтримуючи і доповнюючи їх дії, не зазіхаючи, проте, на незалежність країн-учасниць в області змісту викладання і організації систем освіти, а також на їх культурну і лінгвістичну різноманітність». Необхідно вживати заходи, сказано далі в договорі, що «виключають гармонізацію законодавства країн-учасниць» [186].

Історія ЄС як інституту демонструє глибокий опір процесу стандартизації, який би означав, що країни-учасниці більше не контролюють свої системи освіти.

Дійсно, це слово навряд чи підходить для процесів, що відбувалися в європейській системі освіти. Замість цього мета інтеграції позначалася як зменшення відмінностей між різними освітніми системами і поступово розвинулася в простішу мету - досягти прозорості між країнами. Вивчення літератури відкриває невлімові зміни у використовуваній термінології - від приведення в гармонію і пізнання до прозорості і далі до уніфікації.

Ця невідповідність в термінології показує, що первинна мета приведення в гармонію виявилася нездійсненою. Ситуація міняється. Порядок денний, прийнятий Європейською Радою в Лісабоні в 1999 році, є прикладом руху у бік посилення інтеграції в освітній політиці в новому розумінні.

Поняття уніфікації пояснюється як особливий тип стандартизації в європейській освіті. Це означає не лише процес порівняння національних розробок в області освіти із стандартами, встановленими Європейським Союзом, але і включає заходи, що робляться ЄС для розвитку цих стандартів і створення спонукальних причин для країн учасниць впровадження цих стандартів.

Уніфікація як поняття включає ряд процесів, починаючи від розуміння європейської інтеграції в основному як міждержавної кооперації до розуміння цього ж процесу як свого роду «сплаву» європейської політичної компетенції.

В умовах комерціалізації закладів вищої освіти (далі ЗВО), що швидко розвивається, ключовою проблемою в університетах став пошук ефективного

балансу між стандартизацією і диференціацією. Потрібно було в корені переглянути підходи до стандартизації, зробити стандарти більше пристосованими до можливості побудови індивідуальних знань, до зміщення акцентів у бік диференціації.

Окрім цього, університету і його підрозділам необхідно вирішувати проблему капіталізації знань і зрозуміти свою роль у полі конкурентної боротьби в суспільстві знання.

В освітніх програмах ЄС нові завдання ЗВО знайшли певне відображення, що надало і певний акцент розвитку інтеграційних процесів в Європі, що наближає навчальні заклади до адекватної відповіді на виклики часу [167].

До кінця 80-х ЄЕС створило ряд програм, що включають : ЕРАЗМУС (розвиток мобільності студентів, що здобувають вищу освіту), ПЕТРА (розвиток професійної підготовки і приготування молодих людей до дорослого життя), ЄВРОТЕКНЕТ (європейська технологічна мережа з підготовки) і ЛІНГВА (розвиток знання іноземних мов). Як підготовка до відкриття єдиного європейського ринку в 1993 році ці програми були реорганізовані і деструктуризовані на початку 90-х.

Наступне покоління європейських програм в області освіти і навчання було засноване на договорі Євросоюзу (який відоміший як Маастрихтський договір). СОКРАТ ґрунтується на параграфі 126 договорів і включає загальну і вищу освіту. ЛЕОНАРДО ТА ВІНЧІ ґрунтується на 127 параграфі і включає професійну підготовку. Обидві програми були запущені в 1995 році.

СОКРАТ і ЛЕОНАРДО - «каркас» інших програм, тобто засіб зберегти, зміцнити і сфокусувати більшість дій і прагнень їх попередників.

Після п'ятирічного періоду між 1995-1999 роками програми СОКРАТ і ЛЕОНАРДО були продовжені ще на 7 років зі збільшеним фінансуванням і можливостями, що злегка розширилися. СОКРАТ II включає нові можливості в підвищенні кваліфікації, освіта для дорослих, нові інформаційні і комунікаційні технології, відкрите і дистанційне навчання. ЛЕОНАРДО II

зосереджується на невеликій кількості пріоритетів, таких як розвиток європейських стандартів і інновацій в професійній освіті. Стандартизуючий ефект СОКРАТА і ЛЕОНАРДО на освіту і навчання в Європі - цей реальний наслідок, що проявився до початку нового століття [163].

В період 2000-2006 рр. головними завданнями програми СОКРАТЕС були висунені якість освітніх систем, підвищення ролі університетів в створенні європейських знань, вивчення мов і лінгвістична різноманітність.

Стратегічними цілями програми ЛЕОНАРДО ТА ВІНЧІ стали якість професійної освіти, інтеграція молодих людей із спеціальними потребами у світ навчання і праці, визнання фактичної кваліфікації, розвиток європейського простору освіти упродовж усього життя і так далі.

Програма МОЛОДЬ в дії фінансувала неформальну освіту молодих громадян шляхом спільних акцій і волонтерського руху.

Головним питанням є оцінка ефективності освітніх програм ЄС, розуміння того, наскільки вони впливають на національні освітні системи.

Об'єктивною причиною недостатнього в порівнянні з амбіціями програм ефекту можна назвати невідповідність між цілями програми і бюджетом.

Другою причиною, що ускладнює зростання ефективності програм, являються громіздкі структури і процедури в адміністрації ЄС.

Ефективність, по-третє, залежить також від особливостей національних структур з впровадження програм. Деякі країни учасниці розділяють відповідальність за європейську політику, яка є справою відповідного міністерства або великої установи. Наприклад, в середині 90-х центральне бюро освітніх обмінів та поїздок і Британська Рада у Великобританії були найбільшими на цьому ринку. Французьке агентство, що відає схожими програмами, складалося всього з п'яти чоловік.

Рівні впливу програм ЄС в країнах, що беруть в них участь, поступово стали більше схожими. Пілотні проекти, ініціативи і інші дії, підтримувані програмами, зазвичай підносяться як «найкращі моделі» або «зразки для наслідування» в країнах-учасницях. Наслідуючи цей підхід, кооперація країн-

учасниць робить акцент на пошуку і поширенні найкращої практики і стимуляції інновацій міжнаціональних проектів [154].

Розвиток європейських стандартів в освіті і навчанні був основною метою програм ЛЕОНАРДО і СОКРАТ. Успіх цих програм, особливо в таких перспективних сферах, як використання мультимедіа в освіті і електронна комерція в професійній підготовці, очевидні.

У сфері освіти дорослих ці проекти також підтвердили своє право бути прикладом для інновацій і хорошої практики.

1.2. Тенденції публічного регулювання академічною мобільністю в освіті

Тенденції міжнародної інтеграції в сучасній економічній ситуації зумовлюють пошук вітчизняними організаціями інструментарію свого розвитку, заснованого на світовій практиці і знайшло відображення в міжнародних стандартах ISO серії 9000, що базуються на принципах Загального управління якістю (Total Quality Management - TQM).

Як показує багаторічний, в основному, зарубіжний досвід, досягнення необхідного рівня якості і його подальше вдосконалення найбільш продуктивно здійснюється шляхом впровадження СМК відповідно до вимог ISO 9000. Згідно із стандартами ISO 9000 термін «продукт» може означати також і послугу.

Під СМК ОО розуміється система менеджменту для управління організацією стосовно якості[100]. Основні принципи СМК розроблені з метою поліпшення діяльності ОО і засновані на стандартах ISO. Згідно з досвідом, впровадження підходів вдосконалення

СМК ОО здійснюється за допомогою вдосконалення моделі її менеджменту якості і може проводитися як на рівні організації в цілому, так на рівні окремого структурного підрозділу.

Наявність в організаціях сертифікованої СМК є гарантією високої стабільності і стійкості якості результатів роботи.

СМК ОО відповідає принципам TQM і включає ряд етапів :

- а) встановлення потреб і очікувань споживачів та інших зацікавлених сторін;
- б) розробка політики і цілей організації ОО в області якості;
- в) встановлення процесів і відповідальності, необхідних для реалізації політики і досягнення цілей в області якості;
- г) визначення необхідних ресурсів для реалізації політики і досягнення цілей в області якості;
- д) розробка методів для виміру результативності і ефективності кожного процесу;
- е) застосування цих вимірів для визначення результативності і ефективності СМК;
- ж) визначення заходів для виявлення, попередження невідповідностей і усунення їх причин;
- з) розробка і застосування процесу для постійного поліпшення СМК[98].

TQM - це система, в якій кожен елемент організації націлений на досягнення і підтримку певного рівня якості і має величезне значення в управлінні сучасними ОО. Це значення полягає в підтримці конкурентоспроможності за рахунок постійного підвищення якості продукції. Міжнародний і український досвід показує, що рішення проблем в області якості на сучасному етапі прагне до системи TQM, що комплексно охоплює діяльність ОО.

У число показників державної акредитації останніми роками вже були включені відомості, що характеризують масштаби академічної мобільності.

Впровадження механізму академічної мобільності можливе тільки за умов наявності в організації сертифікованої системи менеджменту якості на відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001:2008 . Для виходу на міжнародний ринок, а також співпраці з лідируючими національними організаціями потрібна наявність сертифікованої системи менеджменту якості.

Слід зазначити, що СМК ОО має ієрархічну структуру, що складається з декількох рівнів[97].

1. Вище керівництво, що включає Вчену раду, ректора, ректорат, раду з якості і проректорів.

Ректор і проректори здійснюють керівництво функціонуванням СМК і працюють над її поліпшенням на основі:

- результатів особистого моніторингу і оцінки процесів і їх результатів;
- результатів внутрішніх і зовнішніх аудитів (перевірок);
- відомостей про результативність і ефективність функціонування процесів СМК, що надаються керівниками підлеглих ним підрозділів;
- звітів представника керівництва про функціонування СМК і необхідності її поліпшення;
- встановлених цілей в області якості.

Відомості про функціонування СМК періодично обговорюються на засіданнях ректорату і Вченої ради. Один раз в рік на засіданні ради за якістю (Вченої ради усіх адміністративних керівників підрозділів ОО, що не входять до складу Вченої ради, що включає окрім членів) проводиться День якості.

2. Керівництво верхнього рівня, що включає до свого складу директорів інститутів, деканів факультетів, керівників управлінь центрів і відділів. Ці керівники здійснюють управління підлеглих підрозділів на основі:

- особистого моніторингу і виміру процесів;
- результатів внутрішніх і зовнішніх аудитів (перевірок);
- планів заходів з поліпшення процесів СМК в підлеглих підрозділах;

- звітів про функціонування процесів СМК і необхідності їх поліпшення, що надаються їм керівниками середнього рівня.

3. Керівництво середнього рівня, що включає до свого складу зав. кафедрами, начальників відділів, керівників центрів і лабораторій. Ці керівники здійснюють безпосереднє управління діяльністю підлеглих викладачів, співробітників і інших керівників нижнього рівня на основі моніторингу і виміру процесів і продукції, результатів внутрішніх аудитів (перевірок) і тому подібне.

Щокварталу керівники середнього рівня надають вищому керівництву свої звіти про функціонування СМК і необхідність поліпшень.

4. Керівництво нижнього рівня, що включає до свого складу ПВС, інженерний, - технічний і навчальний - допоміжний персонал, керівників лабораторій, секторів, груп, комендантів, що здійснюють безпосереднє управління виконанням діяльності в ході процесів надання освітніх послуг і при виробництві інших видів продукції ОО [95].

На цьому четвертому рівні ієрархії знаходяться і внутрішні аудитори - підготовлені (в ході навчання) і системно грамотні в питаннях якості фахівці - експерти. Метою роботи аудиторів на перших етапах існування СМК є виявлення наявних невідповідностей, а у міру становлення процесів СМК - їх головною метою стає пошук можливостей для поліпшення діяльності в освітніх підрозділах. При проведенні внутрішніх аудитів керівники і співробітники підрозділів, що перевіряються, повинні давати їм усю необхідну інформацію у вигляді відповідей на питання, надання документів і записів, демонстрації використовуваних методик досягнення необхідних результатів і тому подібне. У разі виявлення невідповідностей або можливостей для поліпшення, керівники і співробітники підрозділів, що перевіряються, планують і здійснюють дії, а при необхідності і корекції (дії з усунення наявних невідповідностей)[100].

Формування загальної стратегії і комплексу функціональних стратегій припускає не лише розробку системи стратегічних планів, але і формування у

керівників і провідних фахівців загального стратегічного мислення - скоординованого підходу до довгострокових перспектив ОО і ухваленню оперативних рішень з орієнтацією на ці довгострокові перспективи. Цього можна добитися, залучаючи до формування стратегії як можна ширше коло людей, від яких залежить стратегічний результат, тобто формуючи відповідну організаційну культуру.

Нині, особливу актуальність для менеджменту ОО набувають проблеми не лише впровадження, але і подальшого поліпшення СМК. Стратегія якості - одна з найважливіших функціональних стратегій будь-якої ОО. Вона повинна розроблятися як невід'ємна частина загальної стратегії. Тому керівництво ОО, у пошуках шляхів вдосконалення СМК, повинне замислитися про вдосконалення усього комплексу стратегічних компонентів. Наявність в організаціях сертифікованої СМК є гарантією високої стабільності і стійкості якості результатів роботи.

Ініціатором робіт в області підвищення якості продукції зазвичай є вище керівництво ОО. Саме керівництво вищої ланки виходить із стратегії, що організація здатна на більше в порівнянні з минулим. Проте важливо знайти підтримку на різних рівнях управління.

Впровадження механізмів підвищення якості продукції у будь-якій ОО повинне базуватися на ряді засадничих принципів : орієнтація на споживача, лідерство керівника, залучення персоналу, процесний підхід, системний підхід, постійне поліпшення, ухвалення рішень.

У найбільш компактній і усеосяжній формі ці принципи приведені в міжнародних стандартах ISO серії 9000[6].

Нині багато успішно ОО, що розвиваються, поставляють свою продукцію як на внутрішній ринок, так і на ринки зарубіжних країн, розробляють, впроваджують і здійснюють сертифікацію своїх СМК на відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001: 2008, а також вимогам Українського національного стандарту.

У міжнародних стандартах ISO серії 9000 потрібно і/або рекомендується розробку: політики в області якості; цілей в області якості[92].

Попри те, що ні в одному з цих стандартів нічого не говориться про обов'язкове формування місії, бачення, цілей ОО і її стратегічних планів, більшість ОО, що готують свої СМК до сертифікації, здійснюють роботу з розробки цих документів на додаток до обов'язкових політиці і цілям в області якості.

Нині в ОО України використовуються три основні моделі управління якістю продукції ОО, засновані на наступних методах і підходах :

- оціночний метод управління якістю діяльності ОО;
- концепція, заснована на принципах TQM;
- підхід, заснований на вимогах міжнародних стандартів якості ISO серії 9000.

Підвищення якості продукції ОО в сучасних економічних умовах може принести практичну користь, а саме:

керівництву ОО : чітке розділення відповідальності повноважень, взаємодії підрозділів поліпшило управління усією діяльністю ОО; політика в області якості, стратегія розвитку і цілі ОО, що проектуються на нижні рівні управління, є основою створення моделі адміністрування академічної мобільності; проведення внутрішніх аудитів дозволяє цілеспрямовано визначати області для поліпшення і планомірно активізує діяльність керівників підрозділів і персоналу; підвищується імідж ОО і, отже, її конкурентоспроможність;

працівникам ОО : підвищується ефективність пошуку документації усіх видів і роботи із створення її нових форм; можна значно швидше ознайомитися з новою процедурою; впорядкування діяльності кожного співробітника і її вдосконалення, у тому числі під дією внутрішнього аудиту; можливість участі в процесі поліпшення своєї діяльності і ОО в цілому, розвиваючи власні компетенції; підвищення задоволеності своїх потреб [60];

споживачам (студентам, аспірантам, підприємствам і організаціям і так далі) : більшою мірою задовольняються їх вимоги до результатів освітнього процесу і системи його забезпечення; підвищується імідж ОО і, як результат, їх диплому.

Аналіз досвіду ОО дозволяє виділити наступні позитивні тенденції:

- наростаюче поширення в ОО країни робіт із створення, впровадження, сертифікації і подальшого безперервного вдосконалення СМК відповідно до вимог і рекомендацій міжнародного стандарту ISO 9001:2008, і принципами TQM;

- проведення ОО самооцінки з метою виявлення основних областей поліпшення в навчальній, науковій, адміністративній, фінансово- економічній і господарській діяльності;

- створення у ряді ОО систем стратегічного партнерства що забезпечують зворотні зв'язки ОО із споживачами;

- участь ОО в конкурсі на здобуття премії Кабінету Міністрів в області якості [33].

Досягнення високої якості продукції - це результат роботи усієї ОО, яка повинна включити усі необхідні елементи діяльності. Звідси витікає, що така велика і важлива підсистема ОО як менеджмент якості переходить межі інших підсистем цієї ОО, що істотно впливають на якість.

Для вдосконалення якості продукції в ОО в сучасних умовах потрібна участь усього колективу. Робота з вдосконалення підвищення якості продукції ОО вимагає не просто координації спеціалізованого структурного підрозділу усередині ОО, а злагодженої роботи усього колективу і чіткого розуміння необхідності безперервного вдосконалення своєї діяльності.

Організація, що вирішила почати роботу з підвищення якості продукції, повинна цілеспрямовано займатися управлінням змінами, що в українських умовах не може не викликати опір.

Одне з ключових місць в системі повинна зайняти робота з навчання співробітників на усіх рівнях ОО сучасним і перспективним методам

поліпшення якості, а також пошук мотивацій, як з боку керівників, так і персоналу [102].

В нашій країні рішенню керівництва ОО про підвищення якості продукції на основі певних механізмів повинні передувати розробка і прийняття загальної стратегії, у рамках якої стратегія якості є найважливішим, але не єдиним компонентом, органічно пов'язаним з іншими функціональними стратегіями і орієнтованим на досягнення стратегічних цілей. В цьому випадку чинники, які спонукають освоювати сучасні механізми підвищення якості продукції, спонукатимуть їх впроваджувати усе більш просунуті елементи безперервного вдосконалення.

Основні проблеми застосування стандартів ISO серії 9000 і принципів TQM в Україні обумовлені домінуванням організаційної культури, що склалася за радянських часів, і нерозвиненістю системи безперервного менеджменту, орієнтованого на умови конкурентного ринку. Тому перехід до менеджменту за стандартами ISO серії 9000 і принципів TQM вимагає паралельного формування основних функціональних стратегій і загальної стратегії ОО. Стандарти дають не лише загальний напрям діяльності в області якості, але також описують послідовність дій, визначають конкретні вимоги (визначаються такими фразами як «організація повинна...»), можливі варіанти («організація може...»), обов'язкову документацію (яку діяльність необхідно документувати і як). Усе це важливо, коли співробітники і ОО в цілому не мають достатніх знань і досвіду в діяльності за якістю. В усіх інших моделях ОО повинна сама визначити, що, як, коли і в якій послідовності робити, щоб досягти поставлених цілей [167].

Світовий досвід показав, що наявність в ОО СМК за стандартами ISO 9000 і подальше її вдосконалення, а також тенденції підвищення якості продукції - ефективний шлях підвищення конкурентоспроможності ОО, у тому числі і на міжнародному рівні. Підвищення конкурентоспроможності ОО - стратегічне питання.

Зараз успішною, конкурентоздатною буде та ОО, в основі діяльності якої лежить концепція стійкого розвитку, орієнтована на забезпечення повноцінного функціонування. Це нова філософія розвитку ОО, заснована на інтеграції соціальних і економічних завдань.

Розглянемо ряд моделей управління, в яких утілилося найбільш детальне і усебічне використання принципів TQM, - моделі національних премій за якість.

Основна ідея цих моделей полягає в тому, що задоволення усіх категорій споживачів і вплив ОО на суспільство досягається через лідерство в політиці і стратегії, управлінні персоналом, ресурсами і процесами.

Найбільш престижними у світі преміями якості є національна премія М. Болдриджа в США і Європейська нагорода за якість[41].

Національна премія якості М. Болдриджа була заснована Указом Президента США Р. Рейгана в 1987 р. Її мета - підвищення значущості якості в роботі американських організацій, а також широке поширення знань в області якості, яка може дати практичні результати для поліпшення економіки США. Спочатку премія присуджувалася трьом категоріям організацій : виробничим, сервісним і компаніям малого бізнесу (з чисельністю службовців не більше 500 чел.). З 1993 р. премія М. Болдриджа стала охоплювати і область освіти. Вона має в основі ту ж модель, але додатково розроблена керівництвом з самооцінки, що враховує унікальну культуру освіти [186].

Модель Болдриджа не лише описує процес управління в цілому, але і служить інструментом діагностичної самооцінки, що надзвичайно важливо для подальшого планування поліпшень.

На відміну від перших неструктурованих моделей управління якістю, що часто базувалися на безпосередньому досвіді компаній, модель Болдриджа є більше універсальною моделлю, заснованою на ключових принципах TQM.

Критерії моделі Болдриджа ОО містять сім категорій, що дозволяють оцінювати сучасну і потенційну ефективність своїх дій з точки зору підходу (план), використання (виконання плану) і результатів. У кожній категорії є

пункти, які оцінюють ОО від 0 %, - «відсутність свідчень об'єднаної системи планів і перевірок», до 100 % - «дуже систематична, об'єднана і зріла ОО, відповідальна в сьогоденні і майбутньому»[191].

Проте модель має ряд істотних недоліків. Один з них - відсутність чіткого ділення між результатами і системними або такими, що забезпечують чинниками, та генерують результати. Наприклад, категорія і задоволення споживачів включає як результати, так і шляхи, якими ці результати досягнуті. Крім того, модель відбиває слабо інтегрований підхід до управління якістю, оскільки концепція TQM не є загальною концепцією управління ОО, заснованою на системному баченні майбутнього.

Розглянемо модель, що має інший концептуальний базис в порівнянні з моделлю Болдріджа. Європейська премія за якість (EQA) була заснована Європейським фондом управління якістю (The European Foundation for Quality Management - EFQM) в 1991 році.

Критерії премії описують модель, яку спочатку назвали моделлю загального керівництва якістю, а пізніше - моделлю досконалого бізнесу. Модель охоплює усі аспекти управлінської діяльності і, отже, дозволяє удосконалювати організацію в цілому. Модель EQA демонструє, що задоволення споживачів і персоналу, а також позитивна дія на суспільство досягаються завдяки лідерству в політиці і стратегії, в управлінні персоналом, що веде до вдосконалення результатів роботи організації.

Всього модель налічує дев'ять критеріїв з різними ваговими значеннями, які об'єднані в дві групи. Перша група характеризує можливості організації, а друга - результати діяльності. Першу групу можна представити трьома підгрупами:

- управлінські процеси (керівництво, стратегічне планування);
- підтримувальні процеси (управління персоналом і ресурсами);
- процеси, безпосередньо пов'язані із споживачем.

Результати діяльності визначаються чотирма критеріями:

- задоволеність персоналу,

- задоволеність споживачів,
- вплив на суспільство і ділові результати.

Перша група критеріїв забезпечує організації конкурентоспроможність співробітників в сьогоденні і майбутньому. Критерії другої групи дозволяють оцінити ефективність управління процесами і одночасно представляють інформацію для їх поліпшення. У цьому якраз і полягає повний цикл управління .

У 1996 р. на основі Європейської моделі створена модель премії Кабінету Міністрів України, що стало результатом масштабного комплексу робіт вітчизняних фахівців з вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду в області управління якістю і вдосконалення методів його забезпечення[41].

Українська модель характеризується двома групами критеріїв :

перша група критеріїв характеризує як ОО домагається результатів в області якості, що робиться для цього («можливості»);

друга група критеріїв характеризує, що досягнуто («результати»).

Очевидно, що українська модель має той же концептуальний базис, що і європейська, а також аналогічний набір критеріїв, проте ваговитість балів критеріїв «можливості» дещо вищий, ніж критеріїв «результати». Мабуть, це пов'язано із специфічними умовами роботи українських організацій, недосконалістю ринку, правової бази і тому подібне.

Критерії пропонованої моделі містять дев'ять категорій, об'єднаних в дві групи :

■ перша група критеріїв характеризує як ОО домагається результатів в області якості, що робиться для цього («можливості процесів»);

■ друга група критеріїв характеризує, що досягнуто («результати»).

Для проведення самооцінки кожному з критеріїв приписується відносна цінність у балах . Процес діагностичної самооцінки відбувається за наступним алгоритмом. За кожним критерієм окремо робиться збір інформації, яка представляється в стислій формі, і містить фактологічний матеріал[205].

Оцінка у групі критеріїв «можливості процесів» робиться за двома аспектами:

- повнота підходу;
- досконалість підходу.

При оцінці повноти підходу враховується наскільки широко застосовуються методи і форми роботи, що відносяться до певного критерію, у тому числі:

- на різних рівнях управління ОО;
- у різних підрозділах і областях діяльності;
- стосовно відповідних процесів;
- стосовно відповідних видів продукції.

При оцінці досконалості підходу враховується:

- Наскільки обґрунтовані вживані методи і форми роботи, що відносяться до певного критерію ;
 - Наскільки систематично вони застосовуються;
 - Наскільки вони націлені на попередження помилок;
 - Чи здійснюється з певною періодичністю аналіз вживаних форм і методів;
 - Чи впроваджуються поліпшення після такого аналізу;
 - У якому ступені впроваджені підходи інтегровані в робочі процеси.
- [100].

Група, що проводить діагностичну самооцінку, визначає оцінку для кожного критерію окремо для досконалості і повноти підходу, і потім загальну (середню) оцінку у відсотках переводить в те, що відповідає для Процес діагностичної самооцінки на основі критеріїв моделі є одним з найбільш важливих видів управлінської діяльності, що забезпечує систематичний перегляд і контроль стану і дозволяє чітко локалізувати сильні сторони і області вдосконалення, фокусуючись на взаємовідносинах між людьми, процесами і результатами [70].

Нова європейська Програма навчання упродовж усього життя «почалася в 2007 р. У ній зроблена спроба уникнути частини бюрократичних процедур, характерних для попередніх програм. Головна мета Програми - притягнути доросле європейське населення до навчання, тим самим внести внесок у розвиток суспільства, забезпечивши соціальну єдність, стабільний економічний розвиток, створення більшої кількості гідних робочих місць і надійний захист довкілля для майбутніх поколінь.

Нова Програма припускає вивчення потреб в навчанні дорослих, а так само можливостей організацій, що забезпечують таку освіту. Крім того, вона спрямована і на рішення проблем освіти населення похилого віку в Європі, а так само на освіту мігрантів [207].

Головні відмінності між новою і діючою до 2007 року програмою є:

-з 2008 р. (окрім 31 країни - учасниці Програми) програма буде відкрита для країн - кандидатів, таких як Хорватія, колишня югославська республіка Македонія, Швейцарська Конфедерація; для країн Західних Балкан після укладення угод, що передбачають їх участь в програмах співтовариства (Албанія, Боснія і Герцеговина, Молдова, Чорногорія, Сербія);

- також знадобиться узгодження діяльності щорічно з однією єдиною Комісією - Національним Агентством.

Фінансова підтримка Національним Агентством робитиметься на основі простої фіксації накладних витрат децентралізованого капіталу, яким вони управляють, а не через окремі угоди за грантами, що значно спростить звітність і виконання вимог. Доказ зроблених витрат не буде потрібно, але знадобиться підтвердження результатів діяльності після закінчення проекту.

Послідовна інтеграційна політика підтримується солідним фінансуванням і прогностичною діяльністю Міністерств освіти і науки України. Відмічено, що академічна мобільність в усіх групах населення планується по певних нормах по усіх секторах інтеграційних.

Підводячи підсумок аналізу розвитку інтеграційних процесів в Європі, можна відмітити деякі важливі його особливості і результати [249].

Спеціальні освітні програми і проекти ЄС (Сократес, Лінгва, Леонардо да Вінчі та ін.) свідчать про системний підхід в розвитку інтеграційних процесів в освіті країн Західної Європи.

Формування Міжнародними організаціями (Радою Європи і Європейським Союзом) освітньої політики "європейського виміру в освіті" проявляється:

- у пошуку загальноєвропейської стратегії розвитку шкільної освіти на рівні спільних цілей, які орієнтовані на формування культури особи громадянина об'єднаної Європи;

- у модернізації змісту шкільної освіти - поширення знань і компетентностей "про Європу і для Європи" на основі практики цивільної, полікультурної і лінгвістичної освіти;

- у стимулюванні проектних освітніх технологій (освітні), в основі яких лежить міжкультурна взаємодія.

Усі вони об'єднуються однією цільовою установкою - формуванням нової якості освіти на основі розвитку відкритого освітнього середовища, яке розвиває :

- свідомість громадянина сучасної Європи, що об'єднується; готовність до мобільності у відкритому суспільстві;

- соціальну адаптацію в міжкультурному суспільстві.

Формування політики "європейського виміру в освіті" міжнародними європейськими організаціями здійснюється на принципі додаткової в національних системах освіти [276].

Таким чином, і інтеграція в Європі відбувається в двох взаємозв'язаних вимірах:

- 1) по вертикалі, об'єднуючи усі освітні інститути (формальні і неформальні) в цілях забезпечення безперервної освіти упродовж усього життя;

- 2) по горизонталі, розвиваючи європейський вимір в освіті і формуючи європейський освітній простір.

Завдання інтеграційного процесу :

1. Поширення знань про Європу і формування світоглядної концепції єдиної Європи засобами цивільної, полікультурної, історичної, лінгвістичної освіти;

2. Розвиток європейської свідомості і засвоєння суб'єктами освіти загальних європейських цінностей засобами проектних технологій європейської взаємодії;

3. Формування компетентностей громадянина відкритого європейського суспільства.

До найбільш значних результатів інтеграційних процесів відноситься вдосконалення нової якості освіти, що характеризується певними критеріями на рівні наступних компетенцій учнів і студентів :

- соціальні компетенції (здібності і готовність до міжособової і колективної взаємодії);

- полікультурні компетенції (знання і розуміння інших культур, орієнтація на відкритість до міжкультурної комунікації);

- лінгвістичні компетенції (володіння іноземними і комп'ютерними мовами).

Позитивні аспекти інтеграційних процесів в освіті, формах і способах взаємозбагачення національних освітніх систем можуть бути виявлені на декількох рівнях.

Так, на змістовному рівні інтеграційні процеси проявляються в поширенні "європейського виміру" в шкільній освіті (євровведення, міжкультурні проектні форми навчання та ін.), в соціально — педагогічному відношенні — в таких його формах, як європейські конкурси, європейські клуби, дні Європи, проекти — "Комениус", "Лінгва", "Молодь для Європи" та ін. на інституціональному рівні в нових типах навчальних закладів — європейські школи, двомовні відділення, європейські класи і так далі [284].

Дискусійним є питання про стандартизацію в освіті, часто званою уніфікацією національних систем, яка з'являється як очевидне, але не усіма країнами бажаний наслідок реалізації освітніх програм Європейського Союзу.

Особливу увагу необхідно звернути на спеціальні програми, що підтримують інтеграційні процеси в країнах, що підписали Болонський процес, але що не входять в ЄС.

У Бергенському комюніке в травні 2005 року було підкреслено, що зоні європейської системи вищої освіти вимагається збільшити міру взаємодії і відкритості іншим частинам світу. Важливим чинником є усвідомлення значущості Болонського процесу в сусідніх регіонах [269].

Крім того, вимагається визначити напрями розвитку для збільшення якості трансграничної освіти, встановлення балансу у викладацькій і студентській мобільності і посилення міжкультурного розуміння і поваги.

Україна з широкою державною підтримкою вищої освіти і значним числом студентів є великим потенціалом для міжнародної взаємодії у сфері освіти. У 2020 році Міністерство освіти і науки фінансувало державні і робило методичне сприяння приватним закладам вищої освіти, де вчиться багато українських студентів. Викладацька і студентська мобільність відіграє важливу роль в створенні, застосуванні і підтримці міжнародної взаємодії у сфері вищої освіти.

Незважаючи на участь України у Болонському процесі, велике число закладів вищої освіти і близькість до Євросоюзу, академічна мобільність з Україною не отримала належного розвитку. Європейська система заліку кредитів (European Credit Transfer System) була введена тільки у близько 4,1 % закладів вищої освіти.

Інтеграційна взаємодія між Євросоюзом і Україною у сфері вищої освіти відбувається у рамках двох програм Євросоюзу — "Tempus" і "Erasmus Mundus". Академічна мобільність між Україною і Євросоюзом в основному здійснюється усередині програми "Tempus", яка зараз не є орієнтованою на мобільність, на відміну, наприклад від програми "Erasmus". Українські

студенти беруть участь в програмі "Erasmus Mundus", проте їх число дуже мале внаслідок того, що на курси "Mundus" набирають студентів зі всього світу. У Євросоюзі вже понад мільйон студентів взяли участь в програмі обміну "Erasmus".

Метою програми "Tempus" є підтримка розвитку української системи освіти і посилення взаємодії між Євросоюзом і Україною у сфері вищої освіти. "Erasmus Mundus" — це програма співпраці і мобільності, яка дозволяє студентам зі всього світу брати участь в освітніх програмах Євросоюзу.

Мобільність між Євросоюзом і Україною за двома програмами дуже мала за числом студентів порівняно з мобільністю програми "Erasmus" усередині Євросоюзу, в якій беруть участь 140 тис студентів щорічно. Сполучені Штати запускають нову програму під назвою "Lincoln", за якою впродовж декількох років планується відправляти 1 млн американських студентів вчитися за кордон.

Крім того, взаємодія між Євросоюзом і Україною у сфері вищої освіти відбувається також шляхом національних двосторонніх схем мобільності окремих держав-членів Євросоюзу [241].

Розглянемо стан і перспективи інтеграції в освіті у рамках Євросоюзу і України.

"Tempus/Tacis" (трансевропейська схема мобільності для навчання в університетах) — це програма Євросоюзу, створена спеціально для проектів модернізації вищої освіти між Європейським союзом і 27 країнами-партнерами в Західних Балканах, Середній Азії і Східній Європі, у тому числі Україною.

Програма підтримує проекти співпраці між університетами, причому особлива увага приділяється розвитку навчального плану, університетській адміністрації і університетським приміщенням, а також вдосконаленню національної системи вищої освіти і індивідуальної мобільності. Програма була запущена в 1990 році і відтоді подовжувалася три рази. "Tempus III" — закінчилася у кінці 2006 року.

Нова програма "Tempus" у сфері вищої освіти запущена в 2007 році і в основному відбувається у рамках регіональних фондів "Tacis". Запущена в 1991 році програма "Tacis" надає технічну допомогу Україні і ще 11 країнам Східної Європи і Центральної Азії. Основною метою програми "Tacis" є допомога в процесі переказу коштів в цільові країни. З часом "Tacis" також перетворився на стратегічний інструмент взаємодії між Євросоюзом і державами-партнерами [241].

Український бюджет "Tempus/Tacis" складає 10 мільйонів євро за рік, що дорівнює приблизно 20 % усього бюджету "Tempus". Програма покликана розвивати українську систему вищої освіти шляхом підтримки проектів поліпшення учбових планів, університетських будівель і адміністрації. Поширення Болонської системи, і особливо дворівневої структури освіти, є пріоритетом програми "Tempus". Крім того, програма надає засоби для студентської і викладацької мобільності, проте об'єм залежить від проекту і обмежений.

Європейська комісія вирішила, що нова програма "Tempus" (2007—2013) повинна підтримувати мобільність безпосередньо, причому особлива увага повинна приділятися мобільності між Євросоюзом і Україною.

"Erasmus Mundus" — це програма співпраці і мобільності у сфері вищої освіти, яка називає Європейський союз світовим центром чудової освіти. Метою програм "Erasmus Mundus" (2004-2008) є збільшення привабливості європейської вищої освіти, згідно з Лісабонською доктриною [202].

Програма фінансує престижні європейські магістерські програми, які стали результатом взаємодії, принаймні, трьох країн-членів Євросоюзу (нині існує 57 програм "Erasmus Mundus" на європейському рівні).

Річний бюджет програми складає 40 мільйонів євро. Велика частина бюджету покриває витрати на навчання перспективних студентів з третіх країн по магістерських програмах (грант мобільності для студентів з третіх країн складає 1600 євро в місяць), також "Erasmus

Mundus" забезпечує стипендії студентам з Євросоюзу, що навчаються в третій країнах [184].

Метою дослідження було нанесення на карту найбільш популярних місць/програм, виявлення причин їх популярності, визначення профілю студентів, що вчаться за кордоном, з'ясування, звідки потенційні студенти беруть інформацію, і т. д.

Дослідження показало, що більшість українських студентів, що вчаться за кордоном, — це школярі у віці від 15 до 17, тоді як число студентів коледжів, випускників університетів і повнолітніх значно менше і вони, в першу чергу, цікавляться програмами MB A і PhD [169].

У дослідженні були виділені наступні тенденції:

— Зростаючий інтерес до міжнародної освіти (пояснюється її престижем, більш високою якістю і, як наслідок, кращими кар'єрними перспективами).

— При виборі програми і країни студенти і клієнти стають вимогливішими.

— Найбільш популярними країнами в українських студентів були Великобританія, Швейцарія і Німеччина. Інтерес до таких країн, як Іспанія, Франція і Мальта сильно зріс; серед відносно нових і багатообіцяючих учасники опитування назвали Чехію, Польщу, Італію і Францію.

Серед програм вищої освіти програми MBA виявилися найпопулярнішими в українській аудиторії, в той же час 40 % опитаних агентств рекламують і пропонують також бакалаврські програми.

Більшість експертів упевнено, що орієнтовані на бізнес програми і курси, такі, як менеджмент і економіка, є осереддям інтересу української аудиторії; 40 % агентств також відмітили інтерес клієнтів в області реклами, PR, готельного бізнесу і туризму, а також дизайну і брендингу, художньої підготовки і спорту.

Інтеграційний процес у сфері вищої освіти, як бачимо, відбувається в незначних масштабах, але він має як об'єктивні, так і суб'єктивні передумови для розвитку[241].

Не можна ігнорувати і той очевидний факт, що усі європейські країни мають піввіковий досвід мобільності, а в Україні схема академічної мобільності не існує навіть на національному рівні.

Судячи із стану академічної мобільності нині, можна припустити можливі шляхи збільшення академічної мобільності між Євросоюзом і Україною :

1. Зробити студентську мобільність об'єктом уваги програми "Tempus/Tacis".

2. Відкрити нове «вікно з України» у рамках програми «Erasmus Mundus», тобто виділити фінансування українським студентам.

3. Створити спеціальну нову програму обміну між Євросоюзом і Україною, враховуючи досвід співпраці в цій сфері із США.

Європейський союз мав програми взаємодії у сфері вищої освіти із Сполученими Штатами, Канадою, Австралією, Новою Зеландією і Японією. Програми взаємодії з Австралією і Японією дуже обмежені і складають всього 1-2 проекти на програму.

Угода між Європейським союзом і Сполученими Штатами у сфері вищої освіти і професійного навчання була продовжена ще на 8 років. У рамках нової програми планується здійснити більше 200 проектів близько 6 000 індивідуальних учасників з Євросоюзу і США.

Бюджет Євросоюзу у 2021 році складав приблизно 4 мільйони євро, велика частина з яких пішла на здійснення проектів так званої «трансатлантичної взаємодії» (Transatlantic Degree).

З боку США фінансування також буде значним. Нова програма трансатлантичної взаємодії має в розпорядженні на кожен чотирирічний проект максимальний фінансування в 696 000 євро, з яких до 576 000 євро підуть на студентську мобільність, 60 000 євро, — на викладацьку

мобільність, а 60 000 євро — університетам— партнерам. На заходи з реалізації такої політики може піти до 75 % дійсних витрат на проект з максимумом в 50 000 євро на кожен проект [316].

Нова угода про взаємодію між Європейським союзом і Канадою набула чинності в 2001 році. Об'єднання консорціумів навчальних закладів залишилося основною дією програми, проте нова угода надає нові можливості для взаємодії. Європейська комісія забезпечила фінансування для прямого використання партнерами Європейської спільноти, а Міністерство трудових ресурсів і соціального розвитку Канади забезпечить фінансування для прямого використання партнерами Канади. Загальний бюджет трирічного проекту в 2020 році дорівнював 142 тис. євро для партнерів Євросоюзу і 200 000 доларів для партнерів Канади.

При плануванні нової програми взаємодії між Євросоюзом і Україною слід взяти до уваги наступне. Нова програма має бути, принаймні, такого ж об'єму, що і програма Сполучених Штатів "Atlantis"; вона повинна покривати особливі аспекти взаємодії закладів вищої освіти, у тому числі студентську і викладацьку мобільність, і підтримувати проекти загальної взаємодії (joint degree) і мобільність у рамках таких проектів. Один заклад вищої освіти з Євросоюзу повинен відповідати за один особливий проект, який включає, принаймні, по три навчальні заклади з Євросоюзу і України. Програма може бути сконцентрована на особливо значимих предметах відносно стосунків Євросоюзу і України [241].

Таким чином, академічна мобільність в цих умовах стає найважливішим чинником міжнародної інтеграції, тому представляється доцільним розглянути далі проблеми розвитку різних її форм, як у світовій практиці, так і стосовно України.

1.3. Академічна мобільність як форма міжнародної інтеграції в освіті

Нині міжнародна освіта сприймається як можливість здобуття освіти більш високої якості, ніж на батьківщині.

Для розширення, збільшення різноманітності і поліпшення якості вищої освіти потрібно необхідне число висококваліфікованих викладачів. Професорсько-викладацький склад і аспіранти за допомогою навчання за кордоном можуть отримати високо якісну освіту або розвинути свої компетентності перед поверненням в університет у своїй країні. Крім того, також може бути здійснена політика з залучення в країну іноземного професорсько-викладацького складу. Обміни викладачами з метою поліпшити або підтримати якість вищої освіти і досліджень є звичайною практикою в країнах Європейського Союзу.

Міжнародна вища освіта припускає, що студенти, викладачі, програми, інститути/провайдери або курсові матеріали перетинають національні межі. Може бути використані декілька форм міжнародного навчання :

- студенти (і викладачі), подорожуючи, вчаться (викладають) в зарубіжних країнах;
- освітні установи, будучи партнерами зарубіжних інститутів, пропонують об'єднані освітні програми або стандарти;
- освітні установи, працюють за кордоном;
- освітні курси, працюють за кордоном за допомогою Інтернету або дистанційного навчання [9].

Міжнародна освіта нині сприймається як можливість здобуття освіти більш високої якості, ніж на батьківщині. Міжнародна освіта реалізується шляхом академічної мобільності.

Поява нових форм міжнародної освіти робить вищу освіту у більшості країн все більш престижною. Академічна мобільність - це отримання повного

курсу навчання або проходження окремих курсів за кордоном та за програмами закордонних ЗВО. Вона реалізується в таких формах, як мобільність студентів і викладачів, програмна і інституціональна мобільність .

Усі форми міжнародної освіти нині поставляються за допомогою різних угод: допомога розвитку, некомерційні товариства і все більш і більш - через торгівлю [12].

Еміграція студентів і висококваліфікованих працівників, особливо з країн, що розвиваються, в розвинені країни, нестримно зростає в 1990-х роках; уряди вимушені були боротися за залучення іноземних або збереження власних студентів. Така еміграція великою мірою була реакцією на економічні умови і сприятливі можливості проведення наукових досліджень. Прогнозується, що найближчими роками в Європі популяція молоді у віці 18-23 років як і раніше знижуватиметься, що створить додатковий стимул для міграції студентів, особливо зі Східної Європи в Західну [17].

Азія очолює список регіонів, що посиляють студентів за кордон для здобуття вищої освіти, вихідці з неї складають майже половину (43%) усіх міжнародних студентів третинного рівня освіти на території країн Європейської спільноти. Європа є другою, складаючи 35%, далі слідують Африка - 12%, Північна Америка - 7 %, Південна Америка - 3 % і Океанія - 1%.

Велика частина міжнародної вищої освіти, організованої через мобільність програм і інститутів, здійснюється в Азіатсько- Тихоокеанському регіоні. Сінгапур, Малайзія, Гонконг, Китай - головні імпортери міжнародної освіти, організованої через мобільність програм і інститутів. Китай повідомив про дев'ятикратне збільшення з 1995 по 2019 рік кількості іноземних програм (усе запропоноване працює в співпраці з місцевими установами, як вимагається китайським законодавством).

Зростання інституціональної і програмної мобільності в міжнародній інтеграції пояснюється впливом ряду чинників в імпортуючих і експортуючих освіту країнах [24].

По-перше, традиційне в міжнародних обмінах прагнення до взаєморозуміння, підтримка наукової співпраці і студентських обмінів.

По-друге, політика міграції кваліфікації, мета якої полягає в тому, щоб віддати вищу освіту і дослідницькі сектори конкурентоздатнішим установам і/або притягати талановитих студентів для подальшого їх працевлаштування після закінчення навчання.

По-третє, бажання витягнути прибуток, що веде до надання виплат на основі повної оплати, виключаючи державні субсидії. В порівнянні з місцевими студентами міжнародні студенти надають додатковий дохід для інститутів, які заохочуються за підприємницьку діяльність на міжнародному ринку освіти. Згідно цієї стратегії, уряди прагнуть надавати інститутам значну автономію, але при цьому зберігати репутацію свого сектора вищої освіти і захищати міжнародних студентів.

По-четверте, для країн, що розвиваються, головним чинником є прагнення відшкодувати незадоволений попит і/або отримати освіту більш високої якості, ніж місцевий рівень. Наприклад, деякі країни Південно-східної Азії підтримують імпорт міжнародних освітніх послуг для розвитку компетентності майбутніх фахівців. Такі країни проводять політику заохочення студентів, що навчаються за кордоном, і залучення іноземних інститутів, що пропонують курси на їх території. Малайзія забезпечується великим навчанням в аспірантурі, тренінгами викладачів, академіків і державних службовців головним чином у Великобританії і Австралії, організовує свої офіси за кордоном, щоб допомогти студентам, що навчаються поза Малайзією.

Таїланд забезпечує навчанням студентів і службовців в державному секторі. Від студентів, що навчаються за кордоном, після їх повернення чекають допомоги в створенні своєї вітчизняної високоякісної вищої освіти. Проте, враховуючи витрати, кількість навчальних програм обмежена, а успішне формування компетенції залежить від іноземних програм і інституціональної мобільності.

Цей напрям має політичну підтримку потенціалу програмної і інституціональної мобільності, яка вносить вклад в створення компетенції фахівців. Китай заявив, що прагне «притягнути високоякісні освітні ресурси із-за кордону» і «ввести глобально передові навчальні плани і навчальні матеріали, які терміново потрібні в Китаї»«. Зростаючий попит на вищу освіту привів до різкого збільшення кількості міжнародних закладів вищої освіти. Їх різновиди варіюються від філій закладів вищої освіти із заслуженою репутацією до інформаційних і технічних компаній, «прибуткових» закладів вищої освіти, корпоративних університетів і програм заочного навчання провідних університетів по Інтернету [40].

Характеристика типів міжнародної мобільності в освіті

Тип	Основні форми	Приклади	Розміри
1. Люди			
Студенти,	Студентська мобільність	<ul style="list-style-type: none"> Повне навчання за кордоном для отримання спеціалізації або наукової міри Часткове академічне партнерство для отримання місцевого диплому або подвійного диплому Програми обміну 	Цей вид, найімовірніше, складає найбільшу частину міжнародної освітньої активності
Професори, викладачі	Академічна /викладацька мобільність	<ul style="list-style-type: none"> Підвищення кваліфікації Частина в академічному партнерстві Робота в зарубіжних інститутах Викладання в зарубіжних філіях 	Традиційний вид мобільності професіоналів, зростання якого приведе до глибокої інтернаціоналізації освіти
2. Освітні програми			
Освітні програми	Академічні партнерства, дистанційне навчання	<ul style="list-style-type: none"> Об'єднана програма або курс із зарубіжним інститутом Дистанційні програми Продаж або франчайзинг курсу для зарубіжного інституту 	Академічне партнерство складає найбільшу частину цього типу освітньої активності. Дистанційне навчання і франчайзинг є на сьогодні найбільш швидкорослими видами освітньої активності
3. Інститути			
Університети, інститути, кампуси, центри підвищення кваліфікації	Іноземні кампуси, іноземні інвестиції	<ul style="list-style-type: none"> Зарубіжна гілка кампусу Купівля частини зарубіжного інституту Створення філій і інститутів за кордоном 	Швидке зростання, попри те, що в недавньому часі були дуже скромні показники

Складена по: *Organization for Economic Co-operation and Development (2021) Internationalization and trade in higher education. Opportunities and Challenges, Paris, OECD.*

У Індонезії закладена основа для місцевої організації співпраці з іноземними університетами, для «поліпшення і просування вищої освіти» і для «підтримки, розвитку, санкціонування і розширення науки, технології і/або гуманітарних наук» .

Програмна і інституціональна мобільність надають цікаву можливість для країн, що розвиваються. В цьому випадку розвинені країни експортують освітні програми і інститути в інші країни .

Зростаюче число студентів користується можливістю отримати іноземну середню або вищу освіту, не залишаючи свою рідну країну. Забезпечення освітою може прийняти різні форми, такі як, наприклад, дистанційне навчання, електронне навчання або через фізичну присутність іноземного інституту, типу британського або австралійського університету, що відкривають філії університетського містечка в Азії. Програмна і інституціональна мобільність зросла за минуле десятиліття. І хоча такі форми не можуть забезпечити студентам той культурний і лінгвістичний досвід, начебто вони здобували освіту за кордоном, все ж вони вимагають менших витрат і дають свій ефект [46].

Переваги і проблемні моменти цього виду мобільності полягають в наступному.

Передусім, витрати на такий тип міжнародної освіти значно нижче і для студентів, і для підтримувального їх уряду. Програмна і інституціональна мобільність дозволяють більшому числу місцевих студентів, включаючи вже працюючих людей, отримати вищу освіту.

По-друге, програмна і інституціональна мобільність можуть зменшити ризик «витоку мізків», оскільки студенти не залишають країну (чи покидають, але на короткий запланований період часу). Професія викладача іноземних програм може стати новою роботою для студентів, які вчилися за кордоном (і зацікавлені у викладацькій діяльності), і для мобільних викладачів, і, таким чином, забезпечити їх повернення.

По-третє, там, де тісно співпрацюють національні і зарубіжні інститути вищої освіти, програмна і інституціональна мобільність можуть позитивно впливати на сектор вищої освіти в країні-імпортері. Іноземні програми часто просуваються через місцеві інститути вищої освіти, і цю співпрацю корисно місцевому інституту для формування здібностей у викладанні і створення навчального плану. Іноземним інститутам, які відкривають в країнах, що розвиваються, університетські городки, іноді потрібно партнерство з місцевою організацією/інститутом, щоб справити позитивне враження і/або використати місцеві кадри.

По-четверте, оскільки інституціональна мобільність включає дослідницьку діяльність, то це може допомогти розвитку спільних досліджень. Зарубіжні інститути, подібно до колег з місцевого сектора вищої освіти, можуть внести свій внесок у регіональний розвиток за допомогою встановлення зв'язків з місцевою промисловістю.

В той же час, хоча можливий ризик «витоку мізків» зменшується, програмна і інституціональна мобільність не може повністю ліквідувати такої можливості, оскільки отримання доступнішої іноземної освіти може дозволити більшому числу дипломованих фахівців емігрувати для подальшого свого навчання.

Нарешті, іноземні програми і інститути в деяких випадках можуть не привести ні до якої позитивної якісної зміни або ефекту в країні-організаторі. Наприклад, у тому випадку, якщо офшорні дії не збережуть якість освіти, наданої в домашньому університетському містечку; місцеві провайдери нададуть іноземні програми не в тій манері, як це потрібно; провайдери-шахраї замаскують себе під іноземний інститут або програму і використають недостатню прозорість у закладах вищої освіти (і системі вищої освіти) у своїх цілях [48].

Іноземні програми можуть в цілому дуже трохи вплинути на якість місцевої освіти у тому випадку, якщо іноземні дидактичні матеріали не містять локальної проблематики. У таких випадках іноземні програми і

інститути призводять лише до невеликого якісного удосконалення людського капіталу країни.

Ефект може бути обмеженим і у тому випадку, якщо інститути, наприклад, не співпрацюють з місцевими організаціями або якщо товариства є формальними, а не реальними.

Комерційна спрямованість міжнародної вищої освіти може мати для приймаючої країни і несприятливий ефект:

- у разі економічної кризи зарубіжні освітні інститути можуть залишити країну, тим самим погрожуючи стабільності і безперервності організації вищої освіти;
- ризик здобуття освіти низької якості вище в міжнародному контексті, чим в умовах місцевого ринку освітніх послуг. Відносна непрозорість інформації на міжнародному рівні дає більше можливостей за кордоном: фактично з'являється «іноземний» інститут для отримання прибутку;
- програмна і інституціональна мобільність несуть більше ризику за якістю, чим студентська мобільність, тому що вони є чимось новим, менш стійким і вимагають відповідної перевірки якості.

У відсутність державної підтримки доступ до вищої освіти може бути збільшений тільки для маленької частини населення, при цьому збільшиться розрив між студентами із забезпечених і незабезпечених сімей. Несправедливий розподіл доходу, який підтримує несправедливість доступу до вищої освіти, фактично перешкоджає перспективі економічного розвитку.

Нині такі міжнародні заклади вищої освіти швидше доповнюють, чим конкурують з державними навчальними закладами; їх діяльність складає багатомільйонний бізнес, що швидко розвивається. У недавніх дослідженнях ЮНЕСКО підкреслюється зростаюча заклопотаність якістю, надійністю і визнанням цих міжнародних програм. Головними проблемами тут є критерії вступу, співвідношення штатних співробітників і студентів, керівництво, фінансове управління, достатність ресурсів і якість окремих курсів [65].

Щоб внести ясність в ці питання, ще в грудні 2005 м. ЮНЕСКО випустило нове Керівництво до вимог якості міжнародних закладів вищої освіти. Воно покликане надати студентам надійну інформацію про вищу освіту, пропоновану за кордоном, або міжнародні навчальні заклади в їх власній країні.

Керівництво також закликає уряди і інші зацікавлені сторони до більшої міри прозорості кваліфікацій і процедур, щоб вони могли отримати міжнародне визнання.

Рекомендації включають наступні пункти:

- посилаючим і приймаючим урядам слід вводити комплексні системи забезпечення якості і акредитації міжнародних навчальних закладів;
- закладам вищої освіти у своїх і зарубіжних країнах слід передбачати в пропонованих ними навчальних програмах порівнянність якості і звітності при урахуванні культурної і лінгвістичної специфіки приймаючої країни;
- студентським організаціям слід брати активну участь в розвитку, моніторингу і підтримці якості міжнародної вищої освіти.

Хоча це Керівництво не має обов'язкової сили, його можна розглядати як важливу складову гострої дискусії про комерціалізацію вищої освіти, значною мірою викликану до життя переговорами про угоду світової організації торгівлі та торгівлі послугами (GATS). Якщо GATS закликає уряди розглядати освіту як послугу і робити цей «ринок» ліберальнішим, то в Керівництві чітко признається значення державної влади і відмінності систем вищої освіти.

Вища освіта розглядається як засіб вираження мовного і культурного різноманіття країн, що грає велику роль в економічному розвитку і збереженні соціальної згоди [69] .

Як бачимо, точка зору GATS, хоча і стає домінуючою, все таки не є єдиною.

Зупинимось детальніше на студентській мобільності, оскільки в 2016 р. з'явилася досить представницька статистика цього явища. Уперше Інститут

статистики ЮНЕСКО зібрав і проаналізував широкий спектр даних з цього питання, отримавши їх з численних джерел. У доповіді вводиться концепція «інтернаціонально мобільних студентів», що навчаються в країнах, де вони не є постійними мешканцями.

Для відстежування потоку таких студентів, чисельність яких з 1999 по 2020 рік підвищилася на 41%, виникла необхідність введення ряду нових показників. Ці показники покликані відповісти на наступні питання:

- скільки студентів і який їх відсоток від загального числа від'їжджає за кордон?
- куди вони їдуть?
- Як це позначається на країні походження і на приймаючі країни?
- які чинники визначають від'їзд студентів і в'їзд їх в інші країни?

У доповіді представлена нова концепція «мобільних в міжнародному плані студентів». Таке визначення отримали студенти, які вчаться в зарубіжних країнах, не маючи там статусу постійних резидентів.

Цей підхід відмінний від традиційного визначення «іноземних студентів», заснованого тільки на критерії громадянства.

Студенти можуть вважатися мобільними, якщо вони отримали дозвіл на в'їзд на підставі документу про наявність у них достатнього рівня освіти для вивчення програм вищої освіти.

Для глибшого розуміння феномену мобільного студентства Інститут статистики ЮНЕСКО спільно з ЄС також планує ввести критерій «попередньої освіти» (додатково до критеріїв постійного місця проживання і громадянства).

За останні 30 років чисельність мобільного студентства зростала, причому найбільший підйом - на 41% - відбувався зовсім нещодавно, з 1999 по 2020 р. Таке збільшення мобільності студентів, проте, слід аналізувати у світлі розвитку вищої освіти в цей період. Чисельність студентів у ЗВО у всьому світі зросла з 92 до 132 млн чол. (за неповними даними) що складає 40% в порівнянні з 41% росту мобільності [241].

Таким чином, реальна доля мобільних студентів по відношенню до їх загальної чисельності була порівняно невисока (1.87%) - це називається середньосвітовим показником зарубіжної мобільності. Звідси витікає, що зростання загальносвітової чисельності мобільних студентів не стільки означає збільшення долі студентів, що здобувають освіту за кордоном, скільки свідчить про їх прагнення до здобуття освіти як такої.

Зростаюча чисельність мобільних студентів зробила істотний вплив на велику частину приймаючих країн (тих, куди студенти приїжджають вчитися). Шість країн приймають 67% мобільних студентів всього світу : Сполучені Штати Америки (23%), Великобританія (12%), Німеччина (11%), Франція (10%), Австралія (7%) і Японія (5%) [241].

У цих приймаючих країнах чисельність мобільних студентів виросла майже в три рази в порівнянні з реєстрацією місцевих студентів, - на 41% в порівнянні з 15%.

Найбільш високий показник виїзної мобільності (5.9%) доводиться на Африку на південь від Сахари - він в три рази перевищує середньосвітовий показник, кожен 16-й студент регіону вчиться за кордоном. За цим регіоном йдуть Центральна Азія (3.9%) і арабські країни (2.9%).

У восьми країнах більше студентів здобувають освіту за кордоном, ніж вдома. До них відносяться Андорра, Беліз, Кабо-Верде, Коморські острови, Джибуті, Гвінея-Біссау, Люксембург і Тонга. У інших 15 країнах, розташованих переважно в Африці на південь від Сахари, цей показник складає більше 33%. У Північній Америці найнижчий показник виїзної мобільності - лише 0.4% студентів регіону вчаться за кордоном. При цьому тільки 0.2% студентів із США вчаться за кордоном. Дещо вищий показник в Латинській Америці і Карибському басейні (1.0%) і Південній і Західній Азії (1.3%).

Найбільші групи мобільних студентів доводяться на Східну Азію і Тихоокеанський регіон (701 тисяча, або 29% від загальносвітових показників) і Західну Європу (407 тисяч, або 17%), причому доля першої групи помітно

зростає. У Китаї загальне число мобільних студентів складає 14%, за ним йдуть Індія, Республіка Корея, Японія і Німеччина.

Найвищий відсоток європейських студентів, які віддали перевагу навчанню за кордоном, доводиться на Албанію (30%), колишню югославську республіку Македонію (12%) і Болгарію (11%) [245]

Регіони і країни також розрізняються за тими напрямом, куди виїжджають їх мобільні студенти. Так, 77% мобільних студентів Західною Європи залишаються в регіоні походження, також значна частина - близько 40% - студентів з Північної Америки і Східної Азії і Тихоокеанського регіону не покидають свій регіон.

Протилежна ситуація в Південній і Західній Азії, де менше 2% мобільних студентів вчаться в рідному регіоні.

З арабських країн виїжджає 177 тисяч мобільних студентів, що складає 7% від загальносвітового показника. Половина з них доводиться на Алжир, Марокко і Туніс. З 1999 по 2021 рік в цьому регіоні мало місце найбільше зростання мобільності студентів - показник виїзної мобільності у регіоні зріс з 2.3 до 2.9%. Це третій показник у світі, що перевершує аналогічний показник Західної Європи. Двоє з трьох мобільних студентів з арабських країн навчаються в Західній Європі. Найпопулярнішим напрямом у них є Франція, куди виїжджає 43% студентів, за нею йдуть Сполучені Штати Америки (10%) і Німеччина (9%). Близько 13% залишаються в регіоні.

У країнах Латинської Америки студентська мобільність не розвинена, більшість вважає за краще залишатися у своїй країні або переїжджати в сусідні країни. Іншими напрямом студентської мобільності є країни Європи і США .

Примітне те, що найбільший попит серед країн Латинської Америки має вища освіта на Кубі. Таким чином, за 2020 рік число в'їзних іноземних студентів в Республіці Куба (13 705 чол.) у багато разів перевищувало кількість виїзних (1131 чол.). Цей показник, безумовно, відбиває якість вищої освіти в країні. Потрібно відмітити, що велика частина студентів приїжджає з

країн Латинської Америки (всього 11 277 чол. за 2020 рік). Студенти їдуть не лише з сусідніх країн (Гаїті, Гватемала, Гондурас, Нікарагуа, Сальвадор), але і з країн Південної Америки (в основному Венесуела, Парагвай, Еквадор). Деяке число студентів приїжджає з азійських країн, країн Африки і навіть Північної Америки і Західної Європи [241, 258].

Тому, як показує зроблений аналіз, ситуація на Кубі унікальна в регіоні. Перевищення числа в'їзних студентів над виїзними спостерігається тільки ще в одній країні Латинської Америки — в Уругваї, але там цифри порівнянні (1873 виїзні студенти при 2100 в'їзних). В той же час на Кубі цифри відрізняються в 10 разів. Більш менш порівнянна кількість виїзних і в'їзних студентів за 2020 рік була в Чилі і Коста-Ріці, в інших країнах спостерігається відтік студентів. У зв'язку з цим стан справ на Кубі представляється феноменальним .

Для розвитку глобалізації освіти в Латинській Америці необхідно враховувати особливості розподілу мобільних студентів за країнами світу, а також, у світлі Болонського процесу, можливість країн регіону прийняти студентів з інших країн. Поки країн з такими можливостями систем освіти в Латинській Америці і Карибському регіоні дуже мало, тому ще деякий час переважатиме відтік студентів в інші країни [268].

Важливими чинниками при виборі країни навчання є мовні, культурні і історичні зв'язки, передусім, при виборі країн студенти орієнтуються на рідну мову. Наприклад, Бельгія складає головне направлення виїзду франкомовних студентів з таких країн, як Бенін, Конго, Мадагаскар і Сенегал.

Студенти з країн, де говорять на-португальській, таких як Ангола, Кабо-Верде і Мозамбік, прагнуть виїхати в Португалію.

Більшість студентів з англомовних країн на південь від Сахари, що включають Гану, Кенію, Нігерію і ЮАР, спрямовуються в Сполучені Штати, Великобританію і Німеччину. Мобільні студенти із Сполучених Штатів зазвичай від'їжджають у Великобританію, потім в Канаду.

Студенти країн Карибського басейну вибирають місцем навчання США, потім Кубу, їдуть у Францію, Великобританію і Німеччину. Цікаво, що цей регіон є певним виключенням. Мова не є вирішальним чинником при виборі студентами країни навчання. Менш однією п'ятою мобільних студентів регіону вибирають країни, де говорять на іспанській або португальській мовах.

Структурні зрушення в мобільності свідчать про суперництво розвинених країн, що все більше розвивається, за студентів на міжнародному ринку освіти [276].

Активізація зусиль в цій області пояснюється значимим економічним і соціальним ефектом від навчання іноземних студентів.

Економічний ефект від навчання іноземних студентів проявляється в очевидному їх впливі на рішення важливих для країни проблем :

а) освіта — одне з основних джерел збільшення доходів. Так, в США надання освітніх послуг іноземцям є п'ятою за значимістю (за розміром вкладу в національну економіку) статтею експорту. Тільки Китай щорічно платить 1 млрд дол. США за підготовку за кордоном студентів стажистів і аспірантів;

б) оптимізація витрат на підготовку власних національних кадрів, бо іноземці вчаться у тих же викладачів, користуються тим же навчальним устаткуванням, тими ж бібліотеками, живуть в тих же гуртожитках, що і місцеві студенти;

в) отримання додаткових доходів від проживання іноземних студентів в країні. Тільки у 1999 р. студенти, що навчаються в США, принесли цій країні 13 млрд. дол. у вигляді плати за навчання і проживання ;

г) заповнення дефіциту трудових ресурсів власної країни за рахунок закріплення іноземних студентів після здобуття освіти.

Проте економічні міркування - не єдині при вирішенні питання про прийняття мобільних студентів. Наприклад, Йорданія приймає більше 5.000 студентів з окупованих палестинських територій. Більше 10% студентів в Німеччині є мобільними, проте, навряд чи визначальним чинником тут є

економічна вигода від плати за навчання, оскільки ЗВО до останнього часу фінансувалися державою.

Показники мобільності впливають на оцінку масштабів формування людського капіталу. Країни з високою долею молоді серед населення мають найвище абсолютне число мобільних студентів. З урахуванням мобільних студентів помітно збільшується показник охоплення молоді вищою освітою. Наприклад, в Маврикії - з 17 до 24 %, у Ботсвані - з 6 до 11%. [241]

Крім того, соціальний ефект від навчання іноземних студентів для країни характеризуються широким колом політичних, науково-технічних наслідків, вони за певних умов можуть бути складовою частиною національної стратегії.

Міжнародна освіта має схожу динаміку з міграцією, являючись, в принципі, одну з її форм. Деякі країни (США) використовують систему міжнародної освіти для залучення мігрантів з високим науково-дослідницьким потенціалом або корисними діловими якостями.

Гегемонія англійської мови скорочує фінансові, тимчасові і фізичні витрати як студентів, так і ряду англійськомовних країн-експортерів і на підготовку студентів, і на їх безконфліктне просторове і соціокультурне переміщення.

Збільшення об'єму міжнародної освіти є як причиною, так і наслідком світової конвергенції. Переміщення студентів з однієї країни в іншу дає можливість підтримувати контакт з різними співтовариствами і соціальними групами. Спілкуючись з людьми двох культур, студент набуває змішану ідентичність двунаціонального або мета- державного характеру.

Відтворення в іноземних студентах системи цінностей, властивих конкретним національним системам, робить їх працівниками глобального ринку, що втратили зв'язок з власним культурним світом [282].

За рахунок мобільності студенти і викладачі можуть отримати доступ до курсів кращої якості і вивчити умови навчання за кордоном і повернутися з розширеними знаннями і досвідом. Заохочення і підтримка своїх студентів для навчання за кордоном - можливо, кращий спосіб отримати міжнародну робочу

силу, яка може поліпшити якість і кількість людського капіталу в економіці, а також у внутрішньому секторі освіти. Це ж можна сказати і про викладацький склад, якби вони мали доступ до міжнародної академічної мережі. Крім того, мобільність сприяє збагаченню культурним досвідом, який може розширити погляд співробітника на його/її власну країну, особливо на громадському рівні, а також поліпшити лінгвістичні здібності в порівнянні з іншими типами міжнародної освіти. Нарешті, ймовіріше, що мобільність приведе до формування міжнародної мережі академічної еліти, заснованої на особистих зв'язках між професіоналами.

Причина обмеження студентської і академічної мобільності сформована в наступному.

По-перше, в її вартості, яка може бути недоступною для студентів з багатьох країн. Доступ до студентської мобільності частково залежить від політики країни в оплаті навчання і рівню життя, але навчання за кордоном взагалі має на увазі дуже великі інвестиції.

Для «жорстких» провайдерів, до яких відносяться США, Канада, Великобританія, Австралія, Нова Зеландія, оплата послуг покупцем здійснюється в основному за рахунок домогосподарств (з сімейного бюджету студентів), хоча є і незначна частина бонусів (стипендії, гранти, пільги і ін.). І, як правило, дуже істотна різниця вартості навчання для своїх студентів і іноземців (в середньому в три-п'ять разів). За допомогою фінансових механізмів країни-експортери регулюють ще і склад своїх споживачів. У Великобританії, наприклад, вартість навчання для студентів з країн ЄС і для студентів з інших країн розрізняється, і дуже істотно — в п'ять-вісім разів (залежно від університету) [285].

У «м'яких» продавців витрати на навчання іноземців багато в чому компенсуються за рахунок внутрішніх джерел, як правило, бюджетних. Так, в Німеччині, Франції, Фінляндії, Швеції в державних ЗВО іноземні студенти вчаться безкоштовно. А економічний ефект від цих студентів полягає в грошах, що надходять від їх життєзабезпечення. Крім того, країни, що

надають пільги на освіту, зацікавленіші в залученні на свої ринки праці освічених емігрантів.

Розвинені країни відкривають кадрові агентства в тих країнах, де із-за політичної нестабільності або відсутності можливостей, випускники ЗВО залишаються непрацевлаштованими. Франція і Німеччина послабили візовий режим з метою залучення іноземних фахівців в областях, пов'язаних з новими технологіями. США в жовтні 2000 р. внесли поправку у своє імміграційне законодавство, завдяки чому було видано 600 тисяч нових віз іноземним ученим і інженерам. Ілюстрацією реагування на пом'якшення умов може стати ситуація у Болгарії.

З Болгарії, за оцінками Союзу учених, за минуле десятиліття виїхали 65% від загального числа випускників університетів.

Враховуючи обмежені ресурси, уряди можуть підтримати тільки жменьку студентів. Більшість студентів фінансують себе самі, але лише обмежена кількість сімейств здатна сплатити такі витрати. Відмінності між витратами на проживання і навчання в країні походження і в країні, організуючій навчання (яка, найімовірніше, є країною ЄС), означають, що сім'ї з низьким або навіть з середнім рівнем доходу взагалі не можуть дозволити собі відправити своїх дітей за кордон на навчання. Тоді як валовий національний дохід (ВНД) на душу населення (тобто середній дохід на людину) в 2021 році склав 890\$ в Китаї і 460\$ в Індії, щорічна середня вартість проживання і навчання студента у бізнесі склала приблизно 12 300\$ в Австралії, 13 800\$ в Канаді, 19 000\$ у Великобританії і між 20 200 \$ (державні інститути) і 34 300 \$ (приватні установи) в Сполучених Штатах (Education Australia and AEI, 2021). Навіть у країнах, де міжнародні студенти не платять за навчання (наприклад, в Норвегії і Німеччині) або оплачують тільки маленьку частину (наприклад, у Франції і Іспанії), витрати на проживання звужують доступність до системи вищої освіти для студентів з сімей середнього рівня доходу в країнах, що розвиваються [241].

Інший головний негативний наслідок студентської і академічної мобільності - це можливий «витік мізків». На підтримку мобільності можна привести той аргумент, що період навчання за кордоном є тимчасовим, а не постійним і що набуті навички і досвід, кінець кінцем, принесуть користь для викладацького складу і економіки країни, що розвивається, в цілому. Проте на практиці це не завжди вдається, особливо унаслідок кількості розвинених країн, що намагаються утримати кваліфікованих іноземних студентів, викладачів, тобто професіоналів, які б поповнили їх трудовий ринок.

Крім того, в країнах, де освіта значною мірою фінансується державою, неповернення студентів з вищою освітою і викладачів представляє втрату в інвестиціях, коли країна походження понесла витрати на освіту, а країна, в якій навчаються, отримує з цього вигоду. Мобільність висококваліфікованих людей, що виступає головним ризиком академічної мобільності, останнім часом отримує усе більш неоднозначні трактування. Виявляється тенденція до відходу від негативного трактування «витоку умів» і інтерпретації явища як «руху умів», що втратив свою однобічність [287].

Підкреслюються величезні вигоди, які дає міжнародна мобільність людям як початкових, так і приймаючих країн в плані нарощування навичок і накопичення досвіду, а також передачі знань і технологій через взаємні контакти, розвиток комерційних зв'язків. З витратного боку, відправляюча країна втрачає людський капітал (і продуктивність) цих висококваліфікованих людей, а також, якщо їх освіта фінансувалася з державних фондів, державні інвестиції в їх початкову, середню і (іноді) вищу освіту.

З іншого боку, ця країна може знайти вигідним, якщо її висококваліфіковані кадри сприятимуть розвитку економіки через інвестиції, грошові перекази і зв'язки, які вони встановлять між країнами по лінії торгівлі, інновацій і знань і так далі. Природно, відмінність між тимчасовою і постійною еміграцією є вирішальною, оскільки, якщо кваліфіковані громадяни повертаються додому зі своїми знаннями і міжнародним досвідом, це визначає позитивну динаміку обміну навичками і формування компетентності.

РОЗДІЛ II.

ОЦІНКА ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ В ОСВІТІ

2.1. Аналіз системи глобалізація і введення міжнародної оцінки якості в академічній мобільності освіти

Посилення взаємних зв'язків, та залежностей і уразливості людей, спільностей і держав в глобальних масштабах є основним об'єктивним змістом феномену глобалізації. Вона охоплює усі основні сфери життя суспільства : економіку, політику, соціальні стосунки, культуру, ідеологію. Глобалізація різко збільшує міру відкритості національних економічних і громадських систем, інтенсифікує взаємний обмін інформацією, людьми, капіталами, товарами і послугами, культурними і духовними цінностями. Це розширило ступінь свободи особи і окремих громадських груп, розширивши їх можливості брати активну участь в глобальних процесах.

В той же час, глобалізація означає безповоротні якісні зміни в основних сферах громадського життя. Економічна глобалізація проявляється в ринковому змаганні, технологічних змінах і багатонаціональних корпораціях. Торгівля і інвестиції складають основу міжнаціональних мереж. Не маючи певного управління з боку будь-якої держави, вони полегшують порівнянність, збіжність національних економічних установ і скорочують перешкоди для реалізації взаємних економічних інтересів. Світовий багатонаціональний ринок рухає потоки капіталу, робочої сили, товарів і інформації. Згідно з визначенням Міжнародного валютного фонду, глобалізація - це «в зростаючому ступені інтенсивна інтеграція як ринків товарів і послуг, так і капіталів». На думку Т. Фрідмана, «глобалізація означає поширення капіталізму вільного ринку на практично усі країни світу. Глобалізація має свій власний набір економічних правил, які базуються на

відкритті, дерегуляції і приватизація національних економік з метою зміцнення їх конкурентоспроможності і збільшення привабливості для іноземного капіталу» транснаціональних стратегій і моделей економічного розвитку . У 80-і роки ХХ століття лідери трьох найбільших економічних структур (Міжнародного валютного фонду, Всесвітнього банку, Міністерства фінансів США) розробили певну стратегію глобалізації економічних стосунків у власних інтересах, яка дістала назву «Вашингтонського консенсусу». У основу цієї стратегії було покладено десять рекомендацій, сформульованих відомим економістом Дж. Вільямсоном в 1989 році.

1. Податкова дисципліна. Держава за допомогою відповідних механізмів повинна звести до мінімуму дефіцит бюджету, бо він обумовлює високу інфляцію і вплив капіталу.

2. Податкова реформа. Сфера оподаткування в державі має бути максимально широкою, а ставки податків - дуже помірними.

3. Торговий лібералізм. Тарифи мають бути мінімальними, особливо для товарів, послуг, які сприяють експорту, мотивують експортну активність.

4. Процентні ставки. Процентні ставки мають бути такими, щоб стимулювати зростання банківських вкладів і стримувати відтік капіталів за кордон.

5. Обмінний курс. Має бути введений такий обмінний курс, який сприяє експорту, роблячи експортні ціни конкурентоздатнішими.

6. Особлива спрямованість державних (громадських) витрат. Державна підтримка підприємств, інших господарюючих суб'єктів має бути зведена до мінімуму. Держава повинна здійснювати фінансування лише освіти, охорони здоров'я і соціальної інфраструктури.

7. Приватизація. Повинна заохочуватися приватизація державного сектора економіки.

8. Права приватної власності. Ці права мають бути законодавчо гарантовані.

9. Деретуляція. Слід максимумально зменшити публічне регулювання і управління.

10. Прямі іноземні капіталовкладення. Держава повинна прийняти і реалізувати політику залучення іноземного капіталу, ресурсів, технологій.

Найважливішим чинником, який визначить розвиток міжнародної інтеграції найближчими роками, буде вступ України до СОТ.

Система стосунків, що склалася, в цій організації зачіпає не лише торгівлю товарами, але і торгівлю послугами.

Українській вищій школі доведеться вирішувати складні завдання одночасно:

- зміцнювати стосунки з сусідами - країнами СНД;
- виконувати зобов'язання з модернізації освіти в міжнародному процесі;
- адаптуватися до умов лібералізації послуг в області вищої освіти відповідно до Генеральної Угоди з торгівлі послугами (GATS).

Змінам в системі вищої освіти сприяли технологічні інновації. Дистанційне навчання стало дуже динамічною областю, з розвитком нових інформаційних і комунікаційних технологій. Особливо важливий вклад Інтернету в справу останніх розробок у вищій освіті. Він вніс зміни в процес і організацію третинної освіти (напр., від освіти, централізованої навколо професорсько-викладацького складу, до освіти, централізованої навколо студента та учня) і значно полегшив міжнародну передачу курсових матеріалів, звітів, і тому подібне. Це великою мірою розширює межі зарубіжного забезпечення послуг третинної освіти.

Ще однією важливою тенденцією стала зростаюча важливість спеціального навчання в широкому спектрі видів діяльності, включаючи послуги в інформаційних технологіях, мовах, тестуванні і корпоративному навчанні. Освітні установи об'єднуються з ІТ компаніями і іншими експертами для створення курсів навчання за рядом предметів. Багато хто з таких курсів призначений для використання в роботі, деякі можна використати в якості

заліків на шляху до отримання вченого ступеня. Великі компанії також розробляють освітні і навчальні курси для вдосконалення навичок своїх співробітників і підтримки їх обізнаності про останні розробки і продукти у своїй області. Такі послуги складають зростаючий міжнародний бізнес, доповнюючий державну систему освіти.

Ці зміни усе більшою мірою виводять послуги вищої освіти і навчання в сферу ринкової економіки і зовнішньоекономічної діяльності. Що стосується інших секторів сфери послуг, то посилення зовнішньоекономічної діяльності і інвестиції в третинну освіту могли б сприяти розвитку цих послуг.

За стратегією ідеологів СОТ, через створення прозорішої і передбачуваної правової структури, GATS допомагає поліпшити інвестиційний клімат і притягнути іноземні інвестиції у вищу освіту. Ці нові інвестиції, у свою чергу, можуть забезпечити капітал і експертну оцінку для розвитку компетенції у вищій освіті.

Для усіх економік доходи від відкритішої торгівлі послугами значно вище, ніж від лібералізації торгівлі товарами. Це пояснюється тим, що рівні захищеності в торгівлі послугами вище, ніж в інших сферах, послуги навіть займають велику частку економіки, і лібералізація послуг є гарантом підвищення факторній мобільності - інвестицій в робочу силу.

Дослідження ОЕСД припускає, що якщо країни зробили б крок вперед і відкрили б свої ринки послуг односторонньо, вони виграли б майже так само, як і від багатосторонньої угоди, і значно більше, чим від схожих реформ в сільському господарстві і промисловості.

Програми, здійснювані зараз в Південно-східній Азії, показують, що розширення доступу через торгівлю і інвестиції може бути дієвими. Але зростання міжнародної торгівлі в послугах вищої освіти також ставить низку важливих запитань.

Тоді як уряди відмовляються від того, щоб бути єдиними постачальниками вищої освіти, активний контроль над системою вищої освіти з їх боку стає ще важливішим.

Ключовою відповідальністю держави стає забезпечення належного регулятивного середовища в рівній мірі для державних і приватних установ вищої освіти. Уряди повинні гарантувати, що система продовжує служити громадським інтересам, пропагує ідею справедливості і надає механізми забезпечення якості і визнання для усіх типів установ.

Університети стають все більш і більш глобалізованими установами. Вони вбирають поняття світової економіки, усе більш покладаються на комунікаційні технології. Важливу роль грає політика уряду, яка робить так, щоб ЗВО служили державі, за допомогою, наприклад, підготовки конкурентоздатної робочої сили і скорочення витрат, адже на це якомога більше. Висока продуктивність, компетенція і швидкі зміни зараз є новими стандартами вищої освіти.

Робота в установах вищої освіти управляється на основі теорії менеджеризму, що на практиці проявляється в акценті на формальному плануванні, систематичній оцінці роботи, централізованому розподілі ресурсів, і направляючому лідерстві. Менеджеризм у вищій освіті включає також гомогенізацію представлень і цінностей серед викладачів, її відхід від націленості на розвиток студента, орієнтацію на ринок і підприємницькі моделі поведінки викладачів, на вибір пріоритетів.

Звичайно, дія глобалізації змінює установи. Учені розглядають глобалізацію в її економічній формі як інструмент неолібералізму, ідеали якого включають мінімальне соціальне обслуговування, слабкі професійні спілки, обмеження на переговори між підприємцями і профспілками про умови праці.

Моделі поведінки, що асоціюється з менеджеризмом, націлені на результативність і ефективність. Вони обмежують педагогічну автономію викладачів, оскільки одна з характеристик професіоналу - це здійснення контролю над їх умовами роботи і її результатами.

Таким чином, маркетизація вищої школи породжує протиріччя між економічними і педагогічними цілями вищої школи.

Торгівля у сфері послуг вищої освіти може ще сильніше загострити несправедливість і понизити доступність. Враховуючи, що незалежно від того, надаються послуги через мобільність студентів або програми і установи, вони, як правило, коштують дорожче, ніж вітчизняна освіта. Тому лібералізацію необхідно утілювати паралельно з розвитком механізмів, що гарантують необхідну підтримку гідним студентам з низьким доходом, які не можуть сплатити освіту.

Всесвітній банк пропонує декілька схем студентських позик і припускає, що зростання числа студентів може привести до втрати якості. У цій ситуації введення ринкових сил може притягнути додаткові фінансові ресурси. В той же час, потрібно враховувати, що зарубіжні програми і інститути нові, менш стабільні і часто не потрапляють у сферу дії систем забезпечення якості і акредитації. Зокрема, дистанційне навчання може виявитися найбільш проблематичним.

В той же час, важливо визнати, що GATS не може в цілому вирішити питання доступу до послуг вищої освіти. Воно може тільки зіграти роль в остаточному формуванні політичних рішень через підвищення упевненості інвестора, коли країни вирішують дати можливість приватному сектору взяти участь в розвитку вищої освіти.

Внутрішні чинники, включаючи стан і особливості системи вищої освіти і економіку країни, соціальні і політичні характеристики, залишаються центральними в ухваленні рішення про допуск зарубіжних ЗВО на ринок освітніх послуг.

На жаль, подібного концептуально-стратегічного бачення місця України в глобальному розвитку не сформульовано. Справа обмежується діями, що зумовлюються контекстом поточних проблем. Як відмічає М.І. Гельвановський, «упродовж приблизно півтора десятків років в країні не лише не розроблялися стратегічні проблеми формування конкурентних переваг на рівні національної економіки, але більше того, спостерігалось явище, що дістало назву «Стратегічного вакууму».

Не можна не погодитися з цією думкою. Відсутність стратегії понад усе позначається на розвитку такої галузі, як освіту, витрати на яку відрізняються тривалим лагом, тому вимагають чіткого передбачення образу майбутньої економіки.

Глобалізація з її оголошеними цілями чинить дуже серйозну дію на розвиток освіти. Останнє десятиліття ХХ ст. ознаменувалося серйозними змінами, що вплинули на функції, форму і способи функціонування систем освіти у всьому світі, у тому числі і в країнах з перехідною економікою.

Змінився сам статус освіти в соціальній і економічній сферах. Тепер воно перетворилося на сферу освітніх послуг, на яку поширюються дії ринкового механізму з його законами попиту і пропозиції, жорсткої конкуренції, маркетинговими технологіями і необхідністю.

Найважливіша зміна — зростаюча значущість знань як рушійної сили економічного зростання в глобальному контексті, інформаційна і комунікаційна революція, поява глобального ринку праці, соціально-політичні трансформації глобального масштабу, поступове формування світового ринку освітніх послуг.

Підвищення мобільності кваліфікованих фахівців у зв'язку із скороченням витрат на зв'язок і транспорт, відкриттям політичних кордонів фактично веде до створення глобального ринку високорозвиненого людського капіталу, найбільш вірогідними учасниками якого є студенти і люди з вищою освітою.

Підвищення міжнародної мобільності кваліфікованих людських ресурсів може мати як позитивні наслідки для особи - нові поліпшені умови існування і праці, так і негативні для країни будь-якого рівня розвитку. Проте країни, що розвиваються, випробовують здебільшого несприятливу дію, оскільки вони втрачають тих самих технічних фахівців і професіоналів, які могли б сприяти поліпшенню життя суспільства.

Розвинені країни намагаються самими різними способами притягнути і утримати найбільш підготовлених фахівців світу. У числі найбільш потужних

чинників тяжіння — ефективні заходи економічної політики, які стимулюють НДР і сприяють збільшенню об'ємів прямих інвестицій, пропонують привабливі можливості післядипломної підготовки і науково-дослідної роботи, а також заохочують набір випускників ЗВО і молодих фахівців. Країни збільшують інвестиції в НДР не лише в науково-технічній сфері, але і в інших галузях, заснованих на знаннях, створюючи, таким чином, можливості для працевлаштування добре підготовлених фахівців.

Формування компетенції має вирішальне значення для країн з перехідною економікою, оскільки допомагає знизити рівень бідності і стимулювати економічне зростання компетенції. Усі регіони світу з усе зростаючою увагою відносяться до якості третинної освіти. Така заклопотаність викликана багатьма чинниками. Зростання економіки знань вимагає нових і змінюваних компетенцій, таких як пристосованість, товариськість і здатність самостійно набувати нові навички. Установи вищої освіти повинні зараз перебудувати свої програми, навчальні плани і методичку, щоб відповісти на ці виклики. У Латинській Америці кількість робіт, що вимагають навичок високого рівня, виросло швидше, ніж кількість робіт, що вимагають тільки базових навичок, що є ще більше стимулюючою вимогою.

У більшості регіонів світу, що розвивається, відповіддю на демографічні тенденції у поєднанні з поліпшенням нормативів закінчення шкільної освіти стало швидке поширення попиту на вищу освіту, що є компресією суспільно-державних витрат з паралельним зростанням регіонального приватного забезпечення і можливостями зарубіжної освіти. Набір до установ вищої освіти в африканських країнах регіону Сахари швидко виріс в конкретних числах, хоча в цілому по континенту середні показники складають менше п'яти відсотків у віковій групі. Еміграція студентів і висококваліфікованих працівників нестримно зросла в 1990-х, особливо з країн, що розвиваються, в розвинені країни; уряди вимушені були боротися за залучення іноземних або збереження власних студентів. Така еміграція була великою мірою реакцією

на економічні умови і сприятливі можливості проведення наукових досліджень.

Прогнозується, що найближчими роками популяція молоді у віці 18-23 років продовжить знижуватися в Європі і Японії, що надасть додатковий стимул для міграції студентів, особливо зі Східної Європи в Західну.

Усе більш визнається роль установ вищої освіти як каталізаторів в національних інноваційних системах, а також їх здатність стимулювати соціальні і економічні зміни. ЗВО є тяговими механізмами економіки знань, не лише як виробники знань, але і як значимі соціальні структури, що поставляють громадські блага в усьому різноманітті їх прояву .

Проблема якості освіти опинилася в центрі уваги як споживачів, так і інвесторів.

Всесвітній банк інвестував забезпечення якості у вищій освіті у багатьох країнах в усіх регіонах світу. Інвестиції виділялися:

- на діагностичні дослідження з метою збору основних даних про різні аспекти якості;
- на розгортання стратегічного діалогу з метою стимулювати усебічне обговорення питання якості і допомогти уряду і зацікавленим кругам вибрати ключові рішення;
- в цілях створення стартового капіталу для витрат на матеріали і первинні інвестиції по створенню системи оцінки якості (ОК), діяльність зі створення компетенції, як наприклад, навчання рецензентів, і діалог з метою стимулювати в існуючих системах відновлення обговорення потенційних реформ.

У рамках своєї традиційної кредитної діяльності Всесвітній банк працює безпосередньо з урядами в кожній окремій країні і вже більше десяти років підтримує, таким чином, ініціативи з забезпечення якості.

Нещодавно, Всесвітній банк почав підтримувати регіональні зусилля, щоб використати ефект синергії від успішної спільної діяльності і почати створення компетенції для агентств, що з'являються. На додаток до

кредитування, Всесвітній банк надає обмежену кількість грантів на підтримку міжнародних ініціатив. Такі гранти мають велику гнучкість, дозволяючи Банку підтримувати зусилля одночасно в декількох країнах, при цьому працюючи безпосередньо з НТО (недержавними організаціями), а не урядами.

Це дозволило знову створеним регіональним мережам забезпечити регіональне навчання професіоналів, створити загальний фонд експертів, здібних проводити зовнішні перевірки інститутів і програм, які до цього проводили тільки самооцінку, і запропонувати регіональні консультаційні послуги для заповнення пропусків залежно від потреб кожної окремої країни.

Азіатсько-тихоокеанська мережа акредитаційних агентств (APQN) отримала підтримку у вигляді початкових інвестицій за допомогою механізму виділення грантів на меті розвитку (DGF) Банку, почавши в 2004 р. просувати діяльність зі створення компетенції серед професіоналів забезпечення якості в країнах Південно-східної Азії.

Рік потому Латиноамериканській мережі акредитаційних агентств для вищої освіти (RIACES) був виділений подібний DGF - грант на підтримку забезпечення якості в Латинській Америці і країнах Карибського регіону. Зовсім нещодавно DGF грант був виділений Асоціації африканських університетів (AAU) для запропонованої Асоціацією діяльності зі створення системи забезпечення якості в країнах екваторіальної Африки. Подібна регіональна діяльність дозволяє долати обмеження, що випробовуються країнами, притягаючи технічні ресурси на регіональному рівні і полегшуючи рішення для локальних викликів в забезпеченні якості.

Міжнародні асигнування також зростають швидко, при цьому з'являються і видозмінюються способи їх реалізації, спрямовані на задоволення попиту. Ця незліченна безліч тенденцій викликала потребу не лише здійснювати моніторинг якості третинної освіти, але також і забезпечувати порівнянність навчальних навичок, визнання атестатів і полегшення мобільності людського капіталу.

Відповідно до мандату Берлінського комюніке 2003 р. з розробки «погодженого набору стандартів, процедур і керівництва з забезпечення якості» і «дослідження можливості забезпечення експертної взаємоперевірки систем оцінки якості і/або акредитаційних агентств або підрозділів» Європейською асоціацією гарантії якості у вищій освіті (ENQA) спільно з Асоціацією європейських університетів (EUA), Європейським студентським інформаційним бюро (ESIB) і Європейською асоціацією інститутів вищої освіти (EURASHE) і в узгодженні із зацікавленими організаціями було проведено обстеження. Звіт, який було надано, призначений для міністрів освіти країн Європи. Він є тільки початком довгого і важкого шляху до встановлення, прийняття і поширення фундаментальних цінностей, результатів і позитивного досвіду в області забезпечення якості серед освітніх установ і агентств, діючих на території європейської вищої освіти (ЕНЕА).

За його підсумками були намічені напрями роботи на найближчий час.

Планується розробити європейські стандарти для зовнішньої і внутрішньої оцінки якості і для оцінки діяльності акредитаційних агентств. Європейські акредитаційні агентства зобов'язані кожні 5 років проходити процедуру оцінки своєї діяльності. Упор робитиметься на субсидарність - загальнонаціональні перевірки повинні проводитися при першій можливості.

Планується почати видання європейського реєстра акредитаційних агентств. Європейський реєстраційний комітет гратиме ключову роль при вирішенні питання про включення агентств в реєстр. Планується заснувати європейський консультативний форум з забезпечення якості вищої освіти.

Ці рекомендації сприятимуть досягненню узгодженості в діях із забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА). ЗВО і акредитаційні агентства, діючі на території європейського освітнього простору, матимуть можливість керуватися загальними орієнтирами в системі забезпечення якості. Регістр полегшить ідентифікацію професійних агентств, заслуговуючих довіри.

Строгіше проводитимуться процедури з привласнення кваліфікації. Буде підвищена надійність роботи акредитаційних агентств. За допомогою європейського консультативного форуму з забезпечення якості вищої освіти прискориться обмін думками і досвідом між агентствами і іншими учасниками процесу акредитації (у тому числі ЗВО, студентами і представниками ринку праці).

Передбачається, що на цій основі буде зростати взаємна довіра між ЗВО і агентствами.

Особливе місце буде приділено продовженню роботи з досягнення визнання кваліфікацій і сертифікатів між ЗВО і агентствами, що у край важливо і для України.

Визначення якості саме по собі представляє декілька складнощів. Не лише відсутність всюди прийнятного визначення якості в третинній освіті, але і непорівнянність навчальних закладів, програм, а також вчених ступенів на третинному рівні насправді робить складним визначення і вимір якості.

Внаслідок інтелектуалізації продуктивних сил, появи конкуренції у світі з їхньої якості, якість фахівця стала центральним, системотворчим чинником будь-яких процесів проектування, управління, технології і освіти. У зв'язку з цим особливу актуальність набувають завдання управління якістю освіти, здійснення його системного моніторингу.

Враховуючи нові вимоги до компетентності людини одночасно з посиленням маркетингової орієнтації усіх навчальних закладів, фахівці різних країн намагаються дати комплексну оцінку якості освіти з урахуванням внутрішньої і зовнішньої ефективності, та впливу освіти як на окрему людину, так і на суспільство в цілому.

Приймаючи концепцію освіти упродовж усього життя, система управління освітою повинна переглянути багато засадничих моментів, таких, як цілі і оцінку результатів, якості роботи.

Чи тільки цими причинами можна пояснити цей раптовий сплеск інтересу до оцінки освіти і навчальних програм? Відповідь можна знайти

арифметично, порівнявши зростаючу потребу в освіті і навчанні з обмеженою кількістю засобів для задоволення цієї потреби. Оскільки студенти і їх сім'ї стали вимагати більше і кращої освіти, що головним чином фінансується урядом або приватними фірмами, то, як витрачаються засоби на освіту, стало вимагати ретельнішого вивчення.

Оцінка освіти - це не ново. Що ново, тому що фінансові і економічні міркування переважають зараз над іншими оцінками. «Витратна ефективність» і «хороший товар за хороші гроші» - це зараз зазвичай використовувані терміни. Риторика «здобуття освіти за свій рахунок», «досягнення досконалості» або «підвищення якості» йдуть за такими питаннями, як «якою ціною»? і «хто збирається платити?».

Фінансова основа суперечок про оцінку зараз пояснює, чому економісти вторглися в область, яка належала працівникам освіти, психологам і соціологам.

Представляється, що важливий саме міждисциплінарний підхід для того, щоб оцінка була успішною.

Соціологи формують широкодокументований підхід до освіти, що відбиває вплив сімейного походження і обставин життя в сім'ї на якість навчання.

Педагоги вважають критерієм оцінки безпосередній результат навчального процесу.

Для економістів важливий ширший контекст результатів освіти, зазвичай вони класифікуює їх за одержувачами (приватні і громадські форми, грошові і негрошові).

До приватних результатів відносять: більше задоволення отриманою роботою при зростанні рівня освіти; більша різноманітність доступних місць роботи і посад для фахівців з вищою освітою в порівнянні з працівниками, які її не мають; швидша адаптація, краща орієнтованість на ринку; збільшення тривалості трудового стажу, пізніший вихід на пенсію, кращі умови праці; спілкування як на робочому місці, так і у вільний час; можливості

встановлення гнучкого графіку роботи; краща якість вільного часу, доступність раніше невідомих форм дозвілля; кращі можливості планування сім'ї; більший обсяг знань про здоров'я, шкоду паління - здоровий спосіб життя; фінансові опції, тобто можливість навчання на більш високому рівні, приховані фінансові вигоди, краща орієнтація на ринку; критичне відношення до реклами і так далі.

До громадських результатів відносять: зростання цивільної активності і відповідальності членів громадськості, без чого неможлива сучасна демократія; формування політичної еліти суспільства; відкриття і виховання талантів, чий майбутні відкриття і винаходи багаторазово окуплять витрати; зниження злочинності; зменшення небезпеки залучення жителів у випадкові зв'язки зі збільшеною санітарною культурою; зниження народжуваності; збільшення тривалості періоду трудової активності; отримання інформації про доходи, що неможливо без вищої освіти;

можливість масового видання книг, газет; передача досягнень цивілізації від покоління до покоління; пом'якшення соціальних конфліктів шляхом пропаганди і добродійності; знищення національних і інших забобонів і так далі.

Політологи вважають, що тема якості вищої освіти і його оцінки повинна обговорюватися з позиції історичної і політичної перспективи.

Аналіз загальних моментів, пов'язаних з реформами утворення кінця ХХ століття, показує, що сталася зміна і в підході до оцінки освітніх систем у багатьох країнах, і в структурах для їх інспекції. Ці зміни сталися більше послідовно в тих країнах, які провели структурну і учбову реформу в певному масштабі. Найбільш помітні приклади цих реформ у Бельгії, Іспанії, Португалії і Нідерландах. Інші країни, хоча і не досягли помітного прогресу в здійсненні цих реформ, також ввели зміни у свої освітні структури, оцінки, що стосуються їх, і перевірки. Це Франція, Італія, Люксембург і Великобританія.

Таким чином, активна діяльність міністерств освіти європейських країн в області оцінки якості, як було показано вище, розвивається під впливом

процесу глобалізації економіки з властивою їй уніфікацією якості товарів, послуг, кваліфікації робочої сили, що є об'єктивно необхідною умовою експансії транснаціональних компаній.

Міжнародна оцінка якості освіти об'єктивно несе в собі елементи порівнянності, що породжують тенденцію до уніфікації. Незважаючи на безліч заяв про збереження національного вигляду систем освіти, об'єктивні тенденції проявляють себе усе більш виразно.

Якщо повернутися до Амстердамського договору 1999г, підписаному з країнами Європейського Союзу, то побачимо, що первинні установки змінені під впливом СОТ і політики Всесвітнього банку. Іншим доказом може послужити зіставлення цілей Програм розвитку освіти країн ЄС і цілей Болонського процесу. Мета усіх цих реформ - перетворити оцінку системи освіти на корисний інструмент для аналізу розвитку освіти в країні.

Як свідчить огляд виступів учасників багатьох міжнародних конференцій за якістю, усі країни, що вирішили стимулювати оцінку освіти, зустрілися з одними і тими ж проблемами. Тому був досягнутий консенсус про три типи дій, які особливо доречні нині.

По-перше, необхідно скласти загальні програми досліджень в області оцінки освіти. Попри те, що деякі проекти в окремих країнах вже виконуються, перехід через межі в інші країни завжди відкриває нові перспективи і пропонує різні нові рішення. Експеримент, проведений останніми роками Європейським Союзом, показав, що створена в ньому мережа дослідницьких організацій допомогла розповсюдити знання в цій області. З іншого боку, міжнародні проекти створюють безцінні можливості для дослідження нових підходів і методів в національних регіонах і на континентах.

По-друге, необхідно заохочувати обміни і кооперацію в цій області. Впровадження національних систем оцінки освіти і її якості все ще є експериментом для багатьох країн, де ще необхідно багато чому навчитися.

Пошуки рішення проблем мають бути здійснені, незважаючи на національні межі, шляхом зіставлення отриманих результатів і передачі знань.

Міжнародні симпозіуми є ідеальними можливостями для зустрічі керівників і фахівців, зайнятих в цих нових системах, для того, щоб вони могли обговорювати виникаючі проблеми, спільно працювати над їх рішенням. В деяких випадках регіональні зустрічі можуть підтримати експерименти, що ще знаходяться в початковій стадії, шляхом прийняття затвердженої програми дій.

По - третє, необхідно продовжувати поліпшення навчання професіоналів, які працюють в цій області. Нині відчувається недолік у висококваліфікованих фахівцях у цій сфері. Бажано включити основи оцінки якості освіти в програми підготовки викладачів.

Порівняння між країнами як метод оцінки за зразком або найкращому показнику не є прийнятим усіма. Існує велика кількість літератури з порівняння освіти, де нерідко зустрічаються сумніви в коректності порівнянь.

Одна з самих послідовних критичних позицій представлена в статтях Д.Псахаропулоса. По ряду прикладів ним показана сумнівність висновків, що досягаються при аналізі показників різних країн.

1. Дослідження досягнень в природних науках і математиці, проведене в 1988 році серед 13-річних дітей в Кореї, Іспанії, Сполучених Штатах, Ірландії і Канаді, показали, що корейські учні явно мають кращі успіхи по обох предметах, а американські учні мають гірші успіхи. Це породило безліч дискусій в США про поліпшення шкільної системи. Але чи дійсно школа несе відповідальність за низькі успіхи американських школярів в порівнянні з корейськими? Не могло б це бути викликано культурними чинниками, великим тиском корейських батьків на своїх дітей, щоб вони:

- а) більше працювали над навчальними предметами після школи
- б) менше дивилися телевізор?

Чи може бути так, щоб здібності до навчання у однієї вікової групи так розрізнялися в різних країнах?

2. На перший погляд, успіхи середніх шкіл США, в порівнянні з їх однолітками в інших країнах нижче. Проте не можна забувати, що в США середня освіта охоплювала більше 90% вікової групи. Недивно, що наявність великої кількості учнів на кожному віковому ступені означає, що їх загальні бали досягнень будуть нижчі, ніж в інших країнах, де невеликий відсоток населення (переважно самі здатні) здобуває освіту.

3. Судячи з кількості засобів, які кожна країна витрачає на освіту, Сполучені Штати є лідером серед усіх країн, як у відсотках від усіх витрат уряду, так і в пропорції від національного доходу країни. На підставі цього показника недбалій оцінювач може поставити Сполучені Штати вище за Японію і, звичайно, вище за Німеччину. Але тоді як ця інформація може відповідати широко поширеній зараз думці, що японська система освіти краще американською в плані досягнень? Чи може бути так, що найдоступніша інформація про державні витрати на освіту приховує приватні витрати зі своєї кишені, які японські батьки витрачають на школу і репетиторів?

Незважаючи на усю недосконалість порівняльного підходу, переконання, що тільки в порівнянні можна досягнути істину, зберігається. Причина існування області порівняльної освіти полягає у вірі в те, що шляхом міжнародного вивчення освіта покращується. Тому найбільш поширеним є питання: «Яка система освіти найкраща у світі»? Якби була досягнута згода при відповіді на це питання, тоді найпростішим рішенням було б копіювання цієї системи усіма іншими країнами.

Проте залишається маса питань, по яких потрібно більшу кількість порівняльних даних для використання практиками освіти :

а) оцінка досягнень усередині країни і широке поширення результатів, щоб учні при обмінах могли знати, що слід їхати саме в цю країну або школу, а не в іншу країну і школу ;

б) така оцінка програм навчання працедавців, яка дозволить іншим фірмам дізнатися про практику в інших місцях;

в) така оцінка програм професійного навчання, яка дозволить працедавцям дізнатися, які школи дають хороших працівників (дослідження і зовнішня оцінка);

г) аналіз того, хто платить і хто отримує блага від програм освіти і навчання, щоб держава знала, яким студентам потрібно фінансову допомогу, а які здатні самі за себе платити.

Звичайно, такі оцінки мають бути точними, статистичними і аналітичними, а не просто описовими.

У світовій і вітчизняній практиці для порівняння і оцінки діяльності закладів вищої освіти використовувалися також різного роду класифікації і рейтинги.

У США чинником оцінки і управління якістю виступала структура науково-педагогічних кадрів.

Використовувалася наступна система показників структури старшого складу технічних університетів :

- 1) міра насиченості - % осіб найвищої кваліфікації доктора;
- 2) міра насиченості докторів, що отримали ступінь в цьому ЗВО (прояв базової функції ЗВО);
- 3) показник концентрації - кількість технічних ЗВО, в яких отримали ту або іншу ступінь 10 викладачів;
- 4) коефіцієнт селективності - міра перерозподілу контингенту майбутніх докторів між ЗВО різної класифікаційної категорії після закінчення того або іншого етапу навчання - коефіцієнт переходу;
- 5) тривалість навчання на кожному етапі .

Якщо в українському рейтингу в основному оцінювалися структура і умови функціонування університетів, то останнє тестування студентів ЗВО в Німеччині дало основу для ранжирування університетів залежно від успіхів студентів.

Уперше політики, професори і студенти змогли порівняти сильні і слабкі місця свого факультету з досягненнями або упущеннями споріднених

університетів. Дуже часто при цьому власні оцінки різко відрізнялися від результатів ФОКУС - тесту, а це призводило до дуже жвавих дискусій.

Результат був дещо несподіваним: Філіпс - Університет Марбурга отримав перші місця з англійської філології, біології і історії; друге місце - з хімії, а третє - з германістики, що при підведенні підсумків тестування х олімпійської системи зробило його переможцем.

З п'яти Університетів Землі Гессен переміг Мюнхен з двома його університетами: Технічний Університет Мюнхена зайняв два перші місця: хімія і фізика, і три других: електроніка, інформатика і географія. За загальними підрахунками третє місце доводиться на Університет Людвіга Максиміліана в Мюнхені. Він був кращим серед усіх своїх конкурентів з медицини і психології, а по хімії зайняв третє місце.

Окрім тестування, діяльність університетів перевірялася і на підставі думок студентів, професури і начальників відділу кадрів підприємств, що дозволило більш глибоко проаналізувати вищу освіту в Німеччині.

За оцінкою студентів Технічний Університет Хемниц-Цвикау отримує 4 перші місця і одне друге. Ректор Гюнтер Хохт вважає, що це результат хорошої взаємодії із студентами і участі студентів вже на ранній стадії навчання в наукових дослідженнях. Те, що професура і начальники відділів кадрів через сім років із скасування ГДР все ще ледве сприймають часто дуже цінні пропозиції східногерманських університетів, його не дивує. «Західні підприємства знайомі з нашими випускниками всього декілька років. А в спеціалізованій пресі англійською мовою друкуватися було важко».

Порівняно гарна оцінка східно-германських вищих шкіл студентами Ланге - секретаря Конференції Ректорів Вищої Школи не дивує: «В старих федеральних землях репутація багато в чому залежить від наукових досліджень. У області навчання, навпаки, утворилося відоме відставання».

Подібне спостерігала і Дагмар Шипаньски, голова Вченої Ради : «Персонал вищих шкіл в нових «В Федеральних Землях відповідальніші за узгодженість навчального процесу, чим в старих Федеральних Землях».

Аналіз розподілу медалей (золотих, срібних і бронзових) у Федеральних Землях наочно свідчить про дуже велику невідповідність між системами вищої освіти. Якщо, наприклад, 9 університетів з Баден-Вюртенберга отримали 22 місця (від 1-го до 3-го), то така ж кількість університетів в Нижній Саксонії - лише двічі отримала третє місце. Сім Федеральних Земель не отримали жодного місця.

Рольф Вернштедт - голова конференції міністрів культури, критикуючи політику Вищої школи Земель, хоча і не пропонує розподіляти засоби виходячи з результатів, проте бачить тут необхідність орієнтуватися в них. У цій дискусії результати Фокус-теста - хороша допомога.

В той же час, була і критика. Найбільше критикували і ставили під сумнів дані про кількість персоналу. Оскільки процес навчання ведеться не лише високооплачуваними корифеями, але і почасовими, то загальні т'ютори і притягнені викладачі - усі увійшли до показника «персонал», що спотворювало враження про кадри, оскільки процес навчання залежить і від почасових.

Крім того, було опитано більше 12000 випускників. 80% опитаних, головним чином, лікарі, юристи, педагоги, критикують ЗВО.

Таким чином, тест, що включає 20 спеціалізацій, проведений в усіх університетах, де вони були (від 15 до 58 факультетів) дозволив ранжирувати усі університети, при цьому критерії тесту, професури, студентів і шефів кадрових служб не співпадали, надаючи усій процедурі оцінки певну об'єктивність.

У зв'язку з оцінкою якості освіти розглянемо рейтинги ЗВО, які поступово входять як в практику МОНУ, так здійснюються і незалежними експертами (асоціаціями, ЗМІ).

Якщо на заході - це звичайна практика, публікації таких журналів, як "US news & world report", "Business week" регулярні, то в Україні це перший досвід, оскільки категорійність ЗВО, що встановлювалася в СРСР, не

підходить для нашого часу, вимагається охопити значно більше коло показників і відібрати порівнянні університети.

Рейтингами цікавляться усі потенційні споживачі (випускники шкіл, їх батьки, працедавці, державні і громадські організації), не менше вони цікаві і самим ЗВО.

Заклади вищої освіти значно відрізняються, і тому потрібно угруповання їх за більш - менш однорідними сукупностями.

Далі важливий набір параметрів для оцінки якості і порівняння ЗВО.

Одна з перших спроб - це робота, проведена Асоціацією технічних університетів. Нею були у кінці 80-х - початку 90-х рр. розроблені критерії оцінки потенціалу і ефективності діяльності технічного ЗВО. Підсумком став відбір технічних ЗВО для перекладу їх в статус технічного університету.

Пізніше таку систему впровадили інші професійні корпорації - класичні університети, педагогічні, медичні.

Ці рейтинги публікуються в офіційних виданнях України . Подальший розвиток рейтингової практики зв'язується з добре апробованим досвідом оцінки якості в промисловості (сертифікація за стандартами серії ІСО 9000). У багатьох країнах існують так звані премії якості, наприклад, модель Європейської премії якості, модель національної премії якості США. Структура цих моделей "Можливості - процеси - результати".

Критеріями оцінки в Україні можуть виступати такі показники, як науковий потенціал і ефективність науково-дослідної діяльності, міра працевлаштування випускників, їх середня зарплата, кваліфікація педагогічного потенціалу, кількість сертифікованих на міжнародному рівні освітніх програм, забезпеченість навчальною літературою, комп'ютерами і так далі. Показники різнопланові, має відбутися велика робота з тим, щоб зв'язати показники внутрішньої ефективності освіти із зовнішньою.

Створення системи менеджменту якості класичного університету - це складний і тривалий процес, що знайшло відображення в роботі, присвяченій першим результатам діяльності в цьому напрямі. При цьому слід виділити

процес осмислення в університеті поняття «якість» (у сфері освітніх технологій), яка включає розуміння поведінки споживача, його потреб і їх задоволення, розуміння характеристик продукції ЗВО, конкурентних переваг і конкурентного середовища, можливостей освітньої системи і процесів в університеті. На цьому шляху доводиться стикатися з рядом типових проблем : неприйняття частиною професорсько-викладацького складу нових принципів управління; відсутність науково-методичних посібників з впровадження принципів менеджменту якості в освітніх установах; відсутність в системі управління ЗВО кваліфікованих менеджерів, що мають спеціальну підготовку у сфері менеджменту якості.

Сучасний підхід до побудови системи менеджменту якості з урахуванням думки усіх груп споживачів і постійне поліпшення цієї системи здійснюється на базі поєднання і послідовного використання стандартів ІСО 9001:2000 і ІСО 9004:2000, а також методах самооцінки в організаціях .

Нині відповідно до вимог ІСО 9001:2000 ефективний менеджмент якості освіти розглядається в університетах через призму процесного підходу, який базується на наступних положеннях :

- діяльність ЗВО представляється у вигляді мережі процесів (проекування основних освітніх програм, розробка педагогічних тестових матеріалів і так далі), що взаємодіють між собою;
- управління діяльністю у ЗВО ґрунтується на управлінні мережею процесів, які «формують» якість кінцевої продукції.

Сьогодні важливою частиною робіт із створення системи менеджменту якості університетів є розробка комплексу організаційного і нормативно-методичного забезпечення - документованої системи менеджменту якості, яка відповідно до вимог ІСО 9001: 2000 повинна включати:

- політику і цілі в області якості;
- керівництво за якістю;
- документовані процедури;

- документи, необхідні ЗВО для забезпечення ефективного планування, здійснення процесів і управління ними;
- записи про якість (звітні документи по функціонуванню процесів СМК).

Слід зазначити, що стандарт ІСО 9001:2000 вимагає обов'язкової наявності документованих процедур для шести видів діяльності :

- управління документами ;;
- управління зареєстрованими даними за якістю;
- внутрішній аудит;
- управління невідповідною продукцією;
- дії , що коригують;
- застережливі дії .

Окрім цього не усі країни — покупці освітніх послуг визнають міжурядові конвенції. У Індії, приміром, не визнають дипломи жодного зарубіжного ЗВО, повернувшись додому, випускники усіх закордонних університетів і коледжів вимушені складати професійні іспити. Але це не заважає Індії у величезному об'ємі імпортувати освіту. .

Колосальна увага, що приділяється підвищенню якості, є проявом посилення конкуренції на регіональних, національних і глобальних ринках освітніх послуг. Саме на ринку виявляються напрями мобільності студентів, пріоритетні форми навчання і дефіцитні спеціальності. Оскільки світовий ринок освітніх послуг став невід'ємною частиною глобального ринку, необхідно проводити детальний науковий аналізу його розвитку.

2.2. Дослідження інституціонального механізму публічного регулювання академічної мобільності

На підставі аналізу досвіду багатьох закладів освіти, були виявлені дві типові моделі управління академічними обмінами. Перша модель, яка може бути умовно названа «централізованою», передбачає створення в ЗВО функціонального підрозділу (управління або відділу, залежно від масштабів ЗВО і його міжнародної діяльності), в завдання якого входить, у тому числі, організація академічних обмінів.

Для студентів і професорський - викладацького складу (ПВС) такий підрозділ робить наступні види послуг:

- організація стажувань,
- оформлення документів для поїздок за кордон,
- пошук індивідуальних і колективних грантів,
- допомога в оформленні заявок на гранти.
- Для іноземних студентів
- оформлення документів на в'їзд до України,
- реєстрації за місцем перебування,
- продовження віз,
- оформлення медичних страховок.

Для ефективнішої організації програм академічної мобільності усередині ЗВО створюються відділи (сектори), що курирують ті або інші форми академічної мобільності : відділ обмінних програм, відділ організації стажувань і так далі. Співробітники відділів - це звичайно консультанти з певних питань (саме так вони і називаються). Крім того, передбачається великий штат волонтерів з числа студентів, які вже мають досвід участі в програмах академічної мобільності. ЗВО безпосередньо взаємодіє з академічними підрозділами через регулярні сесії з певних грантових і обмінних програм, інформаційні семінари і інші інформаційні ресурси.

Таке централізоване управління процесом академічної мобільності дозволяє залучити в процес мобільності студентів, викладачів і адміністраторів усього ЗВО. Така практика управління академічною мобільністю відповідно до першої моделі є найбільш поширеною.

Адміністрування мобільності може реалізовуватися і відповідно до іншої моделі, локалізуючись на одному з факультетів. В ролі такого підрозділу може виступати, наприклад, факультет міжнародної освіти. Така схема управління мобільністю може бути виправдана специфікою ЗВО, коли можливості академічної мобільності не однакові з причин, пов'язаних, найчастіше, з різними програмами підготовки в Україні і за кордоном і низькою сумісністю відповідних програм [23].

Незалежно від того, яка саме модель управління мобільністю реалізується в ЗВО, мінімально необхідне коло завдань управління мобільністю має бути наступним:

- інформування;
- сприяння в адаптації учасників академічної мобільності;
- нормативно-методичне забезпечення мобільності;
- фандрайзінг.

Розглянемо зміст кожної із завдань детальніше. Розвиток в ЗВО системи інформування про можливості і проблеми академічної мобільності і залучення потенційних учасників - основний напрям з підтримки і розвитку академічної мобільності. Створюються постійно діючі багаторівневі спеціалізовані інформаційні мережі для поширення серед усіх учасників процесу достовірної і повної інформації. Для цього проводяться регулярні семінари, сесії з певних грантових і обмінних програм, зустрічі із співробітниками консульств і посольств з питань навчання за кордоном. На сайті ЗВО в обов'язковому порядку має бути сторінка з інформацією про усі поточні грантові і обмінні програми, а також спеціальний стенд, на якому щотижня повинна оновлюватися інформація про поточні програми академічної мобільності.

Для інформування учасників зворотної мобільності розробляється комплект інформаційних матеріалів на іноземних мовах, передусім, на англійській. Інформація розміщується на сайті, а також поширюється у формі буклетів, фільмів, презентацій в партнерських ЗВО або через агентські мережі.

У рамках підвищення ефективності реалізації академічної мобільності рекомендується ведення бази даних усіх студентах, що беруть участь в програмах академічної мобільності. Ведення і підтримка цієї інформаційної системи здійснюється підрозділом, що курирує академічну мобільність, а її користувачі - усі навчальні підрозділи. Наявність такої системи дозволить ефективніше здійснювати моніторинг академічної мобільності.

Основне завдання відділу позанавчальної роботи - допомога в соціокультурній адаптації учасників програм мобільності як з іноземної, так і з української сторони, проведення різних культурних заходів і адаптаційних програм, розвиток системи консультаційних послуг. Основними завданнями такого підрозділу є:

- виховання навичок міжкультурного спілкування, активізація міжкультурних зв'язків, розвиток, взаємодія культур;
- створення соціокультурного простору для адаптації і комфортного психологічного стану іноземних студентів;
- задоволення потреби до вивчення мови і постійного мовного тренінгу в ході спільної культурної діяльності;
- придбання і поповнення знань і навичок в області національних культур через спільне проведення занять, дискусій, майстер-класів, ділових ігор, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертів.

Одним з пріоритетів у напрямі розвитку академічної мобільності для є розробка нормативно-правового забезпечення академічної мобільності, яке враховуватиме особливості як самої освітньої установи, так і механізмів реалізації різних форм академічної мобільності з урахуванням положень міжнародного права і національного законодавства.

Успішний розвиток академічної мобільності багато в чому залежить від ефективності системи її фінансування. Фінансовий стан багатьох «середньостатистичних» ЗВО не є стійким, і, навіть позначивши розвиток мобільності в числі своїх пріоритетів, багато з них не можуть фінансувати цей напрямок з власних позабюджетних засобів.

Це завдання можна вирішити багато в чому за рахунок притягнених засобів, для чого необхідно налагодити роботу з пошуку грантів, програм кредитування і субсидування академічної мобільності. У структурі рекомендується створити підрозділ, який здійснюватиме активний фандрайзинг, пошук і анонсування грантів, надання допомоги студентам і викладачам в написанні заявок на гранти. Як показав аналіз досвіду ведучих ЗВО, використовуються наступні джерела фінансування мобільності :

- засоби зарубіжних фондів і ЗВО (грантові програми, обмінні програми з ЗВО - партнерами, програми молодіжних обмінів по лінії урядів зарубіжних країн);
 - засоби фондів і відомчі (програми відряджання за кордон, програми обмінів за програмами Міністерства освіти і науки);
 - власні бюджетні і позабюджетні кошти ЗВО (відряджання кращих студентів за рахунок направляючого ЗВО, фінансування навчання видатних іноземних студентів);
- власні засоби учасників мобільності (платні стажування).

Питання кадрового забезпечення академічної мобільності є дуже важливим. Розширення масштабів академічної мобільності приведе до зміни якості самої освіти, що, у свою чергу, вимагає від усіх співробітників певної міри готовності до рішення їх посадових завдань з урахуванням міжнародного досвіду. У сучасній ЗВО потрібне систематичне підвищення кваліфікації, спеціалізоване навчання співробітників, і не лише безпосередньо задіяних в забезпеченні мобільності (співробітники міжнародної служби, навчальне управління, приймальної комісії і відділу по роботі із студентськими

документами, викладачів, співробітників деканатів), але і співробітників допоміжних служб (гуртожитки, позанавчальні підрозділи).

Заходи мають на увазі розвиток академічної мобільності студентів, аспірантів, науково - педагогічних кадрів. Заходи спрямовані на рішення наступних стратегічних завдань:

- Вдосконалення і розвиток міжнародної мобільності студентів, аспірантів, викладачів і наукових співробітників.

Модернізація освітнього процесу (зміст і організація), модернізація навчальної інфраструктури

- Вдосконалення і розвиток науково - дослідницького процесу.
- Вдосконалення і розвиток практичної і наукової підготовки студентів і аспірантів на базі промислових підприємств наукових організацій, інноваційних компаній, науково - освітніх центрів.

Глобалізація і посилення ролі транснаціональних організацій привело до того, що сьогодні фахівці працюють в організаціях в тісній співпраці із зарубіжними партнерами, вчаться і стажуються в ведучих зарубіжних ЗВО і навчальних центрах, відвідують міжнародні форуми, виставки і конференції. Проте по-справжньому ефективна міжнародна співпраця неможлива без сукупного знання предметної області і іноземних мов.

Освоюючи дисципліни україно-мовного блоку в повному об'ємі, студенти вивчають основні предмети вибраних ними напрямів англійською мовою. Завдяки інтегрованому вивченню професійних дисциплін і інноваційним методикам викладання іноземної мови студенти, опановують сучасну англійську термінологію з обраної спеціальності для професійного спілкування англійською мовою. Глибока інтеграція освіти і науки досягається завдяки участі студентів в роботі науково - освітніх центрів, участі в спільних конференціях.

Освоєння програми двомовної підготовки може завершуватися державною підсумковою атестацією у вигляді розробки курсу лекцій і

практичних занять і представленні роботи до захисту на державному іспиті, а потім видачою державного диплому про професійну перепідготовку.

Серед підрозділів, що реалізують стратегічні завдання в області міжнародної діяльності, робота сконцентрована на підготовці «мобільних» кадрів, у тому числі для роботи в ЗВО.. Готуючи компетентні кадри, ЗВО реалізує стратегічні завдання активного розвитку і підвищення рівня міжнародної академічної мобільності.

Політика в області якості передусім спрямована на задоволення вимог споживачів - студентів, їх батьків, магістрантів, аспірантів, персоналу, підприємств і організацій. Отримуючи навички підготовки навчального матеріалу і викладання професійних дисциплін на іноземній мові, вони стають експертами у своїй професії, інтегруючи знання вітчизняних і зарубіжних наукових шкіл.

Глибока інтеграція освіти і науки досягається завдяки участі студентів в роботі науково - освітніх центрів. Розширення масштабів академічної мобільності зрештою повинне привести до зміни якості освіти, що, у свою чергу, вимагає від усіх співробітників певної міри готовності до рішення їх посадових завдань з урахуванням міжнародного рівня підготовки.

Нами сформований механізм академічної мобільності в цілях підвищення якості продукції організації, який являється сукупністю послідовних дій з реалізації процесів академічної мобільності.

Механізм академічної мобільності складається з наступних етапів:

- Ухвалення рішення про розвиток академічної мобільності.
- Розробка політики в області академічної мобільності.
- Реалізація проектів академічної мобільності.
- Коригування напрямів розвитку академічної мобільності.

З метою зовнішнього стимулювання українських ЗВО до розвитку академічної мобільності має сенс розвивати систему оцінних показників, спрямовану, у тому числі, на формування і підвищення власної відповідальності за цей напрям.

Для порівняння різних ЗВО, коли йдеться про кількісні показники, має сенс користуватися відносними (питомими), а не абсолютними величинами, які сильно залежатимуть від масштабу ЗВО і не дозволять коректно порівнювати заклади освіти. В той же час, для оцінки міри просування системи академічної мобільності в цілому і її окремих сегментів (галузевих, регіональних і тому подібне) по даному напрямку необхідно використати не лише усереднені по сукупності відносні, але і сукупні абсолютні значення, зміна яких в часі характеризуватиме динаміку розвитку.

Багато показників вводяться в перерахунку на семестрові програми. Цей прийом використаний для модельного «вирівнювання» тривалості програм академічної мобільності, що дозволяє порівнювати масштаби академічної мобільності, що реалізовується через програми різної тривалості. Чисельність учасників академічної мобільності пропонується характеризувати як абсолютними, так і відносними показниками.

Перші важливі для оцінки масштабів академічної мобільності в цілому у ЗВО, системі з окремих напрямів і її окремим сегментам, а другі у більшій мірі служать для коректного порівняння рівня розвитку мобільності в різних ЗВО. Причому розраховується відношення «мобільних» студентів саме до загального контингенту, що включає усі форми навчання, а не тільки очну - це представляється правильнішим, оскільки нівеляція відмінностей між формами навчання більшою мірою відповідає міжнародній практиці. Важливе і абсолютне число студентів, аспірантів, викладачів і співробітників ЗВО, що виїхали за кордон з освітніми і дослідницькими цілями.

Доцільно виділити групи основних і додаткових показників. Перші характеризують даний напрям в цілому визначають довгострокові стратегічні пріоритети в його розвитку. Другі носять локальніший характер і характеризують міру виконання окремих заходів середньострокових і короткострокових планів.

Додаткові показники цієї групи, сформульовані у найбільш загальному вигляді, на додаток до основних, ці показники використовуються для

здійснення внутрішнього моніторингу процесу академічної мобільності і формування умов, сприяючих її розвитку. До додаткових показників можна віднести:

- кількість прочитаних курсів на іноземних мовах;
- рівень знання іноземних мов серед студентів і ПВС (відповідно до загальноприйнятих стандартів типу TOEFL);
- наявність і міра достатності нормативної бази, що регулює питання організації академічної мобільності, порядок визнання дисциплін і періодів навчання за кордоном;
- загальний об'єм притягнених для підтримки академічної мобільності фінансових коштів, включаючи індивідуальні гранти.

При реалізації освітньої програми і організації навчального процесу потрібне введення індивідуальних навчальних планів студентів, взагалі кажучи, різних для кожного студента напрямів підготовки, які визначають освітні траєкторії на увесь період їх навчання.

Наріжним камнем при переході до системи кредитних одиниць являється перебудова організації навчального процесу в ЗВО, яка здійснюється за так званою кредитно-модульною схемою. Організація учбового процесу включає 4 компоненти:

- форма ведення навчального процесу;
- методичне забезпечення;
- запис студентів на дисципліни;
- служба академічних консультантів (т'юторів).

Розглянемо послідовно ці компоненти.

Формами навчального процесу є:

- а) аудиторні заняття - лекції, практичні заняття (семінари, групове академічне консультування), практикуми (лабораторні роботи), майстер-клас;
- б) позааудиторні заняття - індивідуальні консультації, робота в науковій бібліотеці, самостійна робота, навчальні і виробничі практики;

в) контроль знань - атестація за модулем, контрольні роботи, тестування (письмове або комп'ютерне) за розділами курсу, звіт з курсових робіт, колоквиуми;

г) поточна і підсумкова атестації - підсумкове тестування з дисципліни, іспит (письмовий або усний), захист випускної роботи, міждисциплінарний державний іспит.

ЗВО зобов'язана інформувати усіх абітурієнтів і студентів про правила прийому і організації навчального процесу, але не зобов'язана погоджувати з кожним студентом загальну схему і деталі ведення навчального процесу. ЗВО відповідає за усе методичне забезпечення навчального процесу. Зокрема, для кожного напрямку (спеціальності) на факультетах мають бути підготовлені:

- програми по кожній дисципліні навчального плану з урахуванням кредитних одиниць;

- матеріали для аудиторної роботи з кожної дисципліни: тексти лекцій, плани семінарських занять, мультимедійний супровід занять;

- матеріали для самостійної роботи студентів : набори текстів домашніх завдань, матеріали самоконтролю по кожній дисципліні, теми рефератів і курсових робіт, навчальні матеріали в електронній бібліотеці ЗВО;

- матеріали для контролю знань студентів : письмові контрольні завдання, письмові і електронні тести, екзаменаційні квитки з кожної дисципліни;

- матеріали для проведення практик : укладення договорів з організаціями, плани і програми проведення навчальних практик, форми звітної документації.

Запис студентів для вивчення дисциплін наступного навчального року організовує факультет. Першокурсник до початку занять отримує в деканаті факультету (у т'ютора) підготовлений варіант індивідуального навчального плану, в який він може внести свої корективи до 10 вересня поточного навчального року. Подальші зміни в індивідуальному навчальному плані студента впродовж року не допускаються.

Студент 2 курсу і старше складає свій індивідуальний навчальний план на наступний навчальний рік. По кожній дисципліні деканат факультету, за узгодженням з навчально-методичним відділом (НМВ) ЗВО, встановлює мінімальне число студентів, необхідне для відкриття дисципліни, а для кожного викладачі - максимальне число студентів в навчальному потоці (групі).

У випадку якщо на цю дисципліну записалося число студентів, менше мінімально, встановленої НМВ кількості, то дисципліна не відкривається і не вноситься в робочий план напряму або спеціальності.

Якщо до викладача записалося число студентів, більше максимально встановленої кількості, то деканат формує з цієї дисципліни ще один навчальний потік (групу) і на власний розсуд призначає в нього викладача не меншої кваліфікації.

Студент має право записатися на дисципліни, які складають разом більше, ніж 60 кредитів в навчальному році. В цьому випадку, за умови успішного виконання навчального плану, термін навчання може бути скорочений.

Якщо студент, переведений на наступний курс, у встановлений термін не здав в деканат факультету свій індивідуальний навчальний план, то за основу його навчання приймається типовий робочий план відповідного курсу.

По сукупності індивідуальних планів студентів факультет формує робочі навчальні плани і складає розклад занять на один семестр навчального року. Цикл загальних професійних дисциплін. На освоєння основних професійних дисциплін (ОПД) відводиться не менше 80 к.е., включаючи учбові практики. На освоєння спеціальних дисциплін (СД) відводиться не менше 40 к.е., включаючи учбові практики і виробничу практику для підготовки випускної (дипломною) роботи.

Перегляд навчальних планів напрямів і спеціальностей, розроблених на основі діючих державних освітніх стандартів, в сучасних дослідженнях зводиться до наступних моментів:

- використання трьох форм навчального плану за кожним напрямом (спеціальності) :

- а) базові навчальні плани - загальні за напрямом (спеціальністю), служать для визначення змісту і загальної трудомісткості роботи кожного студента;

- б) індивідуальні навчальні плани - різні для кожного студента, такі, що визначають його освітню траєкторію;

- в) робочі плани - плани для формування щорічного графіку навчального процесу і розрахунку навчального навантаження викладачів.

- введення нового циклу дисциплін для студентів, що успішно освоюють поточну атестацію по усіх дисциплінах індивідуального навчального плану і бажаючих спеціалізуватися в певній галузі знань для написання випускної роботи, а також для більше поглибленої підготовки з іноземної мови;

- за мірою обов'язковості і послідовності засвоєння змісту освітньої програми навчальний робочий план може включати 3 групи дисциплін :

- а) що вивчаються обов'язково і строго послідовно в часі;

- б) що вивчаються обов'язково, але, можливо, не послідовно;

- в) що вивчаються на власний вибір.

Кредитні одиниці набираються за семестрами. З кожної дисципліни в колонці навчального плану вводяться три цифри в дужках, які слідує відразу ж після назви дисципліни. Наприклад, (3:2: 0) :

- а) 1-а цифра означає максимальне число кредитів., що відводяться на освоєння дисципліни;

- б) 2-а цифра означає академічний годинник в тиждень, що відводиться на роботу в аудиторії (лекції, опитування, дискусії, демонстрації і різні комбінації цього);

- в) 3-а цифра означає час в академічному годиннику в тиждень, що відводиться на практичну роботу (лабораторні і практичні заняття, семінари, курсові і проектні роботи, графічні роботи, робота в комп'ютерному класі).

Контроль за освоєнням студентом кожної дисципліни здійснюється з допомогою бально-рейтингової системи (БРС), включаючи модуль і поточну атестації. НМВ розробляє загальні схеми для навчальних груп спеціальностей, а факультети і кафедри - конкретні схеми і положення про БРС з кожної дисципліни в термінах кредитних одиниць для кожного етапу контролю знань.

За результатами поточної атестації студентів виставляються:

- залік в цілих одиницях (кредитах), що характеризує загальну трудомісткість освоєння дисципліни
- диференційована оцінка, що характеризує якість освоєння студентом знань у рамках цієї дисципліни.

У разі отримання незадовільних оцінок повторне проходження студентом атестації не допускається, за винятком документально обґрунтованих випадків (хвороба і ін.).

За результатами модульного контролю і поточного факультет складає академічні рейтинги студентів. Високий рейтинг дозволяє студентів отримати академічні пільги і переваги (підвищену стипендію, безкоштовне навчання і ін.). Будь-який студент може отримати аргументовані відомості про свій академічний рейтинг в деканаті факультету або на веб - сайті факультету.

Для сприяння студентам у виборі і реалізації їх освітніх траєкторій на факультетах організовується служба академічних консультантів (т'юторів). Служба т'юторів створюється при деканатах факультетів і підпорядковується безпосередньо деканові факультету. Число т'юторів встановлюється залежно від числа студентів, наприклад, один т'ютор на 200-300 студентів. Один т'ютор здійснює свою роботу, як правило, у рамках не більше ніж 1-2 напрямів (спеціальностей) і курирує студентів від першого до випускного курсу.

Посада т'ютора може займати співробітник з вищою освітою, що пройшов належну підготовку і є експертом в структурі навчального процесу

цієї групи напрямів (спеціальностей). Він призначається на посаду наказом по ЗВО при узгодженні кандидатури з деканом факультету.

Функціональні обов'язки т'ютора :

- представлення академічних інтересів студента в ЗВО;
- участь в навчально-методичних Радах факультету;
- здійснення групових і індивідуальних консультацій студентів з метою найбільш раціонального складання індивідуальних і робочих навчальних планів на рік;
- проведення академічних консультацій на регулярній основі впродовж навчального року;
- ведення паспорта напрямів (спеціальностей);
- контроль своєчасної підготовки і наявності усіх методичних матеріалів, необхідних для навчання по відповідному напрямку (спеціальності);
- перевірка виконання правил проведення модульного контролю і поточного за усіма дисциплінами, участь в роботі комісій з проведення контрольних ректорату;
- підвищення кваліфікації не рідше одного разу в три роки.

З викладеного вище видно, що модифікація освітньої програми і перебудова організації навчального процесу в ЗВО є основними елементами переходу до системи кредитних одиниць кредитно-модульної схеми. Важливо правильно оцінити міру готовності ЗВО до такої неформальної операції і приготуватися до наступної стадії - зміни системи оцінок знань студентів. Ця процедура передбачає перехід у рамках експерименту на багатобальну (10 - або 100 - бальну) систему оцінок, яка має бути пов'язана з бальним, -рейтинговою системою ЗВО, а також введення кредитної системи оцінювання, яка проводиться у ЗВО – закордонних партнерах.

У європейських країнах робочими критеріями класифікації навчальної програми як спільної є наступні:

- програми розроблені і/або схвалені спільно декількома ЗВО;

- студенти кожної із сторін беруть участь в програмі навчання в інших установах;
- перебування студентів у ЗВО-учасниках загальних програм має порівняно однакову тривалість;
- періоди навчання і іспити, здані студентами у ЗВО – учасниках програми, признаються повністю і автоматично;
- викладачі кожного з ЗВО-учасників також викладають в інших установах, спільно розробляють навчальний план і утворюють спільні приймальні і екзаменаційні комісії;
- після закінчення усієї програми навчання студенти отримують або національні сертифікати кожного з установ-партнерів, або їм видаються спільні (частіше неофіційні) посвідчення або дипломи.

Що стосується найбільш прийнятних форм юридичної регламентації спільної освітньої діяльності, то успішні ЗВО віддають перевагу договорам про співпрацю (31%); договорам про спільну діяльність (18%); договорам про партнерство і валідації освітньої програми (10%). З точки зору мобільності, яка є обов'язковою вимогою до спільних програм, ситуація не зовсім благополучна. Як правило, мобільність здійснюється тільки у бік Україна→ЄС, студенти ж партнерських ЗВО в Україні практично не навчаються. В середньому, студенти навчаються в партнерських ЗВО близько 15-25% тривалості програм. Більше того, є програми, що називають себе спільними, де мобільність взагалі не передбачена. (У таких програмах передбачено навчання студентів тільки в Україні, при цьому їм надається можливість пройти курси (модулі) у ЗВО - партнерові за умови самостійної оплати усіх витрат, пов'язаних з проїздом і проживанням в іншій країні). Іншими словами, порушується сама логіка спільних програм.

Мотивація створення спільних освітніх програм схожа у ЗВО Європи і України, вона така:

- Спільні програми є визнаним інструментом підвищення конкурентоспроможності ЗВО і, як наслідок, національних/регіональних систем освіти.

- В умовах посилення процесів глобалізації і інтеграції на міжнародній арені в усіх сферах громадського життя розвиток системи вищої освіти також необхідно здійснювати у напрямі забезпечення її порівнянності (у області вживаних механізмів, критеріїв і стандартів) із зарубіжними системами вищої освіти. Подібна порівнянність створить сприятливу базу для розвитку спільних освітніх програм, одним з позитивних ефектів яких є збагачення існуючих освітніх програм інноваційними елементами зарубіжних освітніх програм.

- За допомогою розробки спільних освітніх програм Україні надається можливість для виходу на освітні ринки інших країн (у тому числі і для популяризації і експорту української вищої освіти за кордоном, а також для створення єдиного європейського ринку праці, що важливо для працевлаштування майбутніх випускників і тим самим - для мотивації їх вибору.

Основні професійні області, в яких розробляються спільні програми в європейських країнах, досить чітко корелюють з тією інформацією, яка існує в ЗВО України. За даними, приведеними в європейському дослідженні 2021 р., усі країни-учасниці погодилися з тим, що міжвузівські програми здійснюються в Європі практично в усіх галузях знань. Проте багато хто з країн не зміг надати ніяких статистичних даних з приводу областей, в яких їх установи пропонують спільні програми з іноземними ЗВО. Частота, з якою певні області вказувалися у відповідях країн, була прийнята за основу при оцінці складу загальних програм за предметами. Безумовними лідерами стали область економіки/бізнесу і інженерної справи; за ними йдуть юриспруденція і менеджмент, європейська історія і політологія, комунікація і ЗМІ, іноземні мови і соціальні науки також згадуються частіше, ніж інші предметні області. Далі слідують гуманітарні науки, право, мовознавство, математика, медицина,

комунікативістика. Звертає на себе увагу відсутність спільних програм між університетами країн Євросоюзу і країн, в що нього не входять, в області сільського господарства, природних наук, мовознавства, а також перевищення в 5 разів кількості спільних програм в області геології і географії між університетами країн Євросоюзу і країн, в нього що не входять і програм в тій же області між університетами країн Євросоюзу. Проте загальна кількість цих програм невелика. Професійними областями, в яких ЗВО України накопичений достатній досвід співпраці, у тому числі зі створення спільних програм, являються менеджмент, економіка, мовна підготовка, соціальні науки, міжнародні відносини, освіта. Деякий досвід співпраці між українськими і європейськими університетами в області інженерних програм накопичений, у тому числі, завдяки процедурам міжнародної акредитації інженерних програм. Про співпрацю в області природних наук інформація дуже обмежена.

Основним досвідом українських ЗВО з використанням кредитних схем стала участь в програмі TEMPUS, що передбачала обов'язкове використання ECTS. Завдяки цьому в українських ЗВО у рамках міжнародних обмінів накопичений досить широкий досвід використання кредитних одиниць, існують методики перерахунку кредитів.

2.3. Методичні основи організаційного механізму публічного регулювання академічної мобільності.

Якщо говорити про темпи переходу до нової української вищої школи системи кредитних одиниць, то слід визнати, що факультети і кафедри хоча і отримують велику академічну свободу, але несуть і велику відповідальність, як перед адміністрацією ЗВО, так і перед споживачами освітніх послуг.

Інформаційна кампанія з реалізації системи академічної мобільності в українському академічному співтоваристві ще розгорнута на недостатньому

рівні. В той же час це співтовариство розуміє важливість проблем, супроводжуваних розвитком даного процесу на європейському континенті.

Відсутність достатньої інформаційної політики і в країнах Євросоюзу підтверджується висновками Єврокомісії і Європейської асоціації ЗВО, зробленими на міжнародних конференціях в Цюріху (Швейцарія) і Граці (Австрія) напередодні зустрічі міністрів освіти у Берліні. Основні принципи і інструменти ECTS ще не доведені до відома усіх європейських ЗВО, їх адміністрації, викладачів і студентів.

У західноєвропейських ЗВО вирішуються ті ж проблеми, що і в українських закладах освіти, що беруть участь в експерименті: як правильно розподілити кредити з дисциплін освітньої програми, як зберегти при цьому якість і встановити ефективний контроль за якістю навчання, як правильно визначити трудомісткість навчального навантаження студентів, яким чином перетворити перевідні кредити в накопичувальні одиниці.

Говорячи про різні національні системи кредитів, або системи окремих ЗВО в плані їх сумісності, необхідно відмітити, що (навіть якщо вони не сумісні) їх існування являється більше переважним, чим відсутність якої-небудь системи кредитних одиниць взагалі, оскільки вони забезпечують додаткові кількісні оцінні критерії.

Успіх реалізації безпосередньо пов'язаний з чіткою логікою їх побудови, що досягається шляхом продуманого управління усіма стадіями ініціації програми, починаючи від знаходження грантів на розробку інтегрованого навчального плану і закінчуючи конкурентоспроможністю випускників на ринку праці.

Консультації з питань академічної мобільності, передусім, включає детальне ознайомлення з інформацією про різні стипендіальні і грантові програми національних і міжнародних фондів, а також освітніх агентств, що надають фінансову підтримку для зустрічей викладачів в ЗВО - партнерах з метою розробки спільного навчального плану і для забезпечення академічної мобільності студентів. Зокрема, викладачі і студенти знайомляться з

програмою Європейського Союзу «Ерасмус Мундус», програмами DAAD, стипендіями Міністерства вищої освіти і досліджень Франції та ін.

Спостерігається серйозне домінування магістерських програм серед програм академічної мобільності, що цілком закономірно, оскільки вимоги державних стандартів або акредитаційних агентств в країнах кожного з ЗВО - партнерів не дозволяють істотно міняти навчальні плани бакалаврських програм. У більшості таких програм студенти зобов'язані навчатися в одній ЗВО -партнері (81%). У 13% програм вони повинні навчатися мінімум в двох ЗВО - партнерах, що особливо характерно для програм; здійснюваних у рамках «Ерасмус Мундус». У більшості програм підготовки бакалаврів навчання за кордоном відбувається на третьому році навчання.

Але на загальнодержавному рівні стоять завдання гармонізації освітніх систем, розвитку механізмів взаємного визнання кваліфікацій і галузі знань, створення порівнянних систем оцінки якості освіти. Проте конкретною реалізацією цих принципів належить займатися безпосередньо ЗВО. При цьому рівень участі українських ЗВО в цих процесах украй нерівномірний. Керівники ЗВО, що досить давно вступили в процес міжнародної інтеграції, знають не лише про переваги і нові можливості, що відкриваються, але і про виникаючі проблеми і питання.

У контексті спільної мети розвитку академічної мобільності в Україні, постановка завдань на рівні окремої ЗВО може виглядати таким чином:

- ввести в практику цільове виділення у бюджетах ЗВО засобів для фінансування програм академічної мобільності, що реалізуються у рамках прямої співпраці;
- удосконалювати організаційний механізм і нормативно- методичне забезпечення академічної мобільності;
- розвивати культуру формування гнучких освітніх траєкторій, механізмів визнання і перезарахування дисциплін і періодів навчання в інших ЗВО, у тому числі, іноземних;

- активно розвивати пряму співпрацю між ЗВО в освітній і дослідницькій сферах, активізувати формування спільних освітніх і дослідницьких програм;
- розробити систему оцінки академічної мобільності усередині ЗВО;
- розробити механізми мотивації до вивчення іноземних мов;
- впровадити форми і методи навчання іноземним мовам, що забезпечують істотне підвищення рівня мовної підготовки студентів викладачів;
- формувати курси і програми на іноземних мовах;
- розвивати (на додаток до традиційних) дистанційні форми навчання іноземних студентів як найекономічніше доцільні;
- розвивати систему інформування студентів, викладачів співробітників ЗВО про завдання, можливості і проблеми, пов'язані з академічною мобільністю;
- забезпечити соціально-побутові умови і гарантії безпеки для навчання в українських ЗВО іноземних громадян;
- створювати інфраструктуру соціальної і культурної підтримки і адаптації іноземних студентів, розвивати систему консультаційних послуг для студентів, що приїжджають.

Результати навчання формулюються в процесі консультацій з професійним співтовариством. Гарантом успіху, особливо в області прикладних наук, являється їх чітка спрямованість на інтереси великих технологічних і промислових організацій, працюючих в Україні і в країнах-партнерах, або спільних виробництв. Керівники цих організацій, як показує європейська практика останніх років, все частіше сідають за стіл переговорів з ученими ЗВО, що беруть участь розробці напрямів академічної мобільності, для того, щоб програми гранично наближеними до потреб сучасного бізнесу і ринку праці. Випускники таких програм, розроблених разом з представниками бізнесу, не мають проблем з працевлаштуванням. Саме ці випускники роблять

високий рейтинг своїх ЗВО, оскільки показник працевлаштування стає найголовнішим у світі прагматиків.

Сформований організаційний механізм, на базі наявної системи показників розвитку програм академічної мобільності у вітчизняних ЗВО, здатний реалізовувати управління моделлю академічної мобільності.

Практика створення програм обміну налічує вже більше півтора десятиліть. І якщо до початку нового тисячоліття створення таких програм було ініціативою самих ЗВО, то тепер - цей вже напрям політики в освіті, під яку створюються державні програми і виділяються фінансові кошти. Варто відмітити, що в США за останнє десятиліття спостерігається кардинальна зміна позиції у відношенні освітньої співпраці. Політика опори тільки на власні сили у ведучих ЗВО (Гарвардському, Стенфордському та ін. університетах Массачусетському технологічному інституті) змінюється на ідею диверсифікації освіти, яка можлива за рахунок включеного навчання студента принаймні впродовж півроку в іншій ведучій ЗВО на взаємній основі. Це - не визнання власної слабкості ЗВО; справа в тому, що сучасні темпи розвитку виробництва і збільшений темп впровадження інноваційних розробок, а також їх різноманітність однозначна вимагають від системи освіти, по-перше, набагато більш високих темпів включення нових ідей і технологій в освіту, по-друге диверсифікації (різноманітності) освітнього процесу.

Інноваційність виробництва, необхідність включення інноваційних розробок (різних, та в різних країнах) і необхідність диверсифікації підготовки кадрів і є об'єктивною основою створення програм обміну.

З визначення, можна зробити висновок, що програми обміну та академічної мобільності можуть розроблятися і реалізовуватися спільно як із зарубіжними ЗВО, так і з декількома ЗВО усередині країни. Спільні освітні програми є продуктом розвитку академічної мобільності. Зовнішня академічна мобільність у багатьох ЗВО налагоджена у вигляді як стажувань для професорсько-викладацького складу, міжнародних конференцій, термінових

програм навчання студентів за кордоном, так і з іноземними ЗВО - партнерами.

Розглянемо сучасний стан і проблеми внутрішньої академічної мобільності.

Внутрішня (національна) академічна мобільність є:

1. Навчання студентів і аспірантів в ведучих ЗВО.
2. Робота викладачів і співробітників в ведучих ЗВО і наукових центрах.

Перспектива розвитку внутрішньої академічної мобільності в Україні пов'язана саме з «вертикальною» мобільністю. Створити академічну мобільність усередині країни виявилось важче.

Для вирішення цих проблем на сьогоднішній момент в Україні пропонується:

1. Створити центри колективного користування і педагогічні школи.
2. Найбільші гранти виділяти науковим колективам, які об'єднують відразу декілька ЗВО.

Таким чином, зацікавленості в розвитку яких-небудь спеціальних заходів, спрямованих на штучне стимулювання процесу розвитку внутрішньо-української академічної мобільності не спостерігається.

Згідно з вищепереліченими проблемами стан внутрішньої академічної мобільності в Україні можна охарактеризувати як практично не розвинене. Це підтверджують і результати розробленого нами комплексу опитувань, реалізованого серед студентів - бакалаврів, для аналізу стану і тенденцій розвитку внутрішньої академічної мобільності.

Студенти не зацікавлені в проходженні програм навчання в інших українських ЗВО. Також анкетування показує бажання студентів пройти навчання в зарубіжних ЗВО. А як відомо споживачі народжують попит. Аналізуючи викладені факти, можна зробити висновок про незацікавленість споживачів освітніх послуг у внутрішній академічній мобільності. Практично така ж ситуація складається і з ПВС.

Проте, на певному етапі свого розвитку зовнішня академічна мобільність неодмінно зіткнеться з необхідністю побудови системи внутрішньої академічної мобільності. В наші дні такі тенденції вже простежуються в Європі. Так, наприклад, в Швеції, існує служба, що займається набором студентів для усіх державних університетів країни.

Існування такої служби значно полегшує зарубіжним потенційним партерам пошук зацікавлених інформацією про місцеві програми навчання і діяльності ЗВО. Швеція є членом Євросоюзу і країною, що підписала Болонську декларацію. Очевидно, що подібного роду тенденції, найближчим часом проявляться і в інших європейських країнах. Так, щоб бути конкурентоздатною на європейському освітньому просторі нашій країні просто потрібний розвиток внутрішньої академічної мобільності.

Першим кроком для її розвитку має бути вдосконалення нормативно - методичної бази, яка повинна забезпечувати досить вільне переміщення студентів з однієї ЗВО в іншу як в межах програм одного рівня вищої освіти, так і на різних рівнях (наприклад, вступ випускників-бакалаврів однієї ЗВО в магістрат іншого), як систему індивідуальних освітніх траєкторій. Кінцевою метою цієї процедури повинен стати розвиток мобільності між українськими ЗВО.

Міжнародна діяльність кожного з ЗВО - учасників внутрішньої академічної мобільності, дозволить розширити число потенційних міжнародних партнерів.

Одним із способів розвитку внутрішньої академічної мобільності є створення програм між декількома українськими державними ЗВО. Система організації мобільності усередині країни можливо за тією ж схемою, що і із зарубіжними партерами. Враховуючи, що освітній компонент обов'язковий і єдиний для усіх освітніх програм державних ЗВО, то в процесі організації академічної мобільності усередині країни головною метою для ЗВО - партнерів являється поєднання регіональних компонентів освітніх програм. На сьогоднішній момент - це є найбільш важливим, трудомістким, але цілком

досяжним процесом із створення платформи для розвитку академічної мобільності усередині країни.

Розвиток академічної мобільності усередині країни за рахунок обміну досвідом і агрегації інформації в області підготовки молодих викладачів, також може привести до розвитку системи єдиних вимог до сучасного викладача ЗВО.

У кожному ЗВО існує своя системи підготовки сучасних викладачів, заснованої на принципах безперервного менеджменту, який для персоналу ЗВО визначаються як «безперервне вдосконалення впродовж усього життя».

Розвиток внутрішньої академічної мобільності може надалі уніфікувати систему підготовки різного рівня викладачів ЗВО, сприятиме створенню єдиних стандартів підготовки викладачів міжнародного рівня, згідно вимогам академічної мобільності і міжнародним стандартам ЮІР. Наявність цього елемента може служити інструментом оцінки вдосконалення системи освіти.

У рамках заходів по розвитку міжнародної академічної мобільності були проаналізовані проблеми, з якими стикаються як викладачі, так і студенти. Однією з основних проблем, з якою стикаються викладачі сучасних ЗВО, є недостатність знань іноземної мови, яка перешкоджає швидкому ознайомленню з новітніми досягненнями світової науки. Це, у свою чергу, призводить до зниження рівня вітчизняних розробок і досліджень і є бар'єром для просування вітчизняних розробок на світовому ринку. Низький рівень володіння іноземними мовами не дозволяє ученим брати активнішу участь в міжнародних наукових і освітніх симпозиумах, конференціях і науково - дослідницьких проектах. У зв'язку з цим основними цілями сучасного навчального закладу є:

1. Підвищення рівня знань іноземної мови викладачів до рівня B2/C1 згідно розробленої Радою Європи загальноєвропейської системи компетенцій володіння іноземною мовою.

2. Розширення термінологічної бази викладачів в їх професійній предметній області.

3. Розвиток навичок усного спілкування на іноземній мові.
4. Розвиток навичок наукової мови і письмового викладу професійних знань на іноземній мові.

5. Розвиток умінь вести дискусію на професійні теми.

Тому необхідна :

1. Організація ефективної системи навчання викладачів іноземним мовам в ЗВО (англійська, німецька і французька).
2. Розробка навчально - методичних комплексів для навчання викладачів іноземним мовам відповідно до компетентних рівнів B2/C1.
3. Проведення навчання викладачів загальноосвітніх, природничо-наукових і спеціальних дисциплін спільній і професійній іноземній мові.
4. Атестація знань викладачів з іноземної мови через системи незалежних міжнародних іспитів, таких як Pearson Test of English, Goethe - Zertifikat, DELF/DALF і інші.
5. Організація мовних і наукових стажувань в європейських і американських ЗВО.

Також, на сьогодні однією з головних проблем, яка перешкоджає академічній мобільності студентів ЗВО, є недостатній рівень знань іноземної мови. Нерідкі випадки, коли обдаровані студенти, що займаються науковими дослідженнями, не можуть отримати гранти або перемогти в конкурсах на навчання і стажування за кордоном із-за поганого знання іноземної мови. Неможливість доступу до новітньої освітньої і наукової інформації, представленої в мережі Інтернет, також є наслідком низького рівня мовної підготовки студентів.

У зв'язку з цим основними цілями ЗВО є:

1. Підвищення рівня знань іноземної мови студентів до рівня B1/B2 згідно розробленої Радою Європи загальноєвропейській системі компетенцій володіння іноземною мовою (CEFR).
2. Розширення загального словникового запасу і термінологічної бази студентів в їх професійній області.

3. Розвиток уміння вести дискусію за загальними і професійними темами.

4. Навчання студентів навичкам написання наукових робіт іноземною мовою, ділового листа, складання доповідей і виступу на наукових конференціях.

5. Стимулювання студентів до підготовки матеріалів і подання заявок для отримання грантів міжнародних організацій на мовні і наукові стажування.

Для цього потрібно:

1. Організація ефективної системи навчання студентів іноземним мовам (англійської, французької, німецької).

2. Розробка навчально - методичних комплексів для навчання студентів іноземним мовам відповідно до компетентних рівнів CEFR.

3. Проведення навчання студентів спільній і професійній іноземній мові.

4. Атестація знань студентів по іноземній мові через системи незалежних міжнародних іспитів, таких як Pearson Test of English, Goethe - Zertifikat, DELF/DALF і інші.

5. Організація мовних і наукових стажувань в європейських і американських ЗВО.

Україна є однією з наукових держав з багатими довголітніми науковими традиціями, яка стоїть у витоків створення цілого ряду сучасних наукових шкіл і досягнень. Проте, на сьогодні очевидно, що подальші успіхи, отримання нових знань і розробка інноваційних технологій неможливі без повноцінної співпраці українських учених із зарубіжними колегами.

Так, одним з полюсів розвитку нового наукового знання є країни Європейського Союзу, що займають лідируючі позиції за багатьма науково - дослідницькими напрямками. Співпраця з великими європейськими науковими організаціями, дасть змогу ЗВО на порядок підвищити якість і ефективність українських розробок. Існують різні способи організації спільної роботи

українських і європейських дослідників і наукових організацій - на базі двосторонніх програм зі співпраці, загальноєвропейських програм (наприклад, Рамкових науково - дослідницьких програм ЄС; програм AIDCO/TACIS і INTAS), а також у рамках європейських наукових організацій (Євріка, Європейський науковий фонд) і міжнародних ініціатив (CERN, ITER, MHTLQ. Аналогічні програми є і у інших ведучих науково - дослідницьких держав (США, Японії та ін.). Необхідною умовою успішної участі учених в цих програмах є оперативний доступ до інформації про конкурси і проекти, кваліфікована допомога в складанні заявок і експертна оцінка заявочної документації фахівцями в області міжнародної співпраці. Це може бути досягнуто шляхом створення на базі ЗВО центрів з координації міжнародних програм науково - технічної співпраці і мобільності учених. Забезпечення доступу до сучасних баз даних наукове - технічній інформації і міжнародних бібліотечних серверів, підвищити конкурентоспроможність досліджень і притягнути інтерес міжнародних партнерів.

Для цього потребується від ЗВО:

2. Забезпечення ефективної взаємодії з українськими і зарубіжними ученими, працюючими в провідних наукових центрах, для досягнення світового рівня фундаментальних і прикладних наукових досліджень, які проводяться в ЗВО.

2. Створення програми і організації наукових стажувань учених у провідних зарубіжних ЗВО, науково - дослідницьких центрах, технопарках.

3. Розробка проектів і подання заявок на участь в міжнародних програмах науково - технічної співпраці і мобільності учених.

Завдання проекту :

- Створення центру координації міжнародних програм науково-технічної співпраці і мобільності учених.

2. Встановлення контактів з ведучими зарубіжними ЗВО, науково - дослідницькими центрами і технопарками з метою організації на їх базі наукових стажувань учених .

3. Пошук партнерів для участі в спільних науково - дослідницьких проектах.

4. Координація і сприяння в оформленні документів і поданні заявок до міжнародних грантових фондів і програм науково - технічної співпраці.

5. Підключення до сучасних баз даних науково - технічній інформації і міжнародним бібліотечним сервісам через мережу Інтернет.

Як показав зроблений аналіз, необхідно, щоб працюючий центр координації міжнародних програм науково - технічної співпраці і мобільності учених. Інфраструктура підготовки і представлення заявок на участь в міжнародних програмах науково - технічної співпраці і мобільності учених. Організований доступ учених до сучасних баз даних науково-технічній інформації і міжнародним бібліотечним сервісам через мережу інтернет.

Нами визначено у ході дослідження, що специфіка і проблеми академічної мобільності в Україні полягають в неплановому характері цієї діяльності, відсутності матеріально-фінансового забезпечення, нестачі фахівців в цій області, в неопрацьованості спеціальних методів і механізмів академічних обмінів, недостатній кількості і якості спільних програм, відсутності інфраструктури, що забезпечує ефективну співпрацю. Розвиток академічної мобільності неможливий без рішення на міжнародному рівні таких проблем, як синхронізація програм навчання за курсами і спеціальностями, визнання українських документів про освіту за кордоном.

Ця неготовність проявляється і в нерозвиненості нормативно-методичної бази, організаційних схемах мобільності і системах інформування. Окрім цього ключовим для розвитку зворотної мобільності є стан навчально-матеріальної бази і інфраструктурне забезпечення. Також фінансовий чинник є ключовим, оскільки академічна мобільність є найбільш «фінансово-витратним» напрямом.

Проведений аналіз ситуації, виявив ще фактори які стримують академічну мобільність, такими є:

1. недостатнє знання іноземних мов;

2. недолік детальної інформації про можливості участі в зарубіжних програмах;
3. відмінності в структурах освітніх програм і курсів в зарубіжних ЗВО;
4. проблеми трансферту кредитів і оцінок;
5. неузгодженість навчальних планів між партнерськими ЗВО.

В той же час, неготовність українських закладів освіти до рівноправного партнерства в програмах мобільності пов'язана, не лише з недостатнім фінансуванням, але і, як це не парадоксально, з невизначеністю цілей розвитку мобільності як на рівні окремого закладу освіти так і на рівні країни в цілому. Прийняття відповідальності за розвиток мобільності закладами вищої освіти має бути підкріплене розумінням стратегічної важливості цього завдання безпосередньо для конкретно навчального закладу. Оскільки стратегія в області якості - є стратегією розвитку організації, академічна мобільність та інструментом реалізації стратегії ЗВО в області якості, удосконалюючи навчально-методичну та нормативну базу в процесі безперервного менеджменту.

У більшості випадків мобільність не лише не приносить швидкої фінансової вигоди ЗВО, але і веде до додаткових витрат. Позитивний ефект від розвитку академічної мобільності пов'язаний, як правило, з роботою на імідж і престиж навчального закладу, які приносять вигоди в довгостроковій перспективі і вимагають систематичної роботи і вкладень. Отже, можна припустити, що розвиток академічної мобільності є пріоритетом для ЗВО, де побудовані системи стратегічного управління. У більшості закладів вищої освіти академічна мобільність, як процес, що не приносить швидкої вигоди, відторгається системою.

Аналіз досвіду українських вишів в розвитку академічної мобільності студентів дозволяє зробити висновок, що для успішного розвитку академічної мобільності необхідно розробити стратегію цього напрямку, яка вписувалася б в загальну програму інтеграції ЗВО України у світову систему освіти і науки у рамках вдосконалення нормативно-правової бази.

Україні необхідно розглядати освіту як стратегічну сферу своїх міжнародних інтересів і, в першу чергу, розробити у рамках концепції модернізації системи міжнародну освітню політику, покликану вирішувати завдання перетворення навчання за кордоном в невід'ємний компонент вищої освіти, розвитку міжнародних зв'язків, формування іміджу країни, привабливої для іноземних студентів і учених. У свою чергу, для вирішення цих завдань необхідно:

6. Забезпечити можливість продовження навчання за кордоном хоч би для 10% українських студентів, одержуючих дипломи в Україні.

7. Забезпечити максимальну і адекватну інформованість студентів, викладачів і громадськості відносно змісту освіти в країнах і конкретних ЗВО.

8. Стимулювати вивчення іноземних мов, міжнародних відносин і странознавства; ввести вимоги обов'язкового володіння після закінчення ЗВО іноземною мовою і глибоких знань хоч би про одну країну.

9. Розширювати можливості для ПВС в набутті досвіду і знань у сфері міжнародного і регіонального бізнесу і іноземних мов.

10. Інтегрувати навчання за кордоном в навчальні плани вищої освіти.

11. Підтримувати співпрацю між ЗВО, що веде до отримання спільних дипломів і інших форм автоматичного визнання, що підвищує рівень довіри між ЗВО і сприяє взаємному визнанню кваліфікацій.

12. Лібералізувати політику навчання і працевлаштування іноземних студентів, з наданням їм можливості працювати в період навчання і працевлаштуватися на українських підприємствах після проходження повного курсу навчання.

13. Усунути для іноземних студентів бар'єри, що проявляються в складнощах оформлення візових документів (особливо короткострокових, для відвідування країни у рамках навчальних обмінів і конференцій), обмеженнях на проведення наукових досліджень.

Тільки в результаті реалізації такої освітньої політики українські студенти, викладачі і співробітники стануть повноправними учасниками

академічної мобільності, буде забезпечене зростання якості, привабливості і конкурентоспроможності результату функціонування.

Визнання міжнародних міжвузівських програм являється, на думку європейських експертів, ключовим елементом в подальшій співпраці з розробки навчальних програм і присудженню спільних вчених ступенів. У дослідженні нами наведено декілька проблемних аспектів визнання міжнародних міжвузівських програм:

- як визнаються усіма ЗВО-учасниками міжнародної програми усі періоди навчання студента у закладах - партнерах?

- як визнаються на національному рівні вчені ступені випускників міжнародних програм між закладами освіти?

- як визнаються вчені ступені випускників міжнародних програм іншими установами країн -учасниць?

- як визнаються вчені ступені випускників міжнародних програм третіми країнами?

У відповідях на поставлені питання простежується ситуація, аналогічна тій, яка існує не тільки в Україні, а й і в інших країнах: на рівні двосторонніх домовленостей між університетами періоди навчання признаються автоматично, на національному рівні дипломи признаються тільки при отриманні національних дипломів, визнання ступеню в інших країнах пов'язане з додатковим узгодженням і не завжди буває успішним, третіми країнами вчені ступені визнаються тільки у кожному конкретному випадку - при отриманні дипломів конкретних університетів і країн. Спільні дипломи, видані від імені декількох учасників, автоматично не признаються ніде.

В якості пріоритетів, пов'язаних з подальшою підтримкою і розвитком міжнародних програм, європейськими експертами, на основі узагальнення отриманої інформації, висуваються:

- визнання нового статусу програм і єдиного диплому після їх завершення;

- питання якості освітніх програм на національному і міжнародному рівні;
- зміна національного законодавства;
- підтримка участі студентів в міжнародних програмах (у тому числі фінансова);
- узгодження єдиного визначення і типології програм закладів-партнерів.

Проблема якості жорстко стоїть для українських ЗВО в абсолютно іншому, незнайомому західним колегам аспекті - бажаючи встановити контакти з передовими країнами, українські ЗВО іноді поводяться дуже нерозбірливо у виборі партнерів - нерідка ситуація, коли провідні ЗВО укладають договори і організують програми із зарубіжними ЗВО, що знаходяться в третій, а то і в четвертій десятці в рейтингу освітніх закладів своїх країн за цією спеціальністю. Це по суті є серйозним ударом по репутації українських закладів освіти.

Робляться і заходи для прискорення і полегшення процесу легалізації і визнання документів про освіту. Зрозуміло, традиційною проблемою організації і реалізації спільних програм, як і інших видів освітньої діяльності, являється фінансова проблема. І тут ми спостерігаємо наступне:

1. Залежність розвитку спільних освітніх програм не стільки від рівня підготовки з цього напрямку в українському ЗВО, скільки від пріоритетів зарубіжних фондів і активності західних університетських колег; наприклад, дуже мала чисельність спільних програм в області математики і фундаментальної природно-наукової освіти, в якій українські заклади освіти лідирують у світі; отже, це веде до диспропорційного розвитку усередині освітніх областей.

2. Відсутність у ЗВО достатніх засобів для організації мобільності студентів навіть у рамках вже існуючих програм; практично неможливість відповідно до чинного українського законодавства фінансово підтримати іноземних «мобільних» студентів.

3. Що потребує удосконалення матеріально-технічна база спільних програм з боку українських закладів вищої освіти.

4. Відсутність ініціатив з боку кадрового складу; серед причин такого стану справ - низька заробітна плата українських викладачів.

5. В цілому традиційно слабка орієнтація українських вишів на зв'язку освіти і ринку.

РОЗДІЛ III

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПУБЛІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ В ОСВІТІ

3.1. Удосконалення інституціонального механізму публічного регулювання академічної мобільності

Сучасний етап активізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО пов'язаний з появою нових міжнародних вимірів як якості вищої освіти в Україні, так і ефективності рішень, що приймаються з формування інституціональних основ просторового розвитку, спрямованості інтеграційних змін. Як раніше було відмічено, розвиток академічної мобільності на сучасному етапі грає значну роль не лише як умова інтеграції України у світовий науково-освітній простір, але і як інструмент, сприяючий формуванню якісно нових, конкурентоздатних трудових ресурсів, дозволяє фахівцеві з вищою освітою претендувати на гідне місце праці, як на регіональному ринку праці в національній економіці України, так і на світовому.

Зробивши спробу побудови сучасної концепції і методології дослідження процесу інституціоналізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО, вже на першому етапі ми визначили початкові основи і наукові принципи організації і розвитку публічно-управлінського знання. В якості базової складової очікуваної методологічної конструкції з необхідністю виступив регіональний підхід, що відбиває у своєму змісті системний і ресурсний підходи в їхньому взаємозв'язку до вивчення інтегральних проблем регіонального розвитку.

У дисертаційному дослідженні такий підхід був охарактеризований як «мережевий територіально-диференційований підхід». У категоріальному ряду регіональний підхід, в першу чергу, відбиває системні диференційовані

взаємозалежності і взаємозв'язки на рівні різних соціальних сфер і соціальних інститутів, діяльність яких найяскравіше проявляється через регіональні відмінності (одним з провідних соціальних інститутів в системі регіональних відмінностей виступає інститут вищої школи).

Іншою характеристикою «мережевого територіально-диференційованого підходу» являється його унікальність. Вважаємо, що сучасні центри інституціоналізації вищої школи безпосередньо зосереджені в регіонах (наприклад, університети, національні дослідницькі університети та ін.) і відповідають точкам росту перспективного територіального розвитку (формування державного замовлення на навчання, попит на напрями підготовки в регіоні та ін.). Відповідно, основні тенденції і закономірності розвитку міжнародної академічної мобільності в системі вищої освіти найяскравіше проявляються в умовах регіональних відмінностей і пріоритетів регіонального розвитку.

Третьою характеристикою «мережевого територіально-диференційованого підходу» являється реалізація його наукового потенціалу як мережевого підходу, що дозволяє проаналізувати і оцінити програми міжнародної академічної мобільності, як і міжнародної співпраці в цілому, через призму складних мережевих взаємодій («окремих мережевих взаємодій», «системних мережевих взаємодій», «територіальних системних мережевих взаємодій»). Незалежно від типу мережевих взаємодій, відповідно до нової державної політики в Україні, регіону відтепер відводиться ключова роль в забезпеченні умов для активізації мережевих взаємодій (у тому числі, традиційних мережевих взаємодій «освіта-наука-виробництво» з урахуванням міжнародної складової). Реалізація можливостей мережевого територіально-диференційованого підходу, поза сумнівом, сприятиме підвищенню ефективності сучасної регіональної політики.

Як ми вже відмічали, нині процес активізації міжнародної академічної мобільності має свої відмітні особливості: з одного боку, помітно простежується об'єктивна тенденція до розширення міжнародної академічної

мобільності в контексті реалізації накопиченого потенціалу ЗВО, головним чином, переходу від «окремих мережевих взаємодій» до «системних мережевих взаємодій» і складнішим - територіальним; з іншого боку, йде процес «активування», перегляду, аналізу, експертної оцінки тих існуючих (традиційних, поширених) підходів, які склалися упродовж останнього десятиліття. Діалектика «нового» і «старого» підходів, поза сумнівом, носить для суб'єктів академічної мобільності хворобливий характер. На наш погляд, має не меншу важливість активізація зусиль із перегляду і експертного забезпечення даних процесів, саме з опорою на збереження спадкоємності. У той же самий час не можна не визнати необхідність впровадження нових векторів і парадигм. Унікальність сучасного етапу активізації міжнародної академічної мобільності проявляється у виробленні оригінальної концепції розвитку академічної мобільності в умовах сучасних викликів. Йдеться про активізацію не лише організаційних, інформаційних і управлінських ресурсів, скільки про активізацію позицій самих суб'єктів мобільності (зацікавлених і залучених), причому в розрізі національних і регіональних інтересів. Формування нової концепції активізації міжнародної академічної мобільності з необхідністю передбачає визначення методологічних підстав, одним з яких виступає мережевий територіально-диференційований підхід. Відповідальність управлінця, в зв'язку з цим, бачиться в конструктивному обґрунтуванні адекватних підходів і визначенні шляхів їх реалізації в руслі інституціоналізації і інтернаціоналізації.

Що стосується нових векторів регіонального розвитку, то. вони визначаються стратегіями соціально-економічного розвитку на довгострокову перспективу [152], і можуть бути згруповані по 5-ти групах:

- 1) інтеграція регіонів у світову економічну систему, враховуючи нерівномірний розвиток територій і нерівність початкових соціально-економічних умов;

- 2) консолідація конкурентних переваг інноваційного регіонального розвитку;

3) інфраструктурна підтримка стратегічно важливих територій випереджаючого розвитку («макрорегіонів»);

4) концентрація науково-освітнього потенціалу регіонів для забезпечення інтернаціональних функцій у світовому розподілі праці;

5) розвиток мережі інноваційних і державних університетів [281].
Виділені вектори багато в чому визначають і нові вектори інтернаціоналізації вищої школи в Україні.

Нині мережа державних і національних дослідницьких університетів побудована за принципом розподілу. Інше питання - чи відповідає потребам регіонів така кількість університетів і ефективність їх діяльності, особливо реалізація принципу диференціації і концентрація їх ресурсних можливостей і взаємозв'язків .

Очевидно, що таке стан справ з точки зору формування інституціональних умов і розвитку інституціональних інструментів і механізмів для поглиблення інтеграційних процесів на міжнародному, державному і регіональному рівнях, розширення міжнародної академічної мобільності, як і міжнародної співпраці в цілому, бачиться недостатньо виправданим в масштабі регіонів. Слід брати до уваги і міру наукової розробленості проблеми в області вивчення регіонів, регіональних відмінностей і регіональних взаємодій. Є підстави констатувати, що в останні два десятиліття вивчення регіонів і регіональних систем проводилося переважно з точки зору вивчення взаємодій між самими регіонами у рамках економічних теорій, тоді як назріла гостра потреба виходу на рівень міждисциплінарних досліджень і пошуку нових наукових (у тому числі, управлінських) інтерпретацій процесів, що вивчалися.

В зв'язку з цим, бачаться обґрунтованими твердження І. Валлерстайна про те, що сучасне суспільство створює різноманітні співтовариства, поглиблюються соціальні неоднорідності і нерівності, які служать передумовою для динамічної трансформації регіональних систем [].

Очевидно, що від рівня розвитку регіону і якості життя його населення безпосередньо залежить і реалізація стратегій міжнародної мобільності вищої школи. В цьому випадку може отримати широке застосування стратифікаційний підхід при аналізі стану і тенденцій розвитку міжнародної академічної мобільності в сучасних умовах. Допускаємо, що в перспективі одним з критеріїв якості життя населення регіону може виступити показник з міжнародної академічної мобільності, відбитий в системі критеріїв оцінки ефективності діяльності ЗВО.

В умовах міжнародних і соціальних викликів в науково-освітньому просторі України яскравіше проявляються неоднорідність стартових можливостей соціальних суб'єктів і відмінності у виборі професійно-особових стратегій на регіональному рівні. Однією з ключових стратегій в розвитку регіонального науково-освітнього простору є стратегія активізації міжнародної академічної мобільності, відмітною особливістю якої сьогодні виступає її суперечливий характер внаслідок нерівності ресурсних можливостей суб'єктів освітнього процесу в регіоні.

Фактично, усі базові принципи сучасної політики в Україні (створення умов для розвитку галузей економіки і соціальної сфери, формування центрів випереджаючого економічного зростання та ін.) передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, що відповідають кращим світовим стандартам. Відомо, що економічний підйом можливий лише при збереженні стійкої тенденції до концентрації не лише економічного капіталу в регіоні, але і інтелектуального, а також при виконанні інтернаціональних функцій провідних суб'єктів регіонального розвитку. Чому з необхідністю сприятиме розширення інституціональної бази міжнародної академічної мобільності в регіоні.

У даному контексті показова практика міжнародної взаємодії в регіональному розвитку, що проявляється найяскравіше в так званих «міжнародних регіонах», які виступають регіональними науково-освітніми центрами, конкурентоздатними у світовому науково-освітньому просторі. На

сучасному етапі провідні вітчизняні учені на основі трьох основних ознак «міжнародного регіону» (безперервність території; наявність органів управління); тісні економічні зв'язки виділяють два основні види «міжнародних регіонів» - транснаціональні і трансграничні. У свою чергу, позначені види залежно від однорідності ознак культури, складу населення, рівня економічної інтеграції, формувальних суб'єктів класифікуються на соціально-культурні, економічні і політичні «міжнародні регіони».

Таким чином, незважаючи на ту обставину, що доки не йде мови про масовий характер реалізації потреби в міжнародній академічній мобільності, проте, наростаючий інтерес до протікаючих процесів неминуче стикається з соціально-правовими, соціально-економічними і міжкультурними бар'єрами, існуючими на шляху інтеграції у світовий науково-освітній простір. На наш погляд, за період з 2003 по 2014 рр. сформована досить ґрунтовна, методологічна основа для розвитку міжнародної академічної мобільності, між тим, тенденції, що простежуються, свідчать про те, що досі не здійснений перехід на «професійно-активний» рівень міжнародної академічної мобільності («професійно-освітній», «регіонально - освітній»), за винятком ряду провідних ЗВО, розташованих в «міжнародних регіонах».

За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, при розгляді витікаючою міжнародної академічної мобільності з України в інші країни світу, виявилось, що українські студенти більшою мірою орієнтовані на навчання в Польщі, Болгарії, Німеччині, США, Великобританію, рідше вони вибирають такі країни, як Угорщина, Данія, Португалія та ін. [300].

Як вже відзначалося, сучасна система вищої освіти в Україні на початку першого десятиліття XXI ст. переживала період активного реформування з пріоритетним вектором на інтеграцію в європейський науково-освітній простір, в силу чого «міжнародний елемент» в діяльності ЗВО виступив важливою умовою його розвитку. Це судження справедливе як для державних (бюджетних), так і для недержавних (позабюджетних) закладів вищої освіти.

За минулий період затвердилися різні форми міжнародної діяльності і рівні участі ЗВО в міжнародних відносинах.

У останнє десятиліття міжнародна складова науково-освітньої діяльності ЗВО є одним з ведучих і найбільш ефективних інструментів підвищення якості вищої освіти, що відкриває ширші горизонти для підготовки висококваліфікованих фахівців міжнародного рівня для регіонів. Це знаходить безпосереднє відображення у ряді проектів і ініціатив державного рівня і ініціатив окремих ЗВО [].

Крім того, включеність суб'єктів науково-освітнього процесу в міжкультурні комунікації по різних напрямках бачиться перспективною не лише для їх професійного, але і для особового росту. Як справедливо помічають вітчизняні дослідники, академічна мобільність у тому числі формує і повагу до різноманіття, здатність розуміти інші культури [86], являється способом придбання якісно нових знань і розширення кола обізнаних, розвиває здібності нестандартно мислити і застосовувати нові підходи для вирішення актуальних проблем [93]. Відмічаючи важливість соціокультурної складової в розвитку міжнародної академічної мобільності, підкреслимо, що на сьогодні стрімкий розвиток міжкультурних взаємодій, безперервне спілкування і взаємодія людей з різних країн один з одним актуалізують проблему організації і управління міжкультурними і діловими комунікаціями.

Ще раз акцентуємо увагу на типі взаємозв'язку «ЗВО-працедавець - регіон», коли активність ЗВО у сфері міжнародної академічної мобільності значно підвищує його статус і «рейтинг» серед інших навчальних закладів і в очах працедавців, а також підвищує конкурентоспроможність випускників на регіональному і світовому ринках праці. Поза сумнівом, переосмислення існуючих інструментів і механізмів підтримки академічної мобільності, формування сприятливих умов сприятиме досягненню цільових показників, що декларуються в національних стратегічних документах і міжнародних угодах.

Оскільки відлагоджений механізм міжнародно-правового регулювання тільки формується, є підстави стверджувати, що в середньостроковій і довгостроковій перспективі завдяки постійному конструктивному діалогу з вищеперелічених питань на рівні не лише адміністрацій окремо взятих регіонів і ЗВО зацікавлених країн, але і держави в цілому, академічна мобільність вийде на лідируючі позиції за багатьма показниками і послужить відправною точкою для позитивної динаміки імпорту і експорту освітніх послуг в Україні.

При цьому, серед основних форм участі в міжнародній співпраці були також виділені:

- а) виїзд за кордон з метою читання лекцій (на строк до трьох місяців);
- б) виїзд за кордон на навчання, стажування (на строк до трьох місяців);
- в) наукова робота в зарубіжних організаціях (на строк до трьох місяців);
- г) спільні публікації із зарубіжними авторами;
- д) участь в спільних проектах, наукових програмах;
- є) участь в міжнародних конференціях, семінарах, інших наукових заходах за кордоном;
- ж) участь в міжнародних конференціях, семінарах, інших наукових заходах в Україні.

Згідно з даними Моніторингу ринку праці наукових кадрів вищої кваліфікації, проведеної у рамках міжнародного дослідження Євростата, Інституту статистики ЮНЕСКО, в 2020- 2021 рр., вчені України, переважно брали активну участь в міжнародних конференціях, без виїзду за кордон.

В цілому, відмітимо, що активізація міжнародної академічної мобільності як соціокультурного феномену на сучасному етапі інтернаціоналізації і інституціоналізації вищої освіти є невід'ємною умовою становлення не лише нових освітніх стандартів у ЗВО, але і підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів на міжнародному ринку освітніх послуг. За матеріалами порівняльного соціологічного дослідження нами запропонована сучасна стратегія активізації міжнародної академічній

мобільності у рамках співпраці в науково-освітньому просторі за допомогою розширення «професійно-освітніх» і «регіонально-освітніх» зв'язків, яка відкриває нові перспективи для поглиблення міжнародної співпраці між країнами.

Враховуючи сучасну ситуацію українського ринку праці кадрів вищої наукової кваліфікації, що відбиває недостатньо високий рівень інтернаціоналізації, найближчими роками планується зробити цілий ряд заходів з її оптимізації.

Відштовхуючись від приведених переконань, ми констатуємо, що на сучасному етапі виразно простежується ускладнення інституціональних мережевих взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємодій на рівні світових, національних і регіональних освітніх систем і підвищення їх ролі. Паралельно відбувається ускладнення регіональних зв'язків в процесі просторового і соціально-економічного розвитку регіонів, який помітно відбивається на утриманні взаємозв'язків «ЗВО-працедавець – регіон». Враховуючи, що поглиблення співпраці українських ЗВО із зарубіжними на сьогодні є одним з пріоритетних завдань державної політики, очевидно, що в процесі реалізації своїх стратегій розвитку ЗВО потребує регіональної підтримки. Ускладнення, проявляючись в підвищенні вимог до розвитку соціальних систем і інститутів, фактично, закладено в сучасних стратегіях. Таким чином, ускладнення взаємозалежностей і взаємозв'язків на регіональному рівні розкривається як через призму стратегічного розвитку (внутрішньополітичний контекст), так і у світлі міжнародних викликів (зовнішньополітичний контекст). Крім того, відмінності усередині науково-освітнього простору регіону і між регіонами в країні утворюють ще один з провідних внутрішніх чинників активізації міжнародної академічної мобільності, коли йдеться про відповідність вимог в рівнях розвитку ЗВО. Серед головних причин ускладнення регіональних зв'язків ми виділяємо не лише нові міжнародні виклики, але передусім формування нової парадигми з реалізації багатовекторних науково-освітніх,

професійно-освітніх і регіонально-освітніх стратегій провідних суб'єктів вищої школи і регіонального розвитку.

Нова парадигма на базі державного підходу передбачає облік диференціації ЗВО за масштабністю реалізації соціально-економічних завдань і їх включеності в рішення актуальних проблем інноваційного розвитку регіону і країни.

Відповідно до Стратегії сталого розвитку України до 2030 року, одним з цільових орієнтирів соціально-економічного розвитку України є забезпечення збалансованого соціально економічного розвитку регіонів, що вимагає синхронізації трьох напрямів регіональної політики :

- стимулювання економічного розвитку шляхом створення нових центрів росту в регіонах на основі конкурентних переваг;
- координації інфраструктурних інвестицій держави і інвестиційних стратегій бізнесу в регіонах з урахуванням пріоритетів просторового розвитку і ресурсних обмежень, у тому числі демографічних;
- «скорочення диференціації в рівні і якості життя населення в регіонах за допомогою ефективних механізмів соціальної і бюджетної політики [133].

Очевидно, що реалізація виділених напрямів може бути досягнута тільки в результаті проведення послідовної державної регіональної політики, націленої на створення сприятливих умов для реалізації потенціалу розвитку кожного регіону шляхом подолання інфраструктурних і інституціональних обмежень, адаптації економіки регіонів до змін клімату, сприяння розвитку людського потенціалу, поліпшення координації діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, бізнесу, структур громадянського суспільства, також позначена необхідність підвищення ролі національних громадських об'єднань і бізнесу в розвитку міжнародної академічної мобільності.

Одним з інституціональних затримань, на наш погляд, є саме відсутність ефективних інституціональних механізмів в системі взаємозв'язків «ЗВО-

працедавець - регіон» з урахуванням міжнародної складової. Іншою причиною ускладнення регіональних зв'язків виступає поглиблення нерівномірного розвитку регіонів на тлі посилення неоднорідностей в соціальній і соціально-виробничій структурах і інфраструктурах, що впливають на вибір привабливих ресурсних можливостей для усіх груп фахівців, особливо молоді. З початку 2000-х рр. на державному і регіональному рівнях активно реалізується політика зі скорочення відмінностей в соціально-економічному розвитку регіонів. Вітчизняні соціологи широко використовують термін «конвергенції» в дослідженнях нерівномірності соціально економічного розвитку територій, територіальної диференціації і інтеграції регіонів в інтересах їх консолідації

Таким чином, для вирівнювання регіональних рівнів економічного розвитку в довгостроковій перспективі необхідно, щоб слабкіші регіони розвивалися швидше, чим сильніші, також, має сенс зважена політика укрупнення [54].

Професійно-галузева динаміка також впливає на ускладнення регіональних зв'язків, як і рівень сформованості соціально виробничої інфраструктури регіону. Чим стійкіше взаємозв'язки ЗВО і науки з виробництвом, тим більше розвинені інституціональні механізми за рішенням комплексних регіональних проблем. Не можна не відмітити і зростаючий вплив трансформаційних процесів у вищій школі на ускладнення регіональних зв'язків. У свою чергу, ускладнення регіональних зв'язків виступає одним з ключових чинників активізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО.

На думку ряду вітчизняних дослідників, в сучасних умовах розвитку вищої школи, особливого значення набуває регіоналізація системи освіти [115]. Безумовно, регіоналізація є закономірним процесом, сприяючим рішенням цілого комплексу завдань, у тому числі пов'язаних з реалізацією кадрової політики і кадрового потенціалу регіону: «регіональна освітня політика все більше починає детермінуватися регіональними проблемами

зайнятості і працевлаштування населення, міграції кожен регіон покликаний створювати свою власну систему освіти[11]. В зв'язку з цим вітчизняними ученими розробляються сучасні концепції конкурентоспроможності регіонів і регіональних ЗВО. Так, конкурентоспроможність регіональних ЗВО можна визначати як «інтегральну характеристику, яка виражається через здібності ЗВО до збереження зайнятих позицій на ринку освітніх послуг, а також через затребуваність випускників закладу освіти на регіональному ринку праці»[51]. На сьогодні одним з пріоритетних напрямів регіональної освітньої політики виступає формування попиту на висококваліфікованих фахівців міжнародного рівня і конкурентоздатних пропозицій на регіональному ринку освітніх послуг. При цьому динаміка попиту і пропозиції залежить не лише від соціально-економічного розвитку регіону, його інфраструктури, науково-освітнього, інноваційного і інвестиційного потенціалів, але також і від його кадрового потенціалу.

Як відомо, сучасний науково-освітній простір регіону в останнє десятиліття схильний до серйозних структурних трансформацій внаслідок зміни інституціональних умов і появи нових інституціональних механізмів. Одним з яскравих прикладів появи нових механізмів розширення і активізації міжнародної академічної мобільності на регіональному рівні може виступити онлайн-навчання в рамках академічної мобільності, що реалізовується через державно-приватне партнерство, та дозволяє налагодити ефективну взаємодію між опорними точками науково-освітнього простору, не залежно від віддаленості регіону від центрів міжнародної інтеграції. Також серед сучасних інституціональних механізмів розвитку міжнародної академічної мобільності в регіоні слід виділити участь суб'єктів мобільності в грантових програмах.

Можливість реалізувати свої освітні потреби за кордоном, отримати доступ до додаткових ресурсів і передових технологій, затребуваних на рівні регіону, являється для учасника академічної мобільності унікальними. Між тим, в ході реалізації програм міжнародної академічної мобільності виникає цілий ряд проблем:

- а) обмежена доступність академічної мобільності для широкого кола студентів;
- б) фінансові ускладнення;
- в) недостатньо високий рівень володіння іноземною мовою;
- г) бюрократичні складнощі при зборі документів для подання заявки;
- д) географічно нерівномірний розподіл рівня мобільності.

Незважаючи на декларовану державну політику з розширення міжнародної академічної мобільності, продовжують зберігатися проблеми нормативно-правового і організаційного характеру, у тому числі пов'язані з соціально-побутовими умовами перебування за кордоном і забезпеченням безпеки суб'єктів мобільності. Безумовно, подальший розвиток стратегій академічної мобільності неможливий без рішення таких проблем, як синхронізація програм навчання за фахом (напрямку підготовки), визнання українських дипломів про освіту і наукову ступінь за кордоном. Участь регіону в рішенні актуальних проблем академічної мобільності, у тому числі у формуванні попиту на напрями підготовки, з неминучістю сприятиме її активізації в українських ЗВО. Відмітимо, що тенденція, що простежується, до розвитку міжнародних освітніх програм, розроблених з урахуванням інтересів регіонів, доки ще не отримала помітного прояву. Адже нові вимоги глобалізації в умовах світової кризи з необхідністю викликали перегляд меж інтернаціоналізації соціальних структур і соціальних інститутів в розрізі національних інтересів і вихід на новий рівень взаємозалежностей і взаємовпливу соціальних процесів. Визнання нових вимог інтернаціоналізації об'єктивно викликало глибокі структурні і інфраструктурні зміни у сфері вищої школи. Йдеться про конструювання позицій провідних суб'єктів освіти у світовому науково-освітньому просторі. Відображенням нових тенденцій визначає курс на розширення міжнародної академічної мобільності. Однією з умов для її розвитку виступає інститут мережевих взаємодій на рівні регіональних освітніх систем.

Серед ключових напрямів міжнародної співпраці в цій сфері Законом України «Про освіту» передбачають:

- 1) розробку і реалізацію освітніх програм і наукових програм у сфері освіти спільно з міжнародними або іноземними організаціями;
- 2) напрями роботи працівників українських організацій, що здійснюють освітню діяльність, в іноземні освітні організації;
- 3) проведення спільних наукових досліджень, здійснення фундаментальних і прикладних наукових досліджень у сфері освіти, спільне здійснення інноваційної діяльності;
- 4) участь в мережевій формі реалізації освітніх програм та ін. [117].

Реалізації визначених державою напрямів, поза сумнівом, сприятиме зміцнення міжнародних зв'язків і стосунків, стабілізації соціально-економічної і соціально-політичної ситуації в країні, послідовне застосування стратегічного підходу при рішенні демографічних проблем, стійкий регіональний розвиток за наявності своїх точок росту і випередження, затребуваність високоефективних технологій партнерства влади, бізнесу і провідних соціальних інститутів. У останньому випадку звертає на себе увагу ефективність розвитку бізнесу в регіоні і його соціальна відповідальність [37]. Як справедливо вказує С. Вавренюк, в умовах економічної кризи відбувається трансформація соціальної відповідальності бізнесу, що не може не позначитися на залученні і утриманні кваліфікованого персоналу [28]. Вважаємо, що постановка питання про затребуваність фахівців з вищою освітою міжнародного рівня на регіональному ринку праці іманентно пов'язана з концепцією позиціонування «соціально-відповідальних працедавців» як головних суб'єктів системи соціального партнерства. Очевидно, що процеси інтеграції освіти, науки і виробництва в умовах трансформації світового науково-освітнього простору і формування нових економічних систем отримують нове звучання, затверджуються нові вектори розвитку вищої освіти в Україні.

3.2. Організаційний механізм впровадження закордонного досвіду моделі академічної мобільності студентів закладів вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку світового науково-освітнього простору і міжнародної академічної мобільності рішення ключових проблем вищої школи може бути забезпечене на базі системного підходу, значення якого рельєфно простежується при оцінці ефективності діяльності ЗВО в Україні. Його особливістю є, з одного боку, облік відповідності зовнішніх і внутрішніх ресурсів освітньої системи і регіональної економічної системи в контексті національних і інтернаціональних інтересів; з іншого боку, з цих позицій мають бути забезпечені управління і контроль за процесом їх збереження, накопичення і використання, що і дало основу, в цілому, охарактеризувати визначений підхід як системно-ресурсний. Останніми роками проявом цього підходу в широких і спеціалізованих (експертних) дискурсивних практиках виступає територіально-диференційований підхід, надзвичайно важливий, як ми вважаємо, в рішенні проблем трансформації і розвитку світового науково-освітнього простору.

Як показав проведений аналіз, в 2015-2016 рр. сталося коригування і доповнення критеріїв і процедур проведення моніторингу ефективності українських ЗВО. За результатами експертних обговорень підтриманий курс на розширення критеріїв моніторингу і індивідуалізацію підходу до ЗВО залежно від їх галузевої і територіальної приналежності. Як наслідок, вироблений названий вище територіально-диференційований підхід до оцінки ефективності діяльності ЗВО [117]. Визнаючи його соціально-економічну складову, в той же самий час підкреслимо його управлінську перевагу, що полягає в розгляді доцільності типових і диференційованих взаємозв'язків соціальних (освітніх) систем і підсистем на окремій території (в умовах регіону). Дотримуючись такої точки зору, з'ясовна доцільність створення

національних дослідницьких університетів і комплекс вимог до ефективності їхнього розвитку.

Також правомірна постановка питання про доцільність взаємозв'язків вищої школи з соціально-виробничою інфраструктурою регіону: чим розвиненіша виробнича і соціальна інфраструктура території, тим ширше інноваційний майданчик для розвитку ЗВО і вище попит на фахівців з вищою освітою міжнародного рівня. Таким чином, мережевий територіально-диференційований підхід в аспекті доцільності відкриває нові можливості для об'єктивної оцінки інтеграції навчальних закладів у світовий науково-освітній простір. При цьому нині простежуються усі передумови для зміни європейського вектору розвитку вищої школи в загальносвітовий вектор макроосвітніх процесів.

Крім того, в якості найважливішого показника розглядається ефективність реалізації програм розвитку ЗВО, у тому числі, з точки зору їх реального вбудовування у світовий науково-освітній простір. Звертаючись до історії даного питання відмітимо, що учені ще в XIX ст. виділяли вісім основних характерних рис, що відбивають сучасну глобальну модель конкурентоздатного дослідницького університету, - *Emerging global mode (EGM)*, до числа яких входили:

- 1) EGM -університети, які бачать свою місію в подоланні кордонів держав і просуванні стандартів освіти;
- 2) EGM -університети, що вибудовують нові стосунки з урядовими органами і корпораціями в інтересах економічного розвитку;
- 3) EGM -університети, що реалізують міжнародні стратегії укладення договорів;
- 4) EGM -університети, що беруть участь в діяльності міжнародних неурядових організацій для підтримки спільних досліджень, мобільності викладачів і студентів, міжнародного визнання дипломів та ін. [36]. Проте можливості «глобальних університетів» малосумісні з проблемами основної маси регіонально орієнтованих університетів, тому ми вважаємо, що

університети повинні вибудовувати власні стратегії виживання, орієнтуючись, в першу чергу, на пріоритети і відмінності регіонального розвитку. Наприклад, географічна близькість деяких регіонів до Європи і розвиток українсько-європейської співпраці у рамках мережевої взаємодії ЗВО сприятиме «...створенню європейського по стилю і російського за змістом сучасного університету, орієнтованого на мобільність і динаміку професорсько-викладацького складу, націленого на програму академічного обміну». В зв'язку з цим, нам представляється, що сформована на сьогодні мережева модель розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі яскраво демонструє переваги пропонованій нами «International professional - active» моделі і може виступати зразковою для ЗВО.

Порівняно із західними «міжнародними регіонами» України, для нас представляє особливий інтерес практика вбудовування східних українських регіонів в макроосвітні процеси.

Осмислення досвіду переходу вищої школи України на нову модель освіти дозволяє нам стверджувати, що такий перехід не здійснився повною мірою. Більше того, під впливом світової економічної і фінансової кризи намітилися кроки зі зміни вектору її інтернаціоналізації у бік загальносвітового вектору при забезпеченні інтересів національної безпеки. В зв'язку з цим особливу актуальність набувають питання з розробки нової моделі розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі. За даними проведених нами досліджень, на базі мережевого територіально-диференційованого підходу до трансформації світового науково-освітнього простору ми обґрунтовуємо необхідність розробки і реалізації регіональною мережевий «International professional - active» моделі розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі. Вважаємо, що просування соціально-орієнтованим інноваційним шляхом розвитку регіону багато в чому сприяє інтеграції науково-освітніх, професійно-освітніх і регіонально-освітніх ресурсів у рамках національних і світових систем (у даному випадку у світовий науково-освітній простір)

Таким чином, представляється важливим підкреслити, що ключові параметри інтеграції ЗВО у світове науково - освітній простір дозволяють отримати повніше уявлення про інноваційно-інтеграційний тип доцільності диференційованих взаємозв'язків соціальних (освітніх) систем і підсистем на рівні регіону з точки зору наслідування кращих світових стандартів. Впровадження регіональної мережевої «International professional - active» моделі розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі сприятиме розширенню її інституціоналізації і ефективному рішенню комплексу проблем на рівні держави.

Соціальний простір держави, як і світовий науково-освітній простір на рубежі XX - XXI ст., схильне до глибоких трансформаційних змін. Нами запропонований і обґрунтований «мережевий територіально-диференційований підхід» і дана його якісна характеристика. Аргументована необхідність його впровадження як підходу, що відбиває системні диференційовані взаємозалежності і взаємозв'язки в регіоні («територіальні системні мережеві взаємодії»), у тому числі, мережеві взаємозв'язки сучасних центрів інституціоналізації вищої школи, зосереджені в регіонах, з базовими структурами і інфраструктурами територіального розвитку. Доведено, що реалізація можливостей мережевого територіально-диференційованого підходу сприятиме підвищенню ефективності сучасної регіональної політики і формуванню нового вектору інтернаціоналізації, що виходить за рамки європейського впливу і характеризується відкритістю по відношенню до інших національних систем освіти. В цілому, впровадження запропонованого підходу розкривається як спосіб інституціоналізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО.

При характеристиці наукового потенціалу позначеного підходу, описані його можливості для аналізу і оцінки програм міжнародної академічної мобільності, як і міжнародної співпраці в цілому, через призму складних мережевих взаємодій («окремих мережевих взаємодій», «системних мережевих взаємодій», «територіальних системних мережевих взаємодій»).

Спираючись на класифікацію взаємозв'язків регіонів, державних університетів і національних дослідницьких університетів .

В процесі досліджень виявлено, що ускладнення регіональних зв'язків є вирішальним чинником активізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО. В числі його головних причин названі:

- а) нові міжнародні виклики;
- б) формування нової парадигми з реалізації багатовекторних науково-освітніх, професійно-освітніх і регіонально-освітніх стратегій провідних суб'єктів вищої школи і регіонального розвитку;
- в) поглиблення нерівномірного розвитку регіонів на тлі посилення неоднорідностей в соціальній і соціально-виробничій структурах і інфраструктурах, що впливають на вибір привабливих ресурсних можливостей для усіх груп фахівців, особливо молоді;
- г) професійно-галузева динаміка і рівень сформованості соціально-виробничої інфраструктури регіону.

Зроблений висновок про те, що чим стійкіше взаємозв'язки ЗВО і науки з виробництвом, тим більше розвинені інституціональні механізми за рішенням регіональних проблем.

Виявилось, що ключові параметри інтеграції українських ЗВО у світовий науково-освітній простір дозволяють отримати повніше уявлення про інноваційно-інтеграційний тип доцільності диференційованих взаємозв'язків соціальних (освітніх) систем і підсистем на рівні регіону з точки зору наслідування кращих світових стандартів. Доведено, що впровадження регіональної мережевої «International professional - active» моделі розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі сприятиме розширенню її інституціоналізації і ефективному рішення національних і регіональних проблем.

Попит на міжнародну академічну мобільність послідовно підтримувався курсом на фундаменталізацією теоретичного знання, в силу чого її першим типом закономірно виступила науково-освітня мобільність. З історії розвитку

вищої школи в Україні і світі відомо про існування різних науково-освітніх платформ, на базі яких були сформовані нові моделі знання, нові наукові традиції і нові наукові школи. По суті, історичні моделі міжнародної академічної мобільності виступають продуктом серйозних наукових пошуків «ідеалів» (зразків) і норм фундаментального знання і визнання його значущості як з боку наукового і освітнього співтовариства, так і з боку держави і суспільства в цілому, що дозволяє їх диференціювати за мірою легітимізації, системності і новизни наукового знання. Враховуючи умови і основні вектори розвитку сучасних концепцій і теорій, в числі внутрішніх чинників формування і розвитку моделей міжнародної академічної мобільності ми виділяємо три:

по-перше, здатність суб'єкта науково - освітньої діяльності до критичного сприйняття і переоцінки існуючих моделей знання;

по-друге, бачення доцільності пошуку універсальної методології наукових досліджень, зокрема, універсальних форм і методів пізнання, застосованою до широкого кола актуальних проблем в розвитку вищої школи, викликаних міжнародними, соціально-економічними, соціально-політичними, соціально-демографічними і соціокультурними викликами;

по-третє, динаміку створення і впровадження нових моделей наукового знання, наукових традицій, наукових відкриттів і наукової культури.

За результатами історико- порівняльного дослідження виявилось, що в різні історичні періоди в розвитку інститутів освіти і науки виразно простежувалася різна міра домінування загальнонаукового і ментального компонентів. Безумовно, з розвитком математичних і природних наук інститути освіти і науки виходять на новий щабель свого розвитку. Здійснюється активний пошук універсальних методів пізнання, що не може не відбитися на формуванні нових наукових шкіл і наукових традицій (у тому числі, в руслі класичних традицій раціоналізму і емпіризму). Як наслідок, відбувається становлення і розвиток нових ментальних моделей міжнародної академічної мобільності (загально-європейська модель, німецька модель,

французька модель, італійська модель, американська модель та ін.). При такому розгляді бачиться виправданим критичне сприйняття і критична переоцінка існуючих моделей знання і концепцій мобільності, як і критичний перегляд універсальних критеріїв знання і самого принципу універсалізму. З цих позицій питання привабливості нового наукового знання, нових теорій і методологію дослідження, нових наукових шкіл і наукових відкриттів сприяли формуванню нових моделей міжнародної академічної мобільності.

Таким чином, в процесі інституціоналізації освіти і науки простежується тенденція до багатовимірного переосмислення і необхідного критичного аналізу міжнародної академічної мобільності як соціокультурного феномену. В зв'язку з цим, заслуговує розгляду точка зору Д. Керрі як представника зарубіжної наукової літератури кінця ХХ століття, який зробив спробу провести порівняльний аналіз «конвергентної» і «дивергентної» моделей універсальної освіти [132]. Більше того, вказаним автором на базі наведеного вище підходу виділений три історичні етапи, міжнародних освітніх процесів, що визначили розвиток. З урахуванням вищесказаного, стає зрозумілою вимога до дотримання строгого об'єктивного наукового підходу до осмислення базисних підстав науки. У вказаному випадку йдеться про розширення теоретичних основ вищої школи за допомогою висунення оригінальних гіпотез, рішення нових наукових завдань, впровадження нових наукових ідей і підходів.

Відмітною особливістю наукових досліджень у сфері вищої школи на рубежі ХХ-ХХІ ст. являється їх міждисциплінарний характер. Багато в чому це обумовлено посиленням взаємозалежностей соціальних зв'язків і стосунків в розвитку системи вищої освіти і необхідністю застосування міждисциплінарних методів, що, в цілому, зумовлює складну природу даного соціального явища, його багатогранність, неоднорідність і нерівномірний розвиток. Нині в системі міждисциплінарних зв'язків спостерігаються процеси, викликані як внутрішньо-дисциплінарними революціями, що визначають хід їхнього розвитку так і міждисциплінарними тенденціями

еволюційно-революційного порядку. В якості ілюстрації для першого прикладу приведемо ідею впровадження дворівневої системи вищої освіти. В вищій освіті така ідея на початковому етапі свого оформлення носила швидше інноваційно-радикальний характер, чим традиційний. Нові державні ініціативи у сфері вищої освіти (наприклад, впровадження професійно-громадської акредитації, розвиток мережових взаємодій і інш.) також носять інноваційно-радикальний характер.

Є класичною постановка питання про вибір нових стратегій дослідження при вивченні складних управлінських феноменів, що динамічно розвиваються. Виділяючи своїм предметом дослідження умови і чинники інституціоналізації міжнародної академічної мобільності ЗВО з урахуванням особливостей і тенденцій їхнього розвитку, ми як суб'єкти пізнавальної діяльності, адекватно предмету, формуємо мету дослідження з урахуванням практик впровадження мережового територіально-диференційованого підходу в нових умовах трансформації світового науково-освітнього простору. В ході реалізації поставленої мети і завдань, ми реалізуємо нову науково - освітню стратегію дослідження, що веде до отримання якісно нового знання про механізми розширення і активізації міжнародної академічної мобільності і розробку системних моделей інтерпретації складного управлінського феномену.

Розвиток вищої освіти є найважливішою метою і основним пріоритетом освітньої політики як окремої держави, так і світової спільноти в цілому. Розробка і впровадження новітніх освітніх технологій, становлення інноваційної інфраструктури у ЗВО, формування інституціональних основ для ефективною інтеграції освіти, науки і виробництва (у тому числі, бізнесу), дистанційне трансграничне навчання, гармонізація освітніх систем і їх інтеграція в єдину міжнародну систему освіти та інше, це перелік сучасних вимог, які пред'являються до процесів інституціоналізації вищої школи на новому етапі її розвитку. Послідовне забезпечення позначених вимог втілює собою складне завдання, реалізація якого вимагає від ЗВО ухвалення нових

стратегічних і тактичних рішень з вдосконалення організаційно-правового механізму публічного регулювання розвитку освіти, заснованого на базових принципах державної політики країни і правового регулювання стосунків у сфері освіти. При цьому, ефективність освітньої діяльності має на увазі наявність спеціальних умов, які дозволяють стимулювати відповідні процеси за такими напрямками, як міжнародна співпраця, науково-дослідна діяльність, інноваційна активність і тому подібне. Організаційно-правовий механізм академічної мобільності як одна з умов, проявляється в організації навчання (як правило, впродовж одного-двох семестрів), стажувань (у тому числі, мовних), дослідницьких і виробничих практик, професійно - освітньої діяльності студентів, аспірантів, професорсько- викладацького складу, адміністративного штату, науковців навчально-наукових установ, в інших освітніх організаціях як усередині країни (внутрішня мобільність), так і за кордоном (міжнародна академічна мобільність). Соціально-правовий характер стосунків, пов'язаних з реалізацією базових принципів міжнародної академічної мобільності, що відбивають ефективність здійснення міжнародно - правових норм, що регулюють ці громадські стосунки в науково - освітньому просторі, обумовлює постановку цілей і завдань справжнього дослідження. Слід зазначити, що порядок організації і реалізації принципів академічної мобільності учасників освітнього процесу не повинен суперечити трудовому і освітньому законодавству України. На міжнаціональному рівні велике значення в розвитку академічної мобільності грають міжнародно-правові акти нормативного характеру, регулюючи відповідні соціальні процеси.

Загальновизнаним є той факт, що до позитивних характеристик академічної мобільності належать:

- широкі можливості для накопичення теоретичних і емпіричних знань;
- багатосторонній розвиток дослідницьких ініціатив;
- розширення світогляду за допомогою включеності в систему сучасних міжкультурних комунікацій.

Розвиток академічної мобільності сприяє стабільному соціально-економічному розвитку країн і регіонів, оскільки експорт освітніх послуг тягне істотне поповнення державних (публічних) бюджетів і фондів, що, зрештою, призводить до розподілу політичної сили і впливу на міжнародній арені. По визнанню експертів, розвиток академічної мобільності має бути спрямований, в першу чергу, на створення умов для формування національної інноваційної системи, збільшення науково - дослідницького і технологічного потенціалу високо-технологічних галузей, підвищення конкурентоспроможності провідних галузей економіки []. Ключовою ідеєю проекту розвитку академічної мобільності в Україні виступає визнання її інструментального значення. Розвиток академічної мобільності є важливим інструментом для: затвердження міцних і авторитетних позицій України у світовій спільноті; встановлення довірчих, рівноправних, взаємовигідних партнерських стосунків з усіма країнами; популяризації в іноземних державах української науки, культури, освіти, мови; формування позитивного відношення до України у світі [65].

Спираючись на сучасні дослідницькі і ідеологічні практики, відмітимо, що реалізація ресурсного потенціалу академічної мобільності відкриває довгострокові перспективи для вдосконалення підготовки кадрів вищої кваліфікації і впровадження нових методологічних підходів до підвищення якості вищої освіти. Вважається закономірним, що наростаючий інтерес до навчання у рамках міжнародних спільних програм подвійних дипломів, академічних обмінів, участі в грантах на навчання в зарубіжних ЗВО, міжнародних літніх і зимових школах з кожним роком зростає.

Таким чином, привабливість європейської вищої освіти забезпечувалася доступністю і перспективністю освітніх можливостей. Фактично, упродовж усіх періодів входження України в європейський освітній простір (іншими словами, інтеграції національної системи її вищої освіти в європейський науково-освітній простір) територіально-диференційований підхід, що враховує особливості регіонального розвитку і ресурсний потенціал

українських територій, при рішенні проблем інтеграційного характеру в розвитку світового науково-освітнього простору, ігнорувався. Йшлося лише про науково-освітній тип міжнародної академічної мобільності. Поставлене вище питання про вибір шляху розвитку вищої школи в Україні ми безпосередньо зв'язуємо з питанням про раціональний вибір нової інтернаціональної парадигми в розвитку вищої освіти. Якщо в позначений період був зроблений вибір на користь розширення європейського науково-освітнього простору, то нині існують усі передумови для трансформації світового науково-освітнього простору в загальноцивілізаційне русло з урахуванням національної і регіональної специфіки різних країн (визнання значущості не лише науково-освітньої, але, головним чином, професійно-освітньої і регіонально-освітньої складових академічної мобільності, таких важливих для України).

В цілому, йдеться про поступальний розвиток нових моделей інтернаціональних зв'язків і стосунків у вищій школі з урахуванням базових потреб регіону. Проте в умовах світової кризи вектор інтернаціональності по входженню і розвитку міжмережових взаємодій в європейському освітньому просторі сьогодні поступово починає зміщуватися.

В зв'язку з цим, очевидний вихід за рамки європейського впливу і відкритість по відношенню до інших національних систем освіти (Китай, Японія, Корея та ін.). При цьому, міжнародна академічна мобільність набуває велику актуальність, оскільки переглядаються її основні принципи і механізми, сприяючі збереженню і розвитку інтелектуального потенціалу свого регіону і країни. На наш погляд, в сучасних умовах важливо продовжувати курс на інтернаціоналізацію освітніх систем і дотримуватися відповідальної і зваженої політики у сфері вищої освіти.

Якщо подивитися на стан і структуру сучасного науково - освітнього простору в розрізі національних інтересів і міжнародно-правових актів, упорядковуючих стосунки у сфері академічної мобільності, то ми побачимо необхідність їх перегляду і подальшого вдосконалення. Незважаючи на

категоричні зауваження відносно реалізації європейського вектору в Україні в нових міжнародних умовах, зберігає актуальність цілий ряд нормативних документів. До числа таких документів ми відносимо і Лісабонську конвенцію Ради Європи «Про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в Європейському регіоні» (Конвенція від 11 квітня 1997 р. № 165).

Показово, що ректори двохсот п'ятдесяти університетів, що затвердили Велику Хартію європейських університетів від 18 вересня 1988 р., підтвердили, що вони підтримують мобільність викладачів і студентів, і що загальна політика еквівалентності в області статусів, ступенів, іспитів (при збереженні національних дипломів) і призначення стипендій складає основний інструмент, що гарантує здійснення сучасних завдань, що стоять перед університетами [111].

У Сорбонской спільної декларації Міністрів освіти Великобританії, Німеччини, Італії і Франції з гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти від 25 травня 1998 р. підкреслюється, що європейський простір вищої освіти як відкритий освітній простір вимагає безперервних зусиль для усунення бар'єрів і розробки рамкової структури для викладання і навчання, росту мобільності і міждержавної кооперації. При цьому гармонізація загальної рамкової структури наукових ступенів і циклів може бути досягнута через закріплення вже накопиченого досвіду, спільних дипломів, пілотних ініціатив і діалогу з усіма зацікавленими сторонами, щоб створити загальні рамки рекомендацій, спрямованих на поліпшення зовнішнього визнання і спрощення мобільності, забезпечення можливості працевлаштування студентів.

В умовах переходу на рівневу систему вищої освіти, впровадження і коригування державних освітніх стандартів, введення професійно-громадської акредитації, зростання попиту на інноваційну діяльність і динаміки ринків праці під впливом міжнародних і соціальних викликів і нових векторів конкурентоспроможності виразно простежуються як позитивні, так і негативні тенденції. З одного боку, відбувається розширення меж академічної

мобільності з опорою на державну підтримку при вдосконаленні правової бази [93] і зовнішні ресурси українських і зарубіжних ЗВО, простежується тенденція до оформлення внутрішньої інфраструктури освітньої, наукової і міжнародної діяльності у ЗВО. З іншого ж боку, зберігається декларативність в реалізації основних освітніх програм в частині формування попиту на академічну мобільність і видіння реальних перспектив її розвитку, відсутній належний темп інтернаціоналізації у сфері освіти, тільки формуються інституціональні основи з розробки і реалізації нових підходів до організації міжнародної співпраці і ефективних інструментів його підтримки [16]. Серйозним обмеженням в розвитку академічної мобільності в українських ЗВО вбачається «відсутність національної програми (програм) підтримки академічної мобільності студентів і викладачів, системи грантів і інших заходів, громадян, що дозволяють реалізувати різні освітні потреби, а також сприяти підвищенню ефективності експорту освітніх послуг і конкурентоспроможності українських ЗВО» [46]. Таким чином, поки не йде мова про саморозвиток національної і міжнародної моделі академічної мобільності – домінують орієнтації на зарубіжні моделі і механізми їх впровадження.

На тлі міжнародних і загально-українських тенденцій до прояву інтеграційної спрямованості інтернаціоналізації освіти (за мережевим типом), посилення системної дії глобалізації, ускладнення взаємозалежностей між провідними інститутами вищої освіти і поглиблення між ними співпраці останніми роками робляться важливі кроки з активізації академічної мобільності [36]. У зв'язку з чим, не можна не відмітити і тенденцію, що намітилася, до «інвентаризації» її інструментів і механізмів. Фактично, переосмисленню і переоцінці сьогодні піддається досить сформований (сталий) увесь їх набір. В першу чергу, йдеться про такі інструменти академічної мобільності, як «програми, забезпечені фінансовими, інформаційними, організаційними і іншими ресурсами і спрямовані на досягнення конкретного результату» [87]. Політика зі збереження і

перерозподілу ресурсів, що реалізовується країнами, не може не відбитися і на якості інструментів.

В силу чого, реалізація стратегічних національних завдань і концептуальних положень міжнародних документів що передбачають розширення академічної мобільності, вимагає більше зваженого політичного підходу, що включає як вдосконалення таких інструментів, так і їх постійне оновлення на державному і інституціональному рівні [27]. Відміно, що в науковому ужитку отримало широке поширення поняття «Інструменти м'якої сили» [43]. Не викликає сумнівів, що від ефективності таких інструментів залежить якісна основа розвитку академічної мобільності. У руслі тенденцій, що простежуються, звертаємо особливу увагу на значущість таких інструментів і механізмів для розвитку міжнародної академічної мобільності в системі вищої освіти в Україні, як:

а) «формування єдиного, прозорого і доступного інформаційного середовища;

б) створення ефективного механізму міжвідомчого узгодження і обліку потенціалу / пріоритетів провідних ЗВО при формуванні планів прийому іноземних студентів і фахівців / відправки студентів і співробітників ЗВО з урахуванням соціально-економічних і зовнішньополітичних завдань розвитку України;

в) оптимізацію механізмів взаємодії усіх груп стейкхолдерів, що беруть участь в стипендіальних програмах на усіх етапах їх реалізації (студентів, аспірантів, університетів, МОНУ, інших міністерств і відомств);

г) розробку прозорих критеріїв відбору кандидатів на навчання/стажування і порядку проведення конкурсу;

д) розробку критеріїв ефективності програм мобільності;

є) розробку і впровадження системи моніторингу ефективності програм, що проводяться, і заходів;

ж) формування експертної і правової підтримки реалізації заходів і досягнення передбачених цільових показників;

з) поширення успішного досвіду провідних ЗВО для сприяння інституціоналізації академічної мобільності в Україні [54].

Окрім загальновизнаних інструментів і механізмів, обумовлених в концептуальних документах з розвитку академічної мобільності з точки зору її науково-освітніх характеристик, бачиться доцільним включення нормативно-правових, інфраструктурних, інноваційних і соціально-економічних показників, що відбивають професійно-освітню і регіонально-освітню мобільність. Розвиток систем моніторингу і комплексної оцінки реалізації академічної мобільності з позиції територіально-диференційованого підходу якраз і покликаний вивести ЗВО на рівень кращих світових стандартів.

Таким чином, тенденції розвитку, що простежуються нами в міжнародній академічній мобільності в системі вищої освіти в Україні, а саме:

1) тенденція до розробки стратегічних інструментів активізації міжнародної академічної мобільності в контексті світових інтеграційних процесів, у тому числі у світовому науково-освітньому просторі;

2) тенденція до розширення академічних меж усередині світового простору за мережевим типом взаємодії за допомогою впровадження технологій міжкультурних комунікацій;

3) тенденція до поглиблення взаємозв'язків вищої школи з ресурсним потенціалом регіону;

4) тенденція до визнання необхідності впровадження мережевого територіально-диференційованого підходу в комплексній оцінці ефективності основних видів діяльності ЗВО, знаходяться безпосередньо в руслі загальносвітових тенденцій.

При виборі стратегічного курсу в розвитку вищої школи важливо спиратися не лише на європейський досвід, але, передусім, необхідно враховувати свій власний український досвід.

На наш погляд, для формування нової національної моделі вищої школи в Україні необхідно, з одного боку, враховувати принципи класичної європейської моделі, що базується на традиціях європейської культури, а, з

іншого боку, бути орієнтованими на зростаючий вплив українських і євразійських ідей, в цілому. Ідеї взаємовпливу західних і східних традицій не можуть не відбитися на виборі шляхів розвитку вищої школи в Україні. Зростання взаємовпливу світоглядних і ментальних траєкторій відбивається в концептуальних положеннях сучасних авторів: «...взаємодія Заходу і Сходу з неминучістю призводить до холістичного, цілісного бачення світу» [53], «засобом формування нової філософії є «культурний синтез Сходу і Заходу», які складають базовий рівень методологічного синтезу при вивченні процесів інституціоналізації міжнародної академічної мобільності у світлі нових векторів регіонального розвитку. За деякими сучасними прогнозами «...постіндустріальна цивілізація буде перехідною стадією, на якій станеться своєрідна конвергенція цивілізацій Сходу і Заходу» [11].

В цілому ж, для сучасного етапу розвитку науки публічного управління, характерний перегляд системи базових індикаторів ефективності економічних, політичних і ідеологічних інститутів. Вища школа є одним з них. Вихід на новий рівень методологічного синтезу (наукова і експертна розробка стратегій і концепцій розвитку), безумовно, сприяє появі і розвитку нових «інституціональних матриць». Як показник соціокультурної і соціально-економічної інтеграції «освітня інституціональна матриця» бере участь в системі протизваги сучасного суспільства і, таким чином, сприяє стабілізації соціальних взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємодій.

3.3. Формування стратегічних напрямів механізмів публічного регулювання міжнародною академічною мобільністю

Глобалізація, що розуміється нами як «...сукупність процесів уніфікації і формування єдиних світових систем в області економіки, культури, політики і освіти». Сьогодні визнана принципово важливою геополітичною і економічною стратегією розвитку суспільства. З одного боку, академічна

мобільність в області освіти знаходиться в прямій залежності від економічних і політичних питань розвитку держави. З іншого боку, сама по собі мобільність є ресурсом формування нової системи світової освіти і ринку праці, яка у свою чергу, формує сприятливе економічне середовище. При цьому розвиток міжнародної співпраці відбувається на тлі динамічної конкуренції національних аксіологічних категорій і соціально-економічних стандартів розвитку держав. Прогресивним інструментом розвитку освіти на світовій арені стає спрямована і контрольована дія на систему організації освітньої діяльності в зарубіжних навчальних установах. Набирає актуальність тренд «м'якої сили», яка має на увазі методику здійснення влади, спрямовану на формування сприятливих умов для реалізації певних політичних стратегій держави [135]. У основі концепції лежить комбінація можливостей культури, політичних цінностей і зовнішньої політики. «М'яка» боротьба за пріоритетні стратегії встановлення світових стандартів наділяє студентську академічну мобільність додатковими функціями дії на глобальні тренди економіки і освіти. У зв'язку з цим процеси міжнародної співпраці в області освіти реалізуються сьогодні в руслі випереджаючого розвитку.

У дослідженнях, присвячених питанням студентської академічної мобільності, простежується різниця сприйняття цього феномену. Тоді як західні дослідження сфокусовані на позитивних аспектах обмінів студентами і ученими, науковий дискурс в Україні більшою мірою зосереджений на труднощах організації студентської мобільності в системі вищої освіти. Це обумовлено складними процесами адаптації нормативно-правових принципів організації мобільності до реалій системи вищої освіти.

Так, управлінські завдання ЗВО включають організацію вільного доступу до програм стажування в зарубіжних університетах-партнерах. Ця умова була скоректована українськими університетами в силу неможливості забезпечення зарубіжних виїздів для усіх зацікавлених студентів. На сьогодні більшість університетів України впровадили практику конкурсного відбору для освітніх програм вищої освіти. Обов'язковою умовою при цьому є

можливість перезаліку залікових одиниць за результатами навчання в зарубіжному університеті. Ряд дослідників з обережністю відноситься до надмірних запозичень європейських освітніх стандартів організації міжнародної діяльності у зв'язку з вищезгаданими принципами «м'якої сили» і наполягає на самостійній національній стратегії розвитку міжнародної співпраці. У науковому дискурсі Болонська система студентської мобільності часто характеризується як інструмент неоліберальної стратегії глобалізації, яка призводить до комерціалізації освіти і трансформації його аксіологічного послання в стратегію виробництва освітніх послуг [31]. При цьому не можна виключити ризики корекції політичних поглядів учасників витікаючої мобільності (яка розуміється нами як напрям ЗВО, за кордон з метою участі в програмах обміну) приймаючими європейськими країнами, які суперечать національній і цивільній відповідальності університетів. Це твердження оспорується С. Ломером, який сумнівається в можливості подібного впливу унаслідок того, що більшість учасників академічної мобільності вибирають саме ту країну проходження програми обміну, яка більшою мірою відповідає їх внутрішнім ідеологічним переконанням [163]. Проте, згідно нашої позиції, підвищення лояльності студента, до тієї або іншої політичної системи може бути досягнуто у рамках проходження програми студентської академічної мобільності.

З метою ефективної реалізації студентських обмінів у закладах вищої освіти нами була розроблена система реалізації студентської академічної мобільності. У науково- методологічному розумінні «система» розглядається нами як ряд взаємозв'язаних елементів, які сполучені в єдине ціле і є деяким новим системним ефектом [14]. При цьому системотворчим чинником в контексті нашого дослідження є цілеполягання. Постановка загальної і конкретних для кожного етапу функціонування системи цілей і узгодження їх з усіма її елементами є обов'язковою умовою життєздатності системи [33]. Система реалізації студентської академічної мобільності, є «системою управління». Система управління припускає розгляд управління як процесу

регламентації і встановлення взаємодії усіх елементів структури організації [21] (у контексті нашого дослідження - ЗВО). Процес реалізації студентської академічної мобільності був представлений нами у вигляді системи унаслідок універсальності в ухваленні управлінських рішень на її основі. Грамотно побудовані функції системи і опрацювання її компонентів дозволяють реалізувати студентську академічну мобільність, на усіх рівнях організаційної ієрархії [69].

Структурні елементи проектованої нами системи підкоряються цілеполяганню і відповідають зовнішньому і внутрішньому рівню реалізації студентської академічної мобільності. В той же час кожен компонент спрямований на забезпечення єдиної мети - успішній реалізації системи студентської академічної мобільності, в умовах глобалізації з використанням педагогічного компонента.

Система включає п'ять основних компонентів одночасність і сукупність яких забезпечує можливості її реалізації у рамках закладу вищої освіти:

1. Цільовий компонент - розкриває стратегії і цілі системи на зовнішньому і внутрішньому рівнях її реалізації.
2. Організаційний компонент - описує взаємодію учасників студентської академічної мобільності, на зовнішньому і внутрішньому рівнях реалізації системи. При цьому внутрішній рівень системи припускає класифікацію за формою студентської академічної мобільності - що входить і витікаюча.
3. Процесний компонент є описаним організаційним механізмом, які визначають базовий набір ресурсів, необхідних для ефективної реалізації.
4. Педагогічний компонент був також нами раніше детально описаний і у рамках системи розкриває сукупність основних напрямів академічної діяльності, націленої на усебічне забезпечення навчального процесу, педагогічного і дистанційного супроводу учасників що входить і витікаючої студентської академічної мобільності, формування необхідних і достатніх компетенцій студентів.

5. Оцінно-результативний компонент є діагностичне отримання інформації про ефективність реалізації системи [136].

Аналіз результатів робився нами за наступними показниками:

- показники співпраці між закладами освіти (статистика що входить з студентської академічної мобільності по роках, кількість укладених договорів, а також формова різноманітність студентської академічної мобільності);
- положення ЗВО на основі міжнародних і українських рейтингів;
- розвиток компетенцій студентів;
- міра задоволеності студентів участю в програмах студентської академічної мобільності.

Нами виділені три рівні оцінки системи академічної мобільності: високий, середній і низький. Розглянемо детальніше характеристику цих рівнів за показниками:

Відповідність показників реалізації системи студентської академічної мобільності, рівням оціночно-результативного компонента

Таблиця 3.1

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Показники міжвузівського співпраці (статистика формова різноманітність висновок договорів)	<p>Збільшення кількості зарубіжних університетів - партнерів, укладення нових договорів про співпраці, створення нових міжнародних проектів взаємодії в очному і дистанційному форматі.</p> <p>Щорічне збільшення більше, ніж на 10%.</p>	<p>Утримання рівня співпраці ЗВО на рівні, підтримка існуючих міжнародних проектів.</p> <p>Збільшення кількості учасників варіюється від 0 до 10% щорічно.</p> <p>Реалізуються програми включеного навчання очного і дистанційно</p>	<p>Негативна динаміка кількості зарубіжних університетів - партнерів, закриття освітніх проектів</p> <p>Кількість учасників мобільності</p>

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	навчання, студентські освітні тандеми		
Рейтинги ЗВО	Щорічне підвищення міжнародних рейтингів університету	Збереження поточного рівня рейтингів	Пониження рейтингів
Розвиток компетенцій студентів	Поглиблені навички соціальної і культурної адаптації, навички міжкультурної комунікації, облік національних і етнічних особливостей в процесі міжкультурної взаємодії, толерантність, прийняття міжкультурних відмінностей, адекватність реакцій в процесі комунікації, формування поглибленого уявлення про культуру, традиції і історію, підвищення рівня володіння іноземною мовою на 1 - 2 сертифікаційні рівні, формування навичок саморегуляції і контролю над станом емоційного перенапруження	Базові навички соціальної і культурної адаптації, навички міжкультурній комунікації, облік національних і етнічних особливостей в процесі міжкультурної взаємодії, підвищення рівня володіння іноземною мовою на 0,5 - 1 сертифікаційний рівень формування	Неповні навички адаптації, частковий облік національних і етнічних особливостей в процесі міжкультурної взаємодії, освоєння вибіркового тем у рамках мовної підготовки за відсутності зміни сертифікаційного рівня
Ступінь задоволеності участю в програмах.	У рамках опитування учасників мобільності ступінь задоволеності варіюється від 7 до 10 за 10-бальною шкалою	Ступінь задоволеності варіюється від 5 до 6 за 10-бальною	Ступінь задоволеності складає менше 5 за 10-бальною шкалою

У контексті розробленої нами системи саме розвиток цих компетенцій є ключовою особово-освітньою метою студентів.

Комплекс дій, спрямованих на реалізацію системи, включає забезпечення описаний нами організаційний механізм і організацію

студентської академічної мобільності з урахуванням впровадження управлінського компонента і можливостей економіки.

У рамках забезпечення організаційного механізму і з метою інтеграції і поглиблення міжнародної співпраці, формування ефективного механізму встановлення партнерських зв'язків між університетами, а також поліпшення якісних і кількісних показників студентської академічної мобільності нами були позначені основні аспекти розвитку співпраці ЗВО:

1. Визначення заходів з підвищення результативності спільної діяльності за напрямками співпраці, призначення відповідальних за подальший розвиток двосторонньої співпраці. Визначення можливостей академічної мобільності.

2. Розробка і впровадження механізмів ефективної співпраці зі здійснення заходів з обміну працівниками, студентами і викладачами, проведення наукових досліджень.

3. Визначення стратегічних шляхів розвитку співпраці, формування пропозицій обох сторін з усунення бар'єрів на рівні ЗВО.

4. Обговорення умов і фінансових можливостей обміну студентами і науково-педагогічними працівниками .

5. Визначення квот обміну на паритетній основі.

6. Організація взаємних візитів студентами (за умови дотримання принципу паритетності), а також викладачів для читання лекцій/курсів з дисциплін необхідних напрямів.

7. Обмін досвідом з поглибленого вивчення дисциплін пріоритетних напрямів і інноваційні підходи в методиці їх викладання.

8. Проведення літніх заходів на базі міжнародного центру додаткової освіти іноземних громадян.

9. Підготовка актуальної нормативної бази і спільної проектною документації для реалізації програм академічної мобільності.

Нами розроблений принцип взаємообумовленої організації навчання співробітників університету, що припускає формування запитів на

проходження програм підвищення кваліфікація як з боку інститутів/факультетів по відношенню до адміністративних структурних підрозділів університету, так і навпаки. Так, практичний досвід і володіння необхідними і достатніми компетенціями в області міжнародної співпраці і міжнародної корпоративної етики служить основою для створення курсів підвищення кваліфікації для представників НПП, працюючих з іноземними студентами, по таких актуальних напрямом, як іноземна мова, психологія, цифрова грамотність, політологія та ін. Таким чином, безперервний процес взаємозв'язаного підвищення кваліфікації співробітників одного університету забезпечується ключовий організаційним механізмом, за умови реалізації система академічної мобільності.

Діяльність, спрямована на реалізацію витікаючої мобільності, включає відбір кандидатів для участі в програмі організованої академічної мобільності студентів, а також ведення документообігу, пов'язаного з напрямом студентів за програмами обміну і припускає реалізацію педагогічного і дистанційного супроводу.

Окремим напрямом реалізації системи академічної мобільності є розробка і впровадження форм віртуальної академічної мобільності. У рамках дослідження нами були розроблені наступні форми дистанційних програм обмінів:

- віртуальна мобільність за програмами включеного навчання;
- культурологічні освітні програми додаткової освіти (літні/зимові онлайн школи);
- міжнародні розмовні клуби, освітні тандеми студентів і зарубіжних університетів-партнерів.

Віртуальна мобільність за програмами включеного навчання припускає проходження програми обміну на освітніх платформах навчальних установ, відео-лекції і відео-семінари з виконанням завдань у видаленому режимі. В період поширення нової коронавірусної інфекції цей вид мобільності заміщав очну мобільність і реалізовувався всюди.

Програми літніх і зимових шкіл в дистанційному форматі - набагато більше трудомісткий і технічно складний процес. Нами була розроблена концепція проведення, що включає відео-зустрічі, роботи у віртуальних кабінетах, чати, закриті групи в соціальних мережах, а також проведення «флешмобів» і віртуальних виставок. Велика частина використовуваних на заняттях матеріалів має культурологічну спрямованість. Ключовим принципом реалізації програми є вибірковість залежно від підготовленості і індивідуальних особливостей студентів. Певна частина завдань орієнтована на самостійну роботу студентів (з подальшим контролем викладача), що сприяє індивідуалізації процесу навчання, мотивує до подальшого вивчення української мови і культури.

Міжнародні розмовні клуби і мовні тандеми - інноваційний метод навчання у рамках реалізації міжнародної співпраці. Необхідно створення віртуальних майданчиків у рамках реалізації міжнародних договорів. Координатори з боку університетів-партнерів формують списки студентів, охочих вивчати іноземні мови, після чого формуються студентські тандеми, які по заздальгідь анонсованому викладачем плану проводять індивідуальні відео-зустрічі, що носять комунікативно-освітній характер і комбінують вивчення двох мов в рівному співвідношенні. Видається необхідним регулярно проведення настановних зборів, інструктуючих зустрічей і методичних семінарів з технологій ефективного навчання іноземним мовам. Таким чином, учасники академічної мобільності у форматі індивідуальних занять відпрацьовують мовні компетенції, а також навчаються методам і прийомам викладання іноземних мов, що може бути зараховано в якості педагогічної практики.

Інноваційною технологією взаємодії учасників академічної мобільності є впровадження актуального інструменту комунікації і мотивації студентів - «мастермайнд - групи», які є об'єднаннями студентів, що проходять підготовку до стажування за кордоном. Групи працюють у форматі чатів і месенджерів соціальних мереж і пов'язані із загальною діяльністю клубу з

проведення міжнародних заходів. Основним завданням цього роду діяльності є дистанційний і педагогічний супровід академічної мобільності і формування проектних компетенцій учасників програм обміну. У закритих чатах регулярно анонсуються питання, пов'язані з підготовкою до програм обміну, комунікативними проблемами з іноземними студентами, а також ідеями проведення студентських міжнародних заходів. Відмінністю мастермайндів від звичайних чатів швидкого реагування із співробітниками структурних підрозділів ЗВО являється колективне рішення тих або інших проблемних ситуацій з тими, хто знаходиться в тому ж соціальному статусі і мають ідентичні цілі і мотивації. Співробітник відділу задає вектор діалогу і підказує рішення, направляє, координує, але при цьому дозволяє учасникам спільними зусиллями прийти до рішення тієї або іншої ситуації.

У рамках реалізації управлінського компонента системи для витікаючої мобільності нами був розроблений комплекс віртуальних і очних заходів :

1. Віртуальний майстер-клас з побудови індивідуальних освітніх траєкторій.
2. Інформаційні зустрічі з можливостями міжнародної освіти.
3. Психологічний тренінг «Побудова культурної асиміляції».
4. Організаційні збори з питань формування необхідних і достатніх компетенцій (цифрових, мовних, культурознавчих та інше).
5. Організаційні збори з питань електронного оформлення документів.

Віртуальний майстер-клас з побудови індивідуальних освітніх траєкторій націлений на ознайомлення з технологіями проектування особово-орієнтованої стратегії освіти у рамках проходження програми академічної мобільності. Завдання заходу можуть бути класифіковані за наступними категоріями:

Освітні:

- сформувати навички складання індивідуального навчального плану;

- сформувати уміння і навички побудови персональних освітніх стратегій і цілей;
- навчити методам і прийомам реалізації поставлених завдань;
- представити теоретичні основи андрагогіки;
- навчити основам корпоративної етики як інструменту побудови освітньої траєкторії навчання за кордоном у рамках програми обміну.

Розвиваючи:

- розвиток необхідних і достатніх компетенцій в області індивідуальної дослідницької і навчальної діяльності як в домашньому університеті, так і за кордоном;
- формування навичок самостійного розподілу навчального та позанавчального навантаження у рамках участі в програмах обміну.

Виховні:

- виховання самостійності і відповідальності в ухваленні рішень, розкриття цінності міжкультурного освітнього середовища для особового росту і розвитку.

Необхідне технічне устаткування для проведення майстер-класу має на увазі використання наступного інструментарію :

- мультимедійний проектор;
- комп'ютер;
- інтерактивна дошка.

Інформаційні збори за можливостями міжнародної освіти полягають в наданні даних про напрями підготовки, що реалізуються, в зарубіжних університетах-партнерах, кількості освітніх кредитів і залікових одиниць у рамках освоєння вибраних дисциплін, а також можливостях додаткових освітніх модулів для студентів, що навчаються по обміну. У рамках зборів презентуються дані про освітні програми з актуальних напрямів співпраці, процедурах зарахування в зарубіжні університети, програмах соціокультурної адаптації.

Процес реалізації академічної мобільності студентів був представлений нами у вигляді системи унаслідок універсальності в ухваленні управлінських рішень на її основі. Система включає п'ять компонентів:

1. Цільовий.
2. Організаційний.
3. Процесний.
4. Педагогічний.
5. Оцінно-результативний.

Оцінка і діагностика реалізації системи включає високий, середній і низький рівень сформованості САМ за наступними показниками:

- показники міжвузівської співпраці;
- рейтинги ЗВО;
- розвиток компетенцій тих, що навчаються;

міра задоволеності участю в програмах

Таким чином, нами фіксується високий рівень результативності впровадження розробленої системи студентської академічної мобільності, що обумовлює доцільність її впровадження в українських і зарубіжних університетах. Тим самим ми підтверджуємо, що завдання дослідження виконані в повному об'ємі.

В той же час, проведене нами дослідження не повною мірою розкрило усі аспекти реалізації академічної мобільності. Подальше вивчення теми співпраці ЗВО може бути представлено:

- у напрямі детальнішого аналізу сфери академічної мобільності;
- визначенні нових актуальних форм;
- розвитку віртуальної мобільності;
- визначенні актуальних методів управління освітньою і науковою співпрацею ЗВО в умовах цифровізації;
- у напрямі нормативно-правового забезпечення академічної мобільності;
- оптимізації даної системи в ЗВО.

Таким чином, стратегія розвитку академічної мобільності вбудована в загальнополітичні стратегії залучення іноземних студентів і спрямована на створення інструментів формування економічних ресурсів країни. Геополітичний контекст визначає переважання мобільності і націленість на виконання тих або інших стратегічних завдань. Перераховані стратегії роблять вплив на масштаб академічної мобільності. Тоді як європейські університети зосереджені на активізації мобільності і підвищенні таких критеріїв, як відсоток міграції і динаміка ринку праці ЄС, політичні імперативи Великобританії і інших держав «евроскептицизму» (наприклад, Данія), на сьогодні припускають відмову від максимальної інтегративності студентських обмінів і означають велику зосередженість на внутрішньому розвитку економіки і автономності системи вищої освіти по відношенню до зарубіжних партнерів [7]. У деякому роді ця стратегія схожа з азіатською позицією, яка, при цьому, переслідує не стільки економічні, скільки ідеологічні і іміджеві цілі.

ВИСНОВКИ

У дослідженні запропоновано розв'язання актуальної проблеми, що полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та розробці практичних рекомендацій, щодо удосконалення механізмів публічного регулювання академічною мобільністю студентів.

Результати проведених досліджень уможливають отримання таких висновків:

1. Охарактеризовано академічну мобільність, як форму міжнародної інтеграції в освіті. Визначено, що академічна мобільність - це складна багатогранна категорія. Нині, у рамках активної інтеграційної політики ОО у світову освітню спільноту, академічна мобільність є єдиним інструментом підвищення якості продукції ОО.

Підвищення якості продукції ОО на основі механізму розвитку академічної мобільності - спосіб підвищення конкурентоспроможності на міжнародному і національному рівнях. Керівництву ОО необхідно усвідомити стратегічну важливість цього процесу, враховуючи факти того, що в число показників державної акредитації останніми роками вже були включені відомості, що характеризують масштаби академічної мобільності. Також ЗВО необхідно, згідно з інтересами своєї діяльності, розробити програму реалізації напрямів академічної мобільності цілях підвищення якості продукції.

2. Проаналізовано системи глобалізація і введення міжнародної оцінки якості в академічній мобільності студентів закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що підвищення якості продукції як результат реалізації програм академічної мобільності є одним з найважливіших напрямів розвитку якості освіти і підтверджується підтримкою нормативного забезпечення і

фінансування як на урядовому рівні, так і приватними організаціями. Рівень реалізації національної академічної мобільності і зацікавленість споживачів в цьому напрямі знаходяться в практично нерозвиненому стані. Нині необхідно розвивати програми державної підтримки проектів внутрішньої академічної мобільності. Спільна робота вчених, академічні обміни студентів різних національних ОО дозволять полегшити і прискорити процеси досягнення, підтримки і підвищення рівня конкурентоспроможності на міжнародному рівні. Міжнародна діяльність кожної з ОО - учасників внутрішньої академічної мобільності, дозволить розширити число потенційних міжнародних партнерів.

3. Визначено методичні основи організаційного механізму публічного регулювання академічної мобільності. У рамках процесуального підходу позначені сучасні тенденції в розвитку вищої школи в Україні, у тому числі тенденція до поглиблення її взаємозв'язків як соціального інституту з соціально виробничою інфраструктурою регіону і тенденція до визнання необхідності широкого впровадження системного територіально - диференційованого підходу в оцінці ефективності діяльності українських ЗВО, як суб'єктів світового науково-освітнього простору. Підтверджено, що відповідно до довгострокової соціально економічної стратегії розвитку України, відтепер відводиться первинна роль в забезпеченні умов для активізації системних мережевих взаємодій в процесах міжнародної академічної мобільності.

4. Окреслено шляхи удосконалення інституціонального механізму публічного регулювання академічної мобільності студентів закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що на сучасному етапі інтернаціоналізації вищої школи і затвердження нових стратегій вищої освіти в Україні, поступальний розвиток інституціоналізації міжнародної академічної мобільності в українських ЗВО виступає базовою умовою підвищення їх конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг. При рішенні ключових проблем вищої школи набуває особливу важливість розвиток інституціональних мережевих

взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємодій на рівні світових, національних і регіональних освітніх систем. Критичне сприйняття і критична переоцінка існуючих моделей знання про вектори розвитку вищої школи, науково - освітньої, професійно-освітньої мобільності є проявом процесу становлення і домінування багатовимірних ментальних моделей міжнародної академічної мобільності в умовах глобалізації (інтеграційна європейська модель, класична українська модель, євразійська модель та інші.).

5. Обґрунтовано організаційний механізм впровадження закордонного досвіду моделі академічної мобільності студентів закладів вищої освіти. Визначено, що інтеграція в Європі відбувається в двох взаємозв'язаних вимірах: по вертикалі, об'єднуючи усі освітні інститути (формальні і неформальні) в цілях забезпечення безперервної освіти упродовж усього життя, та по горизонталі, розвиваючи європейський вимір в освіті і формуючи європейський освітній простір.

Послідовна інтеграційна політика підтримується солідним фінансуванням і прогностичною діяльністю міністерств освіти і праці країн Європейського Союзу, при цьому введені норми мобільності в усіх секторах інтеграційних процесів. Така тривала і цілеспрямована робота, створивши організаційні і фінансові основи подальшої інтеграції, послужила об'єктивною передумовою реалізації ідей процесу академічної мобільності в країнах Європейського Союзу.

Глобалізація економіки сприяла зміні статусу освіти в соціальній і економічній сферах. Воно перетворилося на сферу освітніх послуг, на яку поширюються дії ринкового механізму з його законами попиту і пропозиції, жорсткої конкуренції, маркетинговими технологіями.

6. Виокреслити формування стратегічних напрямів механізмів публічного регулювання міжнародною академічною мобільністю. З проведеного дослідження видно, що ключові параметри інтеграції українських

ЗВО у світовий науково-освітній простір дозволяють отримати повніше уявлення про інноваційно-інтеграційний тип доцільності диференційованих взаємозв'язків соціальних (освітніх) систем і підсистем на рівні академічного закладу з точки зору наслідування кращих світових стандартів. При цьому доведено, що впровадження мережевий «International professional - active» моделі розвитку міжнародної академічної мобільності у вищій школі сприятиме розширенню її інституціоналізації і ефективному рішенню національних і академічних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янов В. Б. Адміністративне право України. Київ : Юрид. думка, 2004. 584 с.
2. Автономія університетів України: аналіз і план дій. URL: [http://www.athena-tempus.eu/images/ATHENA_analysis_and_roadmap_for_UKRAINE – UKR.pdf](http://www.athena-tempus.eu/images/ATHENA_analysis_and_roadmap_for_UKRAINE_-_UKR.pdf).
3. Ажажа М. А. Державна електронна підтримка процесу модернізації вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 1. С. 70–75. URL: <http://www.investplan.com.ua/?op=1&z=6465&i=11>.
4. Ажажа М. А. Історичні витоки модернізації освіти: державницький аспект. *Право та державне управління : зб. наук. пр.* 2018. № 3, т. 2. С. 4–10.
5. Ажажа М. А. Модернізація освітнього середовища в контексті державного управління вищою освітою України. *Право та державне управління : зб. наук. пр.* 2018. № 2. С. 27–36.
6. Ажажа М. А. Нормативна база державного регулювання процесу модернізації вищої освіти України. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2018. № 3. С. 40–46.
7. Ажажа М. А. Основні механізми державного управління модернізацією вищої освіти. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2017. № 4. С. 231–238.
8. Ажажа М. А. Оновлення стандартів вищої освіти в контексті модернізації освітнього державного менеджменту : матеріали наук.-практ. конф. (Дніпро, 11–12 січ. 2019 р.). Дніпро : ГО «Правовий світ», 2019. С. 7–9.
9. Ажажа М. А. Реформування вищої освіти як пріоритетний напрям державної політики України : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 1–2 берез. 2019 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 44–47.
10. Ажажа М. А. Структурно-функціональні особливості державного управління модернізаційними процесами у сфері вищої освіти. *Вчені записки*

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління. 2018. Т. 29 (68), № 6. С. 16–20.

11. Ажажа М. А. Сучасні тенденції розвитку механізмів державного впливу на процес модернізації вищої освіти в Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейські перспективи сенсу життя» (11 трав. 2018 р., Запоріжжя). Запоріжжя : КПУ, 2018. С. 84–86.

12. Алієва П. І. Аналіз сутності поняття «державна освітня політика». *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління.* 2016. Вип. 1 (4). С. 1–6.

13. Алієва П. І. Впровадження досвіду європейських країн у процес державного управління міжнародною діяльністю вищих навчальних закладів : матеріали ІХ Всеукр. міжвуз. конф. студентів та молодих учених / за заг. ред. О. Б. Кіреєвої. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2018. С. 13–15.

14. Алієва П. І. Механізми управління розвитком міжнародного співробітництва України. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління.* 2016. Вип. 2 (5). С. 62–66.

15. Алієва П. І. Механізми формування та реалізації державної політики у сфері реформування вищої освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (22–23 лют. 2017 р.) / за заг. ред. В. П. Садкового. Харків : НУЦЗУ, 2017. С. 3–5.

16. Алієва П. І. Організаційно-інформаційне забезпечення та механізми управління інноваційною активністю вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр.* Харків : ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. Вип. 2 (48). 380 с.

17. Алієва П. І. Організаційно-правовий механізм державного регулювання міжнародного співробітництва закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління.* 2018. Вип. 2 (9). С. 100–105.

18. Алієва П. І. Регіональна вища освіта як об'єкт державного управління. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2015. № 1 (13). С. 156–160.
19. Алієва П. І. Формування управлінських засад розвитком міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів України : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (19–20 квіт. 2018 р.) / за заг. ред. В. П. Садкового. Харків : НУЦЗУ, 2018. С. 3–4.
20. Алієва П. І. Фундаменталізація вищої освіти в контексті європейської інтеграції : зб. мат. інтернет-конф. (28–29 квіт. 2016 р.). Харків : НУЦЗУ, 2016. С. 3–4.
21. Алюшина Н. О. Психологічні механізми ефективного управлінського впливу : навч.-метод. матеріали. Київ : НАДУ, 2013. 48 с.
22. Андрейчук С. К. Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу : автореф. дис. ... канд. держ. упр. : 25.00.01. Львів, 2007.
23. Андрусак І. В. Проблеми інституційного забезпечення сталого розвитку України. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2015. Вип. 4. С. 97–101.
24. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2010. 670 с.
25. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4 (35). С. 17–23.
26. Антошкіна Л. І. Науково-методичні основи державного регулювання вищої освіти : дис. ... д-ра екон. наук : 08.02.03. Київ, 2005. 420 с.
27. Бабик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.

28. Бабій С. Модернізація освіти в структурі державної освітньої політики. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 83. С. 186–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_83_50.
29. Бакуменко В. Д. Виявлення комплексу проблем державного управління процесами європейської та євроатлантичної інтеграції України, розробка пропозицій щодо вдосконалення системи державного управління цими процесами : наук.-досл. робота. Київ : НАДУ, 2006. 41 с. URL: <http://www.napaeurostudies.org.ua/2-2.rtf>.
30. Балібар Е. Ми, громадяни Європи? Кордони, держава, народ / пер. з фр. А. Рєпи. Київ : Курс, 2006. 354 с.
31. Берека В. Є. Актуальні проблеми управління освітою. Хмельницький : ХГПА, 2006. 147 с.
32. Бесчастний В. М. Державне управління освітою в умовах економічної та освітньої глобалізації. *Інвестиції: практика та досвід*. 2009. № 21. С. 54–57.
33. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атака, 2009. 684 с.
34. Боголюбов В. М. Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку. *III Всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю : зб. наук. статей*. Вінниця, 2011. Т. 2. С. 665–667.
35. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз. Київ : Знання України, 2009. 380 с.
36. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2010. 31 с.
37. Бугайчук К. Л. Персональне навчальне середовище: перша спроба зрозуміти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 5 (25). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

38. Бурачек І. В. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки.* 2017. № 3. С. 50–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vzhdtu_econ_2017_3_10.
39. Вавренюк С. А. Базові моделі державного управління системою вищої освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування.* 2019. № 1. URL: http://el-zbirndu.at.ua/index/zmist_2019_1/0-39.
40. Вавренюк С. А. Вплив процесу євроінтеграції на підготовку молоді в системі вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід.* 2018. Вип. 24. С. 75–79.
41. Вавренюк С. А. Внутрішні ризики сучасного стану вищої освіти в Україні. *Публічне урядування : зб. наук. пр.* 2018. Вип. 5 (15). 297 с.
42. Вавренюк С. А. Ефективність реалізації державної політики в сфері вищої освіти. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління.* 2019. Вип. 2 (11). С. 273–280.
43. Вавренюк С. А. Історія проведення реформи вищої освіти в Європі. *Інвестиції: практика та досвід.* 2019. Вип. 15. С. 80–84.
44. Вавренюк С. А. Механізм мобільності студентів як засіб підвищення якості освіти в Україні. *Публічне управління та адміністрування в Україні.* 2018. Вип. 8. С. 23–27.
45. Вавренюк С. А. Моніторинг як засіб досягнення якості вищої освіти України. *Публічне урядування : зб. наук. пр.* 2019. Вип. 1 (16). 292 с.
46. Вавренюк С. А. Організаційно-правовий механізм державного управління вищою освітою України. *Інвестиції: практика та досвід.* 2019. Вип. 17. С. 54–58.
47. Вавренюк С. А. Перспективи розвитку співпраці України та Євросоюзу в сфері вищої освіти. *Право та державне управління : зб. наук. пр.* 2018. Вип. 4. С. 117–121.

48. Вавренюк С. А. Проблеми болонського процесу для системи вищої школи. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. Вип. 18. С. 59–62.
49. Вавренюк С. А. Проблеми та напрямки досягнення якості освіти на етапі реформування вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. Вип. 14. С. 79–83.
50. Вавренюк С. А. Проблеми та розвиток процесу державної акредитації закладів вищої освіти в Україні. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2018. Вип. 2 (9). 526 с.
51. Вавренюк С. А. Проблемні питання підготовки висококваліфікованих кадрів вищої школи. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. Вип. 21. С. 85–89.
52. Вавренюк С. А. Розвиток освіти в Україні в контексті ризиків та викликів. *Публічне урядування : зб. наук. пр.* 2018. Вип. 3 (13). 225 с.
53. Вавренюк С. А. Сучасний стан та проблеми дворівневої структури в системі вищої освіти України. *Право та державне управління : зб. наук. пр.* 2018. Вип. 3 (2). 175 с.
54. Вавренюк С. А. Удосконалення системи державного управління у сфері вищої освіти. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2019. Вип. 1 (10). С. 251–257.
55. Ваніна Н. М. Модернізація стандартів професійної освіти на сучасному етапі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (1). С. 52–59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(1\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(1)_9).
56. Василюк А. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід). *Освіта і управління*. 2002. Т. 5, № 1. С. 59–68.
57. Вельчева Н. І. Науково-теоретичні основи державного регулювання вищої освіти. *Державне будівництво*. 2009. № 2. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-2/doc/1/11.pdf>.

58. Вища освіта в Україні у 2017 році : стат. щорічник / Держ. служба статистики України. Київ, 2018. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
59. Вітовецький В. О. Вища освіта в Україні: статусно-рольова диференціація та критерії престижності. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2022. Вип. 2 (17). С. 3–9.
60. Вітовецький В. О. Освіта як індикатор стану українського суспільства : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18 берез. 2022 р.) / за заг. ред. В. П. Садкового. Харків : НУЦЗУ, 2022. С. 18–19.
61. Вітовецький В. О. Реформа української освіти: вибір адекватної моделі в сучасних реаліях / В. О. Вітовецький, В. В. Палюх. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2022. Вип. 1 (16). С. 137–143.
62. Вітовецький В. О. Розвиток міжнародного співробітництва в рамках реформування освіти на базі університетських комплексів. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2023. Вип. 2 (19). С. 301–308.
63. Вітовецький В. О. Розвиток наукового потенціалу закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Державне управління у сфері цивільного захисту: наука, освіта, практика» (16 берез. 2023 р.). Харків : НУЦЗУ, 2023. С. 26–28.
64. Вишнякова І. В. Досвід становлення та розвитку кластерів в окремих країнах Північно-східної та Центральної Європи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Економічні науки*. 2011. № 1. С. 184–194.
65. Військова освіта України (вища). Высшее образование Украины: тематич. вип. «Вища освіта України в контексті інтеграції в Європейський освітній простір: моніторинг якості освіти». 2007. Дод. 3 (т. 6). 452 с.
66. Войналович О. О. Глобалізація і розвиток сучасної освіти в Україні. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6932/1/Voynalovych.pdf>.

67. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
68. Ворначев А. Роль професійних стандартів у створенні конструктивних механізмів взаємодії сфери праці й сфери освіти у Великобританії. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. / редкол. В. О. Радкевич та ін. Київ : ПІТО НАПН України, 2012. Вип. 2. 220 с.
69. Воротін В. Є. Модернізація сфери освіти та науки як об'єкта державного управління: конкурентні переваги для України. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2017. № 6. С. 153–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru_2017_6_25.
70. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. *Педагогика*. 2002. № 10. С. 3–15.
71. Габа І. Соціально-психологічні особливості проектування освітнього середовища ВНЗ у контексті розвивального потенціалу. URL: <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fvisnyk.chnpu.edu.ua>.
72. Гальперіна В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ : Ін-т вищ. освіти АПН України, 2003. 17 с.
73. Гаркович О. Освітнє середовище як система. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. Ч. 1. С. 36–40.
74. Гаращук О. В. Основні функції вищої освіти України в контексті її модернізації та євроінтеграції. *Вісник ДВНЗ «УжНУ»*. 2014. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9875/1/1.pdf>.
75. Гладка Т. І. Інноваційний розвиток освіти як об'єкт державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2010. № 4. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/>.

76. Головінов О. М. Держава як інститут забезпечення сталого розвитку національної економіки. *Економічний вісник Донбасу*. 2011. № 1 (23). С. 211–217.
77. Григанська С. В. Державне регулювання системи вищої освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2008. 20 с.
78. Гриневич Л. М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_3.
79. Гринів Л. С. та ін. Економіка України: національна стратегія розвитку : монографія. Львів, 2009. 444 с.
80. Гуманітарна політика Української держави в новітній період : монографія / за ред. С. І. Здіорука. Київ : НІСД, 2006. 403 с.
81. Декларація Всесвітньої конференції «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи». URL: <http://rc.edu.ru>.
82. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». Київ : Райдуга, 1994. 62 с.
83. Державна політика розвитку людського потенціалу. URL: http://ekonomika/derzhavna_politika_rozvitku_lyudskogo_potentsialu.
84. Державне управління : підручник : у 2 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; редкол. Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Київ ; Дніпропетровськ : НАДУ, 2012. Т. 1. 564 с.
85. Державне управління : словник-довідник / уклад. В. Д. Бакуменко та ін. ; заг. ред. В. М. Князева, В. Д. Бакуменка. Київ : УАДУ, 2002. 228 с.
86. Державне управління у сфері освіти : конспект лекцій / авт. кол.: Н. Г. Протасова, С. В. Крисюк, Т. О. Лукіна та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. Київ : НАДУ, 2012. 60 с.

87. Деякі питання діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 27.07.2016 р. № 567. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249282039>.

88. Деякі питання надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам : постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2015 р. № 6. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/6-2015-%D0%BF>.

89. Домбровська С. М. Державне регулювання якісного розвитку національної системи освіти України. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 1. С. 82–86.

90. Домбровська С. М. Державне управління освітою в умовах економічної та освітньої глобалізації. *Теорія та практика державного управління*. 2011. Вип. 3. С. 183–187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_3_31.

91. Домбровська С. М. Механізми реалізації державної політики в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління*. 2011. № 2 (40). URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/04.pdf>.

92. Домбровська С. М. Теоретичні аспекти формування механізмів державного управління у реформуванні вищої освіти України. *Державне будівництво*. 2010. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2010_2_9.

93. Домбровська С. М., Мороз С. А., Мороз В. М. Французька модель підготовки науково-педагогічних кадрів: особливості розбудови та перспективи використання для розвитку трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2016. Вип. 2 (5). С. 213–222.

94. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.

95. Драч І. І. Феномен управління в умовах трансформації освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6860/>.

96. Древаль Ю. Д. Механізми державного управління вищою освітою в Україні: проблеми формування та вдосконалення. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2014. Вип. 2. С. 107–111.
97. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
98. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя та ін.* Київ : Едельвейс, 2013. С. 253–262.
99. Дудка М. І. Вища школа України: стратегія управління й проблеми реформування : монографія. Харків : Основа, 2002. 272 с.
100. Енциклопедичний словник з державного управління / за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. Б. Сурміна. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.
101. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Київ : НАДУ, 2011. Т. 1. 748 с.
102. Енциклопедія державного управління : у 8 т. Київ : НАДУ, 2011. Т. 2 : Методологія державного управління / наук.-ред. колегія Ю. П. Сурмін (співголова) та ін. 692 с.
103. Енциклопедія державного управління : у 8 т. Харків : ХарРІ НАДУ «Магістр», 2011. Т. 5 : Територіальне управління / наук.-ред. колегія О. Ю. Амосов (співголова) та ін. ; за ред. О. Ю. Амосова, О. С. Ігнатенка, А. О. Кузнецова. 408 с.
104. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
105. Євсейцева О. С., Колесник Б. О., Волковинська П. С. Співпраця представників українського бізнесу та закладів вищої освіти як засіб освітньої

інновації. *Економіка України*. 2018. № 12. С. 55–58. URL: http://www.economy.in.ua/pdf/12_2018/13.pdf.

106. Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002–2011 роки : послання Президента України до Верховної Ради України. *Урядовий кур'єр*. 2003. № 100, 4 черв.

107. Жабін С., Казьміна О. Теоретичний огляд кадрової проблеми в науці та деякі статистичні дані щодо молоді в НАН України. URL: <https://commons.com.ua/ru/molodi-naukovci-ukrayini/>.

108. Жук О. П. Кластерний підхід у процесі оптимізації системи освіти України. *Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова*. 2013. Т. 18, вип. 3/1. С. 151–154.

109. Зарецька Л. М. Державне регулювання сфери вищої освіти. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2015. Вип. 2. С. 168–179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2015_2_19.

110. Згуровський М. Вища освіта на зламі суспільного розвитку. *Дзеркало тижня. Україна*. 2013. № 5, 8–15 лют.

111. Іванова С. В. Європейський досвід створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 3. С. 148–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_3_25.

112. Іванова С. Інновації в освіті та проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 1. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13366/200-202.pdf>.

113. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

114. Інформаційно-аналітична система обліку та відшкодування пільг студентам. URL: <http://www.ndipit.com.ua/ua/proekty/elektronn-student/systema-obliku-ta-vidshkoduvannya-pilg-studentam.html>.

115. Каленюк І. С. Освіта Республіки Корея в контексті стратегії суспільного розвитку. *Вища освіта України*. 2005. № 2. С. 117–122.
116. Каленюк І. С. Сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні. *Економіка України*. 2015. № 2. С. 70–83.
117. Калініна Л. М., Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3 (12). С. 60.
118. Калініна Л. М., Онаць О. М. Синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою в умовах розвитку демократії. *Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (Київ, 4–5 квіт. 2013 р.). Київ : Арт Економі, 2013. С. 33–43.
119. Карпенко М. М. Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті. URL: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php?id=3757>.
120. Кирда А. Особливості розвитку цілей в системі освіти Японії. *Університет*. 2007. № 6. С. 70–78.
121. Клепко С. Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу «Innovation societies» – «Miseducation». *Післядипломна освіта в Україні*. 2005. № 1. С. 6.
122. Кобець А. С. Роль держави у функціонуванні ринку освітніх послуг. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2011. № 8. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/>.
123. Коваленко Є. О. Діяльність держави щодо створення передумов для інтеграції України до ЄС. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_34_20.pdf.
124. Коваленко О. П. Компетентнісний характер сучасної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 47. С. 99–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_47_15.

125. Ковалюк О. М. Фінансовий механізм організації економіки України (проблеми теорії і практики) : монографія. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 396 с.
126. Ковтуненко К. В., Масленніков Є. І., Кузнецов Е. А., Сафонов Ю. М., Філіппова С. В. Венчурний бізнес в Україні на сучасному етапі. *Інноваційна економіка: теоретичні та практичні аспекти*. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/10597/406-423.pdf>.
127. Козарезенко Л. Державне регулювання розвитку людського потенціалу в контексті політики підвищення якості життя населення. URL: http://www.ed.ksue.edu.ua/ER/knt/ee141_69/e141koz.pdf.
128. Козлакова Г. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до Європейського освітнього простору. *Вища освіта України*. 2005. № 3. С. 36–39.
129. Колток Л. Б. Проблема інтенсифікації навчання як складова модернізації освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 75–81.
130. Комар О. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/386/1/modernizacia.pdf>.
131. Комарова О. А. Пріоритетні напрями державної освітньої політики. *Проблеми економіки*. 2015. № 1. С. 107–113.
132. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років : проект. URL: <https://docviewer.yandex.ua/view/62226167/>.
133. Коротич О. Б. Методологічні засади державного управління регіональним розвитком. *Теорія та практика державного управління : зб. наук. пр.* Харків : ХарПІ НАДУ «Магістр», 2005. Вип. 3 (12). 316 с.
134. Кочемировська О. О. Напрями оптимізації державної політики в сфері розвитку трудового потенціалу України : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2013. 38 с.
135. Кравченко В. М. Модернізація професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2016. 435 с.

136. Кратт О. А. Ринок послуг вищої освіти: методологічні основи дослідження кон'юнктури : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2003. 360 с.
137. Кремень В. Г. Філософія управління : підручник. Харків : НТУ «ХПІ», 2008. 524 с.
138. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* / відп. ред. О. В. Сухомлинська. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 1. С. 11–23.
139. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : ПАРАПАН, 2003. 240 с.
140. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. Київ : НАДУ, 2009. 220 с. URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/5ab5a387-5399-4c7f-9f90-d9b6a1f0f4ee.pdf.
141. Кришталь Д. О. Державне управління взаємодією науки й освіти в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 2019. № 2. URL: http://el-zbirndu.at.ua/2018_2/6.pdf.
142. Кришталь Д. О. Державне управління науково-технічною діяльністю в Україні. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2019. Вип. 1 (10). С. 324–330.
143. Кришталь Д. О. Механізми державного регулювання розвитку науки у вищих навчальних закладах ДСНС України. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2018. № 1 (18). С. 68–73.
144. Кришталь Д. О. Механізми державного регулювання науково-технічного потенціалу вищих навчальних закладів України. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2018. Вип. 1 (8). С. 324–330.
145. Кришталь Д. О. Механізми становлення наукових досліджень в Україні. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2018. Вип. 2 (9). С. 120–126.

146. Куценко В. І. Кластеризація в контексті формування людиноорієнтованої парадигми розвитку освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2009. № 2. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09kutope.pdf>.
147. Левківський К. М. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 5–14.
148. Лібанова Е. М. Модернізація економіки України в контексті соціальних викликів. *Демографія та соціальна економіка*. 2011. № 1 (15). С. 24–38.
149. Локшина О. І. Європейська та глобальна інтеграція в освіті – шлях до підвищення якості освіти : нац. доп. / НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/714888/>.
150. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. Київ : УАДУ, 1997. 302 с.
151. Людський капітал України-2025. URL: <http://www.innovations.com.ua/ua/articles/op-manage/>.
152. Ляховець О. О. Державно-приватне партнерство у вищій освіті як інституційна складова модернізації економіки. *Інноваційна економіка*. 2014. № 4. С. 71–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inek_2014_4_12.
153. Мазак А. Управління освітою в умовах демократизації суспільних процесів. *Освіта і управління*. 2004. № 4. С. 49–52.
154. Мадзігон В. М. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
155. Малиновський В. Я. Державне управління : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Атака, 2003. 576 с.
156. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління. Київ : Атіка, 2005. 240 с.
157. Маслов В. І., Калініна Л. М. Організаційні механізми державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах модернізаційних змін : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 117 с.

158. Матюх С. А. Основні типи світових національних систем вищої школи. *Actual problems of international relations*. 2014. Вип. 122 (ч. II). URL: <http://journals.iir.kiev.ua/index.php/apmv/article/viewFile/2474/2206>.
159. Михайлишин Г. Й. Модернізація освітньої сфери як фактор модернізації суспільства. *Гілея: науковий вісник*. 2012. Вип. 63. С. 455–460.
160. Михальченко М. І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. Дрогобич : Відродження, 2004. 488 с.
161. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко та ін. ; відп. ред. М. Ф. Степко. Київ, 2004. 24 с.
162. Модернізація державного управління та європейська інтеграція України : наук. доп. / авт. кол. Ю. В. Ковбасюк та ін. ; за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка. Київ : НАДУ, 2013. 120 с.
163. Моніторинг та забезпечення якості підготовки фахівців в університеті. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/scienc/02%20osvitniad/05>.
164. Мосьпан Н. В. Глобалізація вищої освіти ЄС: наслідки та перспективи. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22467/>.
165. Мусієнко І. І. Соціально орієнтована модель державного управління освітою як чинник посилення ефективності національної безпеки України. *Теорія та практика державного управління*. 2012. Вип. 3. С. 268–276. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2012_3_38.
166. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.
167. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. Б. Є. Патона. Київ, 2012. 72 с.
168. Наукова та інноваційна діяльність України : стат. збірник / Держ. служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
169. Наукові кадри та кількість організацій / Держ. служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

170. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / авт. кол.: В. Литвин (кер.) та ін. Київ : Навч. книга, 2003. Кн. 1 : Пріоритет інтелекту. 608 с.
171. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Київ : Знання, 2005. 319 с.
172. Ніколаєнко С. Про законодавче забезпечення діяльності закладів вищої освіти I та II рівнів акредитації. *Вища школа*. 2004. № 1. С. 17–21.
173. Оболенська Т. Є. Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний та зарубіжний досвід. Київ : КНЕУ, 2001. 208 с.
174. Обушна Н. І. Модернізація – сучасний тренд розвитку суспільства. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 3. С. 36–44. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-3/doc/1/06.pdf>.
175. Огаренко В. М. Державне регулювання діяльності закладів вищої освіти на ринку освітніх послуг : монографія. Київ : НАДУ, 2005. 328 с.
176. Огієнко О. І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3023/>.
177. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ : Знання України, 2003. 448 с.
178. Онікієнко В. В. Удосконалення соціально-трудових відносин як важлива умова забезпечення людського розвитку. *Демографія та соціальна економіка*. 2004. № 1–2. С. 102–109.
179. Освітній менеджмент : навч. посібник / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. С. 73–94.
180. Освітня політика в контексті євроінтеграції. Гуманітарна політика Української держави в новітній період. URL: <http://old.niss.gov.ua/book/Zdioruk2/07.pdf>.
181. Основи європейської та євроатлантичної інтеграції України : навч. посіб. / В. В. Говоруха та ін. ; за заг. ред. В. П. Горбуліна. Київ : Євроатлантик-інформ, 2006. 416 с.

182. Павко А. І. Модерн та постмодерн у контексті діалогу культур. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vdakk/2011_2/9.pdf.
183. Павлюк С. В. Модернізація освітньої системи Німеччини у працях українських та зарубіжних вчених. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzspp/2009_5/statti/66.html.
184. Паламарчук М. О. Виклики модернізації в Україні: політичні аспекти : монографія / за ред. О. В. Литвиненка. Київ : НІСД, 2014. 152 с.
185. Палюх В. В. Державне регулювання розвитку науки в Україні : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених. Харків : НУЦЗУ, 2019. С. 430–431.
186. Палюх В. В. Державне управління інноваційним розвитком наукової діяльності на прикладі закордонного досвіду. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2019. Вип. 2 (11). С. 316–323.
187. Палюх В. В. Механізми формування державної політики в галузі наукової діяльності. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2017. Вип. 2 (7). С. 173–180.
188. Палюх В. В. Механізми формування наукової діяльності у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 17. С. 59–62.
189. Палюх В. В. Особливості державного управління науково-дослідницькою діяльністю студентів університету в сучасних соціокультурних умовах. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2018. Вип. 2 (9). С. 296–302.
190. Палюх В. В. Поліванов О. Г., Кононович В. Г. Роль і місце фізичної підготовки на сучасному етапі реформування закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. 2022. Вип. 2 (17).
191. Палюх В. В. Політика державного управління науковим процесом у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. *MicroCAD-2020* :

тези доп. XXVII міжнар. наук.-практ. конф., ч. IV / за ред. Є. І. Сокола. Харків : НТУ «ХП», 2020. С. 348–350.

192. Палюх В. В. Сучасний стан та тенденції розвитку державної політики у сфері наукової діяльності : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18–19 квіт. 2018 р.) / за заг. ред. В. П. Садкового. Харків : НУЦЗУ, 2019. С. 20–23.

193. Паращук О. Неформальне освіта в Україні. *Неформальна освіта для регіональних демократичних трансформацій* / під заг. ред. Д. Карпієвича та Г. Усатенко. Київ : Фонд «Європа ХХІ», 2012. 176 с.

194. Парпан У. М. Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. *Lex Portus*. 2018. № 1. С. 62–73.

195. Пасека С. Р. Концептуальні підходи до модернізації соціально-трудового потенціалу регіону. URL: <http://ir.kneu.edu.ua:8080/bitstream/2010/3678/1/256%20-%20266.pdf>.

196. Патон Б. Є. Наука – інноваціям. *Наука та інновації*. 2008. Т. 4, № 5. С. 19–20.

197. Пашков В. О. Стратегії модернізації вищої освіти: світовий досвід (друга половина ХХ – початку ХХІ ст.). *Стратегічні пріоритети*. 2012. № 1 (22). С. 137–141.

198. Петрова І. Л. Модернізація освіти як фактор інноваційної праці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18 : Економіка і право*. 2014. Вип. 24. С. 38–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_018_2014_24_8.

199. Пилипчук А. Ю. Система освіти як об'єкт інформатизації: структура системи освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 4. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em8/content/08payset.htm>.

200. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* Київ, 2007. № 46. С. 55–58.

201. Пінчук Є. А. Генезис поняття і сутності модернізації освіти. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Філософія. Політологія*. 2009. Вип. 91–93. С. 29–35.
202. Плахотнік О. В. Модернізація освітнього процесу у вищій школі на засадах компетентнісного підходу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2015. Vol. 2, No 2. С. 69–82. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/1810>.
203. Поденко В. Стратегія освіти України, глобалізаційні виклики та її суперечності. *Наукові здобутки молоді – вирішенню проблем харчування людства у XXI столітті : програма і матеріали 80 міжнар. наук. конф. (10–11 квіт. 2014 р.)*. Київ : НУХТ, 2014. Ч. 4. С. 76–83.
204. Положення про Міністерство освіти і науки України : затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 р. № 630. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF>.
205. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.
206. Полякова Л. П. Державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів : автореф. монографії ... д-ра наук з держ. упр. Донецьк, 2010. 40 с.
207. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою України. *Стратегічні пріоритети*. 2010. № 1. С. 107–111.
208. Приходько І. П. Основні етапи розвитку державного управління системою вищої освіти в аграрному секторі. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія «Управління»*. 2010. Вип. 4. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nvamu_upravl/2010_4/26.pdf.
209. Приходченко К. І. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 3 (72). С. 17–31.
210. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

211. Про вищу освіту : Закон України від 07.12.2017 р. № 2233-VIII.
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.

212. Про внесення змін до Порядку та умов надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам : постанова Кабінету Міністрів України від 27.02.2019 р. № 193. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/193-2019-%D0%BF>.

213. Про внесення змін до Статуту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 27.07.2016 р. № 531. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/531-2016-%D0%BF>.

214. Про деякі питання імплементації Закону України «Про вищу освіту» : лист Міністерства освіти і науки України від 26.05.2016 р. № 1/9-263.
URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5553>.

215. Про затвердження вимог до закладів вищої освіти та закладів післядипломної освіти, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.10.2013 р. № 1518.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>.

216. Про інформацію : Закон України від 02.10.1992 р. № 2657-XII.
URL: zakon.rada.gov.ua/go/2657-12.

217. Про Кабінет Міністрів України : Закон від 27.02.2014 р. № 794-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/794-18>.

218. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон від 26.11.2015 р. № 848-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

219. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2030 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075>.

220. Про освіту : Закон від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

221. Про Стратегію сталого розвитку «Україна 2030» : Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

222. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 р. № 244. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF>.

223. Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І. Педагогічні технології : навч. посібник. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.

224. Резнік В. С. Модернізація, самоорганізація та легітимація соціального порядку у сучасному перехідному суспільстві: концепція дослідження. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. 2014. Вип. 20. С. 21–26.

225. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. Київ ; Львів : НАДУ, 2012. 456 с.

226. Рідей Н. М. Управління педагогічною інноватикою: освіта для сталого розвитку. *Актуальні проблеми державного управління*. 2010. № 2. С. 137–145. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/ebook/apdu/2010-2/doc/2/09.pdf>.

227. Рідей Н. М., Кацера О. К., Баштовий В. І. Концептуальні і стратегічні аспекти реформування системи вищої та післядипломної освіти для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації : матеріали конф.* (Київ, 22 берез. 2018 р.). Київ, 2018. 181 с.

228. Рожанська Н., Вольф О. В. Корупція у вищій освіті: порівняльний аналіз соціальних уявлень студентів та викладачів ВНЗ півдня України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 1. С. 171–176. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2016_1_31.

229. Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ. Центр Розумкова. 2018. URL: http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf.

230. Ромін А. В. Державне регулювання системи надання освітніх послуг закладами вищої освіти України. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 2 (49). С. 172–177.

231. Ромін А. В. Державна стратегія удосконалення управління вищими навчальними закладами державної служби надзвичайних ситуацій України. *Ефективність державного управління : зб. наук. пр.* Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2014. Вип. 39. С. 207–212.

232. Ромін А. В. Державні механізми вдосконалення підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ДСНС України. *Теорія та практика державного управління : зб. наук. пр.* Харків : ХарПІ НАДУ «Магістр», 2014. Вип. 2 (45). 232 с.

233. Ромін А. В. Механізми державного реформування системи управління вищими навчальними закладами. *Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр.* Харків : ХарПІ НАДУ «Магістр», 2014. № 2 (46). 320 с.

234. Рудніцька Р. М., Сидорчук О. Г., Стельмах О. М. Механізми державного управління: сутність і зміст / за наук. ред. М. Д. Лесечка, А. О. Чемериса. Львів : ЛІДУ НАДУ, 2005. 28 с.

235. Салун М. М. Відтворення та модернізація трудового потенціалу підприємства (території) : монографія. Харків : ХНЕУ, 2011. 236 с.

236. Сайт ДСНС України. URL: <https://dsns.gov.ua/>.

237. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/>.

238. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Суми : Сумська обласна друкарня ; Козацький вал, 2004. 500 с.

239. Семенець-Орлова І. А. Державне управління освітніми змінами: наукові категорії, методологія та актуальна проблематика досліджень на основі досвіду України та США. *Університетські наукові записки*. 2015. № 1 (53). С. 302–311.

240. Себкова Х. Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі. *Вища школа*. 2006. № 2. С. 77–84.

241. Сергеева Л. М. Інституційний аналіз у діяльності професійно-технічних навчальних закладів. *Моніторинг якості освіти: теорія та практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. С. 174–178.

242. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 48 с.

243. Сікорська І. М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції : автореф. дис. ... канд. держ. упр. : 25.00.02. Донецьк, 2006.

244. Силадій І. Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 34–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_4_7.

245. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

246. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХП», 2013. С. 44–55.

247. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.

248. Совсун І. Новий порядок денний для вищої освіти в Україні: перший етап змін. *Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ. KAS Policy Paper* / за заг. ред. Є. Б. Ніколаєва. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/KAS-PP-28-Higher-Education-in-Ukraine.pdf>.

249. Співаковський О. Ґрунтовна методика визначення потреби у фахівцях з вищою освітою відсутня. URL: <http://vnz.org.ua/novyny/podiyi/10724>.

250. Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 464 с.

251. Стадний Є. Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року. Аналіт. центр «CEDOS». URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do-201718-navchalnoho-roku>.

252. Стасюк Г. Є. Освіта як чинник державотворення : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 21 с.

253. Старушенко Г. А. Моделі державного управління вищою освітою: огляд та аналіз зарубіжного досвіду. *Право та державне управління*. 2015. № 1. С. 126–132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ptdu_2015_1_27.

254. Степко М. Ф. Відповідність стану сучасного глобалізованого суспільства – головне стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 4. С. 28–36.

255. Стефанишин О. Людський потенціал економіки України. Львів, 2006. 316 с.

256. Стрельник С. О. Пріоритети державної політики у сфері вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2012. № 11. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1578>.
257. Сучасна професійна освіта: концептуальні засади реформування профосвіти України / МОН України. Київ, 2018. URL: <http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&id=2230>.
258. Тамм А., Поступна О. Вища освіта як об'єкт державного управління. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2011-3/doc/4/02.pdf>.
259. Тімар Т. Б. Як домогтися досконалості в освіті / пер. з англ. А. Кам'янець ; наук. ред. П. Хобзей. Львів : Літопис, 2004. 174 с.
260. Топузов О. М., Калініна Л. М. Організаційні механізми управління закладами освіти: методологія та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 34–44.
261. Трубич С. Ю. Соціально-економічна сутність та особливості формування людського потенціалу. *Актуальні проблеми економіки*. 2006. № 4 (58). С. 186–192.
262. Улановська А. С. Модернізація вищої освіти: характеристика понятійного апарату дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 1 (35). С. 260–270.
263. Умови праці у вищій освіті в Європі – звіт «Eurydice». URL: <https://pon.org.ua/novyny/5738-umovi-prac-u-vischy-osvt-v-yevrop-zvt-eurydice.html>.
264. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за заг. ред. В. Кременя. Київ, 2008. 472 с.
265. Філіппова В. Д. Специфіка державного регулювання галузі освіти України. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2013. Вип. 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tppd_2013_12_12.
266. Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко та ін. 3-тє вид., доп. Київ ; Харків : Р.И.Ф., 2005. 670 с.
267. Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції та Україна. Київ : Таксон, 2002. 176 с.
268. Фінкільштейн О. В. Особливості застосування понять «державне управління» та «державне регулювання» у сфері вищої освіти. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2015-1/doc/1/08.pdf>.
269. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

270. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/151-2010-03-22-13-05-06>.
271. Хмиров І. М. Інноваційна економічна модель впровадження електронного навчання в Україні. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. 2019. № 14. С. 72–75.
272. Хмиров І. М. Роль і значення державного управління електронним навчанням у сучасних умовах. *Право та державне управління*. 2019. № 4. С. 221–224.
273. Хмиров І. М. Удосконалення державної моделі оцінки якості електронного навчання. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2019. № 3 (67). С. 145–148.
274. Хомишин І. Ю. Принципи інформатизації освіти в умовах глобалізації суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки : зб. наук. пр. 2016. № 850. С. 123–128.
275. Цалько Ю. Диверсифікація джерел фінансування вищої освіти у державах Східної та Центральної Європи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Економіка*. 2011. № 27. С. 64–67. URL: http://bulletin-econom.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2016/01/127_17.pdf.
276. Черняк В. І., Котович С. М. Актуальні проблеми отримання та продовження вищої освіти за кордоном для студентів і випускників українських ВНЗ. URL: http://confcontact.com/2013_04_11/23_Chernyak.htm.
277. Шайгородський Ю. Поняття «трансформація» як інструмент аналізу соціальних змін. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2010. № 4. С. 51–53.
278. Шевченко В. М. Особливості формування механізмів державного управління закладами вищої освіти в умовах євроінтеграції та інноваційного розвитку України. *Державне будівництво*. 2010. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2010_1_47.
279. Шевчук Ю. Р. Державна політика формування академічної мобільності : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених. Харків : НУЦЗУ, 2022. С. 420.
280. Шевчук Ю. Р. Напрями публічного регулювання академічною мобільністю студентів : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18 берез. 2022 р.) / за заг. ред. В. П. Садкового. Харків : НУЦЗУ, 2022. С. 106–109.
281. Шевчук Ю. Р. Розвиток академічної мобільності в системі державної політики. *Трансформація системи публічного управління в умовах воєнного часу : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (3 черв. 2022 р.)* / за заг. ред. О. І. Пархоменко-Куцевіл. Переяслав, 2022. С. 342–345.

282. Шевчук Ю. Р. Формування напрямів академічної мобільності в сучасних умовах : тези доп. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. аспірантів, молодих учених та студентів, присвяченої Дню науки (16–20, 26 трав. 2022 р., Житомир). С. 425.

283. Шеломовська О. Реформування державного управління вищою освітою в Україні на основі Європейського досвіду. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 1–16.

284. Шелюк Л. Модернізація освіти як інноваційний процес. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 29. С. 31–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_29_8.

285. Шилова В. Державні пріоритети: гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Держава та регіони. Серія: Управління*. 2005. № 2. С. 205–208.

286. Шульга Н. Д. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика». *Державне управління: теорія і практика*. 2011. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf>.

287. Щербина І. Ф. Забезпечення людського розвитку через механізми бюджетного регулювання : дис. ... канд. екон. наук. Київ, 2009. 248 с.

288. Яковенко Л. І., Пащенко О. В. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань. Полтава : Скайтек, 2011. 216 с.

289. Vacsich P. The Growth of Global Virtual Universities and Their Impact on National Universities. Unpublished report at the 4th ICICTE Conference (July 3–5, 2003, Samos Island, Greece). 6 p.

290. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press, 2000. 229 p.

291. Birzea C. Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy. *Reformy skolstvi ve stredni a vychodni Evrope. Prubehy a vysledky*. Praha, 1996. S. 6–19.

292. Charlton B., Andras P. *The Modernisation Imperative*. Exeter : Imprint Academic, 2003. 85 p.

293. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC : The World Bank, 2002. 236 p.

294. Drucker P. Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*. 1994. Vol. 274, November. P. 56.

295. Enders I. Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*. 2004. Vol. 47, No 2. P. 367–368.
296. Floricel S., Ibanescu M. Using R&D Portfolio Management to Deal with Dynamic Risk. *R&D Management*. 2008. Vol. 38, No 5. P. 452–467.
297. Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Stanford : Stanford University Press, 1990. 186 p.
298. Habermas J. *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1994. 704 S.
299. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003. No 33. P. 1–3.
300. Knöbl W. Theories That Won't Pass Away: The Never-ending Story of Modernization Theory. *Handbook of Historical Sociology* / ed. by G. Delaty, E. F. Isin. London : SAGE, 2003. P. 96–107.
301. Komorowski T. *Prawo oświatowe w praktyce: poradnik dla nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty*. Wyd. 3. Poznań : eMPi2, 2010. 191 s.
302. Lampikoski K. Who Determines Quality in Distance Education? *One World Many Voices: Quality in Open and Distance Learning. Selected papers from the 17th World Conference of ICDE (Birmingham, June 1995)* / ed. by D. Sewart. Vol. 2. P. 117–120.
303. Luxton A. *Quality Management in Higher Education*. General Conference Department of Education, 2005. 44 p.
304. Macintosh A. Using Information and Communication Technologies to Enhance Citizen Engagement in the Policy Process. *Promise and Problems of E-Democracy, Challenges of Online Citizen Engagement*. Paris : OECD, 2003. URL: <http://www.oecd.org/gov/digital-government/2536857.pdf>.
305. Martinelli A. *Global Modernization: Rethinking the Project of Modernity*. London : SAGE Publications, 2005. 159 p.
306. OECD. *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Changes*. Paris : OECD Publications, 2004. 315 p.

307. Okoń W. Słownik pedagogiczny. Warszawa : PWN, 1992. 246 s.
308. Pawlenko W. Реформування польської системи загальної середньої освіти XX – початку XXI століття. *Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze od teorii do praktyki : zbiór artykułów naukowych konferencji (30–31.05.2016, Warszawa)*. Warszawa : Diamond trading tour, 2016. S. 85–88.
309. Rheingold H. A Slice of Life in My Virtual Community. URL: <http://www.informatik.uk/gnomic/rheingold.html>.
310. Saddington J. Management Potential. 17.02.2017. URL: <https://john.do/management-potential/>.
311. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
312. The Encyclopedia of Higher Education. Oxford ; New York ; Tokyo : Pergamon Press, 2010. Vol. 1–4. P. 80–82.
313. The Global Competitiveness Report 2011–2012 / ed. by K. Schwab. Geneva : World Economic Forum, 2011. 528 p. URL: <http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2011>.
314. Tolbert W. The Power of Balance: Transforming Self, Society and Scientific Inquiry. London : Sage, 1991. 124 p.