

УДК 659.113.26:378.1
№ держреєстрації **(0117U005359)**
Шифр № 02-18-18Б
Інв. _____

Міністерство освіти і науки України
Харківський державний університет харчування та торгівлі
(ХДУХТ)
61051, м. Харків вул. Клочківська, 333,

ЗАТВЕРДЖУЮ
Ректор ХДУХТ
д.т.н., проф. _____ О.І. Черевко

ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
АКТУАЛЬНІ ТРЕНДИ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ
(остаточний)

Науковий керівник НДР
канд. екон. наук, проф.

Н.Г. Ушакова

2018

Рукопис закінчено « 28 » листопада 2018 р.

Результати цієї роботи розглянуто Експертною Радою за напрямом НДР
«Економіка і зовнішньоекономічна діяльність», протокол № 4 від 11.12.2018р.

СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР зав. кафедри економічної теорії та права канд. екон. наук, професор	Н.Г. Ушакова (вступ, підрозділ 1.1, висновки.)
Відповідальний виконавець канд. екон. наук, доцент	І.І. Помінова (реферат, підрозділ 1.1)
Виконавці:	
д-р. екон. наук, професор	І.О. Давидова (підрозділ 1.3)
д-р екон. наук, професор	Н.Л. Савицька (підрозділ 2.3)
канд. екон. наук, професор	Т.В. Андросова (підрозділ 1.2)
канд. екон. наук, доцент	О.А. Кулініч (підрозділ 1.3, 2.2)
канд. юрид. наук, доцент	К.О. Черевко (підрозділ 2.1)
канд. юрид. наук, доцент	В.В. Захаров (підрозділ 2.2)
ст. викладач	Л.М. Зарецька (підрозділ 2.3)
ст. викладач	Н.А. Сокол (підрозділ 1.2)
ст. викладач	Н.М. Федоренко (підрозділ 2.1)
студент	Мелушова А.С. (підрозділ 1.3)

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 196 с., 14 табл., 14 рис., 9 дод., 174 джерела.

ВИЩА ОСВІТА, МАСОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ, МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ, РЕЙТИНГИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, АВТОНОМІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ.

Актуальність дослідження трендів вищої освіти обумовлена посиленням конкуренції на глобальному та національних ринках освітніх послуг і необхідністю розробки нових стратегій розвитку окремих закладів вищої освіти і національною системою вищої освіти загалом.

Теоретичною та методологічною основою дослідження виступають фундаментальні положення економічної теорії щодо розвитку сфери вищої освіти, викладені в наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених; загальнонаукові методи дослідження: формальної, діалектичної логіки, наукової абстракції та синтезу, систематизації та узагальнення; історико-логічний та інституційний підходи; сучасні прийоми системного аналізу; статистичний і графічний аналіз.

Мета роботи – обґрунтування теоретичних положень та розробка науково-методичних і прикладних рекомендацій щодо розробки нових стратегій розвитку окремих закладів вищої освіти і національної системи вищої освіти загалом. Об’єкт дослідження – сфера вищої освіти глобального і національного рівнів функціонування.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в вирішенні наукової проблеми з розвитку теорії функціонування вищої освіти в умовах посилення конкуренції між закладами вищої освіти і системами вищої освіти на національному і глобальному рівнях; обґрунтуванні необхідності розгляду розвитку вищої освіти як процесу діалектичного поєднання позитивних і негативних наслідків сучасних трендів; виявленні інституційних пасток, що спричиняють ризики розвитку системи вищої освіти України.

Отримані результати можуть бути використані в наукових дослідженнях, у навчальному процесі та практичній діяльності закладів вищої освіти при визначенні загальної стратегії розвитку.

ЗМІСТ

Вступ.....	5
1 Тренди міжнародного ринку вищої освіти.....	12
1.1. Масовізація вищої освіти та нерівномірність її розвитку	12
1.2. Зростання студентської міжнародної мобільності та міжнародної мобільності науковців і викладачів.....	34
1.3. Формування міжнародних рейтингів як фактор конкурентоспроможності національних систем вищої освіти.....	63
2 Тренди національних ринків вищої освіти.....	92
2.1. Збільшення автономії закладів вищої освіти.	92
2.2. Посилення вагомості рейтингу закладу вищої освіти в його ринковому позиціонуванні.....	114
2.3. Зростання ролі громадськості в розвитку системи вищої освіти України...	123
Висновки.....	152
Перелік джерел посилання.....	157
Додатки.....	176

ВСТУП

Актуальність і перспективність дослідження сфери вищої освіти зумовлюється становленням нової моделі соціально-економічного розвитку суспільства, де інформація стає стратегічно важливим ресурсом, а генерування нових знань, створення інновацій та їхня швидка комерціалізація надають конкурентні переваги і стимулюють подальший економічний розвиток. Тенденції загальноцивілізаційного розвитку об'єктивно висувають сферу вищої освіти, що продукує нові знання (новий знаннєвий продукт) і робить їх дієвими, діяльними, у число головних пріоритетів будь-якого суспільства, яке претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі.

У документах ЮНЕСКО XXI століття визначено як століття освіти. Це пов'язано із змінами, тенденціями, які виникли у всіх сферах суспільного життя, в т.ч. самій сфері вищої освіти: розвитком інформаційних технологій; посиленням глобалізаційних процесів; розвитком міжнародного співробітництва та інтеграції України в європейський освітній простір; структурними змінами в галузі вищої освіти; суттєвими демографічними змінами тощо.

Зарубіжними та вітчизняними науковцями сучасні тенденції розвитку вищої освіти досліджується в наступних аспектах: масовізація вищої освіти та нерівномірність доступу до неї (Ф. Альтбах, Є. Балацький, М. Барбер, В. Бахрушин, І. Валлерстайн, Н. Веретеннікова, Л. Воссман, Є. Ганушек, Б. Данронг, У. Тайхлер, М. Хайдеггер, Е. Хейзелкорн, І. Фрумін, Л. Хижняк, С. Щудло тощо); проблеми міжнародної академічної мобільності (Ф. Альтбах, В. Андрущенко, С. Бриньов, М. Вандер Венде, С. Вінсент-Ланкрін, Х. де Віт, Н. Гуляєва, М. Грін, Дж. Дуглас, Р. Еделштейн, В. Журавський, М. Згуровський, В. Клименко, М. Кнобель, Г. Коломієць, С. Маргінсон, Дж. Найт, Є. Подольська, Л. Рамблі, М. Степанова, Л. Сокурянська, У. Тайхлер, К. Фарруджа, Н. Чибісова, Р. Чуянов та багато інших; створення сучасних методик міжнародних порівнянь і проведення оцінювань ефективності

національних систем вищої освіти або окремих закладів вищої освіти (Ф. Альтбах, Л. Антонюк, Є. Балацький, Р. Вільямс, С. Віллмс, П. Еванс, П. Едерер, С. Дутта, С. Марджинсон, М. Мартін, Б. Ланвін, К. Сала-і-Мартін, Д. Салмі, Е. Сароян, А. Ставицька Р. Флорида, К. Шваб, Ф. Шуллер та ін.; автономізація закладів вищої освіти (І. Богачевська, С. Гончаренко, К. Гунченко, Л. Засєкіна, У. Фелт, Л. Шевченко, Х. Ерішен та ін.); проблеми громадянсько-державного управління освітньою сферою в нових соціально-економічних умовах (В. Андрущенко, Е. Арато, В. Бех, Л. Гаєвська, А. Грамші, В. Журавський, Дж. Кін, Д. Кoen, А. Мазак, О. Марущенко та ін).

У контексті вирішення суспільством нагальних соціальних та економічних питань важливою проблемою виступає оцінка впливу загальносвітових трендів на розвиток вітчизняної системи вищої освіти як найважливішої сфери формування конкурентоспроможної національної економіки.

Сьогодні сфері вищої освіти притаманні такі тенденції, як: загострення конкуренції між університетами за лідерство на світовому ринку освітніх послуг, що підвищує роль рейтингування як окремих закладів вищої освіти, так і національних систем вищої освіти; посилення міжнародного наукового співробітництва, насамперед шляхом зростання міжнародної мобільності викладачів та студентів; впровадження новітніх освітніх технологій для підвищення якості освітніх послуг та адаптації навчального процесу до запитів і потреб індивідів, що знаходить своє певне відображення у масовості та неперервності вищої освіти; посилення координації у взаємодії ринку праці та вищої школи, що потребує диверсифікації механізмів управління в освітній сфері за активної участі держави, бізнесу і громадянського суспільства.

На рівні закладів вищої освіти зовнішнім проявом таких загальних тенденцій стає розгортання останніми роками так званої глобальної боротьби за таланти — найкращих студентів, викладачів, дослідників, що в результаті впливає на рівень інтелектуального потенціалу країни в цілому. Все це свідчить про те, що сучасний університет не лише місце передачі знань від викладача

до студента, а суб'єкт міжнародних економічних відносин. Як свідчить світовий досвід, конкурентоспроможність університетів значною мірою залежить від рівня їх автономії та ефективності її використання, а також належного фінансування з боку держави та інших джерел.

Тема роботи узгоджується з напрямком фундаментальних наукових досліджень з найбільш важливих проблем розвитку науково-технічного, соціально-економічного, суспільно-політичного, людського потенціалу для забезпечення конкурентоспроможності України та сталого розвитку суспільства і держави. Вона є логічним продовженням виконаних кафедрою економічної теорії та права тем наукових досліджень: «Створення інтелектуального сегменту – основа підвищення конкурентоспроможності національної економіки» (0105U002144), «Освіта як чинник зростання національної економіки» (0105U007670), «Роль освіти в забезпеченні господарського розвитку в умовах становлення економіки знань» (0113U008388), «Маркетингова політика вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг» (0113U008391).

Об'єкт дослідження – сфера вищої освіти глобального і національного рівнів функціонування.

Предмет дослідження – сучасні тренди розвитку вищої освіти та їх вплив на функціонування національної системи вищої освіти.

Мета роботи – обґрунтування теоретичних положень та розробка науково-методичних і прикладних рекомендацій щодо розробки нових стратегій розвитку окремих закладів вищої освіти і національної системи вищої освіти загалом.

Досягнення визначеної мети обумовило необхідність розв'язання наступних наукових завдань:

- визначити позитивні та негативні наслідки масовізації вищої освіти;
- виявити ризики масовізації для країн з обмеженими фінансовими можливостями (в т.ч. України);

- розкрити фактори, що сприяють, або перешкоджають розвитку міжнародної студентської мобільності;
- виявити чинники вибору іноземними абітурієнтами країни майбутнього навчання;
- з'ясувати поняття міжнародної мобільності викладача та виявити характер чинників, критеріїв та можливих наслідків міжнародної мобільності викладачів;
- проаналізувати принципи побудови рейтингів та виявити відмінності у вагових перевагах, що віддаються науковій і освітній діяльності університетів;
- дослідити особливості впливу рейтингів на підвищення ефективності закладів вищої освіти;
- розкрити індикатори оцінки автономії європейських університетів;
- визначити переваги та недоліки посилення автономії закладів вищої освіти в Україні;
- удосконалити методологію складання рейтингів для вітчизняних закладів вищої освіти з урахуванням інтелектуальної складової;
- дослідити еволюцію участі інституту громадянського суспільства в розвитку вищої освіти;
- виявити особливості організації вітчизняних інститутів державно-громадського управління в сфері вищої освіти та спричинений ними формат взаємодії громадянського суспільства з освітніми установами;
- визначити напрями трансформації управління вищою освітою з метою посилення співпраці органів державного управління освітою всіх рівнів, закладів вищої освіти і громадського самоврядування.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають фундаментальні положення економічної теорії щодо розвитку вищої освіти, викладені в наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених. Інформаційними джерелами є публікації звітів, офіційних сайтів органів державного управління, зокрема, Держстату України, міжнародних організацій,

вітчизняних науково-дослідних інститутів, матеріали монографічних та періодичних наукових видань, власні дослідження.

У процесі дослідження використовувалися наступні методи дослідження: методи теоретичного узагальнення та порівняння – для визначення змісту понять «масовізація вищої освіти», «міжнародна академічна мобільність», «автономія закладів вищої освіти», «громадянське суспільство»; формальної, діалектичної логіки – для виявлення амбівалентних наслідків світових тенденцій на розвиток вітчизняної вищої освіти; методи системного аналізу, за допомогою яких досліджено структуру параметрів рейтингів в сфері вищої освіти на глобальному та національному рівнях; статистичний і графічний аналіз – для аналізу даних з метою дослідження трендів розвитку вітчизняної та зарубіжних систем вищої освіти; історико-логічного – для виявлення генези інституту громадянського суспільства та його ролі в розвитку вищої освіти.

Наукова новизна:

- розкрито амбівалентність наслідків масовізації вищої освіти (співіснування позитивних і негативних соціально-економічних ефектів зростання масовості і доступності вищої освіти);

- визначено ризики масовізації вищої освіти для країн з обмеженими фінансовими можливостями, що створює низку інституційних пасток розвитку системи вищої освіти України;

- визначено тренди міжнародної студентської мобільності: поширення географії студентської мобільності; поява нових форм мобільності; зростання комерційної складової в меті приймаючої країни або закладу;

- визначено вплив політичних, професійно-кваліфікаційних та особистісних факторів на мобільність викладацького складу; доведено, що вирішальну роль в міжнародній академічній мобільності відіграє інституційний, національний контекст;

- систематизовано світові рейтинги за хронологією розвитку, узагальненням основних кількісних характеристик, загальними тенденціями та суттєвими відмінностями;

- в методиках побудови рейтингів виявлено відмінність різного ступеня урахування наукової та викладацької діяльності: у міжнародних рейтингах вага науки багатократно переважає, а у вітчизняних більше уваги приділяється викладанню;

- доведено доцільність урахування інтелектуальної складової при складанні рейтингів для вітчизняних закладів вищої освіти;

- здійснено порівняльний аналіз проявів різних видів автономії університетів в Україні з провідними навчальними закладами Європи, окреслено траєкторії розвитку вітчизняних університетів для досягнення ними автономії де факто;

- визначено шляхи розвитку автономії вітчизняних університетів з урахуванням світового досвіду та специфіки Закону України про вищу освіту;

- обґрунтовано, що в сучасних умовах відбувається зростання інституцій громадського суспільства та їх ролі в функціонуванні сфери вищої освіти;

- визначено, що глобалізація сприяла появі нового суб'єкта участі в діяльності вищої освіти – міжнародних інститутів громадянського суспільства;

- виявлено особливості функціонування і взаємодії держави, громадянського суспільства і системи вищої освіти, визначено слабкі місця на сучасному етапі розвитку в Україні.

Результати, одержані в процесі дослідження, можуть бути використані в наукових дослідженнях – як методологічна основа аналізу та регулювання освітньої сфери; в навчальному процесі – при вдосконаленні освітніх стандартів, розробці навчальних програм, методичної та навчальної літератури; в практичній діяльності закладів вищої освіти при визначенні загальної стратегії розвитку, в тому числі участі в інтеграційних процесах на світовому ринку освітніх послуг; в процесі розробки державної освітньої політики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вони поглиблюють наукові уявлення стосовно необхідних інституційних перетворень системи вищої освіти, спрямованих на формування конкурентоспроможної національної системи вищої освіти. Викладені в роботі

теоретико-методологічні підходи функціонування системи вищої освіти впроваджено в освітній процес кафедри економічної теорії та права, (акт від 30.11.18). Запропоноване удосконалення методики складання рейтингів має практичне значення для оцінки діяльності (конкурентоспроможності) закладів вищої освіти на національному ринку.

Результати проведених досліджень з достатньою повнотою опубліковані в 6 статтях (наукометричні видання) та 22 тезах доповідей конференцій різного рівня, підготовлено до друку колективну монографію.

1. Тренди міжнародного ринку вищої освіти

1.1. Масовізація вищої освіти та нерівномірність її розвитку

Сучасна система вищої освіти перетворюється на один з найголовніших чинників зростання якості людського й інтелектуального капіталу, стає запорукою динамічного розвитку економіки та суспільства в цілому. Зв'язок між освітньою експансією й економічним зростанням став ключовим питанням освітньої політики Організації економічного співробітництва й розвитку відразу після її створення – ще на початку 1960-х рр. Розширення доступу молоді до здобуття вищої освіти є умовою становлення і водночас наслідком розвитку «економіки знань».

Зростання чисельності студентів є найважливішою тенденцією сучасної системи вищої освіти в світовому масштабі. У багатьох країнах виросла доступність освіти, диплом і вчений ступінь стали більшою мірою визначати працевлаштування й соціальну мобільність. Зростання чисельності студентів спостерігається майже в кожній країні світу незалежно від рівня її розвитку (табл. 1.1).

На думку дослідників, в XXI столітті в закладах вищої освіти буде вчитися більше студентів, ніж вчилася протягом десяти останніх століть разом узятих. В 1995 р. у світі налічувалося приблизно 68 млн. студентів, 2000 р. – майже 100 млн., в 2012 р. цифри досягли оцінки в 196 млн. За прогнозами аналітиків, до 2030 р. загальносвітова чисельність студентів зросте до 430 млн. чоловік. За двадцять останніх в країнах ОЕСР відсоток людей віком 20-29 років, які навчаються в закладах вищої освіти, виріс в середньому на 10%, а в деяких країнах (Данія, Фінляндія, Ісландія) – більш ніж на 40% [130, с. 13]. Отже, масовізація вищої освіти є глобальним світовим трендом.

Одним з перших системних дослідників з даної проблематики на початку 1960-х рр. став М. Троу [169]. Нині проблеми зростання масовості вищої освіти розглядають Ф. Альтбах, Є. Балацький, М. Барбер, В. Бахрушин,

І. Валлерстайн, Н. Веретеннікова, Л. Воссман, Є. Ганушек, Б. Данронг, У. Тайхлер, М. Хайдеггер, Е. Хейзелкорн, І. Фрумін, Л. Хижняк, С. Щудло тощо.

Таблиця 1.1 - Зміна чисельності студентів в країнах світу [132]

Країна/рік	1999	2003	2008	2010	2012
Китай	22 528 701	28 604 613	..	50 794 264	52 829 775
Індія	16 176 874	33 614 907	..	..	51 671 417
США	10 219 856	10 911 610	11 838 025	11 701 279	11 748 263
Бразилія	7 621 046	9 584 585	10 820 738	10 711 381	10 788 549
Індонезія	4 778 925	5 941 787	..	8 179 071	9 275 438
Туреччина	2 525 047	3 314 812	3 245 322	4 240 139	4 756 286
Мексика	2 805 534	3 295 272	3 830 042	4 054 709	4 333 589
Японія	4 557 790	4 244 886	3 706 691	3 656 537	3 670 435
Великобританія	5 841 906	6 921 037	3 392 090	3 471 916	3 582 166
Росія	3 093 700	4 335 616	3 557 941	2 836 038	3 070 235
Італія	2 627 346	2 690 469	2 847 785	2 848 592	2 780 343
Німеччина	2 677 071	2 781 965	2 921 267	2 746 649	2 645 504
Франція	2 648 922	2 583 587	2 683 453	2 624 260	2 616 643
Канада	1 357 598	..	1 991 221	2 010 209	2 000 810
Південна Корея	2 269 302	1 780 327	1 917 924	1 973 746	1 932 570
Польща	2 675 649	2 174 698	1 875 523	1 770 013	1 661 522
Іспанія	1 401 010	1 080 821	1 107 563	1 173 671	1 256 402
Австралія	1 238 133	1 294 149	1 258 835	990 951	1 088 366
Чилі	848 936	1 049 462	1 127 041	1 112 958	1 058 240
Бельгія	677 542	758 016	888 151	863 605	853 766
Нідерланди	615 708	624 646	715 656	736 470	812 690
Hungary	499 513	525 777	540 313	542 371	530 253
Чехія	388 154	490 189	483 262	469 908	422 654
Португалія	407 464	372 499	426 302	483 982	411 238
Австрія	369 377	371 534	389 218	382 915	371 659
Фінляндія	276 513	302 688	359 286	369 676	364 801
Ізраїль	330 007	356 404	362 176	341 406	348 578
Швейцарія	268 920	269 663	303 730	315 548	321 945
Данія	213 336	222 003	263 230	284 030	308 251
Україна	1210300	1686900	2372500	2245200	1824900

Під масовою вищою освітою (mass higher education) розуміють систему вищої освіти, яка перейшла від надання умов для її отримання лише вузькій

меншості відповідної вікової групи до значно більшій чисельності населення країни [15]. Американський дослідник вищої освіти М. Троу ввів поняття «елітна вища освіта», «масова вища освіта», «універсальна вища освіта». Якщо до закладів вищої освіти вступає після середньої школи менше 15% вікової когорти, вищу освіту в країні можна вважати досить гомогенною. Для елітної освіти характерний акцент на дослідницькій діяльності, високий інтелектуальний рівень, вона готує майбутню еліту суспільства. Якщо охоплення вищою освітою становить більше 15% вікової когорти, крім елітної вищої освіти, виникає масова. Нарешті, якщо в університети вступає більше 50% випускників шкіл, виникає універсальна вища освіта як третій функціональний сегмент поряд з елітною і масовою [169].

Вища освіта перетворюється на масову в другій половині ХХ ст. На початку 1940-х рр. в американських коледжах та університетах навчалось трохи менше 15% молоді у віці від 18 до 21 року, за двадцять років кількість зросла вже до 40% [132]. В 1960-ті рр. відсоток випускників шкіл, які вступили до університетів, збільшився в Німеччині, Ірландії, Греції в 4–5 разів, в Фінляндії, Ісландії, Швеції й Італії – в 5–7 разів, Іспанії та Норвегії – в 7–9 разів [132]. В 1950-х рр. у Великобританії вищою освітою було охоплено не більше 5% вікової групи, на початку 1990-х рр. – вже 30%.

Розвиток цивілізацій минулих століть доводить, що освіченість завжди була одним із основних чинників розвитку. У свій час інвестиції в освіту та науку забезпечили випереджальний розвиток Західної цивілізації – Європи та Північної Америки порівняно з Китаєм, Індією та іншими країнами. Наприкінці ХVIII ст. Західна Європа випередила Китай та Індію за показником ВВП на душу населення в 1,5 рази і за показником грамотності населення в 2 рази [56].

Перші європейські університети (Пармський, Болонський, Оксфордський), в яких здійснювалося досить глибоке, як на той час, систематичне навчання, почали виникати в XI ст. Стрімкий розвиток торгівлі, банківської справи, грошового та вексельного обігу в Європі протягом наступних століть створили відповідний запит на освіченість, відповіддю на

який стало функціонування наприкінці XV ст. майже восьмидесяти університетів та великої кількості спеціалізованих навчальних закладів (мореходні школи, спеціалізовані академії художників, літераторів, вчених природничих наук). Однак чисельність студентів тривалий час була незначною, і вони походили з вищих соціальних верств населення.

Індустріальна епоха затребувала значної кількості працівників із відповідними професійними навичками роботи на промислових підприємствах, а також інженерів, техніків, конструкторів, менеджерів. Освіта індустріального етапу розвитку цивілізації все більше стандартизувалася, вдосконалювалися методи навчання. Масовість та демократичність сфери освіти спричинили втрату індивідуального підходу, виховали певні стереотипи мислення. Е. Тоффлер вважає, що сучасна система освіти була побудована відповідно до вимог індустріалізму: «Сама ідея збирання мас студентів (сировини) для впливу на них вчителів (робітників) у централізовано розташованих школах (заводах) була ходом індустріального генія» [118, с. 345]. Ця система була дуже ефективною за умов, коли потрібно «штампувати» масу уніфікованих спеціалістів зі стандартизованими знаннями. «Гигантський штамповочний станок» освітньої системи випускає «людей-маси», які мають однакові думки і почуття, стандартизоване мислення тощо [71, с. 50].

Кількість університетів стала швидко збільшуватися в другій половині XX ст., також зростала чисельність осіб різного віку, які навчалися в університетських закладах. До того ж, такі тенденції вийшли за межі невеликої кількості країн з давніми університетськими традиціями. Вища освіта стала розвиватися в країнах, які до того часу або взагалі не мали своїх університетів, або їх число було мізерним.

Поширення вищої освіти було спричинено усвідомленням урядів все більшої кількості країн необхідності підготовки висококваліфікованих спеціалістів для забезпечення національної конкурентоспроможності в сфері технологій за умов динамічного зростання світової економіки – «тиск зверху». Одночасно значна кількість середнього класу і нижчих верств населення також

наполюгали на вільному доступі до вищої освіти з метою покращити свої економічні та соціальні перспективи – «тиск знизу» [Валерстайн]. Внаслідок даних тенденцій університети отримали доступ до значних фінансових ресурсів, що сприяло їх подальшій експансії.

Такі події певною мірою обумовили зміни самих університетських систем: університети стали набагато більшими за своїми розмірами; змінилася соціально-класова структура студентського загалу, а згодом і професорсько-викладацького складу. У багатьох країнах університетська експансія не тільки означала скорочення відповідної монополії вищих верств населення в особі студентів, викладачів та управлінців, але й спричинила більш широкий доступ до вищої освіти «міноритарних» соціальних груп та жінок, яким раніше це повністю або принаймні частково не дозволялося.

Початок фази досить тривалого економічного застою на початку 1970-х рр. спричинив зменшення державного фінансування закладів вищої освіти. Більшість університетів на той час були державними інституціями (за виключенням США, де кількість недержавних закладів вищої освіти була значною). Це зумовило розширення університетами практики пошуку і залучення коштів від корпоративних донорів, перетворення навчальних закладів на повноцінних гравців економіки, розвиток недержавних закладів вищої освіти. Брак грошових ресурсів почав трансформувати університети в інституції, які нагадують типові бізнес-структури. Найвищі адміністративні посади в університетах і на факультетах, які раніше традиційно обіймалися вченими, стали очолювати представники бізнесу, не пов'язані з університетським життям. Вони займалися пошуком фінансових ресурсів, але разом з тим встановлювали й власні критерії виділення грошей.

Все більше стала поширюватися оцінка університетів з точки зору віддачі на інвестовані грошові кошти, а інтелектуальні досягнення почали сприйматися як псевдо-ринковий критерій. Подібного роду оцінки стали проводились за такими критеріями, як: кількість студентів, бажаючих навчатися за певними напрямками; значимість результатів досліджень відповідних університетів чи

факультетів тощо. Навіть результати вступної кампанії почали вимірюватися через те, яке надходження коштів забезпечують альтернативні методи рекрутингу студентів. І коли коштів генерується недостатньо, університети почали опинялися під ударом зі сторони в основному антиінтелектуальної спільноти.

Якщо для західного світу другої половини XX ст. характерною рисою стала «масовізація освіти та навчання», то для радянської школи – всезагальність освіти. На рубежі XX–XXI ст. цей процес охопив і сферу вищої освіти. Результатом експансії машин, технізації та індустріалізації невиробничої сфери стало формування ідеалу вузького спеціаліста. Анонімність та знеособленість «масообразної» людини як характерну рису сучасності М. Хайдеггер визначив оригінальною концепцією «Ман» [128].

Постіндустріальний етап розвитку цивілізації змінив і сучасний світовий освітній простір. У найновітніших галузях виробництва праця кваліфікованих робітників й інженерно-технічного персоналу постійно зближується, тому для підвищення кваліфікації робітника необхідно оволодіти професійними і загальнокультурними знаннями, що надалі спричиняє зростання попиту на результати діяльності закладів вищої освіти і, таким чином, зростання масовості вищої освіти.

Університет покликаний задовольняти потреби суспільства. В умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства існує запит на формування нового типу професіонала – професіонала-інтелігента, здатного в міру сформованих цінностей, придбаних знань і навичок позитивно впливати на суспільний розвиток. Нині масова вища освіта більшою мірою розглядається не як професійна, а як загальна. Мартін Троу відзначав, що результатом масовізації вищої освіти стає її диференціація, що проявляється в існуванні безлічі різних типів і рівнів університетів та коледжів [169]. Також треба зазначити, що масовізація вищої освіти не має трактуватися виключно як кількісне збільшення студентів, треба враховувати зміну ролі рівнів освіти (бакалаврат, спеціалітет, магістратура).

Деякі науковці протиставляючи елітну і масову освіту, визначають масовізацію вищої освіти як процес отримання систематизованих знань та практичних навичок, які дозволяють вирішувати теоретичні і практичні завдання в професійній царині доступними засобами. «Масовізація освіти – це процес розвитку й формування певних властивостей та якостей особистості, пов'язаний з відмовою від елітної культури та освіченості у зв'язку з низькою мотивацією на отримання вищої освіти й заміщення їх буденними потребами, цінностями та стилем життя, який відрізняється стандартизованим мисленням, стереотипністю поведінки, соціальною адаптивністю, пасивністю тощо» [101].

Однак, як вказують спеціалісти Всесвітнього банку з питань вищої освіти її масовізація дає економічний і соціальний виграш як суспільству в цілому, так і окремим громадянам. «На індивідуальному рівні люди з вищою освітою краще стежать за своїм здоров'ям і мають можливість значно збільшити свій дохід, у них вище рівень задоволеності життям і навіть імовірна середня тривалість життя. На рівні всього суспільства підвищення доступності вищої освіти виражається в зниженні рівня безробіття, збільшенні загального обсягу податкових відрахувань, підвищенні рівня громадської діяльності й участі в волонтерській діяльності, а також у зниженні навантаження на систему соціального забезпечення. Крім того, підвищення доступу до вищої освіти для представників неблагополучних верств населення дозволяє поширити блага вищої освіти й на ці групи суспільства» [10, с. 11].

До основних завдань вищої школи завжди належали створення нових знань, підготовка для ринку праці фахівців найвищої кваліфікації та передача загальної культури новим поколінням. Ніколи не були успішними спроби надовго обмежитися лише однією з цих складових. Сучасна економіка потребує не тільки висококваліфікованих спеціалістів в певних галузях, їй необхідні освічені працівники, здатні швидко адаптуватися до нових технологій і умов праці. Вища школа має не тільки розвивати дослідження на рівні провідних світових наукових центрів, а й готувати величезну кількість фахівців, здатних впроваджувати і використовувати сучасні знання і технології. Отже,

масовізація вищої освіти спричинена, насамперед, вимогами розвитку світової економіки. Відповідно Всесвітньої бази даних про вищу освіту, нині в світі нараховується приблизно 18000 традиційних закладів вищої освіти [3].

Інформглобалізація також посприяла масовізації вищої освіти шляхом формування так званої «четвертої моделі університетів», яка базується на концентрації світових освітньо-наукових досягнень в електронному форматі та доступній для багатьох формі передачі цих знань – дистанційній [7]. Загальна чисельність студентів масових онлайнових відкритих курсів (МООС) вже наприкінці 2013 року відповідала студентській аудиторії ста кращих світових університетів [7].

Те, що масовізація вищої освіти є глобальним трендом світового розвитку і не є виключно особливістю розвитку ринку освітніх послуг України, доводить динаміка різноманітних показників, в т. ч. загальної кількості здобувачів вищої освіти (Enrolment in tertiary education) в деяких країнах світу в розрахунку на 100 тис. мешканців (рис. 1.1).

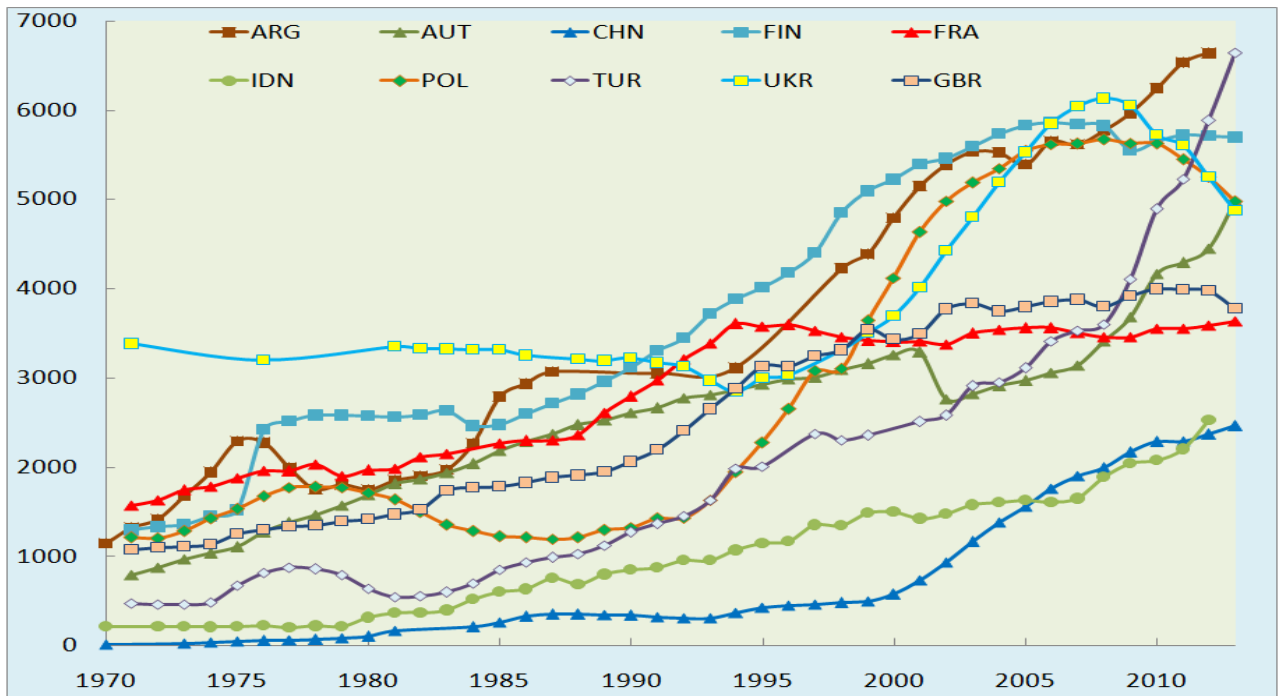


Рисунок 1.1 – Динаміка кількості здобувачів вищої освіти в деяких країнах світу (ARG – Аргентина, AUT – Австралія, CHN – Китай, FIN – Фінляндія, FRA – Франція, IDN – Індонезія, POL – Польща, TUR – Туреччина, UKR – Україна, GBR – Велика Британія) [11]

Протягом останніх десятиліть стабільно позитивною була динаміка показника Gross Enrolment Ratio (GER), який розраховується як відношення кількості студентів до чисельності населення відповідного віку в країні. В середньому медіанне значення GER протягом 1971 по 2013 рр. збільшилося в чотири рази [11]. В окремих країнах світу результати показника є ще переконливішими: в Австрії GER збільшився з 12,5 до 80,5%, Ірані – з 3,0 до 57,9%, Республіці Корея – з 7,2 до 98,4%, Іспанії з 8,7 до 85,9%, Колумбії – з 4,6 до 48,3%, Кубі – з 3,7 до 47,8%, Фінляндії – з 13,1 до 91,9%, Чехії – з 9,0 до 63,1%, Чилі – з 11,4 до 78,7%. У цілому за цей період GER у світі збільшився з 9,9 до 32,9%, Арабському світі – з 5,8 до 27,5%, у країнах Латинської Америки та Карибського басейну – з 7,0 до 43,9%, ОЕСР – з 23,6 до 70,2%, Східної Азії та Тихого океану – з 2,9 до 33,1% тощо [11]. Вітчизняні показники Enrolment та GER перевищують медіанні для Європи значення, але перебувають в межах типових для регіону величин, що ще раз доводить загальність тренду масовізації вищої освіти і помилковість закликів до необхідності обмеженості доступу здобувачів.

Необхідно звернути увагу на зміну географії масовізації вищої освіти: процес перемістився з розвинених європейських країн, які досягли за цим показником дуже високого рівня, у бік країн азіатського регіону. Інтенсивне зростання студентської маси в найближчі кілька десятиліть прийдеться на дві країни - Китай та Індію. Збільшення кількості зарахованих у заклади вищої освіти обумовлено зростанням населення даних країн, потребами економіки та глобалізацією. За прогнозами аналітиків, до 2050 р. на їхню частку прийдеться майже половина всіх студентів у світі. В 2013 р. китайські заклади вищої освіти зарахували 34,5 млн абітурієнтів, а до 2020 р. їхнє число перевищить 40 млн [70]. В 1985 р. в Індії навчалось 4,5 млн студентів. У період з 2000-2001 н.р. по 2013-2014 н.р. кількість закладів вищої освіти збільшилася з 266 до 700, а кількість студентів – з 8,4 млн. до 20 млн. Вищою освітою вже охоплені більше 12% індійської молоді, і уряд ставить завдання довести цю цифру до 30 % до 2025 р. Нині індійська система вищої освіти, що включає більше 700

університетів, близько 37000 коледжів, 1,4 млн викладачів і 31 млн студентів, уступає за масштабами тільки китайській. Протягом останнього десятиліття відсоток її щорічного збільшення обчислювався двозначними цифрами, тобто вона досягла етапу масовізації [20].

Масовізація вищої освіти характеризується діалектичним поєднанням переваг і недоліків. Вона має багато позитивних соціально-економічних ефектів, як індивідуальних (збільшення заробітної плати, поліпшення здоров'я, збільшення тривалості життя тощо), так і суспільних (зростання соціально-економічних показників розвитку країни, підвищення її конкурентоспроможності в «економіці знань» тощо) [5; 152]. З іншого боку, все більше експертів акцентує увагу на зниженні якості вищої освіти, формуванні навчальними закладами символічного інтелектуального капіталу нації, а не реального [91; 139], тощо.

Аналіз наукових та статистичних джерел, присвячених дослідженню феномену масовізації вищої освіти дозволяє виокремити наступні ризики розвитку самої вищої школи та національної економіки (насамперед, для країн з невисоким рівнем соціально-економічного розвитку), спричинених даним процесом:

- додатковий фінансовий тиск на державні бюджети;
- зростання комерціалізації діяльності закладів вищої освіти;
- зниження елітності вищої освіти;
- зниження якості вищої освіти;
- збільшення розриву з реальними потребами економіки;
- диспропорції в доступі до вищої освіти (насамперед, престижних університетів) різних верств населення тощо.

Досягнення позитивного ефекту від зростання масовості вищої освіти наштовхується на ряд істотних перешкод, більшою мірою властивих країнам з невисоким рівнем соціально-економічного розвитку. Не всі країни світу можуть дозволити собі збільшення обсягів фінансування сфери вищої освіти, або хоча б підтримувати його на рівні докризових років. «Країни з високим рівнем

державного та приватного боргу та негативним ставленням суспільства до підвищення податків не справляються з тиском» [130, с. 13]. Це призводить до ситуації, коли обсяг державних видатків у розрахунку на одного студента падає, а попит на освіту продовжує зростати. За даними ОЕСР в 1995 році діяльність закладів вищої освіти забезпечувалась за рахунок державних коштів на 77%, в 2013 році – вже на 68% [130, с. 13].

Стрімкий процес масовізації вищої освіти потребував швидкого зростання потужностей державних закладів вищої освіти, забезпечення додатковими ресурсами, збільшення кількості викладачів тощо. В багатьох країнах уряди, намагаючись згладити зростання попиту на освітні послуги, дозволили вийти на освітній ринок приватним гравцям, чії ресурси, рівень відповідальності та підготовленості суттєво варіюється. При цьому процедури контролю якості освіти та захисту прав студентів у цих поспішно створених закладах не завжди відповідають високим стандартам або взагалі певний час були відсутні.

Досвід різних країн, які намагалися задовольнити зростаючий попит на вищу освіту за рахунок використання нових технологій і незначних витрат (дистанційне навчання) показує, що якісна організація онлайн-освіти складніша і навіть дорожча за традиційну форму навчання. Педагогічні компетенції в даній сфері не можна розвинути швидко й дешево, не пожертвувавши якістю [99, с. 24]. Також експерти вказують на те, що цілий ряд університетів, як приватних, так і державних, були створені в розвинених країнах шляхом ребрендингу вже існуючих до того моменту технічних коледжів, політехнічних шкіл або педучилищ, без істотних змін у роботі або в студентському контингенті. Багато таких закладів мають гострі проблеми з фінансуванням – їх називають «переповненими фабриками» [99, с. 25].

Поспішне створення нових університетів і розширення вже існуючих без відповідного зміцнення їхнього потенціалу неминуче приводить до того, що вибір навчальних програм у них досить вузький і найчастіше обмежується дисциплінами, вивчення яких не вимагає наявності дорогих лабораторій, масштабних бібліотек і висококваліфікованих співробітників. Приміром, останні

десятиліття характеризувалися значним зростанням числа програм з менеджменту й підприємництва, які вважаються маловитратними й тому доступними для студентів. Одночасно не вистачає студентів, які навчаються природничими, технічними, інженерними і математичними напрямками.

Одна з основних проблем, які несе за собою масовізація вищої освіти, полягає в тому, що студенти мають різний рівень знань на момент вступу, треба шукати підходи до навчання неоднорідних груп. Заклади вищої освіти повинні розвивати освітні програми, орієнтуючись не тільки на те, щоб забезпечити доступність вищої освіти для населення, але й на те, щоб кожний студент мав шанс успішно закінчити програму й одержати диплом, тобто на зниження відсотку відсіву. При цьому потрібно зберегти відповідну статусу вищої школи якість освіти.

Інтенсивне збільшення кількості закладів вищої освіти та чисельності осіб, які в них навчаються, визначило потребу залучення до освітнього процесу більшої кількості викладачів. Однак якісний професорсько-викладацький склад не може бути сформований одномоментно. Неможливість швидкого вирішення даної проблеми також негативно впливає на якість освітніх послуг.

Масовізація вищої освіти не змогла повністю вирішити проблему майнового та матеріального розшарування, і питання рівного та справедливого доступу до неї залишаються актуальними: істотного зближення між різними за рівнем доходу групами населення не відбувається. У багатьох країнах уряди часто непропорційно розподіляють видатки на освіту, підтримуючи в першу чергу найбільш дорогі в перерахуванні на одного студента заклади, що не дозволяє вищій освіті ефективно виконувати суспільну місію. Незважаючи на те, що доступність вищої освіти в світі зростає, вона як і раніше залишається для багатьох недосяжною, особливо якщо мова йде про престижні університети, чії студенти – це вихідці з найбільш благополучних верств населення. Мало де в світі ведеться систематичний збір інформації щодо соціально-економічного походження студентів, однак аналіз подібної статистики в країнах, де вона доступна, дозволяє побачити очевидні диспропорції. Так, наприклад, у Чилі

чисельність студентів серед найбагатших 20% жителів країни в чотири рази вища, ніж серед 20% найбідніших. Аналогічне співвідношення в Аргентині дорівнює п'яти, а в Мексиці – 18. У франкомовних країнах Центральної й Західної Африки 80% студентів приходить на молодих людей, чиї родини входять до 20% найбагатших місцевих жителів; бідняки становлять 40% населення, однак лише 2% студентів - вихідці з бідних родин [10, с. 11]. В Індії в елітні заклади допуск також обмежений. Так, до 15 найкращих технологічних інститутів, в яких акцент зроблений на інформаційні технології, щорічно намагаються вступити 300 тис. чол., з яких беруть тільки 2 % [64]. Отже, у цілому кількість студентів у світі збільшується, однак, в першу чергу, за рахунок представників привілейованих верств населення й у меншому ступені торкається інших груп.

Більшість вище визначених проблем розвитку вищої школи, спричинених швидким зростанням чисельності здобувачів, наявні в вітчизняному секторі вищої освіти.

Значне розширення системи вищої освіти в Україні почалося з середини 1990-х рр. шляхом збільшення кількості закладів вищої освіти та стрімкого зростання загальної кількості студентів (табл. 1.2).

На початку 1990-х років в українські заклади вищої освіти щороку вступало приблизно 15–17% випускників шкіл, сьогодні цей показник один з найвищих у світі – 70–75% [31]. На початку 1990-х рр. до вітчизняних закладів вищої освіти акредитації щороку вступало не більше 900 тис. студентів, а їх кількість не перевищувала 160. Середина 2000-х рр. характеризується максимальними значеннями кількості ЗВО (350 і більше) і студентів у них (більше 2 млн. осіб). Розширення доступу до вищої освіти в Україні впродовж останніх двох десятиліть відбувалося внаслідок збільшення мережі закладів вищої освіти і кількості ліцензованих місць для вступу до них абітурієнтів на безоплатній та комерційній основі.

Таблиця 1.2 – Динаміка кількості закладів вищої освіти України [31]

Навчальний рік	Кількість закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації	Чисельність студентів у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації, тис.
1990/1991	149	881,3
1991/1992	156	876,2
1992/1993	158	855,9
1993/1994	159	829,2
1994/1995	232	888,5
1995/1996	255	922,8
1996/1997	274	976,9
1997/1998	280	1110,0
1998/1999	298	1210,3
1999/2000	313	1285,4
2000/2001	315	1402,9
2001/2002	318	1548,0
2002/2003	330	1686,9
2003/2004	339	1843,8
2004/2005	347	2026,7
2005/2006	345	2203,8
2006/2007	350	2318,6
2007/2008	351	2372,5
2008/2009	353	2364,5
2009/2010	350	2245,2
2011/2012	345	1954,8
2010/2011	349	2129,8
2012/2013	334	1824,9
2013/2014	325	1723,7
2014/2015'	277	1438,0
2015/2016'	288	1375,2
2016/2017'	287	1369,4
2017/2018'	289	1330,0

Дані наведено без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м.Севастополя та тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях.

Демографічна (рис. 1.2) та соціально-економічна криза спричинили поступове зменшення контингенту студентів закладів вищої освіти (табл. 1.2), а в останні роки зменшенню пропозиції освітніх послуг також сприяли зміни в інституційній структурі галузі.

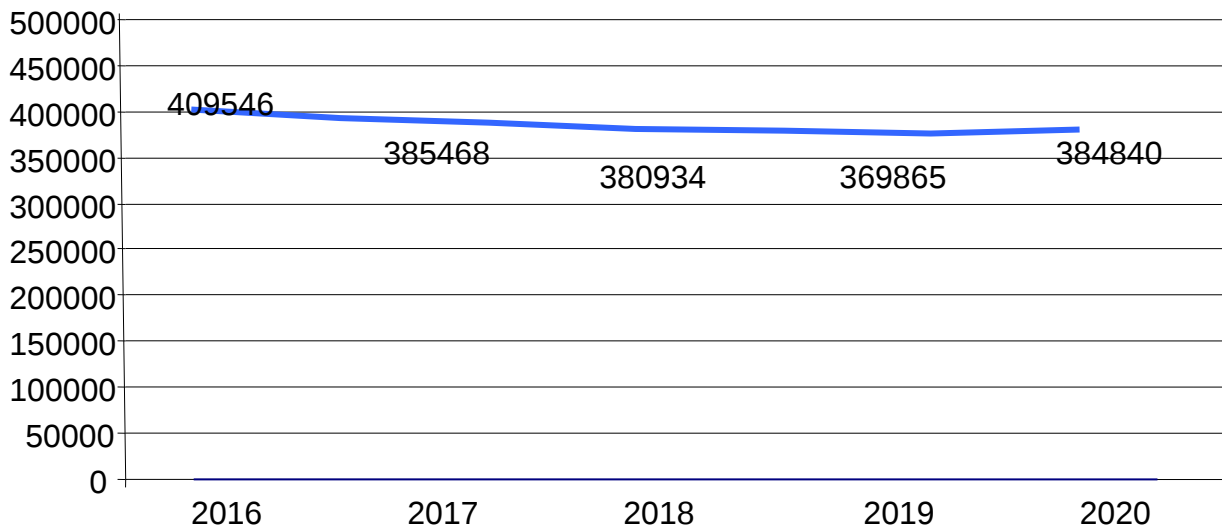


Рисунок 1.2 – Динаміка потенційних абітурієнтів з числа постійного населення України до 2020 р. (складено на основі [72])

Особливістю мережі закладів вищої освіти України є значна їх кількість при невеликому розмірі, тобто невеликій середній чисельності студентів. Наприклад, у європейських країнах з ідентичними до України демографічними показниками, середня кількість студентів в одному університеті є значно вищою, зокрема: в Іспанії – 22 тис., в Італії – 23 тис., у Греції – 14 тис., а в Україні – лише 6,5 тис. осіб [137]. На думку більшості експертів, великі університети є більш потужними в акумуляції якісних наукових кадрів і тим самим більш конкурентними на ринку освітніх послуг.

Зростання пропозиції освітніх послуг у сфері вітчизняної вищої освіти, з одного боку, та зниження їхньої якості, з іншого, породжує проблему довіри до більшості закладів вищої освіти. Можна стверджувати, що певні фактори зростання масовості вищої освіти в Україні є спотвореними.

Вітчизняна вища освіта на рубежі століть почала розвиватися під впливом стихійних ринкових процесів, а не зваженої державної політики в сфері вищої освіти. У пострадянських суспільствах можливість отримання вищої освіти для більшості молодих людей стала частиною неписаного суспільного договору між владою і населенням: можливість отримання вищої освіти (часто номінально або реально безкоштовної) розглядається як своєрідна компенсація за

незадовільне соціально-економічне становище, в якому протягом тривалого часу перебуває значна частина громадян. Внаслідок цього формується інституційна пастка розвитку вищої освіти України (рис. 1.3).

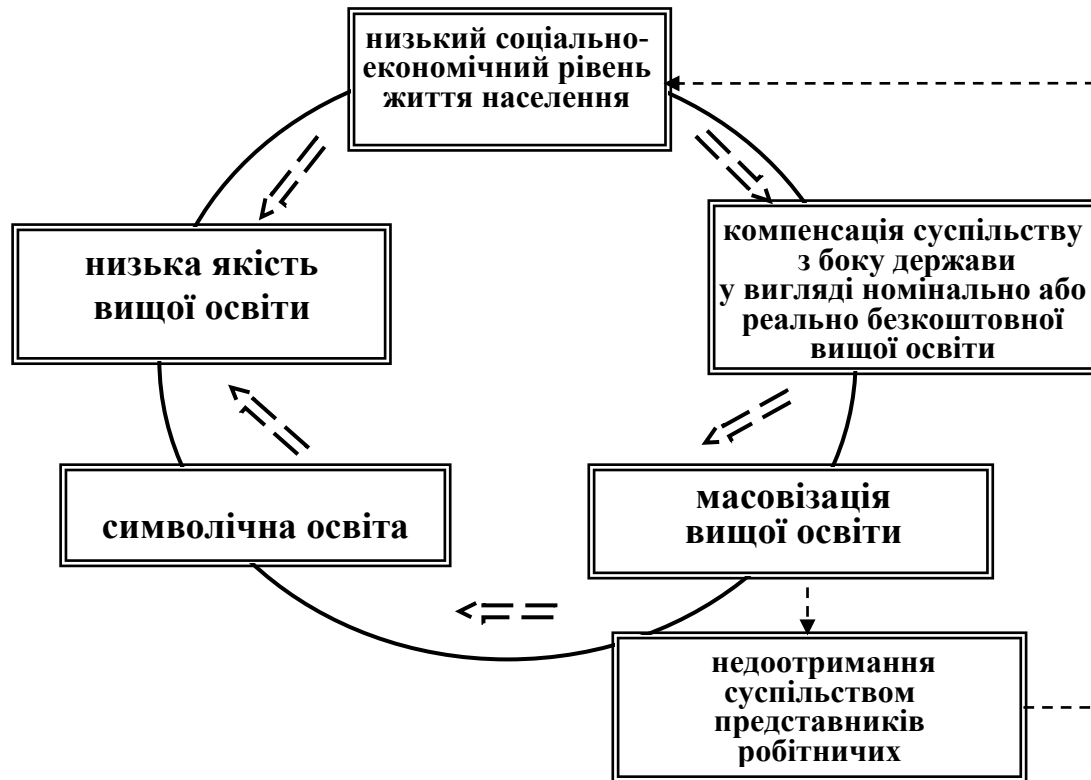


Рисунок 1.3 – Інституційна пастка розвитку вищої освіти України, що спричинює її масовізацію (авторська розробка)

Зрозуміло, що заходи, спрямовані на скорочення системи вищої освіти чи можливостей її отримати, неминуче будуть супроводжуватися невдоволенням і опором у суспільстві, додатково посилюваними протидією з боку самої системи вищої освіти, зацікавленої у збереженні й розширенні своїх обсягів. В умовах скорочення абсолютної кількості абітурієнтів заклади вищої освіти завжди прагнутимуть до максимізації частки випускників середніх шкіл, які вступають до них.

Дещо парадоксальним чином деіндустріалізація також веде не до скорочення, а до розширення систем вищої освіти, оскільки дефіцит робочих місць загострює конкуренцію на ринку реальних і символічних кваліфікацій.

Роботодавці дедалі частіше розглядають документ про вищу освіту як додатковий фільтр, який дає змогу відсікати надлишок потенційних працівників, які такого документа не мають.

«Зростання соціального замовлення, яке зумовлює розширення пропозиції освітніх послуг, насторожує, оскільки прагнення молодих людей вступити до ВНЗ не завжди мотивуються їхнім бажанням стати освіченими людьми, висококваліфікованими фахівцями. Зростання конкурсної напруги в університетах свідчить не лише і не стільки про популярність вищої освіти, скільки про те, що, навчаючись в них, молода людина на 5-6 років відтерміновує початок своєї самостійної трудової діяльності» [109, с. 277]. Результатом «символічної освіти» (частка студентів, які вступають до закладу вищої освіти заради формального результату – отримання диплому) може стати «інтелектуальна криза», яка для соціуму є більш небезпечною і руйнівною, ніж політична чи економічна, бо зростання попиту на вищу освіту не означає виняткового зростання попиту на отримання знань та навичок [138; 140].

За умов збільшення попиту на освітні послуги заклади вищої освіти поступово перетворюються на «провайдерів навчальних послуг», що не відповідає сутності вищої освіти, оскільки вона покликана реалізувати не тільки функцію професійної підготовки, а має більш відповідальну місію – працювати на цивілізаційний розвиток суспільства, готувати людину не лише до робочого місця, а й до життя в динамічному соціумі. Така ситуація визначає інституційний конфлікт, що проявляється у невідповідності необхідної якості освіти наявному рівню освітніх послуг. Серед причин, які спонукають заклади вищої освіти до комерціалізації своєї діяльності, можна назвати зменшення державного фінансування вищої освіти. Це змушує виші самостійно шукати кошти з інших джерел для покриття витрат та отримання доходів. Західні університети отримують частину доходів від наукової діяльності, в тому числі державних замовлень на науково-технічні розробки. В Україні ж внаслідок «радянської» моделі паралельного функціонування та розвитку вищої освіти й науки, фінансовані державою замовлення на наукову продукцію складам

вищої освіти залишаються незначними. Тому в складній фінансовій ситуації вітчизняні виші обирають стратегію збереження, а краще збільшення, чисельності студентів, насамперед платної форми навчання, таким чином рухаючись у напрямку комерціалізації своєї діяльності.

Конкуренція за абітурієнта, на жаль, знизилася вимоги до рівня знань вступників. Ті, хто не потрапляють до вітчизняних університетів на бюджетні місця, без особливих зусиль вступають до них або до зарубіжних закладів вищої освіти на платній основі. Небажання закладів вищої освіти втратити грошові надходження утримує їх від політики відрахування слабого контингенту, що також знижує якість освітніх послуг.

Небезпека полягає в тому, що занижуються вимоги до якості отримуваної освіти як «постачальниками» освітніх послуг, так і їх споживачами. «Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг спричинило зниження якості освіти в результаті відсутності контролю та зниження внутрішніх академічних стандартів. Студенти отримують дипломи ціною мінімальних затрат часу та сил за умови внесення плати за навчання, що призвело до значної девальвації диплома» [21, с. 10]. Екстенсивне зростання сектору вищої освіти буде продовжуватися доти, доки готовність заплатити за диплом, який знецінюється, покриватиме низькі «трансакційні витрати» (за В. Полтеровичем) закладів вищої освіти. Тому існує припущення, що доки діятиме принцип «більше студентів - більше грошей», буде страждати якість освіти [139, с. 67]. Отже, загострення в українському суспільстві конфлікту, зумовленого зростанням пропозиції освітніх послуг, з одного боку, та їхньою якістю, з іншого, породжує проблему довіри до системи вищої освіти загалом.

Це спричинює формування інституційної пастки розвитку вищої освіти внаслідок одночасних процесів її масовізації і зменшення державного фінансування (рис. 1.4).

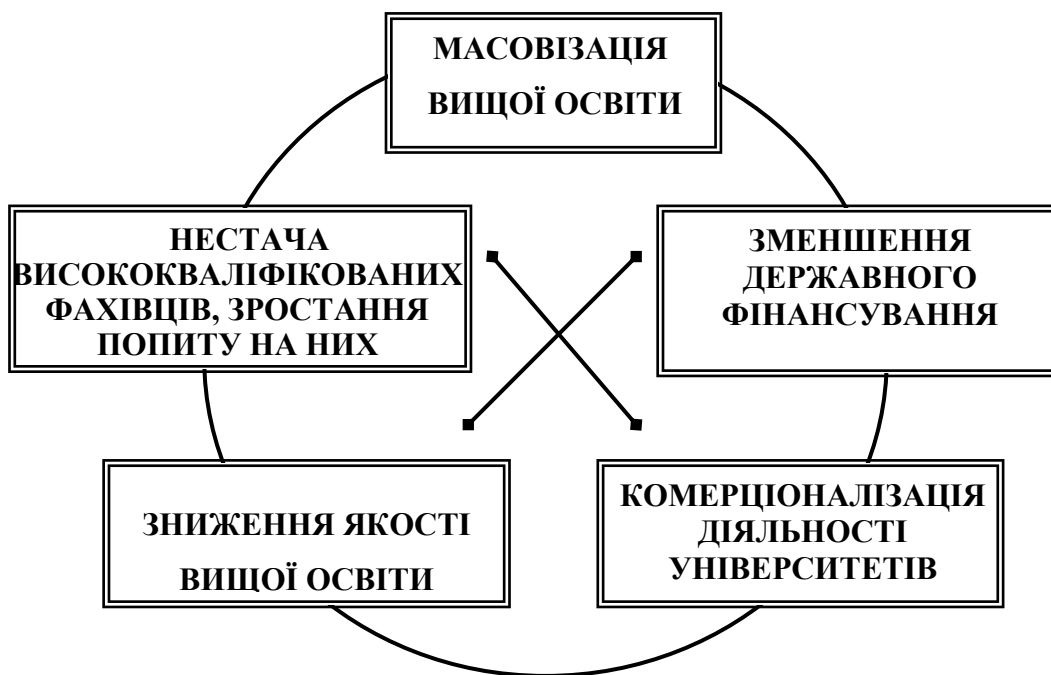


Рисунок 1.4 – Інституційна пастка розвитку системи вищої освіти України, спричинена її масовізацією (авторська розробка)

На перший погляд, зростання конкуренції за абітурієнта мало б призводити до підвищення якості надаваних університетами освітніх послуг. Однак на практиці закони ринку в цій конкурентній боротьбі починають спрацьовувати специфічно, спотворено. Підготовка кадрів почала здійснюватися, виходячи не з потреб ринку, а з попиту на освітні послуги, який часто подає фальшиві сигнали і не є виразником дійсних потреб суспільства чи окремих його сегментів» [131, с. 290]. Орієнтуючись на максимізацію набору студентів, виші пропонують абітурієнтам отримати освіту за спеціальностями, які користуються попитом, – економіст, юрист, менеджер та ін. Незважаючи на перенасиченість ринку випускниками цих спеціальностей, мода на них зберігається. Водночас економіка недоотримує «синіх комірців», зменшується чисельність охочих здобувати вищу освіту за природничими, інженерними спеціальностями тощо.

Крім того, вітчизняна економіка сама не створює запиту на фахівців реального сектору, чим продовжує стимулювати попит на абстрактні «універсальні» освітні спеціальності. З іншого боку, прагнення молодих людей вступити до закладу вищої освіти не завжди мотивуються їхнім бажанням

отримати знання певного спрямування, вони часто обирають спеціальності, в процесі отримання яких навчальний процес (на їхню думку) менш складний.

Глобальними причинами зростання масовості вищої освіти прийнято вважати демографічні зміни та скорочення кількості робочих місць у виробничому секторі економіки, що перетворило вищу освіту з певного привілею на соціальний стандарт. Розширення освітніх систем в провідних країнах породжується об'єктивним суспільним попитом на вищу освіту, в Україні, як вважають експерти, це відбувається, більшою мірою, за рахунок інерції суспільної свідомості, що неоднозначно впливає на якість освітнього продукту.

Сьогодні значна кількість батьків і абітурієнтів наділяє вищу освіту соціальною цінністю, притаманною їй у попередню епоху, таким чином завищуючи очікування щодо її результатів та сприяючи подальшому зростанню її масовості. Самі ці високі соціальні очікування теж мають тенденцію до інфляції: вища освіта, внаслідок масовізації, нерідко перетворюється з переваги на стандарт, що має вже не тільки позитивний, а й негативний характер – не стільки наявність вищої освіти дає певну перевагу, скільки суттєвим недоліком стає її відсутність. У громадській думці виникає уявлення про критичну необхідність «професіоналізму», не обов'язково втіленого у певні знання і навички, але обов'язково формально підтвердженого дипломом про вищу освіту «встановленого зразка». Вища освіта чи науковий ступінь стає атрибутом соціального статусу, зростає вага символічного (на відміну від реального – конкретних знань, умінь і навичок) компонента [42].

Крім того, відсутність чітких критеріїв практичної перевірки «універсальних» кваліфікацій створює додаткові умови для подальшого зниження якості освіти. До процесу інфляції й подальшої масовізації вищої освіти долучаються сучасні комп'ютерні технології, відкриваючи широкі можливості для розвитку різноманітних форм дистанційної освіти, яка в окремих випадках зливається з низькоякісною стаціонарною. Проте, по-справжньому якісна професійна вища освіта, що передбачає, поряд з

оволодінням відповідними знаннями й уміннями, також налагодження ефективних соціальних зв'язків, як і раніше, вимагає особистої взаємодії викладача і студента в процесі вирішення творчих, трудоемних завдань, тому будь-які сучасні технології, які не передбачають такої особистої взаємодії можуть, у кращому разі, служити доповненням до традиційних навчальних методів, але аж ніяк не їх заміщенням.

Також інфляція вищої освіти в багатьох традиційно індустріальних країнах стимулюється й політично ідеологізованою риторикою, у якій ідеї «інформаційного суспільства» та «суспільства знань» часом використовуються фактично для обґрунтування позитивності відмови від традиційного виробництва, орієнтованого на регіональні та національні ринки, яке начебто витісняється новітньою «економікою знань», що насправді призводить до подальшого занепаду національної матеріально-технічної та інфраструктурної бази.

Незважаючи на визначені ризики, зростання масовості вищої освіти має значний позитивний потенціал, який, у разі його відповідної реалізації, здатний суттєво сприятиме вирішенню багатьох соціально-економічних проблем, підвищуючи якість людського, інтелектуального капіталу нації. Високий рівень освіти допомагає молоді краще орієнтуватися на національному та міжнародному ринках праці, більш динамічно запозичувати світовий досвід для подальшого творчого розвитку. Чи не найбільший позитивний потенціал зростання ступеня масовості вищої освіти лежить у площині створення цілої новітньої освітньої індустрії з великою кількістю робочих місць, результати діяльності якої мають високий попит. Особливо важливим цей соціально-економічний результат є в умовах тривалої демографічної кризи та старіння населення. Для повного використання цього потенціалу необхідно активно сприяти розвитку системи освіти протягом життя, у тому числі професійної освіти, оволодіння новими спеціальностями, підвищення кваліфікації тощо. Важливим потенційним соціально-політичним наслідком масовізації вищої освіти є підвищення соціальних очікувань молоді, яка прагне кращої якості

життя і при цьому готова докладати особистих зусиль в економічній діяльності та брати активну свідому участь у житті держави, процесах її оновлення.

Масова вища освіта, попри всі її вади й негативні наслідки, дедалі більше стає соціальною реальністю на зразок письменності або доступу до телефонного зв'язку чи Інтернету, а відтак потрібно не обґрунтовувати необхідність скорочення системи вищої освіти, а знаходити механізми її ефективнішого використання в інтересах конкретних громадян та суспільства в цілому.

На нашу думку, держава як головний владний суб'єкт в освітній сфері, має приділити увагу збереженню потенціалу української вищої освіти шляхом подальшої оптимізації мережі закладів вищої освіти, посилення вимог до відкритості та доступності інформації про їхню діяльність, дійсного залучення представників реального сектору економіки до перевірки якості освітніх послуг і відповідності наданих компетентностей вимогам народного господарства.

Отже, зростання масовості вищої освіти є глобальним світовим трендом, об'єктивним наслідком еволюції соціально-економічних процесів і не є виключно особливістю розвитку ринку освітніх послуг України.

Масовізація вищої освіти характеризується діалектичним поєднанням переваг і недоліків. Серед її позитивних соціально-економічних ефектів можна визначити такі: на рівні індивіда – збільшення заробітної плати, підвищення соціальних очікувань, поліпшення здоров'я, збільшення тривалості життя тощо; на рівні суспільства загалом – зростання соціально-економічних показників розвитку країни, підвищення її конкурентоспроможності в «економіці знань»; створення новітньої освітньої індустрії з великою кількістю робочих місць тощо.

Водночас масовізація вищої освіти створює низку ризиків для країн з обмеженими фінансовими можливостями (в т.ч. України): зниження якості вищої освіти; знецінення отримуваних кваліфікацій і подальший розрив вищої освіти з реальними потребами економіки, і, таким чином, формування закладами вищої освіти символічного інтелектуального капіталу нації, а не реального;

зниження елітності освіти; зростання тиску на державний бюджет, переорієнтація університетів виключно на комерціалізацію своєї діяльності, диспропорції в доступі до вищої освіти різних верств населення тощо. Це створює низку інституційних пасток розвитку системи вищої освіти України. Загострення в українському суспільстві конфлікту, зумовленого зростанням пропозиції освітніх послуг, з одного боку, та їхньою якістю, з іншого, спричинює недовіру до системи вищої освіти загалом.

Подоланню негативних наслідків масовізації вищої освіти сприятиме подальше реформування освітньої сфери з боку держави з залученням інших стейкхолдерів освіти (бізнесу, громадянського суспільства). Держава на правах головного владного суб'єкта в освітній сфері має приділити увагу збереженню потенціалу української вищої освіти шляхом подальшої оптимізації мережі закладів вищої освіти, посилення вимог до відкритості та доступності інформації щодо їхньої діяльності; збільшення оплачуваних замовлень на розробку науково-технічної продукції; дійсного залучення представників реального сектору економіки до перевірки якості освітніх послуг і відповідності наданих компетентностей вимогам народного господарства.

1.2. Збільшення студентської міжнародної мобільності та міжнародної мобільності науковців і викладачів

З кінця XX ст. вплив процесів глобалізації на національні системи вищої освіти постійно зростає і, за визначенням П. Скотта, «глобалізація – це, можливо, найбільш фундаментальний виклик, з яким зіштовхнулася вища школа за всю більш ніж тисячолітню історію свого існування» [106]. Сьогодні настав той момент історичного розвитку світової системи вищої освіти, коли національна відокремленість закладів вищої освіти усе більше вступає в конфлікт з наслідками та перспективами інтернаціоналізації і глобалізації. Від адекватного впровадження в процес освіти глобалізаційних складових залежить, по суті, сама модель майбутньої системи освіти, і, як наслідок, якість

інтелектуального ресурсу нації.

Міжнародне співробітництво перетворилося з побічної діяльності університетів на невід’ємну частину їхньої стратегії, стало основою формування конкурентоспроможного в глобальному господарському середовищі інтелектуального капіталу. 75% вузів, представники яких приймали участь у дослідженні Міжнародної асоціації університетів (1336 вузів із 131 країни), мають або розробляють стратегію інтернаціоналізації, а в 16% вузів вона визначена серед пріоритетів загальноуніверситетської стратегії [114].

Основними тенденціями розвитку міжнародної освіти останніх років є зростання мобільності студентів, професорсько-викладацького складу та диверсифікація форм трансграничної мобільності (програмна мобільність, інституційна мобільність).

Проблеми міжнародної академічної мобільності стали предметом вивчення широкого кола зарубіжних, перш за все західних вчених. Так, Ф. Альтбах, Х. де Віт, Г. Лаурейс, Х. Ріддер-Сімоенс у своїх наукових роботах досліджують сутність академічної мобільності, розробляють підходи до її типологізації та періодизації; М. Грін, Дж. Дуглас, Р. Еделштейн, К. Кох, К. Лем розглядають питання національної політики в сфері міжнародної академічної мобільності; Е. Вільярел, К. Фарругія, Д. Чамберс, Б. Чепел аналізують динаміку глобального ринку міжнародних студентів; М. Вандер Венде, Л. Вербік, Б. Вехтер, М. Кнобель, В. Ласановські, С. Маргінсон, Дж. Найт, Б. Рівза, Я. Садлак, У. Тайхлер вивчають тенденції та перспективи розвитку міжнародної академічної мобільності в різних регіонах світу; Ф.Альтбах та Ванхуа Ма дискутують щодо дилеми: «відтік мізків» чи «обмін інтелектом»; Б. Вехтер, С. Вінсент-Ланкрін, Ф. Мюхе, Ф. Майнворм досліджують мотивацію суб’єктів організації міжнародної академічної мобільності та вивчають стратегії рекрутування іноземних студентів до навчального закладу. Фахівці з педагогіки та психології цікавляться процесами адаптації іноземних студентів у приймаючих країнах, особливостями навчання

іноземців, впливом соціально-психологічного середовища на ефективність навчання (Р. д'Арк, А.Батчер, Т. Макграф, Л. Торстенсон та ін.).

Про індивідуальний досвід іноземних студентів, компетенції, що набуваються ними в період навчання, трансформації ідентичностей, специфіку транснаціонального способу життя пишуть Н.І. Белова, Е.Д. Вознесенська, Т. Гаргано, Д.Л. Константиновський, Е. Мерфі, К. Левін, К. Монтгомері та Л. Макдауелл, Т. Ніндель, Дж. Томеї.

Хоча в Україні феномен Міжнародної академічної мобільності має недавню історію, тим не менше він все частіше привертає увагу вітчизняних дослідників, що зумовлено безліччю факторів, з одного боку, тими ризиками для нашого суспільства, які може спричинити міжнародна академічна мобільність, зокрема ризик мало контрольованої еміграції, «вимивання» з української науки й освіти найбільш здібної та активної молоді. З іншого боку – факторами, пов'язаними з використанням переваг від об'єктивного розвитку міжнародної академічної мобільності, потенційними можливостями міжнародної академічної мобільності позитивно впливати на запозичення та використання іноземного досвіду, підвищення конкурентоспроможності вітчизняних освітніх та наукових закладів. У вітчизняній науці постановка наукової проблеми міжнародної академічної мобільності пов'язана з осмисленням основних тенденцій, стану та перспектив розвитку міжнародної академічної мобільності українських студентів (Н. Белова). Теоретичні та прикладні аспекти міжнародної академічної мобільності розглядаються в дослідженнях Б. Нагорного, В. Астахової, В. Бакірова. В. Ландсман та Є.Довгаль розглядають міжнародну академічну мобільність як чинник підвищення конкурентоспроможності вищого навчального закладу. П.Нестеренко досліджує проблеми правового регулювання освітньої євроінтеграції. Л. Сокурянська та Н. Чибісова аналізують тенденції і особливості студентських обмінів. Є. Подольська та М. Степанова розглядають критерії та бар'єри міжнародної академічної мобільності, а також вплив на неї економічних чинників. В Україні міжнародну академічну мобільність

аналізують В. Андрущенко, В. Байденко, К. Вернидуб, М. Згуровський, В. Клименко, К. Корсак, В. Кремень, В. Журавський, М. Степко, С. Щудло. В той самий час можна стверджувати, що зростаюча актуальність проблем міжнародної академічної мобільності в українському суспільстві вимагає більшої до них уваги з боку вітчизняних вчених, зокрема, застосування комплексного, системного підходу в їх дослідженні.

Міжнародна мобільність студента — це можливість упродовж періоду навчання провчитись один або більше семестрів в зарубіжному навчальному закладі, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання; ефективніше розвивати інтелектуальний потенціал, оскільки студент може самостійно обирати навчальний заклад, курси, предмети.

Таблиця 1.3 – Трактування поняття «міжнародна мобільність»

№ п/п	Трактування поняття «міжнародна мобільність»	Автори
1	а) важлива складова процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; б) період навчання студента в країні, громадянином якої він не є	Бриньов С., Чуянов Р. [2]
2	Виїзд певної кількості студентів для навчання за кордон	Сагінова О. [103]
3	Важлива якісна особливість європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та між державами	Згуровський М. [40]
4	Це можливість обрання найкращих варіантів навчання задля підготовки сучасного фахівця	Гуляєва Н. [27]

Відрядження студентів на навчання в інші країни — явище не нове. Більшість європейських країн багато років мають приплив студентів із своїх колишніх колоній. Значна частина молоді з країн Латинської Америки прагне здобути диплом в університетах США та Канади. За останні 40 років кількість студентів, які перетинали кордон для здобуття вищої освіти, перевищила темпи поширення самої вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, рівень міжнародної

мобільності студентів збільшився за останні 25 років на 300%. На думку експертів, до 2025 року кількість студентів, які навчаються за кордоном, становитиме 4,9 млн [2]. Прогнозована кількість іноземних студентів, які здобувають вищу освіту, в 2040 році може скласти від 9,1 млн осіб (низький зріст) до 12,3 млн осіб (середній зріст) і до 15,7 млн осіб (високий ріст) [55].

Мобільність студентів стимулюють різноманітні державні та регіональні програми. Багато країн укладають двосторонні і багатосторонні договори в цій сфері. Найвідоміша європейська програма — «Еразм» (з 1995-го — «Сократ»). У програмі «Еразм» (розпочата 1987 р. для створення загального ринку в Європі) наведені схеми мобільності «Комет», «Лінгва» та ін., мета яких: створити європейську модель вищої освіти. Студентський обмін трактують як засіб розвитку загальноєвропейського рівня спеціалістів і кваліфікованих працівників [103].

За загальними характеристиками розвитку академічної мобільності можна виділити групу країн, які більшою мірою орієнтовані на експорт освітніх послуг (розвинені країни з високим рівнем вхідної мобільності й одночасно низьким рівнем вихідної мобільності — США, Франція, Великобританія); країни, які більшою мірою орієнтовані на імпорту освітніх послуг (більшість країн, що розвиваються, або з колоніальним минулим; нафтодобувні країни); та групу країн, що орієнтовані як на імпорту, так і на експорт вищої освіти (більшість неангломовних країн та деякі країни, що розвиваються, із стійкими культурами та традиціями — Росія, Польща, Туреччина, Україна).

Серед останніх тенденцій міжнародної студентської мобільності експерти (Ф. Альтбах, Д. Енгберг) виділяють наступні [5]:

- її комерціалізація (іноземних студентів все частіше розглядають як джерело доходу. Вартість навчання в австралійських, британських і деяких американських вузах для іноземців вища);
- підвищення мобільності серед студентів бакалавріату (у 2011 році кількість іноземців серед студентів бакалавріату в США вперше перевищила кількість іноземців серед магістрантів та аспірантів);

- розвиток географії студентської мобільності (нові напрямки мобільності; формування «освітніх вузлових центрів», наприклад, Малайзія, Сінгапур, Гонконг, частково – Китай);

- розвиток національних стипендіальних програм з підтримки вихідної студентської мобільності (наймасштабніші програми діють у Бразилії, Саудівській Аравії та Китаї), за рахунок чого формуються компетентні кадри в ключових сферах знань в умовах відсутності можливостей для цього всередині країни, покращується рівень майбутніх викладачів та держслужбовців, розвивається співробітництво з зарубіжними університетами тощо [4, с. 18].

Найбільшу кількість іноземних студентів залучають провідні держави: у США навчається близько 17% усіх міжнародних студентів, у Європі – 48% (13% – у Великобританії, приблизно по 6% – у Франції та Німеччині), в Австралії – 6%, Канаді – 5%. До найпоширеніших спеціальностей, які обирають іноземці в США, відносяться: «бізнес та менеджмент» (майже 180 тис. студентів), «інженерна справа» (154,2 тис.), «математика та комп'ютерні науки» (77,6 тис.). Серед країн-експортерів студентської молоді в американську систему вищої освіти лідерами є Китай (235,6 тис.), Індія (96,8 тис.), Південна Корея (70,6 тис.), Саудівська Аравія (44,6 тис.) та Канада (27,4 тис.). Кількість студентів із України не така значна – приблизно 1,5 тис. [160].

Заклади вищої освіти Європи, залучаючи іноземних студентів, вирішують кілька важливих завдань. По-перше, проблему дефіциту студентів, пов'язану з демографічною кризою у власних країнах. Наприклад, фінансування університетів Німеччини напряму пов'язане з чисельністю в них студентів.

По-друге, залучення іноземних студентів сприяє покращенню позицій провідних європейських університетів у міжнародних рейтингах (частка зарубіжних студентів має складати не менше 5%), що в подальшому також відбивається на розмірах державного фінансування та збереження репутації Європи як провайдера високоякісної вищої освіти. Країнами-учасницями Болонського процесу запланований показник 20% іноземних студентів, а зараз у Європі їх навчається більше 15% [18]. Задля цього, наприклад, Євросоюз в

останні роки значно поширив свою некомерційну програму з обміну студентами та викладачами «Erasmus», виділивши на її підтримку додаткові 400 млн євро [77].

По-третє, велика чисельність іноземних студентів означає отримання значних фінансових коштів університетами та економіками країн-донорів. За статистикою іноземний студент витрачає приблизно п'яту частину власних витрат у країні перебування на навчання, і чотири п'ятих – на проживання, харчування, розваги тощо. У США вища освіта – п'ята в грошовому обчисленні стаття експорту американської економіки, яка інколи перевищує обсяг надходжень від експорту зброї. В Австралії освітня галузь є третім найбільшим джерелом бюджетних надходжень в економіку країни [63].

У 2014 р. канадський уряд визнав міжнародну освіту ключовим фактором у створенні нових робочих місць та покращенні добробуту і планує до 2022 р. вдвічі збільшити кількість іноземних студентів – до 450 тис. осіб. Це призведе до зростання витрат іноземних студентів у країні до 16,1 млрд дол. і дозволить створити в Канаді, щонайменше, 86,5 тис. нових робочих місць [119].

У цьому аспекті найбільшим ризиком для систем вищої освіти більшості європейських країн з нижчим рівнем життя є загроза залишитися без власних студентів: в Болгарії, наприклад, на 59 тис. випускників болгарських шкіл 2014 року в вищих навчальних закладах пропонується 77 тис. місць (в 2015 році чисельність випускників – 35 тис. осіб); схожа демографічна ситуація в інших країнах [39].

Як для університетів розвинених країн, так і для загального розвитку цих економік досить актуальними є ризики залучення іноземних громадян, що залишає шанс освітнім системам інших країн включитися в конкурентну боротьбу на світовому освітньому ринку:

- ризик залучення слабо підготовлених абітурієнтів, які не проходять зовнішнє незалежне тестування;
- ризик культурної адаптації;
- ризик нелегальної зайнятості;

- ризик погіршення умов праці в зв'язку з тимчасовою зайнятістю іноземних студентів та підвищення конкуренції за робочі місця [54].

Найбільшу частку в експорті студентів у країни ОЕСР складають представники азійського континенту – 52%. Зокрема, на частку Китаю доводиться 21% від загальної кількості іноземних студентів, Індія займає за цим показником друге місце: її частка становить 6,5%. Саме активне використання навчальної міграції в університети США та Великобританії дозволили індійській економіці стати володаркою третього в світі науково-технічного потенціалу, увійти до п'ятірки провідних країн світу за запуском ракет та ядерними технологіями. Переорієнтація кадрового потенціалу на виробництво програмного забезпечення дозволила Індії стати провідним експортером комп'ютерних та інформаційних послуг. За кордоном навчається 21,1% європейських студентів, 11,6% – африканських [146]. Частіше студенти обирають довгострокову (з метою отримання диплому) форму мобільності, ніж короткострокову (з метою отримання кредитів), в якій зацікавлені студенти, що вивчають, насамперед, іноземні мови й культурологію.

Закономірність нарощування всебічного обміну знаннями в епоху глобалізації та необхідність поширеного відтворення національних інтелектуальних капіталів вимагають і від провідних країн світу зростання чисельності студентів, які навчаються за кордоном. Наприклад, нова стратегія інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини (2013 р.) зобов'язує кожного другого майбутнього випускника університету отримати досвід навчання в зарубіжній країні, а кожний третій має провчитися за кордоном не менше 3 місяців та/або отримати за цей час 15 кредитів ECTS [48].

Економіка знань посилила боротьбу за залучення високоосвітніх іноземних спеціалістів та вчених. Задля зростання національного інтелектуального капіталу країни витрачають значні кошти на грантову підтримку та студентські кредити, створюють спеціальні програми. У Нідерландах, Швеції та Фінляндії гранти отримує до 80% студентів. У Франції студентам, які навчаються в вищих комерційних та інженерних школах,

держава компенсує до третини витрат на освіту. У зв'язку з подорожчанням освіти у Великій Британії до 3000 фунтів на рік, видаються субсидії студентам з природничих спеціальностей. Великобританія, Швеція, США, Фінляндія, Нова Зеландія та Австралія видають студентський кредит без перевірки потреби в ньому. Право на освітній кредит використовує 80% шведських студентів, 70% – австралійських, 50% – американських. Канада конкурує з США та Великобританією в сфері залучення іноземних студентів більш привабливою імміграційною політикою. Останнім часом усе активніше використовуються численні програми з пошуку та підтримки талановитої молоді в усьому світі. Найбільш відомі з них – американські «Програма студентського обміну UGRAD» (АЙРЕКС) для бакалаврів та Програма Фулбрайта, програма «ВР Кембридж Чівінг» у Великобританії та «Еразмус Мундус» у Франції. Зокрема, в рамках Програми Фулбрайта щорічно присуджується близько 6000 грантів загальним коштом 250 млн. дол. Програма надає гранти студентам, викладачам, спеціалістам та вченим США та інших країн для навчання, досліджень та читання лекцій в 150 країнах світу [119].

Проблеми збільшення участі України в процесах функціонування глобального освітнього простору, який включає сьогодні більше 150 держав, актуалізуються вибором європейського напрямку розвитку української економіки та неможливістю в сучасних умовах автаркічно, без асиміляції новітніх досягнень в освітянській галузі, формувати конкурентоспроможну економіку.

В останній час спостерігається позитивна динаміка міжнародної мобільності студентів за участю українських закладах вищої освіти: по-перше, поширюється географія руху (рис. 1.5) та щорічно зростає кількість українців, які вчаться за кордоном; по-друге, постійно зростає кількість іноземних студентів у вітчизняних закладах вищої освіти.



Рисунок 1.5 – Участь України в процесах міжнародної мобільності студентів [89, с. 187]

Найпривабливішими країнами для українських абітурієнтів є Польща, Німеччина, Росія, Чехія, Італія, Іспанія, Франція, Канада й Австрія (рис. 5.8). Але безперечним лідером серед них є Польща – українські громадяни складають найчисельнішу групу серед усіх її іноземних студентів – 37% [111].

Активізація польських університетів протягом останніх років саме на українському освітньому ринку пов'язана, по-перше, з демографічною кризою та відтоком власної молоді за кордон, по-друге, з географічною, мовною та культурною близькістю з Україною. Зацікавленість українців в отриманні вищої освіти в Польщі спричинена запропонованими стипендіальними програмами, правом безкоштовного навчання людям із польським корінням, лояльними умовами вступу (визнання атестату) та прийнятною ціною. Збільшення кількості студентів-українців пов'язане також з широкою рекламною кампанією, її націленістю як на випускників шкіл, так і на майбутніх магістрів. Кількість українців постійно зростає також в університетах Чехії, Італії, Іспанії, Канади, проте американські, шведські та російські ЗВО з різних причин втрачають популярність для вітчизняних абітурієнтів.

Одним з основних чинників, що зазвичай сприяє притоку іноземних студентів, є відсутність плати за навчання в державних закладах вищої освіти або ж її порівняно низький рівень. До країн, які пропонують саме такі умови, належать Німеччина, Чехія та частково Франція. Французьке законодавство, як і

німецьке, визначає однакові права на вищу освіту для власних громадян та іноземців. Плата за навчання існує в так званих вищих школах, натомість в університетах студенти платять лише адміністративні збори. Абсолютна більшість студентів-українців навчається на франкомовних програмах, вивчаючи економіку, природничі та технічні науки, а також філологію.

Чеські університети з кожним роком набирають популярності серед українських абітурієнтів, особливо тих, хто володіє чеською, адже навчальні програми національною мовою в 26 публічних університетах Чехії є безкоштовними для іноземців. Понад дві третини студентів-українців навчаються саме у таких публічних університетах. Більше того, як студенти приватних, так і студенти публічних університетів можуть подаватись на одну з декількох стипендій для іноземців, майже всі студенти-українці користуються такою можливістю.

Серед країн, де освіта для іноземців є платною, українські громадяни найчастіше обирають Італію, США, Іспанію, Австрію, Канаду, Великобританію та Австралію. Університети цих країн займають провідні місця в світових рейтингах, що дозволяє їм навчати 43% від усіх іноземних студентів світу. Водночас для студентів-українців існують певні відмінності між цими країнами. Для навчання у США, Канаді та Великобританії існує чимало стипендій від самих університетів чи фондів. Натомість стипендіальних програм для навчання в Італії чи Іспанії не так багато, а значний відсоток студентів-українців навчається там з причини легальної чи нелегальної міграції батьків у ці країни. Українські заклади вищої освіти, залишаючись з низкою неподоланих проблем (корупція в університетах; орієнтація студентів на отримання диплому, а не освіти; прагнення утримання студентів незалежно від їхньої успішності заради поповнення бюджету університету; слабка матеріально-технічна база і значний розрив між університетськими аудиторіями та реальною економікою), та маючи невисокі міжнародні рейтинги, стають привабливими, більшою мірою, для азійських країн (Туркменістан, Азербайджан, Китай). Найбільш затребуваними

серед іноземців є медичні, технічні та культурні навчальні заклади, а також ті, що мають мало аналогів у світі.

Важливим кроком розвитку мобільності в нашій країні є побудова системи національної мобільності, яка дасть можливість здобути високий та якісний освітній і науковий рівні при незначних витратах. Обговорення різноманітних аспектів розвитку національної мобільності потрібне для напрацювання рекомендацій щодо формулювання завдань, створення організаційно-правових механізмів та визначення джерел фінансування розвитку національної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів в Україні, зокрема, напрацювання проектів нормативних документів із цих питань.

Щоб досягти такого стану, коли можливість вільного вибору місця і часу навчання стане для студента об'єктивною реальністю, потрібно всім національним системам пройти дуже складний шлях. Для цього слід зіставити національні та міжнародні класифікатори професій, їх функціональні параметри, критерії оцінки освітньо-кваліфікаційного рівня, однозначність підходів до нормативної і варіативної складової змісту підготовки у кожному напрямку і спеціальності, тотожність навчальних планів за обсягами і характером практичної підготовки, адекватність в організації технології проведення, структурі засобів державної діагностики знань студентів на одних і тих самих освітньо-кваліфікаційних рівнях, створення міжнародної нормативно-правової бази здійснення цього руху, вирішення проблем оплати за навчання. Висока якість освіти, як відомо з практики управління у вищій школі західних країн, досягається за умови глибокої індивідуалізації навчання, коли ядром навчального плану студента є обов'язкові дисципліни, а далі він сам створює його варіативну частину, яка відображає спеціалізацію підготовки відповідно до структурно-логічної схеми.

Останнім часом спостерігається позитивна динаміка міжнародної мобільності студентів за участю українських закладів вищої освіти: по-перше, поширюється географія руху та щорічно зростає кількість українців, які навчаються за кордоном; по-друге, до 2014 року постійно зростала кількість іноземних студентів у вітчизняних закладах вищої освіти. За кількістю

іноземних студентів Україна входила до першої десятки країн світу, демонструючи показники, дуже близькі до зіставних за кількістю населення європейських країн-членів Організації економічної співробітництва і розвитку (табл. 1.4), а іспанська мова є другою найпоширенішою у світі після китайської.

Таблиця 1.4 – Динаміка участі України в процесах міжнародної мобільності студентів з 2010/2011 по 2017/2018 н.р.

	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
Кількість українських студентів у зарубіжних закладах вищої освіти, осіб	25983	28456	32608	36000	46000	68000	70000	72000
Кількість іноземних студентів в українських закладах вищої освіти, осіб	37848	42715	48934	69969	63391	64066	64000	66310

Узагальнено на основі [31]

За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОН, найбільша кількість іноземних студентів в Україні була у 2013 році, але і з початку військових дій на Сході України вона впала з 69969 осіб у 2014 році до 64066 у 2016 році. Найбільша кількість із таких країн: Азербайджан (9316 осіб), Індія (7746), Туркменістан (6545).

Найбільше іноземців навчається в Харкові: два найпопулярніших серед іноземних студентів заклади вищої освіти – це Харківський медичний університет і Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Найпопулярнішими серед іноземних студентів напрямками освіти є: лікувальна справа, медицина, стоматологія та фармація.

Зростання інтересу не стільки до вищої освіти в Україні в цілому, скільки до конкретних закладів і спеціальностей цілком зрозумілий. Характеризуючи систему вищої освіти України, основи і методологія якої були закладені ще в

СРСР, можна сказати, що вона працює на інерції старих зв'язків з обміну студентами із союзних республік та країн третього світу. З одного боку, можна відзначити, що в цій області зберігається досить високий і стабільний попит на підготовку фахівців зі знанням російської мови для пострадянських країн, які є традиційними партнерами. Зауважимо, що попит цей приносить значні доходи до держбюджету України, забезпечує роботою не одну тисячу викладачів, в деяких випадках на 40% наповнює університетські бюджети.

Зростання кількості іноземних студентів в Україні, на перший погляд, є дуже позитивною тенденцією. Проте, абсолютизація цього напрямку розвитку міжнародної інтеграції спряжена з ризиком попадання в пастку розвитку університетів, які приймають іноземних студентів (рис. 1.6).

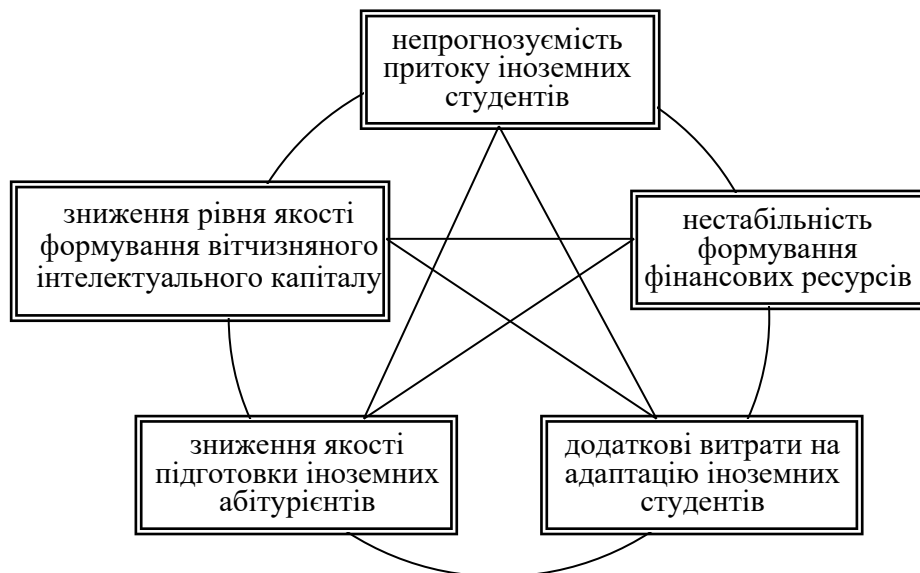


Рисунок 1.6 – Пастка розвитку університетів, які приймають іноземних студентів [54]

У 2015/16 навчальному році за кордоном навчалось щонайменше 68 000 українських громадян. Про це йдеться у звіті аналітичного центру CEDOS, фахівці якого протягом декількох років збирають та аналізують дані про кількість українських громадян, які навчаються у закордонних університетах. Найбільш популярними серед української молоді залишаються Польща, Німеччина, Росія, Канада, Італія, Чехія, США, Іспанія, Австрія, Франція та

Угорщина. «Динаміка зростання з 2009 по 2015 роки склала 129%. Якщо порівнювати два останні роки, то приріст складає майже 29% а це 13266 осіб. Причому 2/3 цього приросту склали саме українці, які навчаються в польських університетах. Вони показали найбільш стрімке зростання, як в абсолютному, так і відносному показниках, – з 14 951 до 22 833 особи», – зазначають аналітики центру CEDOS. Також значний відносний та абсолютний приріст українських студентів демонстрували канадські, чеські та італійські університети [31].

Автори дослідження зазначають, що традиційно частка українців серед іноземних студентів Польщі є доволі відчутною – 2014/2015 році вона склала 53%, значно випереджаючи другу за розміром діаспору білоруських студентів, яка налічує майже 10%.

У решті країн українці значно поступались іншим студентським діаспорам та складають частку до 7%. Наприклад, у Росії та Німеччині українські студенти становили 6,8% та 2,9% відповідно. Чехія та Угорщина, хоча й приваблюють чимало українців, є більш бажаними для молоді з балканських країн, тож українські студенти складала там 5,5% та 4,3% відповідно [41].

Більшість українських студентів, які навчаються за кордоном, мають намір залишитись там на постійне проживання. У травні цього року Європейський парламент прийняв нову директиву, покликану зробити країни ЄС привабливішими для іноземних студентів з третіх країн. Зокрема, всі члени ЄС (крім Данії, Ірландії та Великобританії) протягом наступних двох років мають дозволити іноземним студентам, які закінчили їхні університети, перебувати у країні 9 місяців для пошуку роботи або ж самозайнятості.

Також з освітньою міграцією пов'язані прямі і непрямі вигоди, зокрема, вища оплата праці після здобуття освіти в країні міграції, вища якість освіти та кращі умови навчання. Вплив на кількість українських студентів в тій чи іншій країні мають розмір діаспори, якість освіти, культурна близькість, вартість освіти, вартість проживання та рівень оплати праці.

Аналізуючи тенденції розвитку програмної та інституційної мобільності на європейському просторі, відзначимо, що найсильніші позиції в експорті освітніх послуг займають економічно сильні англосовні країни (США та Великобританія), а діяльність інститутів транснаціональної освіти спрямована в першу чергу на країни Східної та Центральної Європи. За таких умов негнучкість національної системи освіти створює, на жаль, доволі широкий простір для розвитку транснаціональної освіти на слабких національних ринках, що в умовах жорсткої міжнародної конкуренції в освітній сфері витіснить місцеві заклади вищої освіти.

Внаслідок збільшення студентської еміграції з України національні університети втрачають щороку інвестиції, працевдавці – кваліфікованих фахівців, країна – інтелектуальний капітал майбутнього.

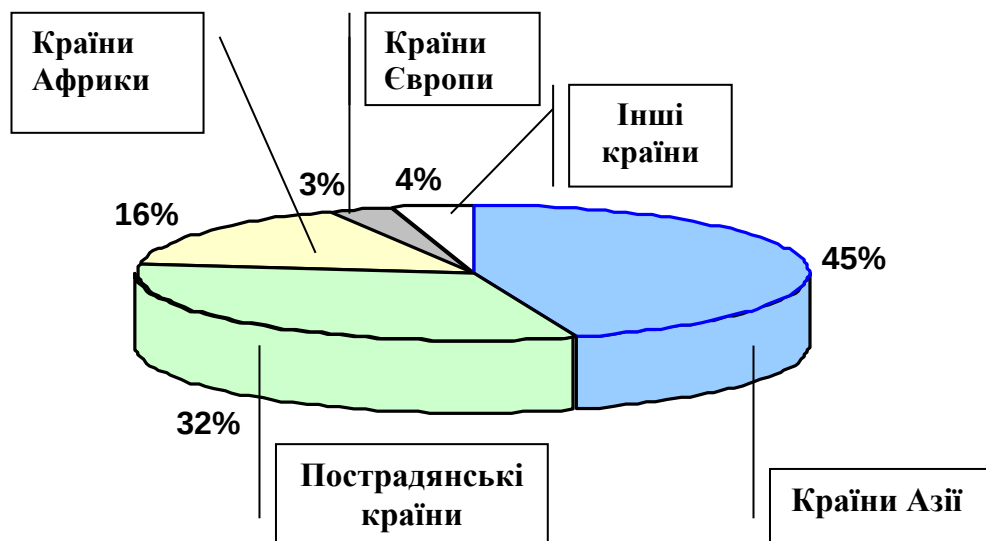


Рисунок 1.7 – Розподіл іноземних студентів в Україні за походженням (складено на основі [41])

Згідно зі статистикою більшості країн, що входять в число найбільш привабливих для іноземних студентів, міжнародна студентська мобільність стає дедалі більше. При цьому вона раз у раз змінюється, причому якісь зміни практично непомітні, а інші, навпаки, більш масштабні. Чисельність іноземних студентів збільшується практично в усіх країнах, за винятком Великобританії,

що безпосередньо пов'язано з недавнім посиленням імміграційного законодавства цієї країни.

Багато закладів вищої освіти по всьому світу будуть залежати від рекрутингу китайських студентів. За оцінками, в 2012 році за межами своєї країни навчалося понад 700 000 китайців – в три рази більше, ніж індійців, які представляють другу за масштабами ресурсну країну в контексті міжнародної студентської мобільності [47, с. 20].

Китайська система вищої освіти поступово розширюється, що, можливо, буде сприяти скороченню вихідної мобільності, хоча ще більш істотну роль в цьому процесі відіграє демографічний фактор, тому що чисельність китайців студентського віку буде знижуватися.

Однак до теперішнього часу кількість китайців, які навчаються за кордоном, тільки зростала: в Австралії та Німеччині вони тепер складають по 8% від загального числа іноземних студентів, а в США - 11%. У 2013 році китайці склали близько 5% (або 17 300 осіб) від усіх іноземців, які навчалися в Великобританії, причому більше половини з них так чи інакше переводилися з китайських вузів відразу на 2-й або 3-й курс британських університетів. Багато з них залишалися в Великобританії після закінчення бакалавра, для того щоб вступити до магістратури [47].

Останнім часом кількість студентів з Індії в США збільшилася майже на 30%, в Австралії - на 20%, в Німеччині - на 21%. А у Великобританії, навпаки, скоротилося більш ніж на 12%, через що, за оцінками, економіка країни втратила в 2013 році близько 700 млн дол. [47].

Вибираючи, куди поїхати вчитися, молоді індійці уважно вивчають імміграційну політику цікавлять їх країн і наявність можливості працевлаштування після закінчення навчання. Це не означає, що всі вони планують емігрувати, але вони шукають можливість доповнити теоретичні знання практичним досвідом.

У США, наприклад, близько 32 000 студентів з Індії бере участь в програмах тимчасового працевлаштування. Швидше за все, попит на

міжнародне вищу освіту в Індії (особливо на магістратуру та аспірантуру) продовжить рости. Це викликано тим, що кількість випускників шкіл стрімко збільшується: якщо у 2014 році 32 млн молодих індійців надійшло закладів вищої освіти, то до 2020 року цей показник зросте, за оцінками, до 40 млн.

Продовжує збільшуватися кількість прибуваючих в США студентів з Саудівської Аравії (зараз їх вже близько 60 000, причому за останні три роки їх стало на 45% більше), хоча в Австралії і Великобританії їх стає, навпаки, менше [47].

Багато студентів з Саудівської Аравії і Близького Сходу приїжджає в Бразилію, причому частіше в рамках національних стипендіальних програм, ніж за власний рахунок, а бюджет бразильської програми «Наука без кордонів» скорочується. Заклади вищої освіти, які занадто залежать від студентів, які приїжджають на кошти урядів своїх країн, ризикують, бо іноді стипендіальні програми згортаються так само швидко, як і розгортаються.

Спостереження по інших країнах, які активно беруть участь або володіють потенціалом до участі в міжнародній студентській мобільності, такі [47]:

- У Південній Кореї обсяг вихідної студентської мобільності в останні роки був нестабільний (зараз за кордоном навчається більше 110 000 південнокорейців): так, в США, Японії і Австралії їх стало менше (на поточний момент близько: 64 000, 16 000 і 6000 відповідно), а в Великобританії, навпаки, більше (близько 4500 осіб).

- Вихідна мобільність в Нігерії продовжує зростати, і найбільш привабливими країнами для нігерійських студентів є Великобританія (понад 19 000 студентів), Гана (12 000) і США (10 000). Решта навчаються в Малайзії (2700), Канаді (2500) і ПАР (2300). За наявними відомостями, в 2012 році 3600 нігерійців навчалось в вузах України.

- Зростає число студентів з В'єтнаму (54 000), Ірану (50 000) і Малайзії (майже 60 000), які їдуть навчатися за кордон.

- Збільшилася кількість міжнародних студентів з Росії (більше 50 000); найбільше росіян взяли Німеччина (14 500) і США (5600).

- З урахуванням чисельності населення Індонезії ця країна теж має гарний потенціал, однак, незважаючи на сприятливі економічні умови і зростання популярності вищої освіти серед молоді, вчитися за кордон поки їде відносно мало індонезійців (близько 40 000). Якщо говорити про іноземних студентів у Великобританії, то однією з найпомітніших тенденцій стало масштабне падіння чисельності магістрантів з Південної Африки, які навчаються на річних програмах (за останні 3 роки їх стало на 42% менше). У той же час на 24% зросла кількість студентів бакалавріату, які приїжджають з Китаю, Сінгапуру, Гонконгу та Малайзії. Крім того, в бакалавріаті британських вузів стало менше студентів з ряду інших країн ЄС (включаючи Німеччину і Францію).

Серед останніх тенденцій міжнародної студентської мобільності все більшого значення набувають: проходження стажувань та можливість отримати досвід практичної роботи; можливість працевлаштування.

Природа попиту на вищу освіту постійно змінюється, що веде до диверсифікації пропозиції з точки зору змісту.

У країнах, де обсяг вихідної мобільності стабільно зростає, давно спостерігається така тенденція: американці, наприклад, складають другу за розміром групу іноземних студентів, які приїжджають до Великобританії, і не тільки для того, щоб вчитися.

Великобританія також приймає більше студентів з Австралії, Канади, Швейцарії та Норвегії. Ще один приклад – це США: кількість студентів-європейців там постійно зростає. Незважаючи на зусилля уряду Малайзії по розширенню національної системи вищої освіти, в вузах Великобританії і США стало більше студентів-малайзійців.

У зв'язку зі збільшенням конкуренції між закладами вищої освіти за іноземних студентів їм доводиться вкладати в це більше коштів. Австралійські виші витрачають в середньому близько 4000 дол. на залучення одного іноземного студента, британські – від 3000 до 5000 доларів. Сюди входить

заробітна плата співробітників міжнародних відділів, маркетингові витрати, агентські комісійні і – для нових ЗВО – вартість відкриття зарубіжних представництв. Крім того, в залученні міжнародних студентів беруть участь приватні освітні компанії, які співпрацюють з різними університетами і організовують, наприклад, підготовчі освітні програми для абітурієнтів та мовні курси. До провідних компаній в цій галузі відносяться американська Kaplan Inc, австралійська Navitas Ltd і англійська INTO University Partnerships.

Інтенсифікації міжнародної студентської мобільності сприяло поширення транснаціональних освітніх програм, багато з яких спрямовані на те, щоб студенти в результаті переводилися з філій того чи іншого закладу вищої освіти в його головний кампус (причому головний кампус так чи інакше зараховує прослухані ними раніше курси). Студенти і заклади вищої освіти вузи зацікавлені в цьому як з фінансової точки зору, так і з освітньою, причому період навчання за кордоном може тривати від кількох тижнів до двох-трьох років. Як ми згадували вище, для залучення китайських студентів британські вузи дозволяють їм крім іншого на пряму переводитися з китайських університетів.

А університети США і Великобританії створюють схеми, що дозволяють студентам з Індії продовжити навчання в цих країнах.

Більшість американських програм - це дворічна магістратура, яка передбачає перший рік навчання в Індії і другий в США. А англійські заклади вищої освіти зазвичай пропонують бакалаврську освіту. Аналогічні приклади можна знайти і в Малайзії: наприклад, Університет Санвіт має домовленості з австралійським Універсам-те Монаша, завдяки чому малайзійські студенти можуть розпочати навчання вдома, а завершити його вже в Австралії. Нові, більш гнучкі схеми навчання тепер доступні й аспірантам: вони можуть проводити частину часу за кордоном, переводитися в іноземні заклади вищої освіти і користуватися сучасними інформаційними технологіями для спілкування зі своїми науковими керівниками і консультантами. Наприклад, в

2015 році в британських заклади вищої освіти значилося понад 4600 аспірантів-іноземців, які при цьому продовжували жити в рідній країні.

Все вказує на те, що в найближче десятиліття обсяг міжнародної студентської мобільності продовжить збільшуватися приблизно на 5% на рік.

Швидше за все, Китай і Індія залишаться лідерами попиту, але кількість студентів з інших країн теж виросте. В результаті інтенсифікації міжнародної студентської мобільності все більше вузів з різних країн зацікавилися залученням зарубіжних студентів.

З одного боку, у абітурієнтів тепер великий вибір, з іншого - витрати закладів вищої освіти, пов'язані із залученням іноземців, значно зросли через посилення конкуренції на освітньому ринку. Заклади вищої освіти багатьох країн все більшою мірою залежать від іноземних студентів, освітній ринок все далі розширюється і стає все більш різноманітним, зростає конкуренція. Все це говорить про необхідність подальшого вивчення цього феномена і збору інформації про освітньому ринку, а також аналізу поведінки іноземних студентів і пов'язаних з ним факторів.

Можливість отримати досвід практичної роботи стає все більш важливим стимулом розвитку студентської мобільності по всьому світу. Проект Open Doors® в останні роки фіксує зростання чисельності американських студентів, які працюють, проходять стажування або беруть участь в зарубіжних волонтерських проектах. У 2013-2014 році таких студентів було близько 41 000 с урахуванням і тих, хто отримував за свою роботу залікові одиниці, і тих, хто використовував можливість отримати за кордоном досвід роботи, який не був врахований в освітній програмі. Іноземні студенти в США теж цінують можливість отримати на додаток до свого освітнього досвіду ще й досвід роботи: 12% від майже мільйона навчалися в США в 2014-2015 році іноземців брали участь в програмі додаткової практичної підготовки (Optional Practical Training, скорочено - OPT), в рамках якої вони могли працювати в США деякий час після закінчення навчання [124].

З одного боку, така висока цифра пов'язана з тим, що уряд недавно розширив програму для випускників в галузі природничих, технічних, інженерних та математичних наук, а з іншого боку, зростаюча кількість студентів, які хочуть залишитися в США після закінчення навчання, для того щоб отримати досвід роботи, говорить про те, що така можливість є для них важливою складовою навчання. У таких країнах, як Канада, Німеччина, Нова Зеландія і Великобританія, кількість іноземних студентів стало залежати від змін у державній політиці, яка регулює їх права на працевлаштування в цих країнах.

Для студентів певних країн можливість працевлаштування є ключовим фактором при прийнятті рішення про навчання за кордоном. Багато студентів цінують можливість попрацювати під час навчання за кордоном, тому що це підвищує їх шанси на працевлаштування в країні, що приймає або в рідній державі, а інші шукають роботу в приймаючій країні внаслідок несприятливих економічних умов у себе вдома.

Серед азіатських студентів (в основному з Індії, Непалу, Тайваню та Китаю) частка тих, хто бере участь в програмі ОРТ, особливо висока. В роботі після завершення навчання особливо зацікавлені студенти з Індії. У США індійські студенти є найактивнішими учасниками ОРТ, і їх чисельність в 2014-2015 році склала 22% від усіх учасників цієї програми [124].

А кількість індійців в вишах Великобританії в останні роки, навпаки, скоротилося в зв'язку з посиленням візової політики для іноземних випускників, які хотіли б залишитися в цій країні працювати.

Ухвалення відповідного закону призвело до того, що в період з 2011 по 2014 рік кількість студентів з Індії, що приїжджають до Великобританії, скоротилася на 50%, а в Австралії і США за той же період їх стало більше на 70% і 37% відповідно. Хоча багато студентів хочуть отримати як додаток до освіти ще практичний досвід, не всі з них йдуть працювати після закінчення вишу в приймаючій країні. Цікавий приклад бразильських студентів в США. Хоча не більше 5% з них брало участь в програмі ОРТ в 2014-2015 році, більше

12 000 стажувалося в американських організаціях в 2011-2015 рр. [124]. Це стало результатом реалізації бразильської урядової програми наукової мобільності, в рамках якої бразильці, які навчаються за кордоном, повинні отримати не тільки теоретичні знання, а й практичні навички. А для студентів з деяких інших країн можливість отримати досвід роботи не так важлива. Наприклад, серед громадян Саудівської Аравії і Кувейту, які навчалися в США в 2014-2015 році, своїм правом на участь в програмі OPT скористалося лише 2%. З іншого боку, можливо, справа не в тому, що студенти не зацікавлені в роботі, а в тому, що учасники національних стипендіальних програм деяких держав зобов'язані повернутися додому відразу після закінчення навчання. Чи буде іноземний студент шукати можливість працевлаштуватися в приймаючій країні, пов'язано не тільки з тим, з якої країни він приїхав, але і з тим, хто він.

Нещодавно Інститут міжнародної освіти провів дослідження американських студентів, що навчаються за кордоном на правах вільних слухачів, в рамках проекту Generation Study Abroad. Виявилось, що юнаки, які вчаться на таких умовах, трохи частіше працюють, проходять стажування та беруть участь у волонтерських проектах, ніж студенти традиційних освітніх програм (40% і 35% відповідно, за даними Open Doors®; оцінювалися лише дані по тим студентам, чия стаття був відомий). Хоча серед американців, які виїжджають вчитися за кордон, юнаків менше, ніж дівчат, отримані дані в якійсь мірі підтверджують той факт, що юнаки більш зацікавлені в отриманні міжнародного досвіду, якщо вони вірять, що це позитивно позначиться на їх кар'єрні перспективи.

У США вважається, що проходження стажувань та отримання досвіду роботи – важливий і вкрай необхідний компонент вищої освіти, що дозволяє студентам отримати практичний досвід і навички на додаток до того, чого вони навчаються в закладах вищої освіти. Більш того, деякі освітні програми передбачають обов'язкове проходження студентами стажування, що також допомагає їм підготуватися до майбутнього виходу на ринок праці. Те саме можна сказати і до іноземних студентів, що навчаються в США, які

напрацьовують необхідні навички для того, щоб в кінцевому рахунку знайти своє місце на ринку праці, будь то у себе вдома, в США або ще в якійсь країні. При цьому іноземці, які залишаються працювати в приймаючій країні після закінчення навчання, вносять свій вклад в розвиток своїх держав, сприяючи зміцненню міжнародних наукових і ділових зв'язків. Все більше студентів намагаються знайти стажування або влаштуватися на роботу за межами тієї країни, де вони навчаються. Щоб ефект від навчання за кордоном був ще більше, варто розвивати міжнародні програми стажувань, в рамках яких колишні студенти зможуть повноцінно використовувати отримані ними навички міжкультурного і міжнародної взаємодії. Звичайно, вивчати історію мистецтва у Флоренції дуже приємно, але, можливо, більш важливою рядком в резюме молодого людини виявиться досвід з будівництва свердловин де-небудь в Гондурасі або участь в розробці маркетингової стратегії будь-якої китайської компанії. Міжнародний досвід сприяє напрацюванню навичок міжкультурної взаємодії та роботи з людьми, а також особистісним перетворенням, через які пройшли багато з тих, хто навчався за кордоном. Крім того, студенти, які мають міжнародний досвід, отримують і практичні професійні навички, які вони зможуть в майбутньому застосувати на ринку праці.

Процес міжнародного обміну «носіями» знань отримав назву міжнародної академічної мобільності. Попри бурхливий розвиток інформаційних технологій зв'язку, основним способом «постачання» знань через кордон є переміщення студентів та викладачів. Перед вищою освітою постали нові завдання — підготовка професійних кадрів, які зуміють ефективно працювати в умовах глобального ринку. Нині важлива модернізація вищої школи, яка спрямована на підвищення якості, ефективності освіти.

Велика увага приділяється формуванню єдиного світового освітнього простору через зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також через визнання документів про освіту країнами світу. Саме відкритий освітній простір сприятиме мобільності студентів та професорсько-викладацького складу.

Міжнародна мобільність викладача — це поширення та запозичення досвіду в іншому навчальному закладі [96].

Хоча мобільність викладацького складу досліджена не так добре, як мобільність студентів, її можна вважати другою за важливістю формою глобалізації вищої освіти. Традиційно міжнародна мобільність професорсько-викладацького складу обумовлена дослідженнями і науковою роботою, але в деяких регіонах і певних напрямках освіти, наприклад, менеджмент і ділове адміністрування, існують спеціальні схеми регіонального і міжнародного тренінгу для молодих дослідників і викладачів.

На мобільність професорсько-викладацького складу сильно впливають географічні відмінності. На одному полюсі розташовані країни з високим рівнем наукової еміграції внаслідок цілеспрямованого залучення наукового персоналу для розширення системи вищої освіти (наприклад, Гонконг), а на іншому — країни з низьким рівнем інтернаціоналізації професорсько-викладацького складу (це країни з високим рівнем національної однорідності, що використовують лише одну мову у навчанні, тому важко знайти спеціалістів, які володіють іноземними мовами). США і Великобританія є найбільшими експортерами наукових трудових ресурсів, але водночас кафедри їх університетів дуже привабливі для зарубіжних спеціалістів. У цьому можна переконатися, якщо звернути увагу на склад висококваліфікованих працівників наукових кафедр, серед яких немало представників зарубіжних країн [96].

Присутність іноземних викладачів в сучасних закладах вищої освіти по всьому світу є важливим аспектом вищої освіти в умовах становлення глобального інформаційного суспільства. Посилення міжнародної конкуренції за таланти, ресурси, імідж і статус означає, що заклади вищої освіти усього світу змушені змагатися один з одним не тільки за кращих абітурієнтів, а й за кращих викладачів і дослідників. Міжнародна академічна мобільність важлива також в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. Можна помітити, що основними елементами стратегії інтернаціоналізації багатьох закладів вищої освіти є студентська мобільність, оновлення навчальних програм і розвиток

міжнародних партнерств. У всіх цих трьох сферах ключова роль належить професорсько-викладацькому складу. Однак масштаби і характеристики міжнародної академічної мобільності, особливо довгострокового працевлаштування, а не короткострокових або нерегулярних візитів, мало вивчені і погано зрозумілі. Дивує відсутність даних і досліджень про цей феномен в порівнянні з довгим списком різних робіт і доповідей про міжнародної студентської мобільності.

Якщо ми хочемо скласти більш чітке уявлення про внутрішню динаміку міжнародного кругообігу академічних талантів (на всіх рівнях), необхідно вивчити мотивацію вчених, які шукають роботу за кордоном; зрозуміти, що рухає закладами вищої освіти і країнами, які їх наймають; простежити, як розгортаються відносини між закладами вищої освіти і мобільними вченими, і проаналізувати результати національної та інституційної політики в сфері довгостроковій академічної мобільності. Дослідження, в якому брали участь і куди увійшло 11 різних країн і розташованих в них закладів вищої освіти, показало, що міжнародна академічна мобільність - багатогранний, постійно зростаючий феномен, пов'язаний з різними можливостями і варіаціями і вимагає подальшого вивчення [96].

Подібно до того, як існують різні підходи до визначення і категоризації міжнародної студентської мобільності, в питанні визначення міжнародної академічної мобільності також немає єдиного розуміння, хто такий «міжнародний» вчений. Чи є громадянство вирішальним фактором, або «міжнародність» визначається тим, де людина отримала освіту (наприклад, захистив дисертацію), незалежно від країни походження, або це той, хто просто вважається в країні «іммігрантом», а якщо так, то чи важливо, коли він іммігрував – до початку роботи в академічній сфері або після. Відсутність єдиного і ясного визначення ускладнює кількісний і якісний порівняльний аналіз наявних по цій темі даних. До того ж заклади вищої освіти, які наймають іноземних викладачів, теж дуже сильно розрізняються. На одному боці спектра розташовані елітні дослідні університети, які залучають зірок науки. Вони

можуть собі дозволити наймати найбільш затребуваних у світі вчених і, більш того, шукають взагалі всіх нових співробітників на міжнародному ринку праці, тому що вони зацікавлені в залученні кращих світових талантів, звідки б вони не були родом. Велика частка нечисленних досліджень про міжнародної академічної мобільності присвячена саме цим престижним закладам вищої освіти. А на іншому боці спектра – заклади вищої освіти і країни, які просто відчують нестачу місцевих співробітників і змушені виходити на регіональний або міжнародний ринок для того, щоб виконувати свої базові функції.

Між цими двома полюсами знаходяться різні університети – якісь більш престижні, якісь менше; деякі активно займаються міжнародним рекрутігом, інші обмежуються взаємодією з іноземними кандидатами, які самі відгукуються на вакансії.

Неможливо робити узагальнені висновки про міжнародної академічної мобільності в умовах відсутності глибокого і розгорнутого аналізу цього явища.

Розуміння цього феномена в будь-якій країні світу залежить від розуміння динаміки відокремлених, але взаємопов'язаних політичних та практичних факторів на національному та інституційному рівні та складних індивідуальних переживань на особистісному.

У світі не існує єдиного визначення того, кого ми вважаємо міжнародними вченими, а інституційний контекст, в якому вони працюють, істотно відрізняється в різних країнах.

Якщо говорити про національний рівень, потенційно мобільні зарубіжні вчені стикаються з низкою ясних і неясних факторів і можливостей. Той факт, чи вдасться їм влаштуватися на роботу, залежить від величезної кількості змінних до них відносяться законодавство, яке або заохочує, або ускладнює наймання, юридичний і професійний статус іноземних вчених, а також різні аспекти щоденного життя, наприклад мову, культурні норми і правила, які сприяють (або заважають) інтеграції. Свою роль відіграють і більш масштабні геополітичні чинники, які можуть вплинути на оцінку вченим і членами його

сім'ї свого досвіду проживання в іншій країні. Таким чином, національний контекст відіграє вирішальну роль в міжнародній академічній мобільності.

Тим часом життя мобільних вчених багато в чому залежить і від інституційного контексту, властивого закладу вищої освіти, де вони працюють. Дослідження дозволило виявити різні обґрунтування і процедури найму іноземних викладачів. Умови працевлаштування теж можуть розрізнятися: десь місцеві та іноземні викладачі працюють на однакових умовах, десь для іноземців створюються спеціальні умови, і обидва сценарії мають як свої плюси, так і мінуси. Мало відомо про те, як присутність іноземних співробітників впливає на приймаючий університет.

Нарешті, вивчення міжнародної академічної мобільності не можна було б вважати повноцінним, не звернувши увагу на ефект цього феномена на самому фундаментальному рівні - рівні окремого вченого. Дослідження показує, що вчені часто їдуть в пошуках більш привабливих можливостей або з почуття обов'язку або прагнення служити «великої справи», в яку вони вірять. Вони гостро реагують на персональну підтримку, яку їм може надати приймаючий заклад вищої освіти або приймаюча країна. Однак університети значно різняться за рівнем підтримки, яку вони можуть запропонувати іноземним співробітникам.

Отже, основними тенденціями розвитку міжнародної освіти останніх років є зростання мобільності студентів, професорсько-викладацького складу та диверсифікація форм трансграничної мобільності (програмна мобільність, інституційна мобільність). Основними тенденціями міжнародної студентської мобільності є наступні:

- розвиток географії студентської мобільності (нові напрямки мобільності; формування «освітніх вузлових центрів», наприклад, Малайзія, Сінгапур, Гонконг, частково – Китай);

- все більшого значення набувають: проходження стажувань та можливість отримати досвід практичної роботи; можливість працевлаштування;

- підвищення мобільності серед студентів бакалавріату;
- комерціалізація (іноземних студентів все частіше розглядають як джерело доходу).

Це зумовлено такими чинниками, як привабливість інтелектуального, культурного та політичного клімату в країні передбачуваного навчання, певна легкість доступу до вищої освіти за кордоном, включаючи витрати на навчання мову навчання, спільність мови і релігії приймаючої сторони, політична стабільність і безпека, географічна близькість і наявність родичів і друзів у країні навчання. На бажання молодих людей виїхати на навчання за кордон також впливає репутація та статус вузів, освітніх програм та доступність інформації про їх зміст.

Крім перерахованих основних чинників студентської мобільності, що спонукають до виїзду на навчання за кордон чинниками є: внутрішня обмеженість потенціалу в країні походження або відсутність будь яких спеціальностей або їх недоступність на ринку; спосіб фінансування та вартість навчання; можливості для часткової і повної зайнятості під час навчання за кордоном (можливість покриття витрат крім плати за навчання: проживання, транспортні витрати, медичне обслуговування, навчальні матеріали тощо); мова навчання (використовувана в процесі навчання мова є або перешкодою, або стимулом при виборі країни навчання); репутація міжнародної кваліфікації, статус і престиж отриманої освіти за кордоном; престиж країни перебування та міжкультурний досвід; підвищення можливостей кар'єрного росту та вигідна економічна віддача на ринку праці

Мобільність викладацького складу можна вважати другою за важливістю формою глобалізації вищої освіти. Розуміння цього феномена в будь-якій країні світу залежить від розуміння динаміки відокремлених, але взаємопов'язаних політичних та практичних факторів на національному та інституційному рівні і складних індивідуальних переживань на особистісному. Вирішальну роль в міжнародній академічній мобільності відіграє інституційний, національний контекст.

1.3. Формування міжнародних рейтингів як фактор конкурентоспроможності національних систем вищої освіти

На сучасному етапі процес глобалізації торкнувся буквально усіх сфер суспільства, в т.ч сферу освітніх послуг та науково-дослідної діяльності. Мегаконкуренція як одна з характерних рис процесу глобалізації стає актуальним викликом для найкращих університетів світу, що вступають у жорстку конкурентну боротьбу. Театром репутаційних баталій виступають міжнародно визнані рейтинги провідних світових науково-освітніх центрів. Місце у міжнародних рейтингах стало основною конкурентною перевагою університетів і своєрідним знаком якості. Задача отримання високого рейтингу декларується і ставиться на державному рівні. Для реалізації курсу на інтеграцію до Європейського союзу, забезпечення всебічного входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір Указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції вищої освіти України до Європейського союзу [114]. Контрольним орієнтиром державної політики в області рейтингування освіти і науки є необхідність входження вітчизняних університетів до першої сотні провідних світових університетів відповідно світовим рейтингам.

Дослідження особливостей розвитку національних систем вищої освіти, виявлення глобальних тенденцій і викликів найчастіше здійснюються у працях фахівців, які представляють ООН, ЮНЕСКО, Світовий Банк, ОЕСР чи ВЕФ, однак більшість з них не загострюють увагу на ринковий, конкурентний характер відносин, який притаманний сучасному глобальному науково-освітньому простору.

Аналіз освітніх праць, у яких висвітлено дослідження принципів і методик рейтингування, показує, що визначення рівня розвитку національних систем вищої освіти за допомогою сучасних рейтингів є необхідним і актуальним завданням задля розробки ефективної освітньої політики. Визначенню потенціалу національних систем освіти на основі використання

міжнародних рейтингів економіки, що є результатом сучасних перетворень, присвячено роботи таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як: А. Іоселіані [43], Г. Карчева [46], В. Ляшенко [65], Є. Підгайна [85], Дж. Стиглиць [113], Д. Тапскотт [164], К. Шваб [135] та ін. Аналізом різних аспектів розвитку системи вищої освіти, в тому числі проблемами рейтингування в даній сфері займалися Ф. Альтбах [3], Л. Антонюк [6], Є. Балацький [9], Г. Коломієць [53], С. Марджинсон [67], Д. Салмі, Е. Сароян [104], А. Ставицька [110] та ін. Створенню сучасних методик міжнародних порівнянь і проведенню оцінювань ефективності національних систем вищої освіти або ж окремих її елементів присвячено праці таких дослідників, як Р. Вільямс [173], С. Віллмс, П. Еванс [148], П. Едерер [145], С. Дутта [167], М. Мартін [159], Б. Ланвін, К. Сала-і-Мартін, Р. Флоріда [150], К. Шваб [165] та інших.

В аспекті досліджуваної проблеми встановлено, що на сьогодні налічується понад 50 національних та понад 10 міжнародних рейтингів для оцінки діяльності закладів вищої освіти [19]. Метою рейтингів є визначення кращих університетів світу та оцінка їх діяльності, але кожен рейтинг передбачає використання своїх показників для визначення конкурентного потенціалу закладів вищої освіти.

Виходячи з аналізу найбільш відомих та всесвітньо визнаних світових систем моніторингу та рейтингування закладів вищої освіти, розглянемо хронологію розвитку світових рейтингів та узагальнення їх основних кількісних характеристик за систематизацією Кайдалової А.В., Посилкіної О.В. (табл. 1.5) [44]. За результатами аналізу встановлено, що світові рейтинги університетів мають як загальні тенденції, так і суттєві відмінності. Спільними є принципи побудови рейтингів – врахування різних показників з подальшим їх угрупованням з урахуванням коефіцієнтів вагомості, які визначаються у кожному рейтингу індивідуально, а також принципи ранжирування закладів вищої освіти без врахування профілю їх наукової та навчальної діяльності.

Практика використання досвіду світових рейтингів свідчить, що здебільшого інформацією для формування рейтингу є статистичні дані щодо

діяльності закладів вищої освіти, науково-педагогічного складу, студентів та випускників. Засобами отримання інформації є: анкетування адміністративного, науково-педагогічного складу університетів, студентів, роботодавців; дані веб-сайтів; аналіз публікацій та наукових досліджень; індекси цитування; опитування роботодавців та ін.

Таблиця 1.5 – Світові рейтинги закладів вищої освіти та їх загальні характеристики

№	Назва рейтингу	Країни-засновники	Рік запровадження	Кількість ЗВО учасників у рейтингу	Кількість ЗВО у рейтингу	Кількість показників
1	ARWU	Китай	2003	1200	500	6
2	Webometrics	Іспанія	2004	20000	6000	4
3	4ICU	Світовий інтернет портал	2005	10000	200	5
4	PRSPWU	Тайвань	2007	4000	500	3
5	CWTS	Нідерланди	2007	750	100	9
6	QS	Великобританія	2009	3000	200	13
7	The Times	Великобританія	2010	6000	200	13
8	UI Green Metric	Індонезія	2010	500	350	41
9	URAP	Туреччина	2010	2500		6
10	CWUR	Саудівська Аравія	2012	1000	100	8
11	RUR Rankings	Росія	2013	750	200	20
12	GWC	Латвія	2013	1600	500	3
13	U-Multirank	Німеччина, Нідерланди	2009	1200	500	31
14	SCImago Institutions	Іспанія	2009	3000	2900	8

Зазначимо, що відмінними рисами світових рейтингів є: методологія їх формування, перелік індикаторів та оцінка їх вагомості, методи та засоби ранжування, які за часи існування рейтингів суттєво змінилися. На сучасному етапі також відсутня єдина загальновизнана методологія рейтингування.

Посилаючись на дослідження світових рейтингів, необхідно відзначити різницю у показниках світових рейтингів та їх вагомості. Розподіл показників світових рейтингів за визначеними групами представлено у таблиці 1.6.

Таблиця 1.6 – Аналіз питомої ваги використовуваних показників світових рейтингів за визначеними групами

Рейтинг	Питома вага (%) та групи використовуваних показників				
	наукова діяльність	якість освіти	компетентність викладачів	академічна продуктивність	міжнародна діяльність
ARWU	60	10	20	10	–
QS	60	10	–	20	10
THE	65	15	10,5	4,5	5
PRSPWU	100	–	–	–	–
RUR	40	40	–	20	–
GWC	30	–	–	70	–
CWUR	25	50	25	–	–
CWTS	100	–	–	–	–
SCImago	100	–	–	–	–
URAP	100	–	–	–	–
UI Green Metric	–	–	18	82	–
Webo-metrics	–	–	–	100	–
4ICU	–	–	–	100	–

Як видно з наведених даних, деякі світові рейтинги віддають перевагу загальним показникам, інші більш деталізованим. У процесі наукового пошуку було сформовано основні групи показників ранжування:

- наукова діяльність (частота використання – 83 %);
- якість освіти (частота використання – 42 %);
- компетентність викладачів (частота використання – 33 %);
- академічна продуктивність (частота використання – 67 %);
- міжнародна діяльність (частота використання – 17 %) [44, с. 77].

Із даних таблиці 1.6 видно, що такі рейтинги, як: PRSPWU, CWTS, SCImago, URAP, Webo-metrics та 4ICU вимірюють заклади вищої освіти за однією визначеною групою показників. Інші світові рейтинги – ARWU, QS, THE, RUR, GWC, CWUR, UI Green Metric – проводять оцінку ЗВО за декількома визначеними групами. Але немає жодного світового рейтингу, який би оцінював університет за всіма визначеними групами показників.

Вітчизняна система оцінювання закладів вищої освіти відповідає, більшою мірою, цільовим критеріям одразу трьох міжнародних глобальних рейтингів:

- The Times Higher Education World University Rankings (THE) (Всесвітній рейтинг університетів) (див. дод. А);
- Academic Ranking of World Universities (ARWU) (Академічний рейтинг університетів світу) (див. дод. Б);
- Ouacquarelli Symonds World University Rankings (OS) (Рейтинг кращих університетів світу) (див. дод. В).

Ці рейтинги спрямовані на оцінювання переважно наукової діяльності закладів вищої освіти та їх випускників. Їх складають авторитетні міжнародні організації, незалежність яких підтверджено прозорою та якісною методологією. Глобальне розповсюдження міжнародних рейтингів виявляється у всезростаючій кількості країн, які бажають отримати їх для надання престижності своїм науково-освітнім центрам, але на сучасному етапі до ТОП-10 глобальних університетських рейтингів потрапляють лише заклади вищої освіти виключно трьох країн: США, Великобританії та Швейцарії (рис. 1.8)

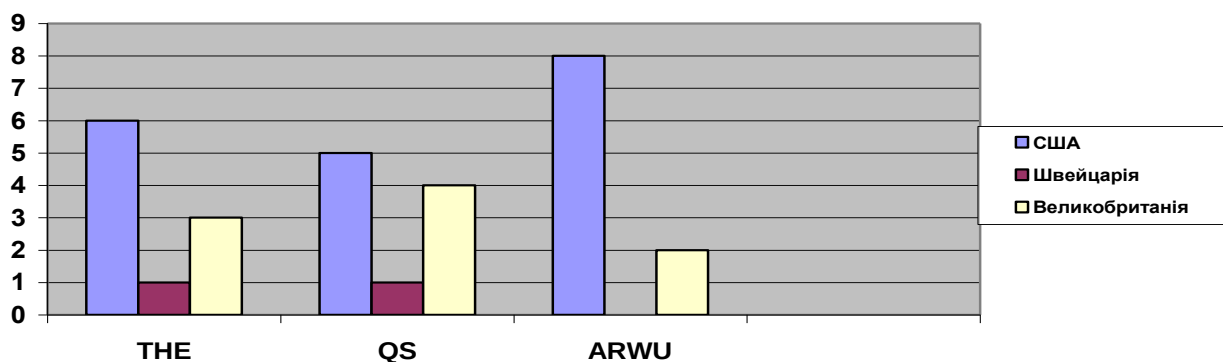


Рисунок 1.8 – Кількість закладів вищої освіти країн світу в ТОП-10 міжнародних університетських рейтингів [94].

Простежуючи динаміку розподілу найсильніших університетів та місце України за цільовими рейтингами у топ-100 за якістю університетів, можна констатувати, що найбільшу долю займають США – 39 університетів; на другому місці Великобританія – 16, потім Німеччина – 9, Нідерланди – 8, Австралія – 6, Канада – 4. За підсумком перша шістка країн займає 82% місць у топ-100 [155]. З України до найкращих університетів світу цього року

включено лише один – КНУ ім. Шевченка, хоча до рейтингу World University Rankings 2018 було подано п'ять українських закладів вищої освіти. Безумовно позитивним фактором є те, що кількість поданих закладів вищої освіти України у світових рейтингах за чотири роки збільшилась. Хоча інші чотири українських університети: Львівський національний університет ім. Франка, Національний університет «Львівська політехніка», НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Сікорського» та Харківський національний університет ім. Каразіна, попри включення до престижного світового рейтингу, отримали місця лише у категорії 1000+ [97].

Якщо зіставити університети з топ-100 рейтингів THE, ARWU и OS (топ-100 TR) за останній період, то з'ясовується, що 56 університетів тим чи іншим чином представлені у топ-100 TR. Розподіл представлених університетів за країнами також підтверджує лідерство США – 28 закладів вищої освіти (50%) входять до складу топ-100 TR. На другому місці Великобританія – 9 університетів входять до складу топ-100 TR. Оцінюючи взаємозв'язок кожного рейтингу з результатами минулих років, необхідно зазначити, що за незначний період часу склад топ-100 кожного рейтингу змінюється незначно.

Логічно представити, що чим вище місця у рейтингах, тим більше університетів повинно входити до топ-100 TR. Це підтверджується тим, що перший десяток закладів вищої освіти усіх рейтингів у повному складі входить до топ-100 TR. В той же час поступово до групи «91-100», кількість закладів вищої освіти, що входять до топ-100 TR, зменшується. З рейтингу THE не один з університетів, який займає місце з 91-го по 100-те, не входить до топ-100 TR. З рейтингу ARWU тільки один університет, що входить до групи «91-100» є у рейтингу OS – шість закладів вищої освіти цієї групи увійшли до топ-100 TR, але розподіл за вищезазначеними місцями демонструє динаміку на спад [97].

Міжкраїнові розбіжності, що спостерігаються у представлених до топ-100 закладів вищої освіти можна пояснити різницею у методичних підходах, які використовуються рейтинговими агентствами. Якщо проаналізувати вплив наукометричних даних, статистичних показників та експертної оцінки, то у

трьох розглянутих рейтингах вага цих груп буде відрізнятися. Так, рейтинг THE на 33% залежить від суб'єктивних експертних оцінок. Рейтинг ARWU практично виключає суб'єктивний фактор: на 60% рейтинг формується індексами цитування авторів і на 30% залежить від нагород і премій. Рейтинг OS перебуває під впливом суб'єктивних оцінок на 50% і на 30% залежить від індексу цитування [32, с. 20.].

Якщо ж успішність розглядати не через кількість нобелівських лауреатів, показники цитування та інші подібні характеристики, а через досягнення у всіх сферах діяльності, як це робить, наприклад, рейтинг Форбс, то відразу до групи лідерів потрапляють заклади, що акцентують увагу на інших складових освітньої діяльності. Натомість деякі з лідерів залишаються далеко позаду (див. табл. 1.7) [11].

Таблиця 1.7 – Позиції провідних університетів США в деяких рейтингах

Назва університетів	OS	ARWU	THE	Forbs
Амхерстський коледж	-	-	-	9
Браунський університет	19	75	27	8
Гарвардський університет	2	1	2	6
Єльський університет	6	9	7	5
Каліфорнійський технологічний інститут	4	6	1	33
Каліфорнійський університет (Берклі)	15	4	6	35
Каліфорнійський університет (Лос-Анджелес)	17	10	9	45
Колумбійський університет	9	7	10	15
Масачусетський технологічний інститут	1	3	4	10
Помонський коледж	-	-	-	1
Пристонський університет	5	5	5	4
Стенфордський університет	3	2	3	3
Суортморський коледж	-	-	-	7
Уїльямс коледж	-	-	-	2
Чиказький університет	7	8	8	20

Крім того, показник кількості університетів у ТОП-100 найвідоміших міжнародних рейтингів не можна вважати повністю об'єктивним з причини неоднакової кількості закладів вищої освіти в різних за розміром країнах. Це, наприклад, пояснює відсутність серед лідерів THE World University Rankings і

QS World University Ranking університетів Данії чи тільки 102 місце найкращого фінського університету в рейтингу QS [94].

Зазначимо, що кількість не завжди означає якість. Цікаву картину можна отримати, якщо зіставити кількість закладів вищої освіти, що входять до топ-100 ТР, із загальною кількістю університетів у країні. Так, за отриманим співвідношенням лідером є Великобританія (3% її університетів входять до топ-100 ТР), тоді як для США цей показник знижується до 0,85% (менше 1% американських університетів представлено у топ-100 ТР). При цьому загальна кількість закладів вищої освіти у США найвища у світі – 3280. На другому місці Китай – 2481, на третьому Індія – 1620, але університети цих країн до топ-100 ТР не входять [143].

У міжнародному звіті «The European Higher Education Area: Bologna Process Implementation Report» зазначається, що у більшості країн-учасниць Болонського процесу (зокрема в 26 країнах) налічується від 11 до 100 закладів вищої освіти. Сербія та Чорногорія мають найменше число вищих навчальних закладів (від 11 до 20). Ірландія, Швеція та Фінляндія мають по 44 заклади вищої освіти. Чехія, Норвегія, Іспанія вміщують на своїй території по 70-90 вишів. У семи країнах число закладів вищої освіти коливається між 101-200, в тому числі у Португалії – 124, Туреччині – 184. Чотири країни мають більше, ніж 200 закладів вищої освіти, у тому числі Франція – 300, Німеччина і Польща – більше 400. Найбільше число закладів вищої освіти в Росії – понад 900 [79].

Для порівняння, кількість закладів вищої освіти в Україні на 2018 рік складає – 657 (6,5% у топ-100 ТР). На період 2013-2014 року ця цифра була представлена 803 університетами (скорочення на 27,8% відбулось, оскільки у розрахунок не стали включати ті заклади вищої освіти, що були розміщені на непідконтрольній території Донецької, Луганської областей та у Криму [133]. На основі вищезазначеного аналізу можна дійти висновку, що популярні у політичному та експертному середовищі спекуляції на тему вкрай надмірної кількості закладів вищої освіти не обґрунтовані. Їх варто припиняти і визнати, що заважає не те, що закладів вищої освіти як таких аж надто багато в країні, а

те, що існує багато неякісних ЗВО. Оскільки має місце надмірний попит (в силу тих чи інших чинників) на вищу освіту, необхідно саме в цьому руслі намагатися вирішувати проблему відсутності якісної й конкурентоспроможної вищої освіти, поєднувати реформу вищої освіти із реформуванням соціально-економічної системи країни загалом [60, с. 175-177].

Розкриваючи питання «Чи можна вважати рейтинги засобом підвищення ефективності закладів вищої освіти?», зазначимо, що глобальні рейтинги перетворили вищу освіту у реляційний простір, в якому одні можливості збільшилися, а інші, навпаки, виявилися заблокованими.

Це відбулося завдяки трьом особливостям рейтингів. Перша – конкуренція: завдяки рейтингам у світі закріпилося розуміння вищої освіти як конкурентного ринку як для закладів вищої освіти, так і для цілих країн. Ця конкуренція пов'язана в основному з академічною репутацією та із якістю досліджень, що проводяться, і складають основне ядро рейтингів. Друга особливість рейтингів – ієрархія: рейтинги – ключовий елемент системи оцінки діяльності закладів вищої освіти, в якому реальним знанням випускників та дипломам, що вони пред'являють на національному та глобальному ринках праці, присвоюється різна вага. Рейтинги стають інструментом, який більш щільно пов'язує університети з геополітикою, ринками праці та суспільним устроєм, в якому існує нерівність і в межах якого вони функціонують. Третя особливість – ефективність: рейтинги впровадили у систему вищої освіти економіку досягнень, що контролює поведінку закладів вищої освіти і досить часто стає причиною маніакального прагнення щось покращити [58].

Звернувшись до першої особливості рейтингів, зазначимо, що елементи нерівної конкуренції існують і в дослідженнях, і на ринку праці. Але, визначаючи конкуренцію основою індикаторів, стимулювання та заохочення, рейтинги надають їй значно більше сили та першочерговості. Вони перетворюють її на основну стратегію для багатьох керівників університетів. І в цілому це веде до зниження співробітництва у сфері вищої освіти.

Однак співробітництво існує незважаючи на рейтинги. Можливо здається, що рейтинги стимулюють інтелектуальне співробітництво за рахунок сумісних публікацій, але така стратегія пояснюється знову індивідуальним інтересом тому, що сумісні публікації підвищують показники цитованості. Щоб там не було, суть полягає в тому, що завдяки рейтингам принцип розподілу значної та постійно зростаючої частки ресурсів у вищій освіті призводить до багатьох конфліктів.

Розвитку співробітництва також перешкоджає сформована рейтингами ієрархія цінності. Незважаючи на свободу міжнародних інформаційних потоків в освіті й науці, результати діяльності вищих навчальних закладів оцінюються по-різному. Існує чітка ієрархія статусів. Однак те, що визначає цю ієрархію, – це не глобальна система оцінки результатів навчання. Такої системи просто не існує. Оскільки не проводиться порівняльний аналіз результатів навчання у різних країнах. Глобальна ієрархія закладів вищої освіти утворюється у результаті процесів кодифікації, оцінки й ранжирування, результати яких потім у загальному вигляді представляються у вигляді рейтингів і розповсюджуються по всьому світі.

Знання оцінюються завдяки параметрам, що прийняті в наукових журналах і в ієрархії самих журналів, через показники, які пов'язані з публікаціями та цитатами, і за підсумком вони знаходяться в рейтингах, що в основному базуються на оцінці наукової діяльності. Крім вищезазначеного Шанхайського рейтингу (ARWU), Лейденський рейтинг і Scimago повністю засновані на оцінці результатів наукової діяльності, а Times Higher Education (THE) – більше ніж на дві третини. Якщо раніше керівним принципом в економіці науки була репутація того чи іншого закладу вищої освіти, то під впливом рейтингів формується інституційна ієрархія, яка визначає цінність кожної організації, що виробляє знання, і відповідно, цінність вироблених знань як таких. Подібний підхід і розповсюдження рейтингів означає, що найпотужніші університети продовжують укріплюватися в своєму панівному положенні.

Розглянемо третю особливість рейтингів – підвищення ефективності. Саме її підвищення і є головним обґрунтуванням конкуренції. Якщо рейтинги дійсно засновані на справжніх показниках діяльності закладів вищої освіти і вимірюють дійсно важливі для закладів вищої освіти речі, то чим вище положення закладу у рейтингу, тим вище ефективність. Чи відбувається так насправді – не можна стверджувати однозначно.

Можливою є поява позитивного синергетичного ефекту між рейтингами, стратегіями і конкретними діями, спрямованими на розвиток. Однак не всі види діяльності закладів вищої освіти враховуються у рейтингах. Немає індикаторів, які дозволяли б виникнути синергії у викладанні та навчанні, що утворює труднощі в стимулюванні цієї діяльності. Багато наукових показників, що враховуються рейтингами, можуть опинитися під впливом позитивної синергії, однак рейтинги приділяють мало уваги гуманітарним і соціальним наукам, більшості професійних дисциплін і взагалі не враховують наукові публікації, що написані не англійською мовою.

Що стосується природничих наук, то частка рейтингів виступають в ролі драйверів їхнього розвитку, а інші – ні. До перших відносять рейтинги, які спираються на внутрішні дані, що суперечать, про публікації і цитованості (Шанхайський рейтинг (ARWU), Лейденський рейтинг і Scimago). Починаючи з 2003 року науково-центровані рейтинги у більшості сприяли росту інвестицій в університетську науку і підвищенню її ролі у стратегіях розвитку університетів.

Однак рейтинги Times Higher Education (THE) і QS роблять ситуацію ще більш неоднозначною. Вони також відкривають можливість для формування циклу позитивних перетворень в тому чи іншому вимірі, де вони спираються на надійні критерії виміру наукової роботи. Подібним ефектом може бути наділений, наприклад, показник цитованості у розрахунку на одного співробітника, що використовується QS, або індикатори цитованості та обсягів дослідницької роботи, які використовуються у рейтингу THE. Можливе припущення про те, що оскільки стимули для перетворень послаблені,

показники, що безпосередньо характеризують науку, сховані глибоко всередині багатофакторних показників.

Показники інтернаціоналізації стимулюють підвищення кількості студентів, співробітників, сумісних публікацій, але їхня вага у підсумкових результатах рейтингів незначна: знову ж таки стимули до перетворень поховані під іншими компонентами багатофакторних показників.

Таким чином, може трапитися так, що рівень цитованості у розрахунку на співробітника або показник інтернаціоналізації університету покращаться, а його рейтинг знизиться через результати репутаційних опитувань, які складають вагому частину рейтингів Times Higher Education и QS, але які при цьому не мають відношення до реальної дійсності. Опитування відображають думку людей про результати діяльності закладів вищої освіти, але не містять конкретних даних про цю діяльність. Таким чином, розривається зв'язок між докладеними зусиллями, реальним прогресом і рейтингами, які і є основним елементом циклу перетворень. Те ж саме відбувається, коли рейтинг закладу вищої освіти змінюється у результаті незначних методологічних перетворень. Знову ж таки виходить, що логічний зв'язок між докладеними зусиллями, прогресом і рейтингом відсутній

Але студентам важлива репутація закладу вищої освіти, і цінність диплому знаходиться в залежності від неформальної ієрархії, що склалася. Це дійсно так. Так репутаційна ієрархія сама по собі або складена за результатами опитувань і, якої не торкнулися інші фактори, може надати важливу інформацію. Однак виключно репутаційний рейтинг, яким би цікавим він не був, не може бути постійним стимулом для покращень. Він може лише стимулювати ігри в ринкове позиціонування. Загалом, щоб репутаційні рейтинги йшли на користь суспільним інтересам і окремим учасникам ринку, репутація повинна оцінюватися на основі реальних результатів діяльності закладів вищої освіти.

Засновані на множинності індикаторів рейтинги містять величезні масиви даних, але вони не можуть послідовно ставати стимулом прогресу, оскільки не

зрозуміло зв'язок між зусиллями, що докладаються у кожній конкретній області, і результатами рейтингів. З'являються різнопланові стимули. А результати їхнього впливу не видно. У Шанхайському рейтингу різні індикатори, що використовуються, досить добре корелюють між собою, при цьому вони односпрямовані і містять схожі стимули. А от рейтинги THE і QS складаються на основі різнопланових індикаторів.

З іншого боку, якщо розібрати комплексні рейтинги на складові частини, то з'ясовується, що показники, які в них використовувались, дійсно могли б стимулювати підвищення ефективності закладів вищої освіти. У такому випадку рейтингова гонка дійсно могла б сприяти досягненню більш високих результатів, а не покращенню репутації заради репутації як такої [67, с. 12].

На сучасному етапі розвитку міжнародного рейтингування виникає ще один новий тренд – боротьба за кращих лідерів університетського керівництва. Вища освіта не може протистояти глобалізації і не можливо представити університети, які б не підтримували студентську і академічну мобільність, і, хоча ректорів, які народились або навчались за кордоном, поки що не багато, їх кількість в американських університетах зростає. Сьогодні ректори 12 з 60 університетів – члени Асоціації американських університетів (AAU), найбільш престижних дослідницьких закладів США, народились за кордоном. Серед них представники Австралії, Венесуели, Індії та Китаю. Для порівняння: одним поколінням раніше, у 1992 році, таких ректорів було лише 6 з 60, вони були народжені у Німеччині, Ірані, Канаді, Китаї, Норвегії та Швеції. Досвідчені ректори дійсно мобільні й їх додатково цінять за те, що вони мають досвід роботи за кордоном.

Доводить процес глобалізації університетського керівництва і той приклад, що 25 неамериканських університетів, які увійшли до 50 кращих університетів світу за версією рейтингу Times Higher Education (THE) за 2017 рік мають 12 ректорів провідних неамериканських університетів, що отримали великий досвід навчання у закладах вищої освіти за межами рідної країни. Для порівняння: з 25 кращих американських університетів за версією THE лише 8

керівників, що народились за кордоном, і ще 4 ректори народились у США, але закінчили британські університети.

Звісно, незначні вибірки, що нами представлено, не пояснюють цей новий тренд в області керівництва вищою освітою, особливо коли мова йде про велику кількість країн, культур, освітніх систем. Та спробуємо зробити декілька припущень.

1. У зв'язку з тим, що одночасно зростає автономність університетів і роль людей з неакадемічного світу (наприклад, участь у керівництві громадських рад), можна припустити, що шанси іноземних кандидатів на ректорські посади будуть зростати.

2. Розвиток міжнародної вищої освіти сприяє найму на роботу іноземних ректорів. За оцінками, щорічно 3,7–5 млн. студентів навчаються за межами своєї країни. З року в рік цей показник росте на 10–12%. Дані про міжнародний обмін викладачами за 2 останні роки доводить 7%-му зростанні. До того ж протягом декількох років кількість викладачів, тимчасово працюючих за кордоном, стабільно зростає. Більше 300 університетів мають закордонні філії.

3. Дане припущення виходить з того, які саме люди зважуються покинути рідну країну, сім'ю, друзів і переїхати до другої країни, в інше культурне і мовне середовище заради отримання освіти. Такі люди мають енергію, необхідну для того, щоб досягти успіху у новому середовищі, особливо в університеті, а потім – в деяких випадках – стати викладачем, завідувачем кафедри, деканом, проректором або ректором.

Таким чином, поява нового тренду, що спостерігається на сучасному етапі, на наш погляд, продовжить набирати оберти у майбутньому.

Протягом останніх років країни світу (в них налічується 18000 закладів вищої освіти), в тому числі 47 країн Європи (більше ніж 4000 закладів вищої освіти), та численні зацікавлені стейкхолдери продовжують адаптувати національні системи вищої освіти до стандартів світового простору вищої освіти, забезпечуючи їх більшу сумісність, модернізуючи ступеневу структуру і зміцнюючи механізми забезпечення якості. Однак, хоча країни й рухаються в

подібному напрямку на шляху реформ та відповідності світовим рейтингам, вони здійснюють це із вкрай різною швидкістю. В результаті фундаментальна основа світового простору вищої освіти ще не повністю стабільна [79].

Для стратифікації країн фахівці Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ) пропонують поділяти країни на 3 ключові групи за рівнем розвитку: країни, що знаходяться на 1-му етапі (країни, що керуються ресурсами), 2 етапі (країни, що керуються ефективністю) та 3 етапі (країни, що керуються інноваціями), а також дві перехідні групи від першого до другого та від другого до третього [165]. До перехідної групи (від першого до другого етапу) вони відносять і Україну, яка у 2017 році посідала 81 місце з 137 країн за рівнем конкурентоспроможності національної економіки. Разом з тим, експерти ВЕФ, спираючись на поділ Світовим банком країн за рівнем доходів на особу, відносить Україну на високе 24 місце в світі за рівнем розвитку людського капіталу (країни з низьким рівнем доходів – менше 1005 дол., країни з рівнем доходів менше середнього – від 1006 до 3995 дол., країни з рівнем доходів вище середнього – від 3996 до 12235 дол., країни з високим рівнем доходів – вище 12236 дол.) [166]. Тому на прикладі України спостерігаємо значні асиметрії в конкурентній диспозиції країн залежно від обраної системи показників і методик їх аналізу.

Експерти на основі аналізу баз даних REFLEX (Дослідження зайнятості та професійної гнучкості) і HEGESCO (Вища освіта як генератор стратегічних компетенцій) виокремлюють три типи національних освітніх систем і відповідних освітніх програм, а саме: країни з високою орієнтацією на професійну освіту (Угорщина, Норвегія); країни з середньою професійною орієнтацією освітніх програм (Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Польща, Португалія, Чеська Республіка); країни з низькою професійною орієнтацією освітніх програм (Великобританія, Франція, Італія, Литва) [156]. Однак подібні дослідження, як правило, охоплюють обмежені групи країн і носять епізодичний характер, що унеможливлює їх розгляд у якості надійного та постійного джерела подібних даних та їх динаміки. До того ж професійна

орієнтація освітніх програм чи будь-який інший окремий показник не може розглядатись як єдина ознака, за якою класифікуються освітні системи.

Класифікуючи національні освітні системи можна також спиратись на типологію освітніх програм, розвиток якої як ідей Арона Л. і Рейвіда М. запропонували Рікс Й. і Твінінг П. [163], і в основу якої покладено класифікацію освітніх програм на 9 типів за ознаками *хто, де, що, як, коли та який*. На її основі можна систематизувати країни за глибиною диверсифікованості, різноманіття пропонованих у них освітніх програм. До світових лідерів за цією ознакою можна віднести США, де до системи вищої освіти відносяться більше 7 тисяч різноманітних інституцій, які займають самі різноманітні ніші освітнього ринку. Однак з практичної точки зору таке завдання може становити надлишковий тягар для дослідників і потребуватиме значних організаційно-аналітичних зусиль. З точки зору певної галузі знань чи сфери діяльності таке завдання може бути актуальним і простішим для реалізації. Подібні думки висловлювали С. Бултер і Б. Буклі [142], які акцентували увагу на окремих нішах науково-освітнього ринку.

Іншим можливим підходом до стратифікації національних освітніх систем є набір методик [151], які, визнаючи визначальний вплив здобутків Західної цивілізації, класифікують країни за рівнем грамотності населення, рівнем демонстрацій студентами й учнями компетенцій під час проведення міжнародних порівнянь, оцінками світового ринку праці чи міжнародною спільнотою якості випускників. До його переваг відносять те, що він є одним з небагатьох, який знайшов практичне масове впровадження. Однак слід усвідомлювати і його недоліки.

Так, рівень грамотності населення може застосовуватись лише для аналізу довгострокової динаміки освітнього середовища в країні; вимірювання рівня компетенцій студентів проводиться не частіше одного разу на чотири роки в обмеженій групі країн; оцінки ринком праці найтісніше пов'язані з передусім рейтингуванням університетів, яке має міцний суб'єктивний базис.

Розподіляючи системи вищої освіти за типами, варто згадати основні функції за Ньюманом, що виконуються ними:

- 1) соціалізація молоді до суспільства (соціалізація у громаді, соціалізація до думки та соціалізація у професії);
- 2) заохочення соціальної мобільності [168].

Тож країни можна класифікувати за рівнем ефективності виконання наведених функцій, але проблемним буде складність отримання об'єктивних даних від систем вищої освіти та вимірювання ефективності.

Отримала поширення концепція потрійної спіралі, яка розглядає конкурентоспроможність освітніх систем з точки зору ефективності міжінституційної взаємодії між державою, підприємствами, університетами та громадськими організаціями. Це дало можливість виокремити три основні моделі взаємодії між владою та інституціями вищої освіти – модель державного контролю з ефективним і систематичним державним управлінням вищою освітою (Франція, Німеччина, скандинавські країни), так звана, *англо-саксонська модель* – модель державного нагляду з меншим втручанням держави та більшою децентралізацією й інституційною автономією (Великобританія, США) і *модель державного втручання*, яке найчастіше носить несистемний характер, підпорядкований пріоритетам поточної ситуації (Південна Африка, більшість країн, що розвиваються) [154]. При цьому слід визнати, що в чистому вигляді моделі можна ідентифікувати не так часто, а в більшості випадків вони носитимуть комбінований характер. У країнах, що розвиваються, залежно від домінуючого джерела фінансування національних систем вищої освіти також виокремлюють їх відповідні типи (урядові, приватні, іноземної допомоги, змішані) [158].

Активне реформування освітніх систем, постійні зміни зовнішнього конкурентного середовища їх розвитку потребують динамічної ідентифікації диспозиції національних освітніх систем. Це можливо як за окремими абсолютними показниками шляхом складання ринкових карт або за якісними

ознаками, до яких, наприклад, можна відносити ступінь автономності, відкритості, якості та прозорості науково-освітніх інституцій.

Взаємний вплив економічного розвитку країн та якості вищої освіти демонструє доволі високе значення коефіцієнту кореляційного зв'язку між ними (0,73). Високорозвиненим країнам характерна як найвища якість вищої освіти, так і найбільше охоплення населення вищою освітою. Висока варіативність притаманна лише групі країн з доходом нижче середнього, що частково пояснюється їх неоднорідністю за рівнем економічного розвитку. Економікам з низьким рівнем доходів виявляється набагато складніше фінансувати системи вищої освіти, адже в більшості з них сумарні витрати на студента ЗВО (як % від ВВП) є значно вищими, ніж у розвинутих країн, але в абсолютних значеннях (дол. США) освітні системи цих країн отримують недостатнє фінансування.

Ще 10 років тому науковці довели, що популяризація рейтингування університетів сприятиме систематизації світового університетського ринку в одному ієрархічному переліку, який, з одного боку, уможливить міжнародні порівняння, а з іншого, призводитиме до загострення конкурентного тиску [157].

Однак складання рейтингових переліків не позбавлене недоліків, адже переважно йтиметься передусім про одну з моделей університетів – комплексні дослідницько-інтенсивні університети, які підпорядковують свою діяльність науці. Але навіть у Європі можна побудувати типологію науково-освітніх інституцій [141, с. 10]. Ще одним з недоліків є те, що у світових рейтингах порівнюються передусім англomовні університети. Рейтингування систем вищої освіти позбавлене цих недоліків [94].

Серед різнобарвної варіативності міжнародних рейтингів університетів, рейтингів національних освітніх систем налічується обмежена кількість (табл. 1.8). Це обумовлюється не лише складністю реалізації такої задачі, але і недоцільністю застосування інших критеріїв і показників [6, с. 16].

Таблиця 1.8 – Основні дослідження конкурентоспроможності національних систем вищої освіти

Назва дослідження	Авторство	Рік, періодичність	Коротка характеристика
1. Ранжування систем вищої освіти: громадяни і суспільство в еру знань	П. Едерер, Ф. Шуллер, С. Віллмс	2009 р.	Дослідження 17 країн ОЕСР, за 6 критеріями: охоплення, доступність, ефективність, привабливість, вікове охоплення, гнучкість систем вищої освіти
2. Рейтинг національних систем вищої освіти Universitas 21	Р. Вільямс, С. Маргінсон та ін. (Universitas 21)	з 2012 р. – щорічно	Комплексне оцінювання 50 країн за 4 групами критеріїв: ресурси, взаємозв'язки, середовище, результати
3. Рейтинг глобальної конкурентоспроможності талантів	Б. Ланвін, П. Еванс (INSEAD, HCLІ та Adecco Group)	з 2013 р. – майже щорічно	Порівняння ефективності освітніх систем країн і їх політик у сфері людських ресурсів і інтелектуального капіталу
4. Індекс ефективності систем освіти	П. Долтон та ін. (GEMS Education Solutions)	2014 р.	Оцінювання ефективності державних інвестицій в освітні системи в цілому, а не окремо вищої освіти
5. Рейтинг потужності систем вищої освіти QS	Quacquarelli Symonds	з 2016 р. – щорічно	Заснований на аналізі лише топ-університетів країн за 4 критеріями (системний потенціал, доступ, ефективність флагманських університетів, економічний контекст)
Дослідження вищої освіти в складі більш комплексних рейтингів			
6. - рейтингу глобальної конкурентоспроможності	К. Шваб, К. Сала-і-Мартін та ін. (WEF)	з 2004 р. – щорічно	Найповніше глобальне дослідження конкурентоспроможності країн, включає 113 показників; освіта – одна з 12 груп критеріїв
7. – глобального індексу інновацій	С. Дутта, Б. Ланвін та ін. (INSEAD, WIPO)	з 2009 р. – щорічно	Дослідження інноваційної конкурентоспроможності країн; освіта входить до субіндексу витрат на інновації
8. - глобального індексу креативності	Флоріда Р., Мелландер Ш., Кінг К. (Martin Prosperity Institute)	з 2004 р., 2011 р., 2015 р.	Охоплює дослідження 139 країн за трьома критеріями: «технології», «толерантність», «таланти», який включає охоплення населення вищою освітою

Оцінка національних систем вищої освіти – досить складний процес, що спричинено значною кількістю факторів, які впливають на їх конкурентоспроможність, організаційними, фінансовими і управлінськими відмінностями між системами освіти різних країн, а також складністю отримання достовірних даних. Перше з наведених вище досліджень було проведено для міжнародних порівнянь готовності систем вищої освіти реагувати на виклики сучасності та потреби суспільства знань і спиралося на аналіз 17 країн за 6-ма критеріями:

- 1) *охоплення* (частка випускників закладів вищої освіти у населенні країни, яка теоретично може претендувати на отримання вищої освіти);
- 2) *доступність* (співставлення країн за рівнем підготовки абітурієнтів, що вступили до закладів вищої освіти);
- 3) *ефективність* (середній виграш у заробітній платі випускника університету);
- 4) *привабливість* для міжнародних студентів (частка міжнародних студентів);
- 5) *вікове охоплення* (кількість студентів у закладах вищої освіти віком 30—39 років);
- 6) *гнучкість* (швидкістю впровадження критеріїв, викладених у Болонській декларації).

Найактуальнішу інформацію щодо рівня розвитку освітньої сфери в країнах світу надають найбільш відомі рейтинги, а саме:

- Індекс рівня освіти в країнах світу (Education Index), який розраховується за двома основними показниками: індекс грамотності дорослого населення та індекс сукупної частки тих, хто отримує в цей час початкову, середню та вищу освіту (див. дод. Г, Д, Е);
- Індекс ефективності національних систем освіти (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment), що вимірює досягнення країн в сфері освіти на основі даних попереднього індексу та загальних когнітивних

навичок населення (якість читання та розуміння тексту; якість знань з математичних та природничих наук; грамотність учнів школи) (див. дод. Ж);

- Рейтинг національних систем вищої освіти (U21 Ranking of National Higher Education Systems), який вимірює ресурси, результати, зв'язки і середовище розвитку вищої освіти в країнах світу. Не можна не погодитися з авторами останнього рейтингу, які вважають, що економічний розвиток і конкурентоспроможність сучасних держав значною мірою залежить від наявності освічених і компетентних фахівців і технологій, що підвищує продуктивність їхньої діяльності. Більш того, у сучасному світі якісні системи вищої освіти, які в процесі навчальної діяльності широко використовують нові цифрові технології та міжнародні зв'язки, сприяють глобальному та цифровому розвитку країн завдяки обміну цифровими технологіями, студентами, дослідниками, проектами й ідеями через національні кордони (див. дод. И).

Аналіз результатів рейтингування національних систем вищої освіти та рейтингів окремих закладів вищої освіти доводить значну кореляцію результатів: беззаперечними лідерами є університети та національна система вищої освіти США, за ними – Великобританія, Швейцарія, країни Євросоюзу (Данія, Швеція, Нідерланди, Фінляндія, Німеччина), Канада, Сінгапур, Австралія та ін. (табл. 1.9). Однак у випадку з системою вищої освіти Німеччини рейтингові результати певним чином суперечливі: тільки 16 місце в U21 Ranking of National Higher Education Systems при значній кількості університетів (9) в ТОП-100 THE World University Rankings [94].

На думку більшості експертів, рейтинг національних систем вищої освіти Universitas 21, що оцінює загальний стан, сильні та слабкі сторони, конкурентні переваги й недоліки сфери вищої освіти, є унікальною міжнародною платформою для рейтингування країн за рівнем розвитку вищої школи. Креативна дослідницька команда укладачів рейтингу при Мельбурнському університеті чітко декларує назрілу необхідність переходу суспільної дискусії від позиціонування найкращих університетів світу до визначення та оцінки найкращих систем вищої освіти.

Таблиця 1.9 – Країни-лідери рейтингів в сфері вищої освіти [94]

Лідери рейтингу національних систем вищої освіти U21 (2017 р.)	Кількість університетів країни в ТОП-100 рейтингу THE (2017-2018 рр.)	Кількість університетів країни в ТОП-100 рейтингу QS (2017-2018 рр.)	Кількість університетів країни в ТОП-100 рейтингу ARWU (2017-2018 рр.)
США	40	32	50
Швейцарія	3	4	5
Великобританія	12	17	8
Данія	-	-	2
Швеція	3	2	3
Сінгапур	1	2	1
Канада	3	4	4
Нідерланди	7	2	3
Фінляндія	1	-	1
Австралія	5	6	6

Міжнародний рейтинг Universitas 21 слугує в якості орієнтира для урядів, освітніх закладів і приватних осіб та спрямований на те, аби загострити суспільну увагу на важливості створення ефективного середовища для закладів вищої освіти. Рейтинг покликаний сприяти ЗВО різних країн здійснювати вагомий внесок у національний економічний і культурний розвиток, надавати студентам високоякісні послуги і пропонувати досконалий досвід, конкурувати на міжнародній арені. Міжнародному порівнянню підлягали 24 різноманітних вихідних показника, згруповані у чотири категорії. Методологія визначення конкурентоспроможності національних систем вищої освіти Universitas 21 представлена у таблиці 1.10.

Лідеруючі позиції у рейтингу Universitas 21 у поточному році зайняли США і Швеція (відповідно, 1 і 2 місця з-поміж 50 досліджуваних країн), а серед постсоціалістичних європейських країн відзначилися Словенія (25 місце), Чехія (26), Угорщина (29), Польща (31), Сербія (34), Росія (35), Словаччина (37), Румунія (39), Болгарія (40), Хорватія (44). Україна здобула 42 місце [105].

Процедура ранжування вихідних показників за країнами передбачає статистичну стандартизацію і приведення відповідних їх значень до формату від 0 до 100 із належним перегрупуванням останніх у порядку зростання, де вищому рівню показника відповідає ліпший стан фактора. Зведена інтегральна

оцінка національної системи вищої освіти визначається шляхом обчислення середньої зваженої значень вихідних показників, із врахуванням статистичної ваги кожного з них. Сумарно субіндексу “Ресурси” надається вага 20%, “Середовище” – 20%, “Зв’язки” – 20%, “Результати” – 40% (статистичне зважування відбувається диференційовано на рівні вихідних показників).

Таблиця 1.10 – Методологія рейтингу Universitas 21

№ з/п	Категорії груп показників
1	ресурсне забезпечення закладів вищої освіти країни (субіндекс “Ресурси”, від англ. “Resources”) – охоплює показники загальних та державних витрат на вищу освіту, витрат ЗВО на дослідження і розробки;
2	середовище вищої освіти (субіндекс “Середовище”, від англ. “Environment”) – містить у собі комплексну оцінку регуляторного середовища в частині державної політики і регулювання у сфері вищої освіти, оцінку якості даних у системі статистики вищої школи, показники гендерного балансу на рівні студентів та академічного персоналу;
3	інтегрованість закладів вищої освіти у мережу суспільних зв’язків, у тому числі міжнародний освітньо-науковий простір (субіндекс “Зв’язки”, від англ. “Connectivity”) – враховує показники взаємодії ЗВО із бізнесом і промисловістю, чисельності іноземних студентів, числа наукових праць, виконаних у співпраці із зарубіжними колегами, а також представленості освітніх інституцій у WEB-просторі;
4	результативність і впливовість закладів вищої освіти (субіндекс “Результати”, від англ. “Outcome”) – передбачає оцінку дослідницьких результатів ЗВО та їх наукової ваги, присутності національних університетів у Шанхайському рейтингу світових університетів, участі населення у вищій освіті, рівня кваліфікації робочої сили за результатами отримання відповідних ступенів чи дипломів.

Складено авторами за: [175]

Оскільки методика спирається на переважну частку кількісних показників, цей рейтинг є найкомплекснішою спробою міжнародного порівняльного дослідження систем вищої освіти. Інструментарієм регресійного аналізу автори рейтингу виявили, що варіації результатів пояснюються вхідними показниками, при цьому ефект ресурсних показників є дещо вищим за ефект показників середовища (табл. 1.11) [6, с. 19].

Таблиця 1.11 – Показники оцінки конкурентоспроможності систем вищої освіти за Universitas 21

Група	Показники (частка у сумарному рейтингу)
Ресурси (20 %)	Державні витрати на вищу освіту, % від ВВП (5 %)
	Загальні витрати на вищу освіту, % від ВВП (5 %)
	Річні витрати на одного студента у вищій освіті, дол. за ПКС (5 %)
	Витрати у вищій освіті на НДДКР, на особу населення, дол. за ПКС (2,5 %)
	Витрати у вищій освіті на НДДКР, % від ВВП (2,5 %)
Середовище (20 %)	Частка студентів жіночої статі у загальній кількості здобувачів вищої освіти (1 %)
	Частка академічного персоналу жін. статі у вищій освіті (2 %)
	Рейтинг якості даних (2 %)
	Якісний показник політико-правового середовища (10 %)
	Результати опитування ВЕФ наскільки система освіти в країні задовольняє потреби конкурентоспроможної економіки (5 %)
Взаємозв'язки (20 %)	Частка іноземних студентів у вищій освіті (4 %)
	Частка статей, опублікованих у співавторстві з закордонними колегами (4 %)
	Кількість статей у відкритому доступі (в розрахунку на душу населення) (2 %)
	Зовнішні запити веб-сайтів університетів від третіх осіб (на душу населення) (2 %)
	Відповіді на питання, наскільки розвинутий трансфер знань між університетами і компаніями (4 %)
	Частка публікацій академічних працівників у співавторстві з промисловістю (4 %)
Результати (40 %)	Сумарна кількість статей, опублікованих ВНЗ (10 %)
	Сумарна кількість статей в розрахунку на душу населення (3 %)
	Середній вплив статей (5 %)
	Кількість університетів світового класу (3 %)
	Досконалість університетів (7 %)
	Залучення населення відповідної вікової групи у вищу освіту (3 %)
	Частка населення віком 25-64 рр., які мають вищу освіту (3 %)
	Чисельність дослідників на душу населення (3 %)
	Рівень безробіття серед тих, хто має вищу освіту, віком від 25 до 64 років, порівняно з рівнем безробіття серед тих, хто не володіє вищою освітою (3 %)

Варто також додатково зауважити, що в рейтингу Universitas 21 ранжуванню підлягають національні системи вищої освіти у широкому розумінні цього поняття, тобто третинного рівня загалом, якому відповідають заклади вищої освіти 5 і 6 ступенів за Міжнародною стандартною класифікацією освіти (аналог ЗВО I-IV рівнів акредитації в Україні).

Українська система вищої освіти у рейтингу Universitas 21 займає 42 місце серед 50 досліджуваних країн, у тому числі за субіндексами: “Ресурси” – 28, “Середовище” – 43, “Зв’язки” – 44, “Результати” – 38. Порівняно з місцями

в минулорічних рейтингах, Україна впродовж останніх двох років погіршувала свої рейтингові позиції (у 2016 році – 25 місце серед 48 країн; у 2017 році – 35 місце з-поміж 50 країн). Розглянемо детальніше вплив окремих факторів, у розрізі складових субіндексів і вихідних показників, які визначають рейтинг України (див. рис. 1.9) [173].

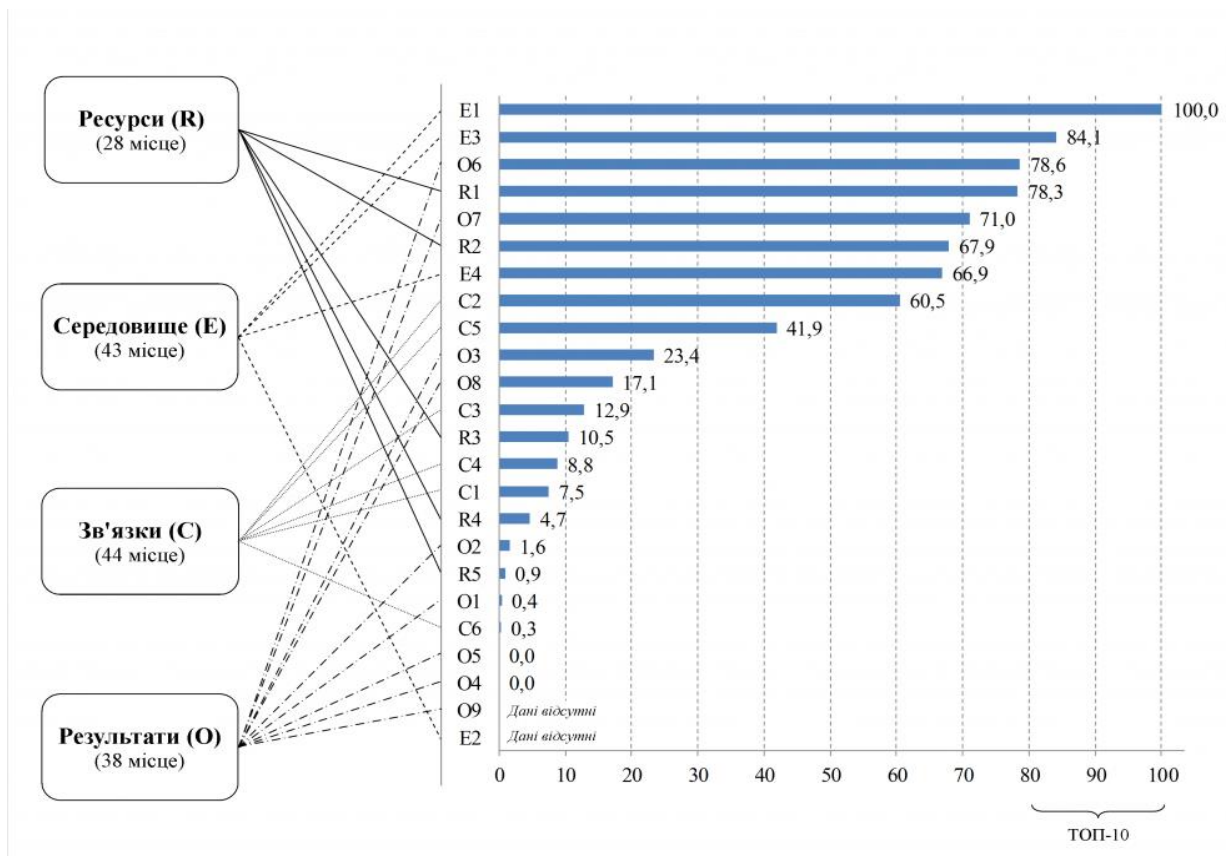


Рисунок 1.9 – Оцінка національної системи вищої освіти України в рейтингу Universitas 21

На основі дослідження Україна була віднесена до першої десятки країн за рівнем видатків на вищу освіту у відсотках до ВВП. Однак, через високий рівень участі населення (10 місце) за величиною питомих видатків на одного студента вітчизняна вища школа перебуває на межі найнижчої доцільної групи країн-учасників рейтингу.

Про останнє зокрема свідчить та обставина, що сукупні витрати на вищу освіту на одного середньостатистичного українського студента у 2018 р. становили лише 2270 євро за ПКС – безпрецедентно низькі показники порівняно з іншими країнами світу (28% від середнього по ЄС показника).

Безумовно, за цим криється відносна малопродуктивність української економіки за критерієм ВВП на одну особу [76].

Видатки українських ЗВО на дослідження і розробки сукупно репрезентують 43 рейтингове місце у рейтингу, що не відповідає стандартам високорозвинених країн світу. Очевидно, за таких умов розбудувати навчальну та наукову діяльність українських вишів за стандартами університетів світового класу, принаймні за короткий проміжок часу, практично неможливо.

Вивчаючи середовище, зазначено, що Україна є абсолютним лідером за часткою жінок серед студентів у системі вищої освіти. Високим рівнем якості характеризується система збору статистичних даних у вітчизняній освітній сфері (у межах топ-10 країн). Водночас, за якістю політичного та нормативно-правового середовища регулювання вищої освіти наша держава займає рейтингову позицію, яка є дещо вищою середнього щабля у міжнародному порівнянні. Головними вадами існуючої регуляторної системи експерти вважають її закритість і надмірну жорсткість, яка не сприяє університетській автономії і породжує численні диспропорції у сфері фінансового забезпечення закладів вищої освіти.

У категорії «зв'язки» українські заклади вищої освіти найкраще представлені відсотком публікацій, які виконані у співпраці із зарубіжними колегами (33 місце), однак ситуація виглядає набагато гіршою в частині числа публікацій, виконаних спільно із дослідниками зі сфери промисловості, та в частині трансферу знань між ЗВО і бізнесом (49 місце в обох випадках). Разом з тим, значущість цих показників зменшується, якщо враховувати відносно незначну кількість публікацій в абсолютному обчисленні.

За науковою продуктивністю в репрезентації показників загального і питомого числа публікацій українських вчених вітчизняна вища освіта займає 48 місце. Тобто, за представленістю результатів наукових досліджень вчених у журналах, які індексуються в наукометричній базі даних Scopus, українські заклади вищої освіти за міжнародними мірками малопродуктивні. За кількістю опублікованих документів у розрахунку на 1 тис. населення Україна істотно

поступається країнам Центрально-Східної Європи, зокрема Чехії (розрив складає більше ніж 8 разів), Польщі (4,5 рази), Росії (1,7 рази). Українська наука займає відносно незначні позиції і стосовно міжнародної цитованості публікацій учених.

На основі аналізу результативності українських закладів вищої освіти за їх представленістю у міжнародних університетських рейтингах, доходимо висновку щодо практично повної відсутності вітчизняних університетів у цих світових таблицях. За винятком чотирьох університетів, які знайшли своє місце в міжнародному рейтингу QS, жодного з них не представлено в Шанхайському і рейтингу Таймс. Така ситуація свідчить про недостатній рівень глобальної конкурентоспроможності українських університетів, їх слабку представленість та інтеграцію у світовий науково-освітній простір.

В цілому, до конкурентних переваг системи вищої освіти України, за методикою рейтингування Universitas 21, відносяться такі, які більшою мірою визначають її соціальний профіль, чи соціальну структуру. Сюди можна віднести зокрема високий рівень гендерної рівності в національному студентському та академічному середовищі, достатньо широкий доступ населення до вищої освіти, що виражається через показники її поширення та загального охоплення, а також частково належну якість системи збору освітніх статистичних даних.

Водночас, зазначені фактори не є критично важливими для становлення висококонкурентних університетів у нашій країні, спроможних досягати високих рейтингових позицій у міжнародному освітньо-науковому просторі. Натомість, оцінка факторів глобальної конкурентоспроможності закладів вищої освіти, які визначаються в рейтингу через такі компоненти, як ресурсне забезпечення, якість державної політики і регулювання у сфері вищої освіти, а також, що особливо важливо, результативність/продуктивність закладів вищої освіти в Україні залишає бажати кращого.

Встановлені міжкраїнові розбіжності потрібно враховувати при формуванні власних національних рейтингів закладів вищої освіти. Однак не

лише міжнародні глобальні рейтинги, а і жоден інший національних рейтинг не має права претендувати на повноту і завершеність картини освітнього простору. Крім того, українська національна система оцінки якості освіти відрізняється від міжнародної за низкою показників:

- міжнародна система рейтингування ЗВО на 100% незалежна від офіційних державних структур й таким чином нівелює їх вплив на оцінку якості освіти;
- рейтинги представляють об'єктивну, прозору та максимально повну інформацію про якість освітніх послуг надаваних ЗВО;
- рейтинги дають можливість зрозуміти механізм ціноутворення в сфері платної освіти у ЗВО;
- система рейтингування ЗВО не тільки є визнаною та працює у багатьох країнах світу, а й постійно координується та вдосконалюється;
- в Україні велика частина методів ранжирування фокусується на вимірі кількісних величин нівелюючи оцінку та вимір якісних [59, с. 29].

Щодо поточного стану та динаміки якості української вищої освіти в цілому, існує чимало різних, часто суперечливих оцінок. Ці дані часто використовуються у політичній боротьбі для критики або підтримки поточної влади. Так, в останні роки з посиленням на різні зарубіжні інституції було оприлюднено низку рейтингових оцінок якості української вищої освіти у порівнянні з іншими країнами, згідно з якими Україна посідала місця від 70-го до 25-го в один і той самий період. Безперечно, методики оцінювання окремих країн та їх ранжування у різних дослідженнях можуть бути різними, однак такі великі відмінності у кінцевих результатах не можуть не викликати сумнівів.

Отже, зростання конкурентоспроможності України неможливе без побудови сильної національної системи освіти, яка визнається міжнародним співтовариством. Це завдання поставлене на державному рівні, і результати вже відбиваються у розширенні представлення вітчизняних закладів вищої освіти в глобальних рейтингах. Аналіз принципів побудови рейтингів показує серйозні відмінності у вагових перевагах, що віддаються науковій і освітній діяльності

університетів. Відмінності в розглянутих рейтингах підтверджуються як відмінністю в заявленій методології, так і кореляційним аналізом. Світові рейтинги більшою мірою орієнтовані на оцінку наукового вектору, тоді як національний український рейтинг оцінює освітню функцію.

Зважаючи на національну специфіку системи освіти України, розробка рейтингу, що оцінює престиж університету з точки зору якості освіти і просування його у світовій спільноті, є перспективним напрямом. Глобальні рейтинги перетворили вищу освіту у реляційний простір, в якому одні можливості збільшилися, а інші, навпаки, виявилися заблокованими. Це відбулося завдяки трьом особливостям рейтингів. Перша – конкуренція: завдяки рейтингам у світі закріпилось розуміння вищої освіти як конкурентного ринку і для закладів вищої освіти, й для цілих країн. Ця конкуренція пов'язана в основному з академічною репутацією та із якістю досліджень, що проводяться, і складають основне ядро рейтингів. Друга особливість рейтингів – ієрархія: рейтинги – ключовий елемент системи оцінки діяльності закладів вищої освіти, в якому реальним знанням випускників та дипломам, що вони пред'являють на національному та глобальному ринках праці, присвоюється різна вага. Рейтинги стають інструментом, який більш щільно пов'язує університети з геополітикою, ринками праці та суспільним устроєм, в якому існує нерівність і в межах якого вони функціонують. Третя особливість – ефективність: рейтинги впровадили у систему вищої освіти економіку досягнень, що контролює поведінку закладів вищої освіти і досить часто стає причиною маніакального прагнення щось покращити.

2. Тренди національних ринків вищої освіти

2.1. Збільшення автономії закладів вищої освіти

Автономія закладів вищої освіти внаслідок ринкових трансформацій є сучасним трендом розвитку та реформування системи вищої освіти. Автономія університетів розглядається як необхідний інструмент досягнення високої освітньої якості, конкурентоспроможності, можливості комерціалізації власних нових доробок для подальшого розвитку наукової бази університетів.

Фундаментальним дослідженням свободи європейських університетів є книга У. Фелта «Європа знань», у якій зазначається, що найважливішим для університету є «поняття академічної свободи і автономії» [149, с. 14]. Вчені у сфері вищої освіти зазначають, що концепт академічної свободи, проголошений у США, заклав фундамент для демократичних традицій у світі: «академічна свобода і університетська автономія – це свобода навчати, свобода вчитись і розвиватись без зовнішнього втручання у внутрішні справи університету»

Х.-У. Ерішен на II міжнародному колоквіумі в університеті Ерфурта підкреслив, що для досягнення автономії й академічної свободи кожен університет повинен дати відповідь на три запитання: що університет робить? які його реальні досягнення? що це йому коштує? [147, с. 5]. Саме відповіді на ці запитання і визначатимуть повну автономію університету.

У Великій Хартії європейських університетів (Болонья, 18 вересня 1988 року) автономія названа одним з фундаментальних принципів університетів – «університет є автономною установою, яка знаходиться в основі товариств, по-різному організованих відповідно до особливостей географії та історичних традицій; він створює, вивчає, оцінює і передає з покоління в покоління культуру за допомогою наукових досліджень і навчання. Щоб відповідати вимогам навколишнього світу, ці дослідження і навчання повинні бути морально та інтелектуально незалежні від усіх політичних властей і економічного тиску» [129, с. 5.].

В українській науці питанню управління вищою освітою присвячені праці В. Пилипенка, С. Шудло, С. Оксамитної, В. Чепак, А. Навроцького, В. Чернецького, П. Лукашевич, а також А. Поступної, П. Кряжева, В. Кременя, К. Корсака, В. Фінікова, П. Куделя, В. Лугового, В. Огаренка. Однак уточнення поняття «автономізація вишів» є і зараз актуальним. Раніше цю категорію у вітчизняних наукових колах не застосовували, і лише нещодавно з'явилися наукові праці українських дослідників, в яких розглядається проблема управління (або регулювання) освітою (В. Берека, А. Здищук, Д. Дзвінчук, В. Журавський, В. Луговий, Т. Лукіна, С. Майборода, В. Новіков, Т. Оболенська, В. Огаренко, В. Пікельна, Л. Прокопенко, О. Радченко, В. Сафонова, І. Сікорська, А. Тамма, Л. Шевченко та ін.).

Політологічний енциклопедичний словник дає таке визначення: автономія – у широкому розумінні – надання деяким частинам держави (областям, департаментам, префектурам, провінціям та ін.) прав на самоврядування в адміністративній сфері (у такому значенні цей термін вживається в політико-юридичних науках); у вузькому, спеціальному розумінні – широке внутрішнє самоврядування політико-національного або національно-теоретичного утворення в рамках єдиної держави і стосується не лише адміністративної, а й інших сфер життя і діяльності, а також деяких питань законодавства (у цьому розумінні це поняття вживається в політології та етнополітології) [87, с. 10].

Український педагогічний словник визначає автономію як встановлення норм (правил) для себе самого; протилежністю автономії є гетерономія. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей; у школі такою групою може бути об'єднання кількох учнів для розв'язання певного завдання; шкільний клас, орган учнівського самоврядування або учнівська організація. В міру соціального розвитку особистості й групи гетерономія поступається місцем автономії сферою, яка особливо сприяє розвитку автономії молоді, є поза класна й позашкільна робота, а також діяльність учнівських організацій [25, с. 13]. Враховуючи останнє визначення, варто зазначити, що у

закладі вищої освіти суб'єктами автономії можуть бути органи студентського самоврядування.

З поняттям «автономія закладу вищої освіти» тісно пов'язано поняття «академічні свободи». Автономія закладу вищої освіти розуміється як його зовнішня самоідентифікація, а академічна свобода – провідний принцип внутрішньої організації його діяльності. Академічні свободи – право викладачів закладів вищої освіти, зокрема університетів, проводити навчальну й наукову роботу, керуючись своєю совістю, без обмежень з боку держави чи церкви, а також право студентів на самоврядування й на організацію занять на власний розсуд [25, с. 18]. Академічні свободи передбачалися в Середньовіччя привілеями з боку церкви чи світських владик, пізніше – державними законами. Вони відігравали прогресивну роль, забезпечуючи певну незалежність науки від теології. Академічні свободи педагогічних, науково-педагогічних працівників, студентів, курсантів, аспірантів, докторантів тощо визначені Законом України «Про вищу освіту» [35].

У словнику-довіднику з педагогіки автономія закладу вищої освіти трактується як самостійність закладу вищої освіти у підборі та розміщенні кадрів, здійсненні навчальної, наукової, господарської та іншої діяльності у відповідності до законодавства та статуту вищого навчального закладу. Автономія закладу вищої освіти передбачає відповідальність за створення оптимальних умов для вільного пошуку наукової істини, її вільного викладу та розповсюдження. Автономія закладу вищої освіти проявляється у наданні студентам, педагогічним та науковим працівникам певних академічних свобод [107, с. 7]. Дефініція поняття «академічні свободи» цілком тотожна з тим, яке подано в українському педагогічному словнику.

Педагогічний енциклопедичний словник дає таке визначення: академічна свобода – надання визначених прав працівникам освіти (професорсько-викладацькому складу, науковим робітникам та студентам вищих навчальних закладів). Означає можливість для викладача вільно викладати навчальний предмет на власний розсуд, вибирати теми і методику для наукових

досліджень, а для студента – отримувати знання відповідно до своїх нахилів і потреб. Надані академічні свободи передбачають академічну відповідальність освітнього закладу за створення оптимальних умов для вільного пошуку істини [84, с. 13].

У відповідності до Хартії Університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (2009 р.) під університетською автономією розуміють «форму встановлення та повсякчасного досягнення академічних свобод, що визначається як необхідна ступінь незалежності університету:

- у правоздатності вирішувати завдання розвитку особистості, суспільства;
- від зовнішнього втручання (від держави та інших суспільних сил) приймати рішення стосовно внутрішньої організації та управління, розподілу фінансових ресурсів та генерування доходів, адміністрування і встановлення власної лінії поведінки (місії) у сфері освіти, науково-дослідної роботи, викладання й інших пов'язаних із цим видах діяльності».

У пункті 3.8 цього документу Університети закликають уряд «визнати принципи університетської автономії, що підкріплює їх різноманітні місії, у тому числі:

- академічної автономії (навчальні плани, програми та наукові дослідження);
 - фінансової автономії (виділення бюджету єдиною сумою);
 - організаційної автономії (організаційна структура університетів);
- автономії в області кадрової політики (найм, заробітна плата та просування по службі)» [129].

Реформування системи вищої освіти в Україні, визначене новим Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), побудовано на засадах автономії закладу вищої освіти:

- 1) в основі змін до вищої школи – ідея автономії в академічній, організаційній та фінансовій сферах;

2) якість підготовки фахівців у вищих навчальних закладах стане основою конкуренції між ними;

3) проведення вищими навчальними закладами внутрішнього публічного моніторингу, результати якого будуть розміщені на їх сайтах;

4) запровадження Національного агентства з якості вищої освіти та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тощо [35].

Результати дослідження проблеми автономії університетів у психолого-педагогічній літературі свідчать про те, що академічна свобода завжди ґрунтується на відповідальності. Так, учені зазначають, що університет лише тоді виконує свої обов'язки, якщо він несе в собі суспільну відповідальність і сприяє поширенню демократії у спільноті. На сучасному етапі розвитку виокремлюють третю місію університетів (окрім навчальної і виховної), суспільну місію, яка полягає в залученні до університетського життя представників уряду, громадськості, активних представників соціальних структур. Таке залучення до університетського життя різних зацікавлених сторін приводить до плідної співпраці університетів з урядовими, бізнесовими, громадськими діячами, відкриваючи, з одного боку, університетам простір для комерціалізації результатів дослідницьких проєктів, майданчиків для потужних студентських виробничих практик, працевлаштування студентів, а з другого – можливості для розвитку різних сфер суспільства і просування актуальних інноваційних наукових досягнень [34].

Автономії українських університетів повинні забезпечити подолання системних проблем, що накопичилися у вітчизняній системі вищої освіти. Серед найгостріших із цих проблем можна виділити:

- Незбалансованість мережі університетів та інших закладів вищої освіти в Україні. За останні два десятиріччя вища освіта стала масовою, що не підкріплювалося збільшенням державних видатків до рівня, який гарантував би якісну освіту всім бажаючим її отримати. Внаслідок цього в останні роки постає питання про необхідність скорочення невиправдано великої кількості закладів вищої освіти.

- Інфляція стандартів освіти. Надмірне зростання кількості державних, відомчих та приватних вишів, не підкріплене системою контролю відповідності їх матеріально-технічної та інтелектуальної бази освітнім стандартам, нечіткість визначення цих стандартів, призвели до появи «дипломованих фахівців», які, інколи, не мають навіть базових фахових знань, що веде до втрати суспільного престижу української вищої освіти.

- Ізоляція від міжнародної інтелектуальної спільноти. Брак фінансування наукової діяльності закладів вищої освіти, обмеженість доступу до сучасної наукової літератури, старі наукові кадри, які не володіють іноземними мовами та сучасними засобами комунікації, «радянський менеджмент» призвели до втрати позицій університетських науковців України в міжнародному науковому співтоваристві.

- Відрив викладання від сучасної науки. Розрив між навчальним процесом і науковими дослідженнями зумовлюється відсутністю ефективної системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи та відсутністю в більшості університетів необхідної науково-дослідної бази, яка з радянських часів залишається прерогативою науково-дослідних інститутів системи Національної академії наук України.

- Низький рівень оплати праці викладачів та співробітників. Заробітна плата викладачів та працівників закладів вищої освіти не досягала навіть середньої у промисловості, що провокує пошуки додаткових джерел доходів, у тому числі корупційних. Кар'єра викладача стає дедалі менш привабливою для талановитої та амбітної молоді.

- Високий рівень корупції. Введення системи ЗНО випускників шкіл, яке, поза сумнівом, є дуже позитивним процесом, знизило рівень корупції при вступі до закладів вищої освіти, але корупція під час навчання набула майже неконтрольованих обсягів.

- Потенційні загрози, пов'язані з непередуманими заходами посилення автономії. При розробці і втіленні заходів з розширення університетської автономії необхідно передбачити ефективні запобіжники від узурпації влади у

зкладах вищої освіти. В умовах майже повної залежності Вченої ради, а також самоврядних інституцій (студентського самоврядування, профспілок, професійних і громадських товариств, університетських ЗМІ тощо) від адміністрації закладу вищої освіти (в особі ректора) автономія університету від держави може перетворити його на «ректорську вотчину» [23].

Протягом останніх 20 років процес трансформації системи вищої освіти в Україні набув перманентного, проте, певною мірою безсистемного характеру. Однією з основних проблем реформування української системи вищої освіти є визначення форм і меж автономії закладів вищої освіти задля ефективного їх функціонування, а також підтримання балансу між ступенем автономії та державним регулюванням навчального процесу з метою адекватного задоволення соціальних очікувань, зокрема поєднання ідеології вільного ринку з дотриманням принципів соціальної справедливості. Якщо функції управління закладами вищої освіти зосереджено в державних установах, то відбувається жорстка уніфікація підготовки фахівців, що звужує їхні професійні горизонти, зменшує гнучкість реагування системи освіти на запити ринку праці тощо. У разі передачі управлінських функцій академічним структурам виникає загроза ізоляції університетів від суспільства. Міжнародні та європейські документи пропонують вирішувати цю дилему шляхом посилення суспільного контролю за якістю освіти, оптимізації й певної децентралізації управління вищою освітою [14].

Європейська асоціація університетів (АЄУ) – організація, що об'єднує понад 850 навчальних закладів з 47 країн. В рамках асоціації здійснюється співпраця та обмін інформацією, а також проведення спільних дослідницьких проєктів. АЄУ виникла в результаті злиття Асоціації європейських університетів та Конфедерації ректорських конференцій, яке відбулося в Саламанці (Іспанія) 31 березня 2001 року.

Основна місія АУЄ – сприяти розвитку гармонійної системи європейської вищої освіти та науково-дослідної роботи, надаючи активну підтримку своїм

членам як автономним інституціям у розвитку якості навчання, викладання і дослідницької роботи.

У декількох деклараціях Асоціація Європейських Університетів (АЄУ) підтвердила вирішальну роль інституційної автономії для закладів вищої освіти та суспільства в цілому. Автономія не є самоціллю, вона є важливою умовою успіху університетів Європи [1].

Враховуючи різноманітність моделей вищої освіти, Асоціація європейських університетів визначила основні принципи та умови, які є важливими для університетів для оптимального виконання своїх місій та завдань. У період між 2009 і 2011 роками АЄУ разом із її колективними членами, Національними асоціаціями ректорів 29 систем вищої освіти Європи було розроблено методологію розрахунку показників автономії. Вона пропонує інструментарій для порівняння національних систем вищої освіти на предмет автономії та дозволяє встановити взаємозв'язок між автономією й іншими концепціями, такими, як продуктивність, фінансування, якість, доступ та утримання [1].

Система показників використовується у низці європейських країн, щоб підтримати процес реформ національних систем вищої освіти і включає чотири групи показників: організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономії (див. дод. К).

Організаційна автономія – це здатність університету вільно вирішувати свою внутрішню організацію, а саме: виконавче керівництво, органи прийняття рішень, юридичні особи та внутрішні академічні структури. Вона включає сім індикаторів (див. дод. К):

- порядок відбору виконавчого керівника (зокрема, чи узгоджується обраний керівник з органами держави);
- критерії відбору для виконавчого керівника (найбільш автономними вважаються системи освіти, де такі критерії визначає сам виш; також серед європейських країн можна зустріти такі варіанти правового регулювання вказаного аспекту: критерії докладно встановлюються законом; закон вказує,

що керівник має займати академічну посаду і / або мати вчений ступінь; закон приписує, що керівником може бути обрано тільки представника цього ж університету, тощо);

- звільнення виконавчого керівника (можливі варіанти: процедуру звільнення не встановлено законодавчо; звільнення потребує підтвердження держорганом, але саму процедуру встановлює університет; звільнення здійснює держорган, але за процедурою, встановленою університетом; звільнення здійснює держорган за процедурою, встановленою в законі, тощо);

- термін повноважень виконавчого керівника (варіанти, що найбільш часто зустрічаються в системах вищої освіти Європи: вказане питання не підлягає законодавчому врегулюванню; закон встановлює максимально або мінімально можливий строк перебування на посаді; закон встановлює строк повноважень);

- зовнішні члени в органах управління університету (університети більшості країн повинні включати зовнішніх членів);

- можливість приймати рішення щодо академічних структур (можливі варіанти: університет може визначати академічну структуру без будь-яких обмежень; керівні засади визначення академічної структури передбачено в законі; закон перераховує факультети та інші структурні елементи);

- можливість створення юридичних осіб (від можливості заснування юридичних осіб без обмежень до можливості заснування лише неприбуткових організацій або й повної відсутності такої можливості) [170].

Якщо за вказаними критеріями аналізувати систему вищої освіти України, то слід звернути увагу на такі положення Закону України «Про вищу освіту»:

- керівник вишу не потребує узгодження з центральним органом державної влади; закон лише обумовлює загальні вимоги до процедури обрання (ст. 42);

- окремі вимоги до кандидата на посаду керівника університету встановлено законом (ч. 1 ст. 42), зокрема, кандидат на посаду керівника

вищого навчального закладу повинен мати вчене звання та науковий ступінь і стаж роботи на посадах науково-педагогічних працівників не менше 10 років. Кандидат на посаду керівника закладу вищої освіти державної чи комунальної форми власності має бути громадянином України. Одна й та ж сама особа не може бути керівником відповідного вишу більше, ніж два строки;

– щодо питань звільнення керівника вишу, то закон передбачає, що воно може відбутися за ініціативою засновника (для закладу вищої освіти державної форми власності – відповідного органу державлади; для комунального вишу – місцевої ради; якщо форма власності приватна – фізичної і / або юридичної особи, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад вищої освіти), а також у зв'язку з прийняттям рішення про його відкликання вищим колегіальним органом громадського самоврядування. При цьому підстави для звільнення можуть бути як загальними (передбаченими законодавством про працю), так і встановленими статутом університету або контрактом із керівником;

– строк повноважень керівника – п'ять років з можливістю обрання на ще один аналогічний строк. Наведене положення є імперативним. Ані статут вишу, ані контракт з керівником відступати від нього не можуть;

– законом визначено керівні засади академічної структури університету (ст. 33), які мають бути деталізовано статутом закладу вищої освіти та іншими внутрішніми документами;

– щодо можливості бути засновником юридичних осіб, то ч. 3 ст. 27 Закону України «Про вищу освіту» вказує, що заклад вищої освіти може бути засновником (співзасновником) інших юридичних осіб, які провадять свою діяльність відповідно до напрямів навчально-науково-виробничої, інноваційної діяльності вищого навчального закладу та/або забезпечують виконання його статутних завдань. Про право вишів засновувати підприємства для провадження інноваційної та/або виробничої діяльності говорить також п. 12 ч. 3 ст. 70 закону [35].

Дослідження організаційної автономії в європейських університетах дали змогу встановити найвищий рівень її розвитку в таких країнах, як Великобританія, Ірландія, Данія, Фінляндія, Естонія.

Фінансова автономія – це здатність університету самостійно керувати своїми коштами, що дає змогу встановлювати та реалізовувати свої стратегічні цілі. Включає одинадцять індикаторів (див. дод. К):

- тривалість циклу державного фінансування (чим тривалішим є такий цикл, тим, відповідно, більшою автономією володіє заклад вищої освіти; основні варіанти в європейських системах освіти – один рік або більше одного року);

- тип державного фінансування (можливі варіанти: постатейне фінансування; надання загальної суми без будь-яких обмежень щодо статей її розподілу; загальна сума розподілена за категоріями витрат без можливості їх зміни);

- можливість брати позики (в законодавстві країн Європи це питання вирішується по-різному: не надає такої можливості; позику можна брати, але тільки в межах граничного відсотку і / або за погодженням з держорганом і / або тільки в певних банках);

- можливість збереження надлишку (університети можуть: не мати такої можливості; зберігати профіцит без будь-яких обмежень; зберігати профіцит тільки в межах певного відсотку або тільки за погодженням із держорганом; залишати профіцит, але напрями його використання визначає держорган);

- можливість володіння будівлями (університет: не має права володіти будівлями; може володіти будівлями і продавати їх; може продавати будівлі тільки за попереднім погодженням з держорганом; може володіти, але не може продавати будівлі);

- плата за навчання для національних / європейських студентів на рівні бакалавра;

- плата за навчання для національних студентів / студентів ЄС на рівні магістра;

- плата за навчання для національних студентів / студентів ЄС на докторантурі;
- плата за навчання студентів, які не є членами ЄС, на рівні бакалавра;
- вартість навчання для студентів, які не є членами ЄС, на рівні магістра;
- плата за навчання студентів не членів ЄС на рівні доктора (для всіх рівнів можливі варіанти: університет самостійно встановлює вартість навчання; вартість навчання встановлюється за погодженням із держорганом; держорган визначає верхню межу плати; держорган встановлює плату за навчання; плати за навчання немає) [170].

В Законі України «Про вищу освіту» фінансову автономію вишів України характеризують такі положення:

- щодо порядку державного фінансування, то, як і в більшості країн Європи, основну прив'язку зроблено до Державного бюджету на відповідний рік (так, зокрема, ч. 3 ст. 71 вказує, що розміри бюджетних призначень на підготовку фахівців із вищою освітою, а також на підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів встановлюються у Державному бюджеті України на відповідний рік);

- тип державного фінансування великою мірою залежить від статусу закладу вищої освіти. Найбільшим автономними за цим критерієм можуть вважатися виші зі статусом національного або дослідницького. Так, відповідно до ч. 3 ст. 29 національний заклад вищої освіти має право отримувати відповідно до законодавства на пріоритетних засадах передбачені державним бюджетом кошти, а також фінансування для придбання наукового і навчального обладнання, комп'ютерних програм тощо за рахунок державного бюджету; здійснювати перерозподіл ліцензованого обсягу прийому за спеціальностями у межах відповідної галузі знань, а також перерозподіл держзамовлення між спеціальностями в межах галузі знань в обсязі не більш як 5 % загального обсягу державного замовлення національного закладу вищої освіти з обов'язковим інформуванням центрального органу виконавчої влади, до сфери управління якого належить ЗВО. У свою чергу дослідницький

університет, окрім інших можливостей, передбачених ч. 5 ст. 30, має право отримувати базове фінансування за окремою бюджетною програмою Держбюджету України;

- Закон України «Про вищу освіту» надає закладам вищої освіти можливість брати банківські кредити (п. 9 ч. 3 ст. 70). Не можна оминати також увагою нововведення, відповідно до якого державні та комунальні вищі можуть мати не тільки казначейський рахунок, але звичайний поточний і / або депозитний рахунки (правда, тільки в державних банках);

- щодо можливості збереження профіциту, то Закон України «Про вищу освіту» гарантує державним і комунальним закладам вищої освіти, по-перше, що кошти, отримані як плата за навчання, підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації кадрів або за надання освітніх послуг, не можуть бути вилучені в дохід державного або місцевих бюджетів; по-друге, можливість розпоряджатися цими та іншими власними надходженнями. Щодо приватних закладів вищої освіти, то тут діють загальні положення цивільного права, які захищають право приватної власності;

- питання про можливість розпорядження власними будівлями та іншим майном є предметом регулювання Закону України «Про вищу освіту» тільки щодо державних і комунальних закладів вищої освіти. Майно закріплюється за державним або комунальним закладом вищої освіти на праві господарського відання і не може бути предметом застави, а також не підлягає вилученню або передачі у власність юридичним і фізичним особам без згоди засновників вишу та вищого колегіального органу самоврядування вищого навчального закладу, крім випадків, передбачених законодавством. Державні і комунальні заклади вищої освіти отримали можливість передавати в оренду закріплені за ними об'єкти власності;

- можливості для встановлення плати за навчання для державних і комунальних закладів є обмеженими: як передбачено ст. 73 Закону України «Про вищу освіту» перелік платних освітніх та інших послуг, що можуть надаватися державними і комунальними закладами вищої освіти,

затверджується Кабінетом Міністрів України. Порядок надання платних освітніх та інших послуг, включаючи порядок визначення їх вартості для здобувачів вищої освіти, встановлюється центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері економічного розвитку і торгівлі, та центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної фінансової, бюджетної, податкової політики [35].

За даними Світового банку Україна інвестує в освіту близько 0,73 % від валового внутрішнього продукту, що значно менше, ніж розвинені країни Європи та світу. У розвинених країнах близько 72,8 % коштів університети отримують від державного фінансування на національному й регіональному рівнях, що забезпечує їх тривалий і стабільний розвиток. Інші 30 % фінансування університети отримують із таких джерел: плата за навчання (9,1 %), комерціалізація власних розробок (6,5 %), благодійні внески (4,5 %), надання платних послуг (4,1 %), міжнародні гранти (3,0 %) [34]. В Україні окрім державного фінансування основний прибуток отримується через плату за навчання. Водночас надходження із джерел комерціалізації наукових розробок є вкрай низьким, а тому потребує налагодження взаємодії між університетом і бізнесом.

Рівень розвитку фінансової автономії університетів в Україні є доволі низьким. Університети не можуть самостійно здійснювати позики й бути повноцінним суб'єктом фінансової діяльності. Незважаючи на той факт, що вітчизняні університети мають право самостійно встановлювати плату за навчання, вона не може бути необмеженою, оскільки створюватиме перешкоди для заповнення ліцензійного обсягу студентів. Тим більше, що відповідно до нових умов прийому студентів та надання обсягу державного замовлення у вступній компанії більшість периферійних університетів матимуть труднощі з державним замовленням, адже попередньо студенти будуть обирати і зазначати на сертифікатах ЗНО найбільш рейтингові, переважно столичні заклади, які й матимуть державного замовлення в більшій кількості.

Таким чином, університети з різних областей України втрачатимуть можливість фінансової автономії через обмеження їх академічної та організаційної автономії. Слід зазначити, що відповідно до нового Закону про вищу освіту розміщення державного замовлення здійснюється на конкурсних засадах за принципами добросовісної конкуренції, відкритості й прозорості, рівноправності, об'єктивного й неупередженого оцінювання пропозицій учасників конкурсу (ст. 72). Деякі пріоритети для державного замовлення у підготовці магістрів і докторів філософії мають університети зі статусом науково-дослідних, тому слід визначити чіткі критерії, за якими класичний університет набуває цього статусу, і дотримуватися цих критеріїв [34].

Кадрова автономія – це здатність університету вільно вирішувати питання, пов'язані з управління людськими ресурсами, включаючи прийом на роботу, зарплату, звільнення та просування по службі. Щоб конкурувати у глобальному середовищі вищої освіти, університети повинні мати можливість наймати кваліфіковані академічні та адміністративні кадри без зовнішнього втручання. Кадрову автономію оцінюють за восьми індикаторами (див. дод. К):

- порядок прийому на роботу старших наукових співробітників;
- порядок прийому на роботу керівних працівників (університет: вільно набирає співробітників; має отримувати погодження з боку держоргану для прийняття на роботу окремих або всіх категорій співробітників; крім того, оцінці підлягає також встановлення державою загальної кількості викладачів або відсутність відповідного обмеження);
- зарплата старших наукових співробітників;
- зарплата старшого адміністративного персоналу (університет: є вільним у визначенні розміру зарплати; є обмеженням розміром загального фонду оплати праці; існує в умовах, коли зарплатні рівні встановлено для кожної категорії співробітників, або коли зарплата встановлюється держорганом для деяких або для всіх категорій співробітників);
- звільнення старшого наукового співробітника;

- звільнення старшого адміністративного персоналу (можливі такі варіанти правового регулювання вказаного питання: спеціальні законодавчі вимоги відсутні (застосовуються загальні положення трудового законодавства); окремі категорії співробітників звільняються в порядку, передбаченому для держслужбовців; наявні інші спеціальні положення щодо звільнення);

- процедури підвищення старших наукових співробітників;

- процедури підвищення старшого адміністративного персоналу (університет може вільно встановлювати процедуру підвищення; підвищення є можливим лише за наявності вільної посади вищого рівня; підвищення відбувається в порядку, встановленому відповідним державним органом; підвищення потребує затвердження державним органом) [170].

В питаннях кадрової автономії Законом України «Про вищу освіту» затверджено такі положення:

- право приймати на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших працівників передбачено як елемент змісту автономії закладів вищої освіти (п. 4 ч. 2 ст. 32). Вищі самостійно формують і затверджують власний штат. Однак слід враховувати: правом здійснювати перерозподіл нормативу чисельності осіб, які навчаються, на одну посаду науково-педагогічного працівника наділені тільки національні університети (п. 3 ч. 3 ст. 29). У свою чергу, дослідницькому університету гарантовано право самостійно встановлювати такі нормативи (п. 7 ч. 5 ст. 30). За вишами без статусу національного або дослідницького такі права не визнано. Крім того, дослідницький університет має право у межах визначених в установленому порядку коштів загального фонду на оплату праці та в межах наявних у закладі вищої освіти власних надходжень самостійно формувати і затверджувати штатний розклад науково-педагогічних, наукових, педагогічних та інших працівників, у тому числі визначати штатні нормативи, найменування та чисельність посад працівників відповідно до структури вищого навчального закладу (п. 9 ч. 5 ст. 30). Показово також, що в Прикінцевих і перехідних положеннях Закону окремо обумовлено, що зменшення максимального

навчального навантаження науково-педагогічного працівника до 600 годин, яке почало діяти з 1 вересня 2015 року, не є підставою для збільшення чисельності штатних одиниць (п. 7);

- в питаннях оплати праці автономія закладів вищої освіти представлена, зокрема, можливістю встановлювати доплати за рахунок власних надходжень (ч. 2 ст. 59). Як передбачено, керівник закладу вищої освіти відповідно до законодавства, статуту та колективного договору визначає порядок, встановлює розміри доплат, надбавок, премій, матеріальної допомоги та заохочення педагогічних, науково-педагогічних, наукових та інших працівників закладів вищої освіти. Але, наприклад, розмір доплат за науковий ступінь доктора філософії та доктора наук, вчене звання доцента і старшого дослідника або професора – імперативна норма Закону;

- щодо звільнення працівників застосовуються загальні норми трудового законодавства;

- ще один момент, який характеризує ступінь кадрової автономії вітчизняних вишів – вчене звання професора, доцента, старшого дослідника присвоює вчена рада закладу вищої освіти (вчена рада структурного підрозділу). Рішення відповідних вчених рад затверджує атестаційна колегія центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України (ст. 54) [35].

Кадрова автономія відповідно до Закону про вищу освіту випереджає рівень розвитку інших видів університетської економії. Поряд із цим у реальному житті політичні, урядові та громадські структури українського суспільства активно включаються до підбору кадрового персоналу. Розвиток університету в напрямі досягнення кадрової економії має полягати в наданні виключного права університету самостійно, без погодження з міністерством призначити працівників на всі посади, зокрема ректора й проректорів. Також доцільним було б надання науково-педагогічним працівникам статусу державного службовця, призначення заробітних плат і доплат за додаткові досягнення (наукові ступені й учені звання) відповідно до власного бюджету

університету, фіксації розміру плати за навчання для вітчизняних і іноземних студентів. Необхідне повне залучення провідних зарубіжних учених до викладання дисциплін, а також поступове переведення викладання дисциплін іноземною мовою для іноземних студентів, а також українських магістрів і бакалаврів за їх бажанням [34].

Академічна автономія – це здатність університету вирішувати різноманітні наукові питання, такі як вступ студентів, академічний зміст, забезпечення якості освіти, впровадження дипломних програм та мови навчання. Можливість приймати рішення щодо загальної кількості студентів та встановлювати критерії вступу є фундаментальними аспектами інституційної автономії. Академічна автономія включає 12 індикаторів (див. дод. К):

- загальна кількість студентів (серед найбільш поширених такі варіанти: університет вільно визначає загальну кількість студентів; вищі узгоджують кількість студентів із держорганом; університет визначає кількість контрактних місць, держава – кількість бюджетного замовлення; держава визначає кількість місць; прийом студентів є вільним);

- процедури прийому на рівні бакалавра;

- процедури прийому на рівні магістра (вільно визначається університетом; визначається спільно з держорганом; визначається держорганом);

- запровадження програм на рівні бакалавра;

- запровадження програм на рівні магістра;

- запровадження програм на рівні доктора (університет запроваджує програми без попереднього погодження з держорганом; всі або окремі програми мають бути погоджені, щоб бути введеними і / або фінансованими з держбюджету);

- тривалість програми навчання (університет встановлює самостійно; тривалість встановлюється за погодженням з держорганом; тривалість встановлюється держорганом);

- мова навчання на рівні бакалавра;

- мова навчання на рівні магістра (тільки державна; університети можуть обирати мову навчання по всіх або тільки по окремих програмах; кількість програм з вільним вибором мови навчання обмежена держорганом; введення програми іноземною мовою можливе лише за умови її викладання державною мовою також; програми іноземною не отримують бюджетного фінансування);

- вибір механізмів забезпечення якості освіти (критерій зводиться до оцінки того, є чи немає в університеті можливість вільно обирати відповідний механізм оцінки якості навчання);

- підбір постачальників послуг із забезпечення якості (університети більшості країн не можуть вибирати агентство з якості, лише у деяких країнах університети можуть вільно вибирати агенцію забезпечення якості відповідно до їхніх потреб (у тому числі агентства з інших країн);

- можливість розробки змісту навчальних програм (більшість університетів можуть вільно розробляти зміст навчальних програм та курсів (крім для регульованих професій); в трьох країнах органи влади вказують певний зміст академічних курсів) [170].

Серед положень Закону України «Про вищу освіту» академічну автономію в запропонованому Європейською асоціацією університетів розумінні відображають такі:

- держава визначає кількість держзамовлення;
- прийом на навчання здійснюється на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання до закладів вищої освіти, затверджених центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Відповідно до вказаних Умов вчена рада вишу затверджує Правила прийому до нього;

- заклади вищої освіти можуть запроваджувати акредитовані і неакредитовані освітні програми. Документ про вищу освіту державного зразка видається закладом вищої освіти тільки за акредитованою освітньою програмою. За неакредитованою освітньою програмою заклади вищої освіти виготовляють і видають власні документи про вищу освіту у порядку та за

зразком, що визначені вченою радою закладу вищої освіти (ч. 6 ст. 7 Закону України «Про вищу освіту»);

- заклади вищої освіти на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вишу;

- ст. 48 Закону України «Про вищу освіту» передбачає, що мовою викладання у закладах вищої освіти є державна мова. З метою створення умов для міжнародної академічної мобільності виш має право прийняти рішення про викладання однієї чи кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою. Перелік іноземних мов, якими здійснюється викладання навчальних дисциплін, визначається закладом вищої освіти. Заклади вищої освіти або їхні структурні підрозділи, утворені на території України іноземними державами, а також заклади вищої освіти України приватної форми власності мають право вільного вибору мови навчання із забезпеченням при цьому вивчення особами, які навчаються у таких закладах, державної мови як окремої навчальної дисципліни. За бажанням здобувачів вищої освіти заклад створює можливості для вивчення ними мови національної меншини в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням цієї мови;

- щодо забезпечення якості навчання, то Законом України «Про вищу освіту» передбачено створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, серед повноважень якого формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, аналіз якості освітньої діяльності закладів вищої освіти, проведення ліцензійної експертизи, формування критеріїв оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, закладів вищої

освіти України, за якими можуть визначатися рейтинги вишів України, акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тощо (ст. 18). Стандарти освітньої діяльності розробляються та затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (ст. 9). Система забезпечення закладом вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Саме Нацагентство із забезпечення якості вищої освіти складається з двадцяти п'яти членів – два члени делегуються Національною академією наук України та по одному – від кожної національної галузевої академії наук; тринадцять членів обираються з'їздами з числа представників закладів вищої освіти України державної, комунальної та приватної форми власності, у тому числі дев'ять членів – від державних закладів вищої освіти, один член – від комунальних вишів, три члени – від приватних; три члени обираються спільним представницьким органом всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців; два члени обираються з'їздом представників органів студентського самоврядування закладів вищої освіти з числа осіб, які здобувають вищу освіту [35].

Академічна автономія передбачає підвищення якості освіти, яку надає університет. Наближення освітньо-кваліфікаційних рівнів до європейських стандартів (бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук), з одного боку, розширює мобільність вітчизняних студентів і вчених у світі, а з іншого – додає плутанини в науковій ступені вітчизняних учених. Незрозумілою є доцільність заміни назви наукового ступеня кандидата наук на доктора філософії, адже все одно залишається вищий ступінь – доктор наук як залишок радянської спадщини, який не має аналогів у світі, окрім пострадянського освітнього

простору. З огляду на те, що представництво національних академій, вимоги до створення спеціалізованих вчених рад, надання статусу науково-дослідного університету апелюють до наукового ступеня саме доктора наук, а не доктора філософії, подвійність наукових ступенів в Україні збережеться на тривалий період [34].

Розширення автономії закладів вищої освіти України зачепило насамперед їх правовий статус, адже до реформації державні виші діяли в тих самих правових рамках, що й державні установи. Однак обмежена свобода дій і надмірна уніфікація нормативних вимог не дали змогу враховувати особливості кожного окремого вишу. Очевидно, українським вишам була необхідна велика автономія і менша уніфікація порівняно з рештою державних установ.

Наділивши заклади вищої освіти автономією, законодавство надало їм низку повноважень, якими раніше вони не володіли. Управління діяльністю автономного закладу вищої освіти та її організація, розширення самостійності створює для них нові ризики, що неминуче вимагає підвищення якості управлінського складу інститутів, університетів та академій. Оскільки існує безпосередній зв'язок між правовим статусом закладу вищої освіти та системою управління ним, то при наданні їм широкої автономії потрібна кардинально перебудова їх внутрішньої системи управління [29].

Тобто, автономію університетів необхідно визначати з урахуванням глибшої інтеграції університетів з економікою, ринком праці і процесами розвитку суспільства та держави, що сприятиме демократизації освіти, підвищенню конкурентоспроможності національних університетів і залученню до управління освітою ініціативних науковців.

Отже, автономія є фундаментальним принципом функціонування закладів вищої освіти. Однією з основних проблем реформування системи вищої освіти в Україні є визначення форм та меж автономії закладів вищої освіти задля ефективного їх функціонування як ринкових інституцій, а також збалансування ступенів автономії та державного регулювання навчального процесу з метою

адекватного задоволення соціальних очікувань та поєднання ідеології вільного ринку з дотриманням принципів соціальної справедливості.

Процес реформування національної системи вищої освіти базується на інструментарії розрахунку показників автономії, запропонованих Асоціацією європейських університетів, яка включає чотири групи показників-індикаторів: організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономії. Порівняльний аналіз системи оцінювання АЄУ із положеннями Закону України «Про вищу освіту» щодо автономії університетів довели доцільність синергії європейської системи оцінювання з національною за умови її адаптації до реальних соціальних, економічних та політичних умов, що склалися в Україні.

2.2. Посилення вагомості рейтингу закладу вищої освіти в його ринковому позиціонуванні

В Україні ще тільки формується система моніторингу і визначення рейтингу закладів вищої освіти, яка впроваджує використання при оцінюванні діяльності міжнародних показників (індикаторів), а також складає національну систему моніторингу якості та визначення рейтингу закладів вищої освіти з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування й акредитації.

Вітчизняні заклади вищої освіти, з огляду на інтеграційні процеси та відповідно до вимог часу, стикаються з потребами конкурувати з іноземними навчальними закладами та одночасно вимушені адаптуватися до нових вимог фінансування освіти, що певною мірою залежить від місця закладів вищої освіти серед інших представників галузі. Це не лише державне замовлення, а й розширення залучень коштів для університетів, зокрема надання різних послуг, фінансування через гранти, що також залежить від «привабливості» навчального закладу та його статусу порівняно з найближчими конкурентами.

Українська практика закладів вищої освіти зводиться або до використання результатів рейтингування, здійсненого у зарубіжних системах

(без урахування специфіки рейтингу), або до застосування, зазвичай, одноманітного набору критеріїв під час формування вітчизняних рейтингів розвитку ЗВО [33]. У різні періоди рейтинги за тими чи іншими критеріями формували «Компас», «Софія Київська» та інші. Серед них найвагомішою, на наш погляд, була оцінка роботодавців, зокрема щодо рейтингу «Кореспондент» та «Деньги». Такий підхід значно звужує оцінювання ЗВО, насамперед якості його наукових розробок, взаємодії із зарубіжними колегами, інфраструктури для студентів.

Роботодавці відповідно до параметрів – досвід, диплом, мова, – ранжирують кандидатів на цікаві позиції, визначаючи ціну випускникам українських університетів. Тож, щорічний рейтинг українських закладів вищої освіти, складений за категоріями: економісти, юристи, гуманітарії, технарі і будівники, включає п'ять списків університетів. Провідні роботодавці, що наймають таких спеціалістів, розставили оцінки від «0» до «10» напроти кожного університету. При цьому «0» означав «Випускника цього ЗВО я не взяв би на роботу ніколи», а «10» – «Взяв би і, можливо, на більш високу зарплату, ніж середня по ринку для молодого спеціаліста». У залежності від набраної суми балів університет отримав своє місце у рейтингу за спеціальністю.

Запропонована методика не включає у розрахунок докторів і кандидатів, їхні наукометричні роботи або квадратні метри аудиторій. Вона базується на сприйнятті випускників директорами та HR-службами великих компаній і банків. Її місію ми вбачаємо у тому, щоб допомогти молодим спеціалістам та їх батькам правильно інвестувати в вищу освіту.

Так, за балами, що набрали заклади вищої освіти у 2018 році, фаворитом за категорією «економісти» став КНУ ім. Шевченка (у минулому році – 3 місце), а за юридичними спеціальностями цей університет спустився на друге місце, поступившись Національній юридичній академії ім. Ярослава Мудрого.

Для роботодавців України репутація університетів має значення. Вони позитивно оцінюють випускників найбільш сильних регіональних закладів

вищої освіти, підкреслюючи не тільки високі базові знання таких спеціалістів, а й активну життєву позицію і високий особистий потенціал. Серед таких закладів вищої освіти – НТУ «Харківський політехнічний інститут», Одеська національна юридична академія, Львівський національний університет ім. І. Франка, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Вага брендів поки що превалює над сприйняттям роботодавців. На перших 3-х місцях опинились виключно відомі київські університети: Києво-Могилянська академія, КНУ ім. Т. Шевченко, НТУУ «КПІ», КНЕУ ім. В. Гетьмана.

Традиційно компанії-респонденти майже навпіл розділились на дві категорії: тих, хто аналізує лише досвід і вміння самого спеціаліста, і тих, хто звертає увагу на диплом. Та все ж головним є досвід роботи. Ідеальний молодий спеціаліст повинен показати, що він вже успішно вирішував низку професійних задач, маючи стажування в крупній компанії. На наш погляд, цікавим є те що для роботодавців часто не має значення, чи навчався спеціаліст в Україні або за кордоном, практичний досвід виходить у оцінці кандидата на перше місце, але в очах роботодавця диплом примножує його вагомість.

Таким чином, розглядаючи кандидатуру вчорашнього випускника, компанії віддадуть перевагу такому спеціалісту, який отримав диплом видатного закладу вищої освіти, володіє теоретичними і практичними навичками, а у студентські роки отримав досвід роботи у провідній компанії та має на високому рівні знання хоча б однієї іноземної мови. На жаль, у 90% випадків професійні знання, які студенти отримують у закладах вищої освіти, не можливо використати в сучасних реаліях. Чого не можна сказати про відмінні знання базових предметів. Однак спеціалізовані знання, на жаль, вітчизняні ЗВО не дають.

За опитуванням крупних роботодавців у 2018 році, що проводилося для зарплатного рейтингу, склалися наступні враження: підприємствам потрібні ефективно працюючі випускники і ті хто, швидко навчаються. Їм готові платити бажані зарплати – і не тільки у столиці, тому що економіка починає

виходити з кризи. Однак, зростає розрив між якістю підготовки випускників і вимогами економіки [98].

Конкурентною перевагою вітчизняних закладів вищої освіти є сильна теоретична база, на яку потім можна «нарощувати» нові знання. Для високопрофесійного керівника або спеціаліста процес навчання не зупиняється і роботодавці з цим погоджуються. Тому цей процес можна віднести до ще одного сучасного тренду вищої освіти.

Розширеним можна вважати рейтинг журналу «Фобс», в якому поряд з думкою роботодавців, враховувалися результати присутності ЗВО у мережі Інтернет (через оцінювання за результатами рейтингу Webometrics) та кількості цитувань за індексом Хірша 2, де Кембридж зайняв перше місце у міжнародному рейтингу університетів за трудозабезпеченням своїх випускників, а Токійський університет замикає десятку [82].

До речі, є багато науковців, які стверджують, що індекс Хірша втрачає свою актуальність. На сучасному етапі він не надає повної об'єктивної характеристики вченому і люди з однаковим індексом можуть де-факто у разі відрізнятись за кваліфікацією. За останні роки його навчилися майстерськи накручувати і експлуатувати. Це, на наш погляд, доводить, що будь який формально кількісний критерій, який прямо впливає на кар'єрне зростання і перерозподіл коштів буде рано чи пізно скомпрометовано. Його прогалини будуть експлуатуватися для отримання переваг у конкурентній боротьбі.

Безперечно, розширення критеріїв, за якими здійснюється оцінювання, є позитивним явищем, що підвищує якість рейтингу. Проте важливо звернути увагу на специфіку побудови зарубіжного рейтингу, який додається до вітчизняних систем оцінювання, адже здебільшого кожен із рейтингів має певну цільову спрямованість, тобто певну зосередженість на окремому аспекті діяльності ЗВО, що виключає можливість «сліпого» використання результатів зарубіжних експертів [57].

Досліджуючи складові критерії рейтингів, можна дійти висновку, що визначення національного рейтингового функціонала відбувається на засадах аналізу трьох інтегральних факторів за узагальненою пропорцією:

- якість освіти у закладах вищої освіти (найбільша вага);
- рівень затребуваності роботодавцями випускників закладів вищої освіти (середня вага);
- рівень науково-дослідної активності (найменша вага).

Систематизуючи перелік критеріїв, що входять до рейтингових факторів, пропонуємо методологію складання рейтингів (див. табл. 2.1), за якою доцільно формувати остаточний список найкращих вітчизняних ЗВО, відповідно до інтелектуальної складової.

Більшість критеріїв, що входять до рейтингових факторів, були розглянуті нами в аспекті дослідження конкурентних переваг системи вищої освіти України за методикою рейтингування U21. Однак, деякі залишились поза увагою. Тому виникає необхідність порівняння відповідності ринкового позиціонування вітчизняних закладів вищої освіти в світовому освітньому просторі за основними визначеними критеріями рейтингів та загальними тенденціями трансформації вищої освіти.

Розпочати аналіз якості освіти, на наш погляд, потрібно виходячи з розуміння процесів викладання, навчання, оцінювання. За останні 10 років в деяких частинах світу виникли реальні передумови для зміни університетських підходів до викладання і навчання. В той самий час здійснення цих змін у різних системах, закладах вищої освіти, дисциплінах пов'язано зі значними проблемами. Традиційні, орієнтовані на дослідження університети продовжують існувати і надалі, однак приватизація, масовізація і комерціалізація освіти вимушують визначати пріоритети у викладанні, навчанні й оцінюванні, а також провести зміни, в основі яких будуть надійні знання і перевірені стратегії.

Таблиця 2.1 – Коротка методологія складання рейтингів для вітчизняних закладів вищої освіти

Перелік критеріїв, що входять до рейтингових факторів		
<i>Якість освіти у закладах вищої освіти</i>	<i>Рівень затребуваності роботодавцями випускників закладів вищої освіти</i>	<i>Рівень науково-дослідної активності</i>
<i>Рівень викладання:</i> - Кількість штатних співробітників професорсько-викладацького (ПВС) складу на 100 студентів; - частка штатних викладачів - членів НАН України (%); - середній вік ПВС; - частка викладачів ЗВО, які пройшли стажування за кордоном.	<i>Якість професіоналізму випускників:</i> - оцінка студентами і випускниками якості прикладних знань та навичок випускників; - оцінка студентами і випускниками здібності випускників університету набувати нові знання та навички; - кількість випускників, що займають керівні посади у державі; - кількість випускників, які входять до вищого виконавчого органу провідних українських компаній; - оцінка роботодавцями якості знань і навичок випускників; - оцінка роботодавцями здібності випускників університету ефективно працювати на керівних та адміністративних посадах; - оцінка роботодавцями можливостей випускників ВНЗ щодо кар'єрного росту; - оцінка студентами і випускниками рівня преференцій випускників університету на ринку праці.	<i>Інноваційна активність:</i> - обсяг бюджету НДДКР за рік; - обсяг фінансування за грантами, що виділені ЗВО; - оцінка студентами і випускниками потенціалу наукової творчості тих, хто навчається; - рівень залученості до конкурсів інновацій; - оцінка академічним, науковим та інноваційним співтовариством загального рівня науково-дослідницької активності ЗВО; - оцінка представниками наукового й інноваційного співтовариства ступеня залученості університету до наукових досліджень за замовленням сторонніх організацій; - оцінка представниками академічних кіл ступеня залученості тих, хто навчається, до НДДКР.
<i>Міжнародна інтеграція:</i> - оцінка представниками академічної сфери рівня міжнародної інтеграції університетів; - частка іноземних студентів (%); - частка сумісних навчальних програм	<i>Співробітництво з роботодавцями:</i> - частка кафедр ЗВО, які фінансуються компаніями-роботодавцями (%); - частка студентів, які навчаються за контрактом з роботодавцем; - кількість студентів, які	<i>Наукові досягнення:</i> - кількість публікацій на одного співробітника ПВС (за 5 років); - кількість цитувань за 5 років на одного співробітника ПВС; - кількість міжнародних дослідницьких програм, в

бакалаврату і магістратури із зарубіжними ЗВО за рік; - частка студентів, які пройшли практику або стажування за кордоном.	навчаються за програмами перепідготовки, підвищення кваліфікації і програмами другої вищої освіти за рахунок коштів компанії-роботодавця; - оцінка частки випускників ЗВО, працевлаштованих не пізніше, ніж 3 місяці після випуску (% від кількості випускників); - оцінка роботодавцями інтенсивності співробітництва закладів вищої освіти з роботодавцями.	яких приймає участь ЗВО; - оцінка представниками академічного, наукового та інноваційного співтовариства популярності наукових публікацій співробітниками університету; - оцінка представниками академічного, наукового та інноваційного співтовариства успішності комерціалізації розробок університетів.
Ресурсна забезпеченість: - обсяг фінансових засобів у розрахунку на одного студента; - обсяг витрат на доступ до міжнародних електронних баз даних, бібліотек та аналітичних систем (за рік, у розрахунку на 1 студента); - оцінка представниками академічної сфери рівня ресурсного забезпечення освітнього процесу.		Інноваційна інфраструктура: - оцінка представниками наукового та інноваційного співтовариства інфраструктури для наукових досліджень; - кількість працюючих при ЗВО наукових центрів, НДІ, лабораторій; - кількість створених при ЗВО технопарків, бізнес-інкубаторів, тощо.
Затребуваність серед абітурієнтів: - середня базова вартість навчання на 1 курсі за програмою бакалавра (за рік); - частка студентів, що були прийняті на основі перемоги у олімпіаді, без інших вступних випробувань; - середній бал ЗНО абітурієнтів, які зараховані на очну форму навчання у поточному році.		

Складено авторами на основі [78; 81; 120]

Навчання і наукові дослідження завжди відігравали центральну роль в традиційних університетах, хоча пов'язаний з цими функціями престиж істотно різнився. У сучасних умовах розбіжність між навчанням і науковими

дослідженнями виходять на перший план, але у той самий час зростає відчуття того, що стратегічна націленість систем, університетів і навіть окремих програм на обидві ці області може принести суттєвий вигравш. Можна стверджувати, навкруги навчання і наукових досліджень існує реальна і досить складна «проблема ідентичності», яка у вищій освіті більшості країн до сих пір не вирішена. У практичному плані політичні ініціативи, мета яких – віднести заклади вищої освіти до категорії дослідницьких або навчальних і забезпечити відповідне фінансування, потребують досконального вивчення з точки зору можливих короткострокових та довгострокових наслідків подібних стратегій.

Дослідницька функція вищої освіти за останнє десятиріччя суттєво еволюціонувала. За деякими виключеннями, науково-дослідна діяльність традиційно здійснювалась за межами університетів, але таке положення речей швидко змінилось. Сьогодні наукові дослідження визнаються важливою соціальною місією університетів, при цьому мова йде не тільки про традиційні дисципліни і наукові сфери, а й про міждисциплінарні та нові області досліджень. Глобальне розповсюдження програм дипломного рівня і прийом студентів зі ступенем надає необхідний акцент на науково-дослідну діяльність.

Фінансування наукових досліджень та дослідницька діяльність є джерелом міжнародного статусу і престижу. Фінансові кошти на дослідження, як правило, концентруються в елітних навчальних закладах країн, і в цілому – у більш багатих державах. Однак в деяких країнах, що розвиваються, прийнято амбіційні плани підвищення обсягів й якості дослідницької діяльності. Серед них – Китай, Республіка Корея, Мексика, Бразилія, Чилі. В Україні в 2017 р. також спостерігалось збільшення фінансування наукових досліджень і розробок наукових установ майже на 40% – з 366,6 до 507,4 млн грн [127].

Дослідження більшою мірою залежать від державного фінансування. Одночасно активізуються і набувають важливого значення зв'язки між університетами і промисловістю. Це співробітництво суттєво розширює можливості для фінансування досліджень і розвитку потенціалу, але і породжує проблеми, що пов'язані з правами інтелектуальної власності, потоками

прибутків, що можуть генеруватися комерційними технологіями. Зв'язок «університет–промисловість» пропонує вагомі варіанти розвитку кар'єри для дослідників, які частіше, ніж у минулі роки мігрують між наукою і промисловістю. Незважаючи на це, можливості працевлаштування для дослідників у різних країнах не однакові. У деяких ситуаціях швидке зростання кількості дослідників вимушує багатьох випускників займати посади з короткостроковим контрактом і обмеженими перспективами.

Виходячи зі статистичних показників чисельності персоналу, який зайнятий у дослідницьких розробках у закладах вищої освіти, зрозуміло що відбувається накладання двох тенденцій: по-перше, скорочення кількості дослідників у ЗВО, по-друге, зростання кількості студентів і, меншою мірою, викладачів, що призводить до значного зниження їхньої густоти серед основних груп людських ресурсів вищої освіти – професорсько-викладацького складу і студентів. Тому міжнародні рейтинги університетів, що приймають до уваги передусім наукову діяльність та її результати, доволі незначно позиціонують українські заклади вищої освіти.

Задля рейтингу простежується бажання багатьох університетів зосередити більше уваги на наукових дослідженнях, що викликає суттєві розбіжності і напруженість у відносинах розподілу викладацьких та дослідницьких функцій в середині закладу вищої освіти.

Дійсно, еволюція ролі досліджень у вищій школі вивела на перший план фундаментальні питання про місію, якість та актуальність, оскільки вони мають безпосереднє пряме відношення до різних зацікавлених стейкхолдерів, які розраховують на вищу освіту як на шлях до задоволення основних соціальних та економічних потреб. У найближчі роки все більшій кількості закладів вищої освіти, а також національних і регіональних систем вищої освіти прийдеться вирішувати проблему пошуку відповідного балансу між обов'язковою дослідницькою діяльністю та іншими досить важливими функціями вищої освіти [61, с. 422 - 424].

Все вищезазначене не означає, що хоча українська вища освіта і потребує суттєвого підвищення якості, однак очевидно, що в цій царині більш неупереджений аналіз міжнародних рейтингів і експертних оцінок необхідно поєднувати з самостійною постановкою цілей і завдань та напрацюванням і втіленням ефективних рішень щодо досягнення цих цілей, виходячи у першу чергу не з іміджевих міркувань, а з реальних потреб й інтересів українського суспільства.

Таким чином, дослідивши складові критерії рейтингів, визначено, що національний рейтинговий функціонал будується на засадах аналізу трьох інтегральних факторів за узагальненою пропорцією:

- якість освіти у закладах вищої освіти (найбільша вага);
- рівень затребуваності роботодавцями випускників закладів вищої освіти (середня вага);
- рівень науково-дослідної активності (найменша вага).

Систематизуючи перелік критеріїв відповідно до інтелектуальної складової, що входять до рейтингових факторів, запропоновано удосконалити методологію складання рейтингів, за якою доцільно формувати остаточний список найкращих вітчизняних закладів вищої освіти.

2.3. Зростання ролі громадськості в розвитку системи вищої освіти України

У сучасних умовах розвиток освіти стає ареною багатоаспектної партнерської взаємодії центральних, регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, освітніми закладами, педагогами, батьками, студентами, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями.

Однією з головних тенденцій сьогодення є помітне збільшення кількісних і якісних інститутів громадянського суспільства, зростання їх ролі в соціально-економічному розвитку розвинених країн. Посилення процесів самоорганізації

пов'язані із становленням постіндустріального способу виробництва для якого притаманне поєднання приватної ініціативи з інноваційною активністю бізнесу і забезпеченням високою якістю життя людини, виконанням стратегічно-інноваційної функції державою, соціальною орієнтацією регульованої ринкової економіки та високим рівнем розвитку неринкового сектору, який забезпечує відтворення людського і соціального капіталу.

В Україні з 2014 р. відмічається зростання громадської активності в усіх сферах суспільного життя – від традиційно «громадських» сфер, таких як культура та освіта, до відносно закритих для широкого загалу, таких як оборона і політична сфера.

Питання становлення та функціонування громадянського суспільства завжди перебували в центрі наукових досліджень суспільних наук. До найбільш ґрунтовних праць із вказаних проблем відносять дослідження Е. Арато, Г. Арендт, А. Блека, Ю. Габермаса, Е. Гелнера, Р. Дарендорфа, Д. Кіна, Дж. Коена, Р. Патнема, А. Селігмена та ін. Методологічні та прикладні питання розвитку громадянського суспільства в Україні досліджувались, зокрема, такими вченими як Т. Бельська, Н. Бенюх, С. Демченко, А. Колодій, В. Кравчук, В. Нікітін, В. Степаненко, О. Чувардинський та ін.

Серед численних публікацій, в яких висвітлюються різноманітні проблеми розвитку національної системи вищої освіти на сучасному етапі, слід виокремити роботи В. Бакірова, Ю. Богача, К. Грищенко, Б. Данилишина, С. Єрохіна, К. Корсака та ін. До праць вітчизняних науковців та практиків, які досліджують проблему громадянсько-державного управління освітньою сферою в нових соціально-економічних умовах відносяться праці та наукові розробки В. Андрущенка, В. Беха, В. Журавського, А. Мазака, О. Марущенка, Л. Гаєвської. Пріоритети національної освіти в сучасних умовах досліджуються в працях В. Кременя, Г. Єльнікової, В. Майбороди, М. Карпенко. Однак, недостатньо вивченим залишається питання вивчення місця і ролі інститутів громадянського суспільства в розвитку вищої освіти на сучасному етапі.

В зв'язку з цим виявляється необхідним: 1) дослідити еволюцію участі громадянського суспільства в функціонуванні системи вищої освіти, виявити нові суб'єкти участі, які формуються під впливом глобалізаційних процесів; 2) виявити особливості функціонування і взаємодії держави, громадянського суспільства і системи вищої освіти, визначити слабкі місця на сучасному етапі розвитку в Україні.

До сьогоднішнього дня тривають дискусії довкола сутності поняття громадянського суспільства. Ідея громадянського суспільства зароджується в античні часи і до XVIII ст. відбувається поступове визрівання інститутів, цінностей та ідеологічних компонентів громадянського суспільства.

Наукове визначення поняття громадянського суспільства – *societas civilis* (пізніше – *civil society* – цивільне, або цивілізоване суспільство), як асоціації економічно вільних і незалежних громадян, союзу автономних, вільних і рівних один одному особистостей, започатковано в XVII ст. в працях Г. Гроція, Т. Гоббса, Дж. Локка. Для них громадянське суспільство було антитезою нецивілізованому «природному» стану суспільства й асоціювалось, насамперед, з державою і системою його владних органів, створених громадянами. Мислителі не вбачали принципової відмінності між громадянським суспільством і державою, політичним суспільством.

З кінця XVIII ст. – поч. XX ст. відбувається реконструкція ідеї громадянського суспільства, що пов'язано з подоланням синкретизму суспільства і держави, зростаючою раціоналізацією суспільного життя і необхідністю її морального і правового регулювання.

Розмежування понять держави і громадянського суспільства визначено з наступних відмінностей:

по-перше, систему національних, суспільних закладів, які формуються «знизу» самими індивідами, і систему державних інститутів;

по-друге, «природне і загальне право» та позитивне право, що вводиться державою;

по-третє, «людина» і «громадянин».

На думку В. фон Гумбольдта, протиріччя між громадянським суспільством і державою зводиться до наступного – чим більший обсяг дій державної влади, тим меншою свободою володіють індивіди і їх об'єднання [28, с.36].

В найбільш промислово розвинених країнах формувалось «громадянське суспільство у вигляді початкового капіталізму», в основі якого лежать ідеї і принципи всезагальної формально-юридичної рівності, а також приватне підприємництво [62, с. 383]. На зміну традиційній концепції єдиного суспільства держави приходить концепція, яка трактує громадянське суспільство як відокремлене від держави, функціонуюче на правовій основі і допускаючи лише мінімальне втручання держави (держави-«сторожа») в його внутрішнє життя.

Представники класичної теорії Ш. Монтеск'є, А. Сміт, Д. С. Мілль пов'язували громадянське суспільство з економікою поза межами держави. В створених ними ліберальних теоріях робиться акцент на економічній діяльності індивідів вільних від держави. Господарська сфера визначається центром існування громадянського суспільства.

Найбільш розгорнутий аналіз поняття і практики громадянського суспільства, як високорозвиненого і складного соціального устрою, його взаємовідносин і співвідношення з державою дав Г. Гегель. Він дійшов висновку, що громадянське суспільство представляє особливу стадію в діалектичному русі від сім'ї до держави в процесі тривалого і складного процесу історичної трансформації і є сферою реалізації особливих, приватних цілей та інтересів окремих осіб. Стани, групи, приватні особи, інститути, що керуються в своїй діяльності громадянським правом, складають структуру громадянського суспільства, де взаємодіють приватні інтереси. Формування громадянського суспільства пов'язується з індустріальним суспільством, з існуванням індивідуальної свободи «...землеробський стан схильний до підпорядкування, промисловий – до свободи» [24, с. 243]. Суспільство не може стати громадянським без управління державою на основі права. На думку Г.

Гегеля, тільки конституційна держава може оптимально поєднувати приватні інтереси, представляти суспільство в його єдності.

К. Маркс спростив гегелівську модель громадянського суспільства, звівши її до сфери праці, виробництва і обміну, зазначивши, що якщо взяти певну ступінь розвитку виробництва, обміну і споживання, то ви отримаєте певний устрій, певну організацію сім'ї, станів або класів, словом певне громадянське суспільство. Якщо взяти певне громадянське суспільство, то ви отримаєте певний політичний устрій, який є лише офіційним виразом громадянського суспільства [68, с. 402].

З 70-х-поч. 80-х рр. XX ст. в розвитку ідеї громадянського суспільства утверджується дуалістичне розуміння, за якого воно ділиться на системний світ – формально раціональний, який включає державу, бізнес структури, різноманітні світоглядні системи (право, мораль, доктрини) і життєвий – неформальний, з спонтанними і часто ірраціональними формами організації, представленого індивідами, їх групами. Відповідно відбувається більш чітке виокремлення і розмежування сфери приватного життя громадян, яке асоціюється з громадянським суспільством і опосередкованої з допомогою норм приватного права, від сфери публічного життя, безпосередньо пов'язаної з державою і регульованою з допомогою норм публічного права. Раціоналістична дихотомія «громадянське суспільство – держава» змінюється дихотомією «громадянське суспільство – особистість», що свідчило про модернізацію теорії і здвигу пріоритетів в напрямку підвищення ролі особистого фактору.

Сучасні зарубіжні теоретики громадянського суспільства, зокрема: Ю. Хабермас, Дж. Коен, Е. Арато, Дж. Кін, Є. Шацький, Дж. Холл, Р. Дарендорф, Є. Геллнер, А. Сейл, Р. Патнем та ін. інтерпретують громадянське суспільство як сферу, аналітично незалежну і відокремлену від держави і ринку, де діють інші норми і принципи; як комунікативний процес між громадянином і державою, що набуває в сучасних умовах форми «інтерсуб'єктивного дискурсу» (Е. Гідденс) або «комунікативної раціональності» (Ю. Хабермас).

На сьогодні дослідженню феномену громадянського суспільства присвячено велика кількість наукових праць, але так і не сформовано єдиного концептуального його визначення. Існує об'єктивна необхідність узагальнення основних методологічних підходів до поняття громадянського суспільства з метою виокремлення з них загальних для всіх дефініцій критеріїв і зведення найважливіших ознак до єдиного визначення терміну.

Сучасне тлумачення поняття громадянського суспільства відображає всю різноманітність поглядів дослідників, які є в довідковій літературі. Так, в «Новій філософській енциклопедії» громадянське суспільство визначається як самоорганізаційна система, сфера спонтанного самовиявлення вільних індивідів і добровільних асоціацій і організацій, захищених законом від прямого втручання і довільної регламентації їх діяльності з боку органів державної владою. Громадянське суспільство включає всю сукупність неpolітичних відносин в суспільстві, а саме економічні, соціальні, сімейні, духовні, моральні, національні, релігійні та ін. Громадянське суспільство – це суспільство, для якого характерно наступне:

- поєднання приватних і суспільні інтересів;
- партнерські відносини з державою, здатність поставити державу під свій контроль, в якому можливості реалізації прав і обов'язків його членів доповнюються здатністю держави забезпечити безпеку суспільства в цілому і окремих громадян;
- здійснення контролю не лише за державою, а й багатством країни;
- розвинені партнерські відносини між суспільством, державою і економікою [Філософ. енциклопедія].

В рамках політологічного підходу громадянське суспільство визначається як:

- сукупність добровільних громадських об'єднань певного суспільства, які є недержавними (утворюються і діють незалежно від рішень органів влади чи державних посадових осіб), неpolітичними (не беруть участі у боротьбі за здобуття влади) та неприбутковими (не отримують прибуток для його

перерозподілу між учасниками організацій), а працюють заради загального добра та суспільного інтересу [87, с. 61].

– «суспільство з високим рівнем досягнень в економічній, соціальній, політичній і культурній сферах, яке спільно з державою утворює розвинені правові відносини; суспільство рівноправних громадян, яке не залежить від держави, але взаємодіє з нею заради суспільного блага [87].

Як немає єдиного уніфікованого визначення терміну «громадянське суспільство» в довідкових виданнях, так і не існує його в працях філософів, політологів, соціологів, економістів. В інтерпретаціях вчених можна знайти різну інтерпретацію феномену громадянського суспільства, а саме: «система», «сфера», «певний механізм», «частина суспільства», «суспільство», «сукупність відносин» тощо.

Спираючись на сучасні підходи, можна визначити кілька основних інтерпретацій громадянського суспільства.

1. Громадянське суспільство трактується як певний тип, модель суспільства – це «відкрите суспільство, головною характеристикою якого є інтерсуб'єктивна комунікація [95, с.26].

2. Поширеною є інтерпретація громадянського суспільства як «третього сектору», представленого неурядовими, громадськими організаціями (Мергель, Ч. Тейлор).

3. Громадянське суспільство інтерпретується як відносно самостійна і незалежна від держави соціальна структура (Дж. Л. Коен і Е. Арато, Т. Парсонс, А. Сейл, Р. Дарендорф, О. Чувардинський та ін. Це «самостійна сфера, яка існує поряд з державою, але незалежно і окремо від неї, в якій реалізуються повсякденні інтереси громадян чи їх об'єднань, охоплює соціально-організовані структури, які функціонують на основі розвинених економічних, політичних та духовних відносин й, взаємодіючи з державою (або вступаючи з нею в суперечність), забезпечують узгодження різноманітних інтересів людей, реалізацію громадянських прав і свобод» [134, с. 14].

4. Громадянське суспільство трактується як система інститутів і відносин. Такої думки дотримуються В. Мартиненко, В. Степаненко, Б. Політюк, Г. Ділігенський, Ф. Рудич. Громадянське суспільство є розгалуження соціальних інститутів, практик та цінностей, яке охоплює комплекс основних соціетальних характеристик та параметрів суспільної життєдіяльності, яка відокремлена від держави і є самоорганізованою [112, с. 170].

5. Громадянське суспільство визначається як система суспільних відносин, що існують поза державою. Так характеризують громадянське суспільство Дж. Л. Коен і Е. Арато, Н. Матузов, Н. Нижник, В. Піча, О. Скрипнюк, В. Нікітін, В. Федоренко та ін. Громадянське суспільство – це, насамперед, сукупність суспільних відносин, що відповідно до чинних норм права та традицій реалізуються членами суспільства самостійно без опосередкування з боку органів державної влади [74, с. 69].

6. Інтерпретація громадянського суспільства як системи горизонтальних зв'язків між індивідами, які створюють солідарні норми суспільної дійсності. Таке розуміння даної дефініції відстоюють Ю. Хабермас, Ю. Красін і А. Галкін та ін.

7. Громадянське суспільство інтерпретується як «специфічний тип соціальної дії», «механізм соціальної взаємодії». Такого підходу дотримуються Ю. Кока, М. Кравчук, А. Колодій та ін. Це «не лише сфера, але й історично сформований тип взаємодії, певна модель соціальної організації...» [51, с. 68-69].

8. Інтерпретація громадянського суспільства як сукупності свідомих та активних громадян з високими моральними нормами і відповідальністю. Такого підходу дотримуються В. Варениця, І. Кравченко, М. Михальченко, А. Одинцова, Ю. Тодика, М. Цимбалюк та ін.

Підсумовуючи наведені підходи щодо визначення дефініції громадянського суспільства, можна зробити висновок, що в науковій літературі до сьогодення не сформовано його класичного визначення оскільки цей концепт є складним і багатокомпонентним. Спільним для всіх інтерпретацій є

визнання того, що громадянське суспільство є «ареною» соціальних дій, в основі яких лежить добровільність участі і свобода.

В першому наближенні громадянське суспільство можна трактувати як сферу соціальної інтеракції, де люди взаємодіють як автономні індивіди і утворюють складну, багаторівневу мережу горизонтальних громадянських зв'язків і взаємозалежностей.

Громадянське суспільство є самостійним соціальним інститутом і характеризується відносною автономністю, саморегуляцією, складною організацією, відкритістю, плюралізмом, високою мобільністю і динамічністю. Автономність різних сфер суспільства означає необхідну самоорганізацію у вигляді відповідних асоціацій, що функціонують на демократичних засадах. Мережі громадянських асоціацій, організацій та інтересів формують у громадян навички співробітництва, солідарності, колективізму, сприяють артикуляції та агрегації соціальних інтересів. Асоціативна активність сприяє закріпленню у взаємовідносинах норм взаємної підтримки і створює підґрунтя для загальної довіри, що допомагає розв'язати дилему гармонізації співвідношень колективного і індивідуального, громадянського та політичного суспільства.

З приводу структури громадянського суспільства в літературі триває дискусія. З погляду розмежування суспільства та держави, громадянське суспільство складається з:

- а) добровільно створених громад, асоціацій та органів;
- б) ринкової економіки;
- в) приватної сфери;
- г) публічної сфери.

Розвиток досліджень феномену громадянського суспільства привів до чіткого усвідомлення необхідності його взаємодії з різними економічними суб'єктами і секторами. Дж. Уолліс стверджує, що унікальність громадянського суспільства полягає в тому, що воно «змушує працювати інші сектори, використовуючи їхні можливості та приймаючи рішення» [172].

В науковій літературі сформовано декілька теоретичних підходів щодо пояснення взаємозв'язку суспільних сфер за участю інституту громадянського суспільства.

Перший, функціоналістський підхід, розроблений А. Грамші і розвинений в працях Коена Д. і Арато Е., базується на виокремленні громадянського суспільства в окрему сферу (публічну сферу і сферу участі), яка знаходиться поза сферами домінації – економіки та держави (рис. 2.1) [117].



Рисунок 2.1 Співвідношення держави, бізнесу та громадянського суспільства в трьохчленній концепції Грамші

Трьохчленна концепція Грамші сконцентрована на самому суспільстві, а не на державі (Гегель) чи економіці (Маркс). Базовими складовими такого суспільства виступають комунікації та громадські об'єднання. Економічні та політичні ж складові виконують функції стабілізації соціальної структури та виконують роль своєрідних рецепторів, що приймають сигнали громадянського суспільства, направлені в бік держави та економіки.

Відповідно до концепції Грамші (рис. 2.1), громадські об'єднання (як і вся публічна сфера) є спільними інститутами як для економічної, так і для політичної сфер, при чому між цими сферами немає чітких меж: вони є

взаємопроникними і таким чином впливають одна на одну. Тим не менше, суттєвою відмінністю сфери громадянського суспільства є те, що в її межах розвиток демократії є швидшим й інтенсивнішим, ніж в сферах економіки та політики, оскільки пріоритет мають механізми комунікаційної взаємодії (ЗМІ, політичні об'єднання та клуби, парламентські дебати та слухання, публічні обговорення тощо).

Конструктивно розвиває і корегує трьохсекторну концепцію Дж. Кін. Він розглядає питання доцільності «виключення» з громадянського суспільства суспільних організацій і інститутів, функціонуючих на недержавному рівні, виокремлюючи їх в категорію «економічного» суспільства.

Відокремлення економіки й економічних інститутів від громадянського суспільства, на думку Дж. Кіна, приводить до наступного:

- по-перше, громадянське суспільство залишається пасивним в економічному сенсі, оскільки залишається без матеріальних ресурсів, власності, які можна використовувати для свого захисту і експансії;

- по-друге, економічні організації, включаючи профспілки, опиняються поза громадянського суспільства;

- по-третє, громадянське суспільство як сфера свободи протиставляється сфері економіки, що трактується як сфера необхідності [49, с.78].

Він вважає, що сфера економіки знаходиться в більш широкому контексті громадянського суспільства, оскільки її актори для досягнення своїх цілей використовують й такі внутрішні джерела «соціального капіталу» як довіра, відповідальність, чесність та ін.

Правомірність розповсюдження сфери громадянського суспільства на сферу економіки пояснюється тим, що вона є однією із головних сфер функціонування індивіда. Але на відміну від ліберальної класичної традиції, в рамках якої громадянське суспільство пов'язувалось лише з сферою економіки – вільним ринковим обміном, приватною власністю, незалежною від держави діяльністю економічного характеру вільних індивідів, сучасне громадянське суспільство можна характеризувати як простір соціальної солідарності і

співпраці, в рамках якого формуються різноманітні соціальні ролі і взаємодії громадян, що не обмежуються лише економічними відносинами, а можуть розповсюджуватись також на політичні й соціальні відносини.

Таким чином, громадянське суспільство не слід розглядати як альтернативу державі та ринку, зважаючи на рівень взаємопроникності та взаємозалежності цих трьох сфер, адже лиш тоді, коли вони (громадянське суспільство, ринок, держава) існують, доповнюючи та контролюючи одне одного, можна говорити про свободу як громадянську, так і особистісну.

Більш повною є модель, запропонована Лондонським центром громадянського суспільства, яка розглядає його як самостійний сектор, що знаходиться у співвідношенні не з двома, а з трьома сферами: політичною (держава), економічною (бізнес) та приватною (домогосподарства) (рис. 2.2).

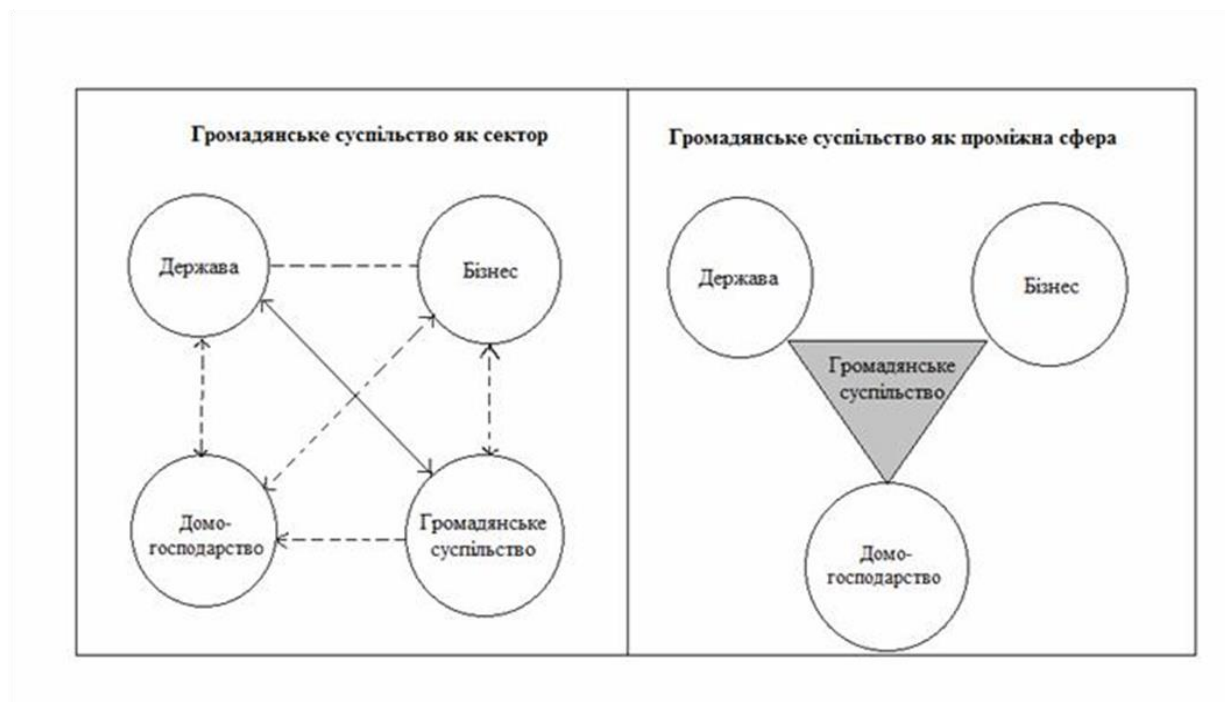


Рисунок 2.2 – Громадянське суспільство як сектор та як проміжна сфера [161]

Становлення «економіки знань» та формування інтелектуального капіталу вимагає посилення взаємодії структур громадянського суспільства з державою, бізнесом і освітнім сектором, виявляючи пріоритетні напрями розвитку вищої освіти і науки, сприяючи таргетуванню бізнесу, доповнюючи

державне регулювання. Пенетраційна взаємодія вищої освіти з іншими провідними інституційними секторами його формування та використання – наукою, державою, бізнесом та громадськістю (рис. 2.3). Ефективність колаборації учасників формування інтелектуального капіталу неможлива в діловому середовищі, де переважають монополізовані структури, вузьке поле горизонтальних зв'язків та вкрай роз'єднаний соціум.



Рисунок 2.3 – Взаємодія секторів формування та використання інтелектуального капіталу в економіці знань [52]

Реформування найважливіших сфер суспільного життя, в тому числі в сфері вищої освіти потребує змін в підходах, методах та принципах побудови взаємовідносин держави та громадянського суспільства, визнання громадськості рівноправним суб'єктом в реалізації сучасної державної політики, в тому числі освітньої.

Громадські організації виступають сьогодні важливим суб'єктом, який контролює якість навчального процесу, рівень знань випускників і їх відповідність запитам сучасного ринку праці й надає пропозиції щодо постійного вдосконалення кожного актора та їх взаємодії. Зростання зайнятості населення та створення умов для сталого розвитку на інноваційній основі зменшує соціальну напругу та покращує інвестиційний клімат. Через

соціальний діалог громадські організації сприяють високоякісним робочим місцям і стійким трудовим відносинам.



Рисунок 2.4 – Точки перетину інтересів громадянського суспільства, держави та сфери вищої освіти (авторська розробка)

На наш погляд, в умовах глобалізації та посилення конкуренції на світовому ринку зростає роль і вплив міжнародних громадянських організацій на розвиток вищої освіти, що формує нову парадигму взаємовідносин між громадянським суспільством, державою, економікою та сферою вищої освіти.

В нинішніх умовах спостерігається ряд важливих змін, а саме:

- зростає активність кожного сектору й посилюється інтеграція в об'єднаному просторі у вирішенні соціальних проблем;
- виникають нові форми співпраці, партнерства та підвищення результативності внаслідок перетину секторів;
- розмиваються традиційні функції в секторах;
- розвиваються нові гібридні види організацій.

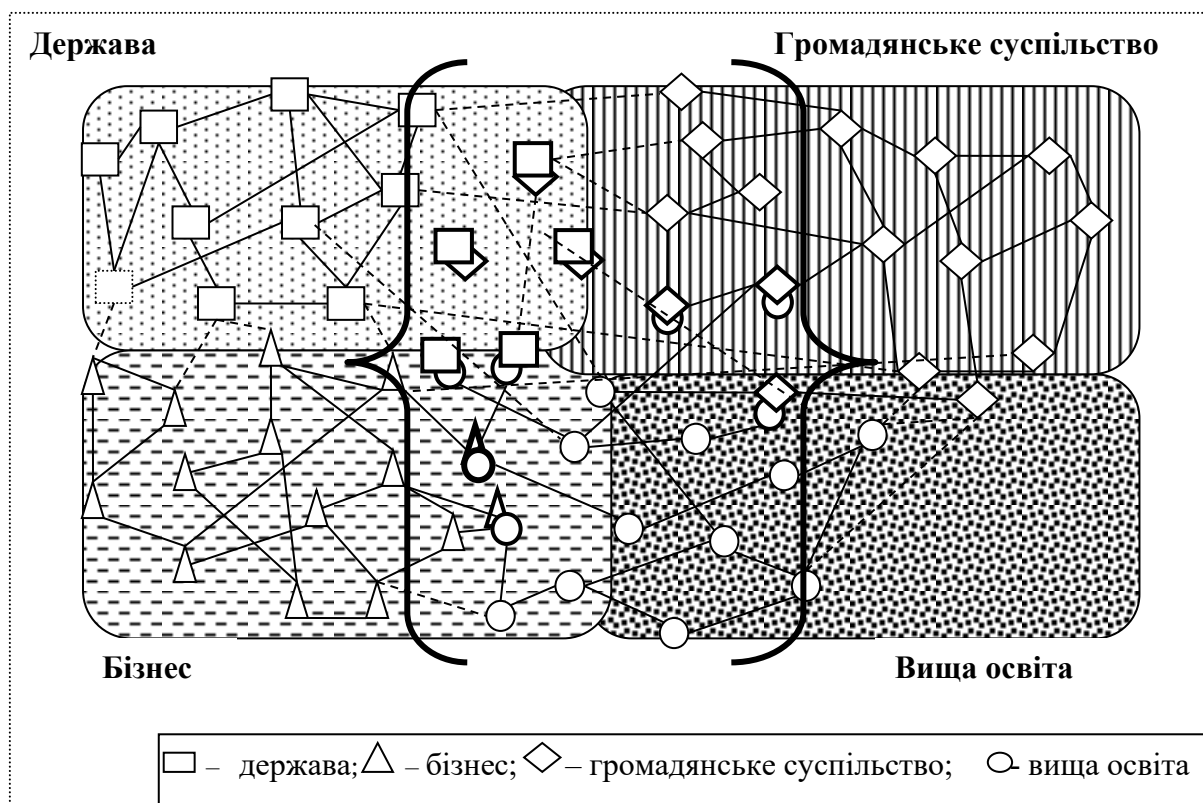


Рисунок 2.5 – Взаємодія головних суспільних секторів в сучасних умовах (авторська розробка)

Загальносвітовою тенденцією в здійсненні освітніх реформ є, насамперед, зміни в управлінні освітою. На зміну централізованому жорсткому адміністративному контролю приходить гнучке управління автономними навчальними закладами, відбувається перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями правління, змінюються організаційно-економічні методи та інструменти. Реформи управління освітою на рівні національних систем освіти полягали, головним чином, у прогресивній децентралізації управління і делегування значних повноважень громадянському суспільству.

Як зазначають експерти Європейської комісії, «хоча державні органи в Європі продовжують відігравати ключову роль у регулюванні та координації вищої освіти, відбуваються значні зрушення в напрямку від детального державного контролю до системи управління, в якій беруть участь різноманітні суб'єкти, що репрезентують бізнес та громадянське

суспільство» [153].

Громадськість має значний потенціал впливу на розвиток системи освіти, що актуалізує питання становлення державно-громадської моделі управління освітою. Змістом державно-громадського управління є діяльність його суб'єктів з інтеграції трьох напрямів роботи [26]:

- демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою;
- розвиток самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів);
- створення та організація діяльності громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення.

Формування системи державно-громадського управління соціальним розвитком, в тому числі освітньої сфери, потребує наявності об'єктивних умов. До них можна віднести наступні [13]:

по-перше, громадянське суспільство має наділити державу правом розпоряджатися владою, а держава повинна взяти цю владу у використання. Це з одного боку, а з іншого – держава має, у свою чергу, делегувати ОГС право участі в реалізації функцій адміністративного управління, а ОГС здатна це право реалізувати. Ці умови визрівали довго і тільки на початку ХХІ століття досягають зрілої форми;

по-друге, розвиток та організація громади як носія владних функцій знаходиться в полі зору вищого керівництва;

по-третє, у свідомості керівництва і населення України є розуміння потреби в створенні комплексного суб'єкта управління – віртуального органу управління соціальним розвитком, у якому забезпечена онтологічна і функціональна рівновага в певному діапазоні між органами державного управління і організаціями громадянського суспільства на всіх організаційних рівнях при збереженні політичної функції за державою;

по-четверте, повинна бути якісна система комунікацій між органами державного управління, місцевого самоврядування та організаціями громадянського суспільства, побудована на принципах добровільності й усвідомлення необхідності взаємодії або соціальної відповідальності;

по-п'яте, держава, як орган примусового управління, що забезпечується низкою силових структур і моральним правом застосовувати силу, постійно порушує права і свободи особистості, а сучасний рівень соціального і політичного розвитку, принаймні у Європі, не дозволяє чинити це безладдя, і тому люди гуртуються в організації громадянського суспільства і протистоять діям держави;

по-шосте, організації громадянського суспільства мають власні амбіції щодо використання влади у громадянському суспільстві і багато з них утворені для виконання специфічних функцій державної політики, наприклад, аналітичні Центри, громадські ради та інші утворення, що виникли і стало функціонують у горизонті громадянського суспільства, прискіпливо спостерігають за діями держави і прогнозують наслідки цієї дії.

по-сьоме, необхідною умовою становлення державно-громадського управління є наявність розвиненої інфраструктури прийняття управлінських рішень державного рівня. Сьогодні це забезпечує наявність так званого Електронного Уряду України.

Необхідно зазначити, що самоврядна традиція, співпраця влади з населенням, широке залучення громадськості до державних справ, демократія взагалі – це природа державного існування країн, які розташовувалися на території України, починаючи з періоду виникнення перших державних утворень; це притаманна та природна риса ментальності українського народу.

Історичний досвід свідчить про те, що як тільки влада припиняла або призупиняла співпрацю із громадськістю, починались у різних формах, прояви незадоволення з боку населення, які переростали в повстання та визвольні війни, і, як наслідок, у державі назрівала криза. Розуміння цього є надзвичайно важливим для України на сучасному етапі її розвитку.

В освітній галузі України процеси демократизації в управлінні здійснювалися поступово з прийняттям низки законодавчих актів, зокрема, положеннями Конституції України, відповідними нормами законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), відповідними Указами Президента України, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. У цих документах розкриваються засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління шляхом чіткого розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; активізації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі навчальних закладів тощо.

Для України актуальним залишається процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розвитку співробітництва навчальних закладів і громадських організацій.

В Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 рр. [73] були визначені головні засади модернізації системи управління освітою через розвиток моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Відповідно до змісту документу, гнучка, цілеспрямована, ефективна система державно-громадського управління освітою, що забезпечує інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб країни та запитів особистості, передбачає важливі кроки модернізації у цьому напрямку: оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління освітою; перерозподіл функцій і повноважень між центральними та

регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами; розроблення системи заходів (нормотворчих, науково-методичних, фінансово-економічних тощо) щодо впровадження ідеї автономії навчальних закладів, розширення їх прав і можливостей щодо фінансової самостійності; апробацію і впровадження різних моделей державно-громадського управління розвитком навчальних закладів; перехід до програмно-цільового управління та інші.

Таблиця 2.2 – Переваги та недоліки державного і громадянського управління вищою освітою

Суб'єкт управління	Переваги	Недоліки
Держава	– наявність ідеологічної та ресурсної бази; – вироблена практика адміністративного управління.	– авторитаризм управлінської позиції; – бюрократизм у прийнятті і виконанні рішень; – адміністративний режим і тиск на громадську ініціативу; – тенденції до розростання структури управління; – використання державного ресурсу в процесі визначення й реалізації освітньої політики; – дотримання владної ієрархії; – неприйняття позиції меншості.
Громадянське суспільство	– незалежність дій органів самоврядування в спільному управлінні; – широка соціальна основа участі громадськості в співуправлінні і діяльності закладів вищої освіти; – практика відкритих і публічних обговорень і ухвалення рішень; – заохочення ініціативи – урахування думки меншості	– нестача ресурсів і можливостей фінансування проектів розвитку; – недостатній рівень професіоналізму більшості учасників.

Останнім часом державно-громадське управління освітою в Україні розглядається як складова системи суспільного управління, що забезпечує максимальну участь громадян у розробці стратегічних напрямів розвитку освітянської галузі у процесі постійного управління нею для задоволення потреб членів суспільства. У цьому значну роль мають відігравати асоціації,

викладачів, науково-методичні об'єднання, наукові, науково-технічні ради, громадські академії наук тощо. Державно-громадське управління освітою уявляється як відкрита, демократична модель управління, в якій органічно поєднуються засоби державного управління з громадським впливом.

Досліджуючи сутнісні аспекти державно-громадського управління вищою освітою, можна виокремити переваги й недоліки його державної і громадської складових [22].

З огляду переваг та недоліків окремих складових управління освітою – державних і громадських, виникає об'єктивна необхідність поєднання їх зусиль з метою підвищення ефективності функціонування освітньої сфери.

Для цілісної системи державно-громадського управління освітою притаманні наступні принципи:

- незалежності й паритетності органів державного і громадського управління освітою;
- комплексного використання економічних та інших ресурсів держави й суспільства суб'єктами державно-громадського управління освітою;
- цільової спрямованості діяльності суб'єктів державно-громадського управління освітою на реалізацію потреб та інтересів учасників освітнього процесу, суспільства, держави;
- правової обґрунтованості домагань учасників освітньої діяльності на участь у державно-громадському управлінні як на рівні навчального закладу, так і на місцевому, регіональному та центральному рівнях;
- відкритості й гласності, згідно з яким діяльність суб'єктів державно-громадського управління освітою відкрита для всіх учасників освітнього процесу і забезпечується одержанням інформації;
- свободи й самодіяльності, що означає можливість кожного суб'єкта державно-громадського управління освітою вільно обирати методи й засоби здійснення управлінської діяльності та виявляти при цьому активність і самодіяльність;
- узгодженого розподілу повноважень і сфер відповідальності між

державними й громадськими органами управління освітою на кожному її рівні й етапі функціонування і розвитку;

- надання повноважень органам управління освітою в державній вертикалі згори донизу, у громадській навпаки – знизу вгору;

- цивілізованого розв'язання конфліктів і суперечностей між державними і громадськими органами управління на кожному рівні управління шляхом застосування загальноприйнятих узгоджувальних механізмів і процедур [69].

Державно-громадське управління освітою – як вид соціального управління – підпорядковується його загальним закономірностям. Одночасно воно має специфічні закономірності, які зумовлені способами постановки і досягнення соціально значущих цілей і завдань. Розширення участі суспільства в управлінні освітою можна досягти шляхом створення: системи піклувальних рад (освітніх організацій, муніципалітетів та ін.), покликаної посилити увагу всього місцевого співтовариства до проблем розвитку й потреб освіти, забезпечити приплив до освітніх організацій додаткових ресурсів – фінансових, матеріальних, кадрових, їх ефективне використання й громадський контроль за діяльністю адміністрації; фондів підтримки освіти (освітніх організацій, акумулюючи засоби юридичних і фізичних осіб та спрямовуючи їх на вирішення конкретних проблем цієї сфери; системи підтримки професійних співтовариств у сфері освіти й залучення їх до вирішення питань освітньої тактики й стратегії на центральному та регіональному рівнях; умов розвитку недержавного сектору в освіті; податкових умов для стимулювання різних форм самоорганізації населення й господарюючих суб'єктів на підтримку освіти [26].

Під державно-громадським управлінням освітою розуміють процес поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних суб'єктів. Поєднання двох, на перший погляд протилежних інтересів – громадських та державних, потребує створення чіткого розуміння сфер діяльності кожного суб'єкта в процесі реалізації освітньої політики.

На думку української дослідниці В. Б. Рогової, суб'єкти державно-громадського управління в сфері вищої освіти здійснюють діяльність за двома напрямками [100]:

перший – це забезпечення функціонування освітньої сфери: участь у підготовці, прийнятті та реалізації нормативно-правової бази; взаємодія державних органів і громадських об'єднань та організацій, які сприяють гармонізації, гуманізації та громадсько-правовому закріпленню різноманітних організаційних та організаційно-правових форм взаємовідношень учасників навчального процесу; залучення в освіту сил і засобів юридичних та фізичних осіб;

другий – передбачає розвиток системи освіти: розроблення та реалізацію відповідних програм, які спрямовані на її модернізацію; вдосконалення змісту, форм і методів освітньої діяльності; підготовку, прийняття і введення в дію нормативних документів щодо стимулювання діяльності закладів освіти та органів управління ними

Визначають два можливих напрями формування коаліції інтересів в освіті: перший – полягає в її ініціюванні «зверху» – державою; другий – заснований на ініціативі «знизу», надаючи кожному з акторів (роботодавцям і спонсорам освіти, педагогам і адміністрації навчальних закладів, студентам і їх батькам, громадським організаціям та іншим зацікавленим суб'єктам) можливість знайти ефективні форми реалізації його власних інтересів у взаємодії з реалізацією інтересів його потенційних союзників по коаліції (в тому числі представників органів державного управління освітою) [116, с. 54]. Більша ефективність реформ, які відбувалися на основі другого напрямку формування коаліції доводить необхідність участі в процесах формування та розвитку національного інтелектуального капіталу інститутів громадянського суспільства.

Основною метою державно-громадського управління вищою освітою є інтеграція державного вертикального управління та партнерського горизонтального управління на основі врахування громадської думки й

залучення громадян до прийняття управлінських рішень в інтересах людини, соціуму, влади, тобто оптимальне поєднання державних та громадських засад в інтересах особистості, суспільства і держави. Підготовка молоді до життя у демократичній правовій державі має ґрунтуватися на демократичних цінностях і повазі до прав людини. У цьому і є надскладне завдання вищої освіти: готувати до життя нове покоління громадян, спроможних будувати демократичну та правову державу.

Державно-громадське управління освітою взаємо узгоджує та спрямовує дії різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи. Відповідно, завданнями державно-громадського управління є: реалізація законодавчо визначених прав педагогів, учнів, їхніх батьків на участь в управлінні закладами та установами освіти; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток єднальних механізмів з вирішення спільних завдань [16].

Організаційна структура державно-громадського управління розвитком вищої освіти може бути варіативною за структурними компонентами залежно від складу державних, освітніх і громадських інституцій, рівня і умов розгляду – державного, регіонального, місцевого, інституційного, але має інтегровану структуру з децентралізацією процесу управління і прийняттям управлінських рішень, максимально чітко визначеними і розмежованими функціями та допустимою передачею управлінських повноважень громадським структурам, відповідальностями у межах повноважень. В організаційну структуру державно-громадського управління розвитком освіти, яка може бути централізована, децентралізована та партисипативна, залучаються органи державної влади та місцевого самоврядування, регіональні органи управління освітою, органи громадського самоврядування і самоуправління всіх рівнів.

До організаційної структури державно-громадського управління освітою належать: органи державної влади й місцевого самоврядування;

центральні та регіональні, а також місцеві органи управління освітою, органи управління освітніми закладами; органи громадського управління й самоврядування всіх рівнів.

Державні органи управління освітою являють собою ієрархічну систему керівних органів, що включає вищий, центральний, регіональний, обласний і районний рівні. В управлінні вищою освітою України безпосередньо беруть участь лише перші три рівні, кожний з яких має власні повноваження для реалізації державної освітньої політики:

1) вищий рівень визначає цілі, завдання, механізми реалізації державної освітньої політики, розробляє законопроекти, нормативно-правову базу функціонування і розвитку вищої освіти, до нього слід віднести Верховну Раду України та Президента України;

2) центральний рівень, який очолює Кабінет Міністрів України, – здійснює управління освітою через Міністерство освіти і науки України та установи у його складі (Державна акредитаційна комісія України, Атестаційна колегія Міністерства освіти і науки України), міністерства і відомства, яким підпорядковані навчальні заклади освіти. Названі державні органи реалізують державну освітню політику, здійснюючи контроль за її втіленням та дотриманням законодавчих актів у галузі вищої освіти, розробляє програму розвитку вищої освіти і стандарти вищої освіти, визначає нормативи матеріально-технічного, фінансового забезпечення закладів вищої освіти, здійснює аналітично-прогностичну діяльність у галузі вищої освіти, визначає тенденції і стратегічні напрями її розвитку, здійснює організацію і контроль за навчально-виховною, навчально-методичною та науковою діяльністю закладів вищої освіти тощо;

3) регіональний рівень – місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування – встановлюють обсяги бюджетного фінансування закладів вищої освіти державної і комунальної форми власності, забезпечують виконання державних програм у галузі вищої освіти, здійснюють соціальний захист учасників навчального процесу, забезпечують

розвиток мережі закладів вищої освіти, зміцнення матеріальної бази, господарське обслуговування закладів вищої освіти, вивчають потреби у фахівцях на місцях і вносять пропозиції щодо обсягів державного замовлення на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців, залучають підприємства, установи, організації для вирішення проблем розвитку вищої освіти, сприяють працевлаштуванню випускників закладів вищої освіти, які їм підпорядковані.

Таблиця 2.3 – Інституції державно-громадського управління вищою школою

Інститути	Функції та повноваження
Громадська рада при МОН України	Забезпечення участі громадян в управлінні державними справами, ефективної взаємодії Міністерства освіти і науки з інститутами громадянського суспільства, здійснення громадського контролю за діяльністю МОН, врахування громадської думки при формуванні та реалізації державної політики у сфері освіти і науки, інновацій та
Асоціації закладів вищої освіти України	Об'єднання та координації зусиль навчальних закладів, спрямованих на розвиток кожного з них та системи освіти в цілому; представництво в органах державної виконавчої влади та органах місцевого самоврядування інтересів навчальних закладів; соціального захисту учасників навчально-виховного процесу закладів освіти
Асоціація університетів України	Задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, наукових, освітніх, культурних та інших спільних інтересів своїх членів, сприяння створенню правових і організаційних умов для розширення академічних свобод, університетської автономії, науки і освіти для сталого
Спілка ректорів закладів вищої освіти України	Задоволення та захист своїх та очолюваних ними навчальних закладів, законних наукових, творчих, культурних та інших спільних інтересів
Ради ректорів і директорів закладів вищої освіти	Удосконалення системи управління освітою та координації діяльності вищих закладів освіти з виховної, навчально-методичної і наукової роботи
Всеукраїнська студентська рада при Міністерстві освіти і науки України	Врахування інтересів студентської молоді при розробці та реалізації політики у сфері вищої освіти, соціального становлення та розвитку студентської молоді; налагодження конструктивної взаємодії між органами державної влади, органами місцевого самоврядування і органами студентського самоврядування навчальних

За роки незалежності в Україні накопичено досвід функціонування інститутів державно-громадського управління системою вищої освіти. Значну роль серед них, відіграють Громадська рада та Всеукраїнська студентська рада при Міністерстві освіти і науки України, асоціації закладів вищої освіти,

Спілка ректорів закладів вищої освіти України, ради ректорів і директорів закладів вищої освіти, наглядові ради закладів вищої освіти, як відкриті системи, що активно взаємодіють з освітнім середовищем.

Серед об'єднань закладів вищої освіти слід відзначити Спілку ректорів закладів вищої освіти України та Асоціацію університетів України. Спілка ректорів виконує наступні функції:

- представляє і захищає свої законні інтереси та інтереси своїх членів у державних та громадських органах;
- одержує від органів державної влади, управління та органів місцевого самоврядування інформацію, необхідну для реалізації своїх завдань і мети;
- вносить пропозиції до органів влади і управління з питань, що становлять інтерес Спілки;
- розповсюджує інформацію та пропагує свої ідеї та цілі;
- готує рекомендації для рішень з питань вищої освіти та активно їх відстоює перед структурами влади;
- забезпечує інформацією членів Спілки про досягнення в галузі вищої освіти;
- вивчає, аналізує та поширює досвід діяльності закладів вищої освіти;
- вносить до Міністерства освіти і науки пропозиції щодо морального та матеріального стимулювання керівників навчальних закладів;
- вносить пропозиції щодо показників діяльності вишів та приймає участь у визначенні їх рейтингу.

Асоціація університетів України є Всеукраїнською громадською організацією основними завданнями якої є: обмін досвідом, координація та організація сумісної діяльності закладів вищої освіти та наукових інституцій у галузі удосконалення науково-дослідної, навчально-методичної, культурної та громадської діяльності у сфері підготовки кадрів з вищою освітою, формування свідомості нової якості молодого покоління; приведення основних положень національних нормативних актів до основних положень міжнародних нормативних актів тощо.

Проте не можна говорити про високу ефективність діяльності цих органів та дієвий вплив на прийняття та реалізацію управлінських рішень в сфері вищої освіти. їм часто бракує системності у роботі, чіткості у взаємодії з державними органами управління, підкріплення діяльності відповідною правовою базою, яка б визначала механізм реалізації прийнятих рішень та рекомендацій. Інститути державно-громадського управління вищою освітою переважно не мають реального впливу на найважливіші рішення з питань основної і перспективної діяльності вищої школи.

Також не посіли належного місця у системі державного управління вищої освіти громадські органи створені при МОН України, Ради ректорів та Асоціації вищих навчальних закладів України. Спілка ректорів вищих навчальних закладів України не має дієвих механізмів взаємодії з Міністерством освіти і науки, можливості впливу на його рішення, хоча подібні інститути в країнах розвиненої демократії, наприклад, відіграють важливу роль у здійсненні управління системами вищої школи, мають навіть право вето з окремих питань.

Отже, громадянське суспільство є самостійним соціальним інститутом і характеризується відносною автономністю, саморегуляцією, складною організацією, відкритістю, плюралізмом, високою мобільністю і динамічністю.

Формування постіндустріального суспільства і інтегрального соціокультурного простору прискорили процеси самоорганізації суспільства, помітного росту кількісних і якісних інститутів громадського суспільства та зростання їх ролі в функціонуванні суспільних секторів, в тому числі вищої освіти.

У сучасних умовах розвиток освіти стає ареною багатоаспектної партнерської взаємодії центральних, регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, освітніми закладами, педагогами, батьками, студентами, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями.

Глобалізація сприяла появі нового суб'єкта участі в діяльності вищої освіти – міжнародних інститутів громадянського суспільства. В умовах глобалізації та посилення конкуренції на світовому ринку зростає роль і вплив міжнародних громадянських організацій на розвиток вищої освіти, що формує нову парадигму взаємовідносин між громадянським суспільством, державою, економікою та сферою вищої освіти.

Для України актуальним залишається процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розвитку співробітництва навчальних закладів і громадських організацій.

Аналіз сучасного стану механізмів взаємодії держави і інститутів громадянського суспільства, як суб'єктів освітньої політики, дозволяє зробити висновок, що попри зусилля органів управління освітою та заінтересованості більшості суб'єктів недержавного сектора, наявні приклади їх впровадження на всіх рівнях системи освіти, в тому числі вищої, та достатньої кількості сформованих інституцій, в Україні ці явища ще не набули системного характеру, не стали основою процесу формування та реалізації освітньої політики, слабо сприймаються більшістю учасників освітнього процесу.

Крім того, особливістю в організації інститутів державно-громадського управління є те, що вони переважно створюються органами влади, а не самим суспільством, інтереси якого мають враховуватися під час формування та реалізації державної політики в сфері вищої освіти. Структури, створені при Міністерстві освіти і науки, або за ініціативою інших органів влади, мають формальний характер.

Такі органи громадської активності, здебільше, діють формально, ініціатива до вирішення нагальних питань та план їх вирішення від громадських організацій майже не надходить. Значні зусилля з боку освітніх закладів і органів управління освітою, прогресивних громадян та окремих громад, державно-громадське управління освітою в Україні недостатньо інституційно сформовано, його функціональна здатність і реальний вплив

залишаються ще низьким і фрагментарним.

Потрібно відмовитися від відомчого підходу до формування таких організацій, затвердження їх складу органами державної влади самотійно, а не зацікавленими громадськими організаціями. Слід забезпечити участь у них по-справжньому незалежних експертів та представників професійних освітніх об'єднань. Проте на сучасному етапі слід констатувати, що функціонування громадських консультативних утворень ґрунтується на керованому форматі взаємодії з органами влади.

Є нагальна необхідність формування державно-громадських органів управління системою вищої освіти на рівні закладів вищої освіти, здатних формувати пропозиції щодо подальшої стратегії реформування та вдосконалення системи вищої освіти, проводити незалежну експертизу діяльності закладів вищої освіти, визначати соціальне замовлення, здійснювати контроль за діяльністю державного апарату [66].

Визначальним у реформуванні управління освітою на демократичних засадах має стати досягнення тісної співпраці органів державного управління освітою всіх рівнів, навчальних закладів, громадського самоврядування та піднесення їх відповідальності у межах розмежованих повноважень. З цією метою необхідно: сформувати цілісну систему інституційно розвинених і законодавчо уповноважених громадських органів у вищій школі; наділити громадські органи правом брати реальну участь у вирішенні питань основної діяльності вищої школи, аж до права вето окремих адміністративних рішень; визначити перелік питань вищої школи, з яких (утворення, надання особливого статусу закладу тощо) без згоди відповідних громадських органів не можуть прийматися адміністративні ухвали; законодавчо встановити порядок формування і можливі джерела фінансово-економічного підтримання діяльності громадських органів у вищій освіті.

Висновки

Визначено, що масовізація вищої освіти, зростання студентської міжнародної мобільності та міжнародної мобільності науковців і викладачів, зростання ролі рейтингів в сфері вищої освіти є трендами міжнародного ринку вищої освіти; збільшення автономії закладів вищої освіти, посилення вагомості рейтингу в ринковому позиціюванні закладу вищої освіти, зростання ролі громадськості в розвитку системи вищої освіти – трендами національного ринку вищої освіти.

1. Зростання масовості вищої освіти є об'єктивним наслідком еволюції соціально-економічних процесів і не є виключно особливістю розвитку ринку освітніх послуг України.

Масовізація вищої освіти характеризується діалектичним поєднанням переваг і недоліків. До її позитивних соціально-економічних ефектів можна виднести такі: на рівні індивіда – збільшення заробітної плати, підвищення соціальних очікувань, поліпшення здоров'я, збільшення тривалості життя тощо; на рівні суспільства загалом – зростання соціально-економічних показників розвитку країни, підвищення її конкурентоспроможності в «економіці знань»; створення новітньої освітньої індустрії з великою кількістю робочих місць тощо.

Водночас масовізація вищої освіти створює низку ризиків для країн з обмеженими фінансовими можливостями (в т.ч. України): зниження якості вищої освіти; знецінення отримуваних кваліфікацій і подальший розрив вищої освіти з реальними потребами економіки, і, таким чином, формування закладами вищої освіти символічного, а не реального інтелектуального капіталу нації, зниження елітності освіти; зростання тиску на державний бюджет, переорієнтація університетів виключно на комерціалізацію своєї діяльності, диспропорції в доступі до вищої освіти різних верств населення тощо. Це створює низку інституційних пасток розвитку системи вищої освіти України.

Подоланню негативних наслідків масовізації вищої освіти сприятиме подальше реформування освітньої сфери з боку держави з залученням інших стейкхолдерів освіти (бізнесу, громадянського суспільства).

2. Основними тенденціями розвитку міжнародної освіти останніх років є зростання мобільності студентів, професорсько-викладацького складу та диверсифікація форм трансграничної мобільності (програмна мобільність, інституційна мобільність).

Основними тенденціями міжнародної студентської мобільності є наступні: розвиток географії студентської мобільності, все більшого значення набувають: проходження стажувань та можливість отримати досвід практичної роботи; можливість працевлаштування, підвищення мобільності серед студентів бакалавріату, комерціалізація.

Додатковими чинниками студентської мобільності є: внутрішня обмеженість потенціалу в країні походження або відсутність певних спеціальностей або їх недоступність на ринку; спосіб фінансування та вартість навчання; можливості для часткової і повної зайнятості під час навчання за кордоном (можливість покриття витрат крім плати за навчання: проживання, транспортні витрати, медичне обслуговування, навчальні матеріали тощо); мова навчання (використовувана в процесі навчання мова є або перешкодою, або стимулом при виборі країни навчання); репутація міжнародної кваліфікації, статус і престиж отриманої освіти за кордоном; престиж країни перебування та міжкультурний досвід; підвищення можливостей кар'єрного росту та вигідна економічна віддача на ринку праці.

Мобільність викладацького складу - друга за важливістю форма глобалізації вищої освіти. Розуміння цього феномена в будь-якій країні світу залежить від розуміння динаміки відокремлених, але взаємопов'язаних політичних та практичних факторів на національному та інституційному рівні і складних індивідуальних переживань на особистісному.

Вирішальну роль в міжнародній академічній мобільності відіграє інституційний, національний контекст.

3. Рівень конкурентоспроможності системи освіти все більше визначається представленістю її закладів вищої освіти в глобальних рейтингах. Аналіз принципів побудови рейтингів показує серйозні відмінності у вагових перевагах, що віддаються науковій і освітній діяльності університетів. Відмінності в розглянутих рейтингах підтверджуються як відмінністю в заявленій методології, так і кореляційним аналізом. Світові рейтинги більшою мірою орієнтовані на оцінку наукового вектору, тоді як національний український рейтинг оцінює освітню функцію.

Глобальні рейтинги перетворили вищу освіту у реляційний простір, в якому одні можливості збільшилися, а інші, навпаки, виявилися заблокованими. Це відбулося завдяки трьом особливостям рейтингів. Перша – конкуренція: завдяки рейтингам у світі закріпилось розуміння вищої освіти як конкурентного ринку і для закладів вищої освіти, й для цілих країн. Ця конкуренція пов'язана в основному з академічною репутацією та із якістю досліджень, що проводяться, і складають основне ядро рейтингів. Друга особливість рейтингів – ієрархія: рейтинги – ключовий елемент системи оцінки діяльності закладів вищої освіти, в якому реальним знанням випускників та дипломам, що вони пред'являють на національному та глобальному ринках праці, присвоюється різна вага. Рейтинги стають інструментом, який більш щільно пов'язує університети з геополітикою, ринками праці та суспільним устроєм, в якому існує нерівність і в межах якого вони функціонують. Третя особливість – ефективність: рейтинги впровадили у систему вищої освіти економіку досягнень, що контролює поведінку закладів вищої освіти і досить часто стає причиною надмірного прагнення щось покращити.

4. Національний рейтинговий функціонал будується на засадах аналізу трьох інтегральних факторів за узагальненою пропорцією:

- якість освіти у ЗВО (найбільша вага);
- рівень затребуваності роботодавцями випускників ЗВО (середня вага);
- рівень науково-дослідної активності (найменша вага).

Системний аналіз критеріїв відповідно до інтелектуальної складової дозволив запропонувати удосконалення методології складання рейтингів, за якою доцільно формувати остаточний список найкращих вітчизняних ЗВО.

5. Автономія є фундаментальним принципом функціонування закладів вищої освіти. Однією з основних проблем реформування системи вищої освіти в Україні є визначення форм та меж автономії закладів вищої освіти задля ефективного їх функціонування як ринкових інституцій, а також збалансування ступенів автономії та державного регулювання навчального процесу з метою адекватного задоволення соціальних очікувань та поєднання ідеології вільного ринку з дотриманням принципів соціальної справедливості.

Процес реформування національної системи вищої освіти базується на інструментарії розрахунку показників автономії, запропонованих Асоціацією європейських університетів, яка включає чотири групи показників-індикаторів: організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономії. Порівняльний аналіз системи оцінювання АСУ із положеннями Закону України «Про вищу освіту» щодо автономії університетів довели доцільність синергії європейської системи оцінювання з національною за умови її адаптації до реальних соціальних, економічних та політичних умов, що склалися в Україні.

6. Особливістю в організації інститутів державно-громадського управління сфери вищої освіти є формальний характер їх формування і функціонування: вони переважно створюються органами влади, а не самим суспільством, інтереси якого мають враховуватися під час формування та реалізації державної політики в сфері вищої освіти.

Визначальним у реформуванні управління освітою на демократичних засадах має стати досягнення тісної співпраці органів державного управління освітою всіх рівнів, навчальних закладів, громадського самоврядування та піднесення їх відповідальності у межах розмежованих повноважень. З цією метою необхідно: сформувати цілісну систему інституційно розвинених і законодавчо уповноважених громадських органів у вищій школі; наділити громадські органи правом брати реальну участь у вирішенні питань основної

діяльності вищої школи, аж до права ветовання окремих адміністративних рішень; визначити перелік питань вищої школи, з яких (утворення, надання особливого статусу закладу тощо) без згоди відповідних громадських органів не можуть прийматися адміністративні ухвали; законодавчо встановити порядок формування і можливі джерела фінансово-економічного підтримання діяльності громадських органів у вищій освіті.

Перелік джерел посилання

1. Автономія університетів України: аналіз і план дій [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/4519/athena-analysis-and-roadmap-for-ukraine-ukr.pdf>.
2. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково - освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>
3. Альтбах Ф. Гонка за рейтингами в період масовизації вищого образования: забудьте о них! / Ф. Альтбах, Э. Хэйзелкорн // Международное высшее образование. – 2017. – № 89. – С. 13–15.
4. Альтбах Ф. Международная студенческая мобильность: грядущие перемены / Ф. Альтбах, Д. Энгберг // Международное высшее образование. – 2014. – № 77. – С. 17-20.
5. Альтбах Ф. Хватит говорить о «странах БРИК» – по крайней мере в рамках дискуссии о высшем образовании / Ф. Альтбах, Р. Бассет // Международное высшее образование. – 2014. – № 77. – С. 6-9.
6. Антонюк Л. Міжнародна конкурентна диспозиція національних систем вищої освіти / Л. Антонюк, Д. Ільницький, Д. Барабась, М. Сандул // Міжнародна економічна політика: журнал. – Київ: КНЕУ ім. В. Гетьмана – В. №2 (27) – Харків, 2017.
7. Аммосов Ю. Университет будущего – курорт, его профессор – суперзвезда [Електронний ресурс] / Ю. Аммосов. – Режим доступу : <http://slon.ru/biz/1152105/>.
8. Бабін І. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020р. / І. Бабин, В. Ликова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238-strategija-ta-suchasnitendenciji-rozvitku-universitetskoji-osviti-ukrajini-v-konteksti-jevropejskogoprostoru-vishhoji-osviti-na-period-do-2020-r-.html>

9. Балацкий Е. В. Международные рейтинги университетов: практика составления и использования / Е. В. Балацкий, Н. А. Екимова [Электронный ресурс] // Экономика образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-reytingi-universitetov-praktika-sostavleniya-i-ispolzovaniya.
10. Бассет Р. Обеспечение справедливости как важнейшая мировая проблема высшего образования / Р. Бассет // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 10–12.
11. Бахрушин В. Місія університетів у світі: Історія та сучасність. / В. Бахрушин [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/167-misiya-universitetiv-u-sviti-istoriya-ta-suchasnist>.
12. Бирюкова Н.С. Феномен элитного и массового в образовании: концептуальный подход / Н.С. Бирюкова // Казанская наука. – № 4 – 2012. – С. 166–168.
13. Бех В. Управління освітою. [Электронный ресурс] – Режим доступа : pdf – DSpace at library NPU Dragomanova enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4051/1/Управління%20освітою.
14. Богачевська І.В. Автономізація університетів як складова реформи вищої освіти в Україні. Аналітична записка [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/895/>
15. Большой толковый социологический словарь. – М.: АСТ, Вече. – 1999.
16. Бочкарев В. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? /В. Бочкарев // Педагогика. – № 2. – 2001. – С. 9–13.
17. Бринёв С. Н., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования / С. Н. Бринёв, Р. А. Чуянов [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.prof.msu.ru
18. В Украине учится более 60 тысяч иностранных студентов [Электронный ресурс] – Режим доступа : for-ua.com/Новости/2013/11/08/190227.html.
19. Валенкевич Л. П. Аналіз сучасних 1. рейтингів вищих навчальних закладів як інструменту оцінки якості вищої освіти/ Л. П. Валенкевич, О. В. Фінкільштейн //

- Державне регулювання процесів економічного і соціального розвитку. – № 3. (42). – 2013. – С. 36–42.
20. Варгхесе Н. В. Управление рынками и массовизацией высшего образования в Индии / Н. В. Варгхесе // Международное высшее образование. – 2016. – № 3 (86). – С. 18–20.
21. Веретенникова Н. Институциональные ловушки российской системы высшего образования / Н. Веретенникова // Вестник Томского государственного университета. Серия «Экономика». – 2009. – № 1 (5). – С. 5–12.
22. Гаєвська Л. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Л. Гаєвська. – К., 2010. – 36 с.
23. Ганіткевич Я. Проблема автономії післярадянських університетів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/statti/4300-problema-avtonomiyi-pisljaradjanskyh-universytetiv>
24. Гегель Г. Философия права. / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1990. – 318 с.
25. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
26. Грабовський В. Державно-громадське управління освітньо-ментальними процесами формування громадянського суспільства / В. Грабовський // Матеріали круглого столу. – К. : СМПУ – С. 16 – 27.
27. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 76–81.
28. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Д. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
29. Гунченко К. М. Розширення автономії вищих навчальних закладів України на сучасному етапі [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<https://cyberleninka.ru/article/n/rozshirenniya-avtonomiyi-vischih-navchalnih-zakladiv-ukrayini-na-suchasnomu-etapi>.

30. Данронг Б. Демографические изменения в системе высшего образования в Азии / Б. Данронг // Экономика образования. – 2008. – № 1 (44). – С. 88–91.

31. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua

32. Ефимова И.Н. Рейтинги как инструмент интеграции вузов в мировое образовательное пространство / И.Н. Ефимова // Интеграция образования, 2013, №4. – С. 20.

33. Журавська Н.С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України: порівняльний аспект [монографія] / Н.С. Журавська. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – 608 с.

34. Засекіна Л. В. Академічна, кадрова, організаційна і фінансова автономія як траєкторія розвитку вітчизняних університетів с. 41-52 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4562/Zasyekina_Akademichna_kadrova.pdf

35. Закон України «Про вищу освіту» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

36. Зарецька Л.М. Механізм взаємодії ринку освітніх послуг та праці /Л.М. Зарецька // Матеріали XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. – С. 39-40.

37. Зарецька Л.М. Роль інститутів громадянського суспільства в реалізації державної освітньої політики /Л.М. Зарецька // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність», присвяченої 80-річчю з дня народження ректора університету (1988-1991 рр.), д-ра техн.

- наук, професора, члена-кореспондента ВАСГНІЛ Беляєва Михайла Івановича (19.11 2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. Частина 2. – С.
38. Зарецька Л. Громадянське суспільство як драйвер господарських трансформацій: методологічний аспект / Л. Зарецька, Г. Коломієць // Бізнес-інформ. – 2017. – №6. – с. 13 – 17.
39. Зарубежные вузы объявляют охоту [Электронный ресурс]. – Режим доступа : totul.md/ru/newsitem/518876.html.
40. Згуровський М. З. Болонський процес — структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М.З. Згуровський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.idn.polynet.lviv.ua.
41. Іноземні студенти в Україні: хто вони? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.ua.
42. Іщенко А.Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. Аналітична записка / А.Ю. Іщенко // Сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>
43. Иоселиани А. Д. Динамика развития техно-, социо- и инфосфер в современном глобальном мире / А. Д. Иоселиани // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – №4 (24). – 2016. – С. 74–82.
44. Кайдалова А.В. Теоретико-методологічні підходи до оцінювання якості вищої освіти в контексті світових рейтингів вищих навчальних закладів / А.В. Кайдалова, О.В. Посилкіна // Фармацевтичний часопис: журнал. – Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського. – № 3. – 2015. – С. 76-81.
45. Карпенко М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні у руслі загальноєвропейських тенденцій / М. Карпенко // Україна: стратегічні пріоритети. – К., 2005. – С. 407–416.
46. Карчева Г. Т. Цифрова економіка та її вплив на розвиток національної та міжнародної економіки / Г. Т. Карчева, Д. В. Огородня, В. А. Опенько / Фінансовий простір. – 2017. – № 3 (27). – С. 13–21.

- 47.Кемп Н. Новые тенденции международного рынка образования / Н. Кемп// Международное высшее образование . – № 85. – 2016. – С. 19–21.
- 48.Керхер Я. Немецкие студенты за рубежом / Я. Керхер, Н. Роде // Международное высшее образование. – 2014. – № 75. – С. 24-25.
- 49.Кін Дж. Громадянське суспільство. Старі образи, нове бачення. / Дж. Кін; пер. з англ. О. Гриценко – Київ: К.І.С., АНОД, 2000. – 246 с.
- 50.Кнобель М. Поддержание качества высшего образования в условиях массовизации: возможно ли это? / М. Кнобель // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 15.
- 51.Колодій А. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні / А. Колодій. – Львів: Червона калина, 2002. – 276 с.
- 52.Коломієць Г. Інституційно-господарська платформа розвитку інтелектуального капіталу / Г. Коломієць, І. Помінова // Бізнес-інформ. – 2014. – №6. – С. 19 –23.
- 53.Коломієць Г. М. Рейтинги країн за рівнем ІТ-сфери як індикатори розвитку актуальних форм суспільного багатства / Г. М. Коломієць, І. Л. Дідорчук // Бизнес Информ. – 2015. – №11. – с. 8–15.
- 54.Коломиец А. Сопряжение стратегий университетов – императив снижения рисков на глобальном рынке образовательных услуг / А. Коломиец, З. Назыров, Ю. Гузненков // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 6 марта 2014г.) Современные проблемы социально-экономических систем в условиях глобализации: сборник научных трудов – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – С. 11-16.
- 55.Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (проект) [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
- 56.Корчагин Ю. Эффективность национального человеческого капитала: методика измерения [Електронний ресурс] / Ю. Корчагин // Режим доступа : [www.lerc.ru/ ?part=articles&art=1&page=119](http://www.lerc.ru/?part=articles&art=1&page=119).

- 57.Коцюрубенко Г. Вітчизняні рейтинги ВНЗ: види й особливості, недоліки і відповідність світовій практиці/ Г. Коцюрубенко, М. Іоргачова// науково-аналітичний журнал «Наша перспектива» 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.perspektyva.in.ua/vitchyznyani-rejtyngy-vnz-vydy-j-osoblyvosti-nedoliky-vidpovidnist-svitovij-praktytsi-rejtynguvannya/
- 58.Кулініч О.А Інтернаціоналізація діяльності університетів як тренд у розвитку системи вищої освіти/ О.А. Кулініч// Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 19.09.2018. – Харків: ХДУХТ, 2018. – Ч. 2. – С. _
- 59.Кулініч О.А. Критерії ранжирування та відмінність міжнародного і національного механізмів рейтингового оцінювання ВНЗ / О.А. Кулініч, Н.М. Федоренко // Materiały XII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka i inowacja - 2016» Volume 2. Ekonomiczne nauki.: Przemysł. Nauka i studia – P. 29
- 60.Кулініч О.А. Моніторинг показників наукового потенціалу в економічному розвитку регіонів/ О.А. Кулініч // Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 14.05.2015. – Харків: ХДУХТ, 2015. – Ч. 2. – С. 175-177.
- 61.Кулініч О.А. Тенденції у системі вищої освіти України / О.А. Кулініч //Фінансові механізми сталого розвитку України: Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 жовтня 2018 р.; Харківський держ. ун-т харч. та торг. – Х. : Видавництво Іванченка І. С., 2018. – С. 422 – 424.
- 62.Лейст О. Гражданское общество, государство и право // Теория государства и права / О. Лейст ; под ред. М. Н. Марченко. – М. : Дело, 2004. –583 с.
- 63.Лозовий В. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти [Електронний ресурс]: аналітична записка / В. Лозовий // НІСД. – Режим доступу : www.niss.gov.ua.

- 64.Лунев С. И. Развитие образования (Базовое и высшее образование, аспирантура) и науки в Китае и Индии / С. И. Лунев // Сравнительная политика. – 2013. – № 2 (12). – С. 70–81.
- 65.Ляшенко В.І. Цифрова модернізація економіки України як можливість проривного розвитку: монографія / В.І. Ляшенко, О.С. Вишневський; НАН України, Ін-т економіки пром-сті. – Київ, 2018. – 252 с.
- 66.Мазак А. Управління освітою в умовах демократизації суспільних процесів / А. Мазак // Освіта і управління. – № 4. – 2004. – С. 49–52.
67. Марджинсон С. Способствуют ли рейтинги повышению эффективности? / С. Марджинсон // Международное высшее образование. – 2017. – № 89. – С. 11–13.
- 68.Маркс К., Енгельс Ф. / К. Маркс., Ф. Енгельс. – Соч. Т.27. – М.: 1962.
- 69.Марущенко О. Становлення інноваційної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Марущенко О. – Харків, 2004. – 20 с.
- 70.Минь В. Высшее образование в Китае в ближайшие два десятилетия / В. Минь // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 17–18.
- 71.Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс /С. Московичи. – М. : Академический проект, 2011. – 396 с.
- 72.Населення України за 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua
- 73.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
- 74.Нікітін В. Особливості формування громадянського суспільства в Україні / В. Нікітін //Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. праць – Х.: ХарРІ НАДУ «Магістр», Ч.1. – №2 (16).– 2003. – С.67 – 74.
- 75.Новая философская энциклопедия в 4-х тт. ; под. ред. В. Степина. – М. Мысль, 2001.

- 76.Новини вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/29870/>
- 77.Новости Молдовы: политика, экономика, общество, спорт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : noi.md/ru/news_id/43336.
- 78.Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи : зб. наук.-експерт. матеріалів / за заг. ред. С. І. Здіорука. – К. : НІСД, 2014. – 124 с. – (Сер. «Гуманітарний розвиток», вип. 2); 4. Маркетингова політика ЗВО: колективна монографія/ за ред. Н.Л. Савицької. – Х.: ХДУХТ, 2018. – 163 с.
- 79.Освітні новини – Бліц-огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/education-news-may-2015/>
- 80.Освітні новини – Бліц-огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/education-news-may-2018/>
- 81.Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
- 82.От образования к занятости: взгляд ведущих мировых рекрутеров на современное состояние и перспективы университетов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/from-education-to-employment/>
- 83.Пацукевич О.В. Феномен массовизации высшего образования в азиатских странах (на примере Индии и Китая) /О.В. Пацукевич // Вестник БГСА. – 2018. – №1. – Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/fenomen-massovizatsii-vysshego-obrazovaniya-v-aziatskih-stranah-na-primere-indii-i-kitaya.
- 84.Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 85.Підгайна Є. Фізична карта ІТ–світу: хто найбільше заробляє на новітніх технологіях [Електронний ресурс] / Є. Підгайна. – Режим доступу : <https://mind.ua/.../20179545-fizichna-karta-it-svitu-hto-najbi...>
- 86.Політологічний енциклопедичний словник: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.

87. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В. П. Горбатенко; за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
88. Помінова І.І. Еволюція інституційного середовища університетів / І.І. Помінова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність», присвяченої 80-річчю з дня народження ректора університету (1988-1991 рр.), д-ра техн. наук, професора, члена-кореспондента ВАСГНІЛ Беляєва Михайла Івановича (19.11 2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. Частина 2. – С.
89. Помінова І. І. Еволюція ролі вищої освіти в сучасній господарській системі / І. І. Помінова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2015. – Вип. 2. – С. 180–190. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2015_2_20.
90. Помінова І.І. Інституційний розрив функціонування національної системи вищої освіти з ринком праці: причини та наслідки / І.І. Помінова // Матеріали XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. С. 330-331.
91. Помінова І.І. Наслідки масовизації вищої освіти в Україні» / І.І. Помінова // Актуальные научные исследования в современном мире. – Переяслав-Хмельницький, 2018. – Вып. 4 (36), ч. 2. – С. 114-119.
92. Помінова І.І. Наслідки посилення глобалізації вищої освіти // І.І. Помінова // Proceedings of XV International scientific conference «Millennium science» (16.02.18) Morrisville, Lulu Press., 2018. – P. 76–78.
93. Помінова І.І. Незбалансованість ринку освітніх послуг в Україні: причини та наслідки / І.І. Помінова // Матеріали XV Міжн. наук.-практ. конф. «Дослідження з економіки у 2018 році» (02.02.18). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С. 95-97.

94. Помінова І.І. Сучасні рейтинги вищої освіти в оцінюванні потенціалу господарських трансформацій / І.І. Помінова // Вісник Хмельницького національного університету 2018. – № 5 – С.97-101.
95. Поппер К. Открытое общество и его враги / К. Поппер; пер. с англ. под ред. В. Садовского. – М.: Феникс, 1992. –Т.1. – 528 с. Сучасна політична лексика: енциклопедичний словник-довідник / за ред. Н. Хоми/ – Львів: Новий світ – 2000, 2015. – 198 с.
96. Рамбли Л. Международная академическая мобильность: важный, но малоизученный феномен / Л. Рамбли, Ханс де Вит // Международное высшее образование . – № 88. – 2017. – С. 11–12.
97. Рейтинги ВНЗ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/vnz/rating/57268/.
98. Рейтинг українських ВУЗов: мнение работодателей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dengi.ua/archive/articles/294722-Zarplatnyj-rejting-vuzov>
99. Ризви Ф. Достижение положительного эффекта от массовизации образования / Ф. Ризви // Международное высшее образование. – 2018. – № 94. – С. 24–25.
100. Рогова В. Упровадження державно-громадського управління в закладах системи середньої освіти / В. Рогова. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/NarC\)sv/2007-3/07rvbsso.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/NarC)sv/2007-3/07rvbsso.htm).
101. Романенко И. Тенденции массовизации и элитизации образования: социально-философский анализ / И. Романенко, Н. Бирюкова // Общество. Среда. Развитие – 2014. – №3 (32). Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-massovizatsii-i-elitizatsii-obrazovaniya-sotsialno-filosofskiy-analiz.
102. Савицька Н.Л. Концепція освітньої діяльності з підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» /Н.Л. Савицька // Матеріали XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. – С. 352-353.

103. Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности [Электронный ресурс] / О.В. Сагинова. – Режим доступа : www.marketologi.ru
104. Салми Д. Рейтинги и ранжирования как инструмент политики: политические аспекты экономической политики отчетности в высшем образовании. [Электронный ресурс] / Д. Салми, Э. Сароян // Высшее образование в Европе. – 2007. – № 1. – Режим доступа: <http://logosbook.ru/>.
105. Садик В. Україна в дзеркалі міжнародного рейтингу національних систем вищої освіти Юніверсітас 21 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edu-trends.info/universitas_21/
106. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3-8.
107. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
108. Сокол Н.А. Збалансованість ринків праці та освіти: закордонний досвід /Н.А. Сокол // Матеріали XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. – С. 368-369.
109. Сокурская Л. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : [монография] Л. Сокурская. – Х. : Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2006. – 576 с.
110. Ставицька А. Оцінка позиціонування країн на світовому ринку інформаційних технологій: статистичні виміри індексного аналізу / А. Ставицька // Науковий вісник УНУ. Серія : Міжнародні економічні відносини та світове господарство. – 2017. – Вип. 12(2). – С. 126–130. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg>.
111. Стадний Є. Куди тікають українські абітурієнти? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : education-ua.org.

112. Степаненко В. Проблеми формування громадянського суспільства в Україні: інститути, практики, цінності / В. Степаненко // Українське суспільство. – №10. – 2001. – с.169-183.
113. Стиглиц Дж. Информация и смена парадигмы в экономической науке: Нобелевская лекция 8 декабря 2001 года // Мировая экономическая мысль. Сквозь призму веков: В 5 т. – Кн. 2. – М. : Мысль, 2005. – С. 535–629.
114. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні до 2020 року (проект) [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : www.mon.gov.ua.
115. Тайхлер У. Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики / У. Тайхлер // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 14–39.
116. Тимошенко И. Создание коалиции интересов акторов образования как основа реформирования образовательной системы / И. Тимошенко // Економіка розвитку – № 3. – 2012. – С. 72–78.
117. Тиса Р. Основні поняття політичної теорії А. Грамші [Електронний ресурс]. - Режим доступу : vpered.wordpress.com/2011/12/29/tysa-gramsci/.
118. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Издательство АСТ». – 2002. – 557 с.
119. У Канаді планують збільшити вдвічі кількість іноземних студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zik.ua/ua/news/2014/01/16/u_kanadi_planuyut_zbilshyty_vdvichi_kilkist_inozemnyh_studentiv_453165
120. Управленческий потенциал высших учебных заведений России: оценка, опыт, перспективы: мон. / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина, Г.Б. Фомин; под общ. ред. д-ра. экон. наук, проф. С.Д. Резника. – Пенза: ПГУАС, 2013. – 312 с.
121. Ушакова Н.Г. Наслідки масовізації вищої освіти / Н.Г. Ушакова // Proceedings of XVI International scientific conference «Millennium science» (09.03.18) Morrisville, Lulu Press., 2018. – P. 47-49.
122. Ушакова Н.Г. Оперативна адаптація ЗВО до змін ринку праці – провідний чинник конкурентоспроможності його випускників / Н.Г. Ушакова // Матеріали

XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. С. 380-381.

123. Ушакова Н.Г. Переваги та ризики масовості вищої освіти /Н.Г. Ушакова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність», присвяченої 80-річчю з дня народження ректора університету (1988-1991 рр.), д-ра техн. наук, професора, члена-кореспондента ВАСГНІЛ Беляєва Михайла Івановича (19.11 2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. Частина 2. – С. 119-120

124. Фарруджа К. Возможность трудоустройства как фактор студенческой мобильности / К. Фарруджа // Международное высшее образование . – № 85. – 2016. – С. 17–18.

125. Федоренко Н.М. Автономія університетів як основна складова реформування вищої освіти /Н.М. Федоренко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток харчових виробництв, ресторанного та готельного господарств і торгівлі: проблеми, перспективи, ефективність», присвяченої 80-річчю з дня народження ректора університету (1988-1991 рр.), д-ра техн. наук, професора, члена-кореспондента ВАСГНІЛ Беляєва Михайла Івановича (19.11 2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. Частина 2. – С. 121-122.

126. Федоренко Н.М. Сучасний стан та напрямки взаємодії ринку праці та вищої освіти /Н.М. Федоренко // Матеріали XV Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Організація системи взаємодії «вища освіта – ринок праці», (28.09.2018р.) ХДУХТ. – Харків, 2018. – С. 382-383.

127. Фінансування наукових досліджень і розробок наукових установ зросло на 40%. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2185605-finansuvanna-naukovih-doslidzen-v-ukraini-zroslo-na-40.html>.

128. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – СПб : «Наука», 2002. – 441 с.

129. Хартія університетів України: академічні свободи, університетська автономія та освіта: [створена на Міжн. конф. «Ольвійський форум – 2009» у Ялті 11–15 черв. 2009 р.] // Освіта України. – 2009. – 10 лип. – С. 5.
130. Хейзелкорн Э. Устойчивость и доступность высшего образования: есть ли какое-то чудодейственное средство? / Э. Хейзелкорн // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 13–14.
131. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління /Л. М. Хижняк // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. Серія «Спеціальні та галузеві соціології» : [зб. наук. пр. ДонДУУ]. – Т. Х. Вип. 116. – Донецьк : ДонДУУ, 2009. – С. 288–294.
132. Численность студентов в странах мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа : infotables.ru/statistika/74-demografiya-v-stranakh-mira/826-hislennost-studentov#hcq=4HdY67r.
133. Число вузов в Украине сократилось на треть и продолжает снижаться. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://strana.ua/news/116507-chislo-vuzov-v-ukraine-sokratilos-na-tret-i-prodolzhaet-snizhatsja-mon.html>
134. Чувардинський О. Громадянське суспільство в Україні: становлення, функціонування, перспективи розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. політ.наук. : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / О. Чувардинський. / Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2008. – 31 с.
135. Шваб К. Четвертая Индустриальная Революция: вызовы и возможности [Электронный ресурс] / К. Шваб. – Режим доступа : hvylya.net/.../chetvertaya-industrialnaya-revoljutsiya-vyizovy-i-vozmozhnosti.ht_2017.
136. Шевченко Л. С. Фінансова автономія університету: світовий досвід для України. Право та інновації. – 2015. – № 1. – С. 19–23.
137. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / Василь Шинкарук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc.

138. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : [монографія] / С. Щудло. – Х. – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.
139. Щудло С. Масовизація вищої освіти: інституційна пастка чи суспільне благо? / С. Щудло // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Соціологія. – 2014. – Т. 234, Вип. 222. – С. 65–69. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc>.
140. Щудло С. Освіта в системі цінностей сучасного студентства /С. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [зб. наук. пр.]. Вип. 18. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 428–437.
141. Bartelse J.A. Institutional profiles: Towards a Typology of Higher Education Institutions in Europe /Bartelse, J.A.; van Vught, Franciscus A. // IAU horizons. – 2007. – №13(2-3). – P. 10–12.
142. Boulter C.J. Constructing a Typology of Models for Science Education / C.J. Boulter J.K. Gilbert, B.C. Buckley // Developing Models in Science Education. – 2000. – Springer. – P. 41–57.
143. Countries arranged by Number of Universities in Top Ranks, July 2017 edition // Ranking web of Universities // <http://www.webometrics.info/en/node/54>
144. Croissant, A., Lauth, Y., Merkel, W. (2000) Zivilgesellschaft und Transformation: ein internationaler Vergleich / A. Croissant, Y Lauth, W. Merkel // Zivilgesellschaft und Transformation. / Opladen: Leske+Budrich. – p. 9-49.
145. Ederer P. University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge [Електронний ресурс] / P. Ederer, P. Schuller, S. Willms // Lisbon Council, Brussels. — 2008. — P. 28. Режим доступу: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208182358/Evrop.pdf>.
146. Education at a Glance – OCDE 2013 [Electronic resource]. – Mode of access : www.slideshare.net/...educationglance2013.
147. Erichsen H.-U. Autonomy and responsibility: Appeal for a self-determined initiative / H.-U. Erichsen // Autonomy and external control: The University in search of the golden mean / K. D. Wolff (Ed.). – Munchen: Indicium, 1997. – 561 p.

148. Evans P., The Global Talent Competitiveness Index [Электронный ресурс] / B. Lanvin, P. Evans // INSEAD, HCLI and Adecco Group. – 2017. – 343 p. – Режим доступа: http://globalindices.insead.edu/gtci/documents/INSEAD_2015-16_Full_Book_Ebook.pdf.
149. Felt U. University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy / B. Conraths, K. Edwards, U. Felt, G. Shenton (Eds.), Managing University Autonomy. – Bologna: Bononia Universit Press, 2003. – 471 p.
150. Florida R. The Global Creativity Index [Электронный ресурс] / R. Florida, C. Mellander, K. King // Martin Prosperity Institute, Rotman School of Management, University of Toronto. – 2015. – P. 1–64. – Режим доступа: <http://martinprosperity.org/media/Global-Creativity-Index-2015.pdf>.
151. Grigorenko E. L. Hitting, Missing, and in between: A Typology of the Impact of Western Education on the Non-Western World // Comparative Education. – 2007. – vol. 43, no. 1. – P. 165–186.
152. Hanushek E. How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? / Eric A. Hanushek and Ludger Woessmann [Electronic Resource] // Economic Policy. Fifty-Second Panel Meeting Hosted by EIEF, 2010. – Mode of access: http://dev3.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf.
153. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. Brussels: Eurydice, 2008. – 148 p.
154. Institutional Research in South African Higher Education. Intersecting Contexts and Practices / Editors: Botha, J., Muller N.J. – 2016. – SUNMEDIA. – P. 192–196.
155. List of Fields Medallists // International Mathematical Union (IMU). // <http://www.mathunion.org/index.php?id=prizewinners>
156. Lungu E.-O. Patterns on the vocational specificity of the higher educational programmes / Eliza-Olivia Lungu, Ana Maria Zamfir, Monica Mihaela Matei // Procedia — Social and Behavioural Sciences: 2-nd Cyprus International Conference on Educational Research. – 2013. – № 89. – P. 949–953.

157. Marginson S. To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education / Marginson, S.; Van Der Wende, M. // Journal of studies in international education. – 2007. – №11 (3-4). – P. 306–329.
158. Masino S. What works to improve the quality of student learning in developing countries? /Serena Masino, Miguel Nin~o-Zarazua // International Journal of Educational Development. – 2016. – №48. – P. 53–65.
159. Martin M. Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide / Martin M., Sauvageot C. — International Institute for Educational Planning, UNESCO. 90 p. – 2011. – P. 38–40.
160. OECD Factbook 2012 Economic, Environmental and Social Statistics [Electronic resource]. – Mode of access : www.oecd.org.
161. Paffenholz T., Spurk Ch. Civil Society, Civic Engagement, and Peacebuilding [Электронный ресурс]/ T. Paffenholz, Ch. Spurk // Social Development Papers. – 2006. — Режим доступа : siteresources.worldbank.org/INTCPR/Resources/WP36_web.pdf
162. QS Higher Education System Strength Rankings [Электронный ресурс] // Quacquarelli Symonds, Elsevier. – 2016. – Режим доступа: <http://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/>
163. Rix J. Talking about schools: Towards a typology for future education/ Rix, Jonathan, Twining, Peter// Educational Research. – 2007. – №48(4). – P. 329–341.
164. Tapscott D. The Digital Economy Anniversary Edition: Rethinking Promise and Peril In the Age of Networked Intelligence / D. Tapscott. – McGraw-Hill, 2014. – 448 p.
165. The Global Competitiveness Report 2017–2018 [Электронный ресурс] / [K. Schwab, X. Sala-i-Martín, R. Samans та ін.] // World Economic Forum. – 2017. – 565 p. – Режим доступа: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/>.
166. The Global Human Capital Report 2017. – ВЕФ. – 2017. – 203 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://weforum.ent.box.com/s/dari4dktg4jt2g9xo2o5pkjsjpatvawdb>

167. The Global Innovation Index 2017: innovation Feeding the World [Електронний ресурс] / [S. Dutta, B. Lanvin, S. Wunsch-Vincent та ін.] // Cornell University, INSEAD, World Intellectual. — 2017. — Режим доступу: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2017-report>.
168. The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century / Marek Kwiek (ed.). The University, Globalization, Central Europe. Frankfurt-on-Main and New York: Peter Lang, 2003. — P. 71–114.
169. Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education, Paris: OECD, 1974, pp. 51–101.
170. University Autonomy in Europe [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.university-autonomy.eu/>.
171. Wallerstein I. Higher Education Under Attack / I. Wallerstein [Electronic Resource] — Mode of access : <https://www.commondreams.org/.../higher-education-under-...>
172. Wallis J. Rediscovering Values: On Wall Street, Main Street, and Your Street / J. Wallis. — New York: Howard Books, 2010.
173. Williams R. et al. U21 Ranking of National Higher Education Systems [Electronic Resource] / Williams R. et al. / Melbourne University, Universitas 21. — 2017. — Mode of access : <http://www.universitas21.com/RelatedFile/Download/664>.
174. World Higher Education Database (WHED) Portal [Electronic Resource] — Mode of access : www.whed.net/home.php.

Додатки

Додаток А

Таблиця – Times Higher Education: THE World University Rankings 2017- 2018

Рейтинг	Університет		Країна
1	University of Oxford	Оксфордський університет	Великобританія
2	University of Cambridge	Кембриджський університет	Великобританія
3	California Institute of Technology	Каліфорнійський технологічний інститут	США
4	Stanford University	Стенфордський Університет	США
5	Massachusetts Institute of Technology	Масачусетський технологічний інститут	США
6	Harvard University	Гарвардський університет	США
7	Princeton University	Принстонський університет	США
8	Imperial College London	Імперський коледж Лондона	Великобританія
9	University of Chicago	Університет Чикаго	США
10	ETH Zurich- Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Швейцарський федеральний технологічний інститут Цюриха	Швейцарія
11	University of Pennsylvania	Університет Пенсильванії	США

Додаток Б

Таблиця – Рейтинг найкращих університетів світу ARWU

Рейтинг у світі	Заклад	Бал	Індекс нагород випускників	Індекс нагород викладачів	Індекс цитування	Публікації, природничі науки	Публікації, соціальні науки	Індекс на 1 співробітника
1	Гарвардський університет	100	100	100	100	100	100	79,5
2	Стенфордський університет	76,5	44,5	88,5	87,3	74,4	73,7	56,8
3	Кембриджський університет	70,9	81,4	95,4	54,6	57,3	69,8	59,1
4	MIT	70,4	68,7	82,3	56,7	72,4	63,5	70,8
5	University of California Berkeley	69,1	64,4	78,4	63,6	68,1	66,7	58,7
6	Принстонський університет	61,1	54,4	97,9	47,6	46,6	43,3	73,52
7	Оксфордський університет	60,1	50,8	54,2	62,7	52,5	75,8	47,2
8	Колумбійський університет	58,8	62,8	65,1	50	53,8	70,3	34,3
9	Каліфорнійський технологічний інститут	57,3	50,5	65,8	39,3	56	44	100
10	Чиказький університет	53,9	59,2	85,1	36,2	41,1	50,3	43,1
11	Йельський університет	52,8	47,1	49,7	48,8	57,1	61	37,2
12	University of California, Los Angeles	52,5	29,2	46,4	63,6	44,9	70,9	33,6
13	Вашингтонський університет	50,3	20,9	37,4	56,7	51,2	74,3	32,7
14	Корнелльський університет	49,6	43,1	49,1	43,6	46,1	61,1	42,6
15	University of California, San Diego	49,5	19	35,1	58,8	56,4	63,7	38,3

Додаток В

Таблиця – Рейтинг найкращих університетів світу QS

Рейтинг у світі	Заклад	Бал	Академічна репутація	Індекс цитування на викладача	Репутація серед роботодавців	Спів відношення Студент/викладач	% іноземних викладачів	% іноземних студентів
1	MIT (Массачусетський технологічний інститут)	100	100	99,9	100	100	100	96,1
2	Стенфордський Університет	98,7	100	99,4	100	100	99,6	72,7
3	Гарвардський Університет	98,4	100	99,9	100	98,3	96,5	75,2
4	Каліфорнійський технологічний інститут	97,7	99,5	100	85,4	100	93,4	89,2
5	Кембриджський університет	95,6	100	78,3	100	100	97,4	97,7
6	Оксфордський університет	95,3	100	76,3	100	100	98,6	98,5
7	UCI (Каліфорнійський університет), Університетський коледж Лондона, Лондонський університет	94,6	99,7	74,7	99,5	99,1	96,6	100
8	Імперський коледж Лондона	93,7	99,4	68,7	100	100	100	100
9	Чиказький Університет	93,5	99,9	85,9	92,9	96,5	71,9	79,8
10	ETH Zurich (Швейцарська вища технічна школа Цюриха)	93,3	99,6	98,7	99,4	68,2	100	98,8
11	Nanyang Technological University, Singapore	92,2	93,9	83,3	96,6	93,6	100	88,2
12	Ecole Polytechnique Federale de Lausanne (Федеральна політехнічна школа Лозанни)	91,2	83	99,2	95,5	92	100	100
13	Принстонський Університет	91	100	100	97,3	70,9	67,4	70,8
14	Корнельський університет	90,7	99,6	96,2	93,7	67,4	92,2	79,2
15	National University of Singapore (NUS)	90,5	100	66,2	99,9	88,8	100	86,1

Додаток Г

Таблиця – Рейтинг країн світу за індексом рівня освіти (United Nations Development Programme: Education Index 2016)

Рейтинг	Країна	Індекс
1	Австралія	0.939
2	Данія	0.923
3	Нова Зеландія	0.917
4	Норвегія	0.916
5	Німеччина	0.914
6	Ірландія	0.910
7	Ісландія	0.906
8	США	0.900
9	Нідерланди	0.897
10	Великобританія	0.896
11	Швейцарія	0.891
12	Канада	0.890
13	Словенія	0.886
14	Литва	0.882
15	Чехія	0.878
16	Естонія	0.877
17	Ізраїль	0.870
18	Південна Корея	0.867
19	Швеція	0.855
20	Польща	0.852
21	Фінляндія	0.847
22	Японія	0.842
23	Бельгія	0.841
24	Франція	0.839
25	Латвія	0.835
26	Білорусь	0.834
27	Угорщина	0.834
28	Греція	0.830
29	Словаччина	0.823
30	Гонконг	0.822
31	Австрія	0.820
32	Ліхтенштейн	0.818
33	Іспанія	0.818
34	Росія	0.816
35	Італія	0.814
36	Сінгапур	0.814
37	Аргентина	0.808
38	Палау	0.808
39	Казахстан	0.805
40	Україна	0.803
41	Хорватія	0.798

Додаток Д

Таблиця – Світовий репутаційний рейтинг–2015 (фрагменти)

2015 Рейтинг репутації WRR	2014 Рейтинг репутації WRR	2014- 2015 інтегральний рейтинг WUR	Університет	Країна	Наукова репутація	Навчальна репутація	Підсумкова репутація
1	1	2	Гарвардський	США	100,0	100,0	100,0
2	4	5	Кембридж	Великобританія	84,4	84,3	84,3
3	5	3	Оксфорд	Великобританія	79,8	81,9	80,4
4	2	4	МТІ	США	81,0	69,9	77,8
5	3	10	Стенфорд	США	75,0	64,7	72,1
6	6	8	Каліфорнія- Берклі	США	63,6	51,1	60,0
7	7	7	Прінстонський	США	35,7	33,2	35,0
12	11	23	Токійський	Японія	19,8	18,0	19,3
50	51- 60	-52	Манчестер	Великобританія	5,6	4,5	5,3

Додаток Е

Таблиця – Національне представництво в Світовому рейтингу репутації – 2015

Країна	Кількість університетів в топ- 100	Університет з найвищим рейтингом	Місце університету з найвищим рейтингом
США	43	Гарвард	1
Великобританія	12	Кембридж	2
Німеччина	6	Людвіга Максиміліана в Мюнхені	=35
Австралія	5	Мельбурн	=41
Франція	5	Пантеон- Сорбонна, Париж 1 Париж- Сорбонна, Париж 4	51-60 51-60
Нідерланди	5	Амстердам Дельфтський технологічний	51-60 51-60
Канада	3	Торонто	16
Японія	2	Токійський	12
Швейцарія	2	Вища технічна школа Цюріха	15
Сінгапур	2	Національний Сінгапурський	24
Росія	2	МДУ	25
Китай	2	Цінхуа	26
Швеція	2	Каролінський інститут	45
Гонконг	2	Гонконгський	51-60
Бельгія	1	Левенський католицький	51-60
Бразилія	1	Сан- Пауло	51-60
Південна Корея	1	Сеульський національний	51-60
Тайвань	1	Національний Тайванський	61-70
Мексика	1	Національний автономний Мехіко	71-80
Данія	1	Копенгаген	81-90
Нідерланди	1	Гельсінкі	81-90

Додаток Ж

Таблиця – Рейтинг ефективності національних систем освіти (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment 2016)

Рейтинг	Країна	Індекс
1	США	100
2	Швейцарія	87,2
3	Данія	84,2
4	Великобританія	84,8
5	Швеція	82,2
6	Фінляндія	82,0
7	Нідерланди	81,6
8	Сінгапур	80,6
9	Канада	79,6
10	Австралія	77,6
11	Бельгія	75,6
12	Норвегія	75,3
...	...	...
19	Ірландія	65,2
20	Японія	64,2
...	...	...
23	Південна Корея	59,7
...	...	...
42	Україна	47,7
...	...	...

Додаток И

Таблиця – Рейтинг національних систем вищої освіти U 21 (U21 Ranking of National Higher Education Systems) 2017

Рейтинг	Країна	Індекс
1	США	100
2	Швейцарія	86,9
3	Великобританія	85,5
4	Данія	83,5
5	Швеція	83,4
6	Сінгапур	80,8
7	Канада	80,2
8	Нідерланди	80,0
9	Фінляндія	79,9
10	Австралія	79,6
...	...	...
13	Норвегія	73,9
14	Гонконг	73,7
15	Нова Зеландія	72,1
16	Німеччина	68,8
...	...	...
19	Ірландія	66,7
20	Японія	63,2
...	...	...
36	Україна	42,1
...	...	...

Додаток К

Таблиця – Індикатори оцінки автономії європейських університетів

Індикатори автономії	Склад індикатора	Країни, в яких діє показник
1	2	3
Організаційна автономія		
порядок відбору виконавчого керівника	вибір керівника не узгоджується з зовнішнім органом влади	17 країн: Австрія, Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Франція, Валлонія, Гессен, Ірландія, Литва, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словенія, Великобританія
	вибір керівника узгоджується зовнішнім органом влади	12 країн: Бранденбург, Угорщина, Ісландія, Італія, Латвія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Словаччина, Іспанія, Швеція, Швейцарія
критерії відбору для виконавчого керівника	критерії відбору для виконавчого керівника не визначені законом	10 країн: Австрія, Валлонія, Ісландія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Словаччина, Словенія, Швейцарія, Великобританія
	закон визначає, що виконавчий керівник повинен мати академічну посаду	14 країн: Хорватія, Данія, Естонія, Фландрія, Франція, Угорщина, Італія, Латвія, Люксембург, Польща, Португалія, Сербія, Іспанія, Швеція
	закон визначає, що виконавчий керівник повинен мати докторський ступінь	2 країни: Фінляндія, Литва
	закон визначає, що виконавчий керівник повинен бути співробітником університету	4 країни: Фландрія, Польща, Сербія, Іспанія
	інші обмеження	5 країн: Бранденбург, Гессен, Сербія, Угорщина, Північний Рейн-Вестфалія
звільнення виконавчого керівника	порядок звільнення не визначено законом	11 країн: Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Валлонія, Ірландія, Нідерланди, Сербія, Швейцарія, Великобританія
	звільнення здійснює зовнішній орган влади, однак за процедурою встановленою університетом	3 країни: Угорщина, Португалія, Швеція
	звільнення здійснює зовнішній орган влади за процедурою, визначеною законом	6 країн: Бранденбург, Ісландія, Латвія, Люксембург, Словаччина, Іспанія
	звільнення здійснює зовнішній орган влади у порядку, встановленому законом	Франція
	інші обмеження	8 країн: Австрія, Гессен, Італія, Литва, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Словенія

Продовження додатку К

1	2	3
термін повноважень виконавчого керівника	термін повноважень не зазначений в законі	6 країн: Данія, Валлонія, Нідерланди, Словенія, Іспанія, Великобританія
	максимальний термін зазначено в законі	3 країни: Фінляндія, Угорщина, Латвія
	мінімальний термін вказаний в закон	2 країни: Північний Рейн-Вестфалія, Швеція
	точний строк вказаний в законі	18 країн: Австрія, Бранденбург, Хорватія, Естонія, Фландрія, Франція, Гессен, Ісландія, Ірландія, Італія, Литва, Люксембург, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Швейцарія
зовнішні члени у керівних органах університету	університети не можуть включати зовнішніх членів	3 країни: Бранденбург, Латвія, Польща
	університети повинні включати зовнішніх членів	24 країни: Австрія, Хорватія, Данія, Фінляндія, Фландрія, Франція, Гессен, Валлонія, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Північний Рейн-Вестфалія, Португалія, Сербія, Словенія, Швеція, Словаччина, Іспанія, Швейцарія
	університети можуть включати зовнішніх членів	2 країни: Естонія, Великобританія
	університети можуть вільно приймати рішення щодо зовнішніх членів	7 країн: Данія, Естонія, Фінляндія, Італія, Литва, Португалія, Великобританія
	зовнішні члени пропонуються університетом і затверджуються зовнішнім органом влади	3 країни: Норвегія, Словаччина, Швеція
	зовнішні члени частково призначаються університетом, а частково зовнішніми органами влади	7 країн: Австрія, Хорватія, Франція, Валлонія, Гессен, Ісландія, Словенія
	призначення повністю контролюється зовнішнім органом влади	6 країн: Угорщина, Люксембург, Нідерланди, Сербія, Іспанія, Швейцарія
	інший процес призначення	3 країни: Фландрія, Ірландія, Північний Рейн-Вестфалія
можливість приймати рішення щодо академічних структур	університети можуть визначати свої академічні структури без обмежень	20 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Іспанія, Валлонія, Гессен, Угорщина, Латвія, Литва, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Швеція, Португалія, Швейцарія, Великобританія
	настанови існують у законодавстві	4 країни: Франція, Ісландія, Італія, Сербія
	факультети / інші академічні структури перелічені в законі	4 країни: Хорватія, Люксембург, Словаччина, Словенія
	інші обмеження	2 країни: Ірландія, Сербія

Продовження додатку К

1	2	3
можливість створення юридичних осіб	університети можуть створювати юридичні особи без обмежень	19 країн: Австрія, Бранденбург, Хорватія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Італія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Сербія, Іспанія, Великобританія.
	університети мають право створювати неприбуткові юридичні особи	2 країни: Словенія, Швейцарія
	університети не можуть створювати будь-який тип юридичної особи	не має
	інші обмеження	8 країн: Данія, Ісландія, Ірландія, Латвія, Польща, Португалія, Словаччина, Швеція
Фінансова автономія		
тривалість циклу державного фінансування	більше одного року	3 країни: Австрія, Бранденбург, Люксембург
	один рік	26 країн: Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Нідерланди, Норвегія, Північний Рейн-Вестфалія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	не більше одного року	не має
тип державного фінансування	постатейне фінансування	Сербія
	немає обмежень на виділення фінансування	16 країн: Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Гессен, Ісландія, Італія, Латвія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Іспанія, Швейцарія, Великобританія
	гранти розділені на широкі категорії, немає ніяких або обмежених можливостей переміщення коштів між ними	8 країн: Франція, Валлонія, Угорщина, Литва, Португалія, Словаччина, Словенія, Швеція
	виділяється грант, але внутрішні можливості розподілу обмежені законом	Хорватія
	інші обмеження	5 країн: Австрія, Хорватія, Угорщина, Ірландія, Польща
можливість брати позики	університети не можуть позичати гроші	6 країн: Гессен, Угорщина, Норвегія, Португалія, Сербія, Швейцарія
	університети можуть позичати гроші без обмежень	8 країн: Австрія, Данія, Естонія, Фландрія, Фінляндія, Валлонія, Латвія, Нідерланди
	визначено максимальна межа, до якої університети можуть брати гроші	5 країн: Бранденбург, Ірландія, Італія, Північний Рейн-Вестфалія, Словаччина

Продовження додатку К

1	2	3
	університети можуть позичати гроші за погодженням із зовнішнім органом влади	5 країн: Хорватія, Франція, Люксембург, Словенія, Іспанія
	університети можуть позичати гроші у конкретних банків (призначених зовнішніми органами влади)	2 країни: Бранденбург, Швеція
	університети можуть позичати гроші з іншими видами обмежень	4 країни: Ісландія, Литва, Польща, Великобританія
можливість збереження надлишку (профіциту)	надлишок не можна зберігати	3 країни: Ірландія, Литва, Сербія
	надлишок можна зберігати без обмежень	16 країн: Австрія, Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Гессен, Італія, Латвія, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швейцарія, Великобританія
	можна зберігати до максимального відсотка	Норвегія
	надлишок може бути збережений, але потрібне затвердження зовнішнього органу	3 країни: Ісландія, Люксембург, Португалія
	можуть зберігати надлишок, але його розподіл визначається зовнішнім органом влади	4 країни: Бранденбург, Валлонія, Польща, Швеція
	можна зберігати з іншими типами обмежень	2 країни: Фландрія, Угорщина
можливість володіння будівлями	університети не мають права володіти своїми будівлями	7 країн: Бранденбург, Гессен, Угорщина, Литва, Північний Рейн-Вестфалія, Сербія, Швеція
	університети можуть продавати свої будівлі без обмежень	10 країн: Австрія, Данія, Естонія, Франція, Валлонія, Італія, Нідерланди, Словаччина, Іспанія, Великобританія
	університети можуть продавати свої будівлі за погодженням із зовнішнім органом влади	6 країн: Хорватія, Ісландія, Люксембург, Норвегія, Словенія, Швейцарія
	університети можуть продавати свої будівлі з іншими видами обмежень	5 країн: Фінляндія, Фландрія, Ірландія, Латвія, Польща
	університети не можуть продавати свої будівлі	не має
	інші обмеження	3 країни: Франція, Валлонія, Португалія
плата за навчання для національних / європейських студентів на рівні бакалавра	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	4 країни: Латвія, Литва, Люксембург, Сербія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні рівня плати за навчання	Швейцарія
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	5 країн: Угорщина, Ісландія, Італія, Португалія, Великобританія

Продовження додатку К

1	2	3
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	7 країн: Хорватія, Фландрія, Франція, Валлонія, Ірландія, Нідерланди, Іспанія
	немає плати за навчання	12 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Словаччина, Словенія, Швеція
плата за навчання для національних студентів / студентів ЄС на рівні магістра	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	7 країн: Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Португалія, Сербія, Великобританія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні рівня плати за навчання	Швейцарія
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	3 країни: Угорщина, Ісландія, Італія
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	6 країн: Хорватія, Фландрія, Франція, Валлонія, Нідерланди, Іспанія
	немає плати за навчання	12 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Словаччина, Словенія, Швеція
плата за навчання для національних студентів / студентів ЄС на докторантурі	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	9 країн: Хорватія, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сербія, Великобританія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні плати за навчання	2 країни: Словенія, Швейцарія
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	3 країни: Угорщина, Ісландія, Італія
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	4 країни: Фландрія, Франція, Валлонія, Іспанія
	немає плати за навчання	11 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Словаччина, Швеція
плата за навчання студентів, які не є членами ЄС, на рівні бакалавра	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	14 країн: Хорватія, Естонія, Фландрія, Угорщина, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сербія, Словаччина, Швеція, Великобританія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні плати за навчання	5 країн: Данії, Фінляндії, Польщі, Словенії, Швейцарії

Продовження додатку К

1	2	3
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	3 країни: Валлонія, Ісландія, Італія
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	3 країни: Австрія, Франція, Іспанія
	немає плати за навчання	4 країни: Бранденбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія
вартість навчання для студентів, які не є членами ЄС, на рівні магістра	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	14 країн: Хорватія, Естонія, Фландрія, Угорщина, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сербія, Словаччина, Швеція, Великобританія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні плати за навчання	5 країн: Данія, Фінляндія, Польща, Словенія, Швейцарія
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	3 країни: Валлонія, Ісландія, Італія
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	3 країни: Австрія, Франція, Іспанія
	немає плати за навчання	4 країни: Бранденбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія
плата за навчання студентів не членів ЄС на рівні доктора	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання	12 країн: Хорватія, Естонія, Фландрія, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сербія, Словаччина, Великобританія
	університети та зовнішня влада співпрацюють у встановленні плати за навчання	4 країни: Угорщина, Польща, Словенія, Швейцарія
	університети можуть встановлювати рівень плати за навчання за межами, визначеними зовнішнім органом влади	3 країни: Валлонія, Ісландія, Італія
	лише зовнішнім органам дозволяється встановлювати рівень плати за навчання	3 країни: Австрія, Франція, Іспанія
	немає плати за навчання	7 країн: Бранденбург, Данія, Фінляндія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Швеція
Кадрова автономія		
порядок прийому на роботу старших наукових співробітників	прийом на роботу здійснюється вільно університетами	18 країн: Австрія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Гессен, Ісландія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Сербія, Словаччина, Словенія, Швеція, Швейцарія, Великобританія

Продовження додатку К

1	2	3
	порядок прийому повинен бути затверджений зовнішнім органом для деяких працівників	4 країни: Хорватія, Франція, Угорщина, Польща
	порядок прийому повинен бути затверджений зовнішнім органом для всього персоналу	не має
	кількість посад регулюється зовнішнім органом для деяких працівників	2 країни: Хорватія, Італія
	кількість посад регулюється зовнішнім органом для всього персоналу	Франція
	прийом персоналу проводиться зовнішнім органом влади	не має
	прийом на роботу здійснюється зовнішнім органом для всього персоналу	не має
	інші обмеження	15 країн: Австрія, Бранденбург, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ірландія, Латвія, Литва, Північний Рейн-Вестфалія, Польща, Португалія, Словенія, Іспанія, Швеція
порядок прийому на роботу керівних працівників	прийом на роботу здійснюється університетами	21 країна: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Польща, Словаччина, Словенія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	посади повинні бути затверджені зовнішнім органом для деякого персоналу	Португалія
	призначення повинні бути затверджені зовнішнім органом для всього персоналу	не має
	кількість посад регулюється зовнішнім органом для деяких працівників	3 країни: Хорватія, Данія, Італія
	кількість посад регулюється зовнішнім органом для всього персоналу	Сербія
	прийом здійснюється зовнішнім органом для деяких працівників	Франція
	прийом на роботу здійснюється зовнішнім органом для всього персоналу	не має
	інші обмеження	5 країн: Угорщина, Ірландія, Сербія, Словенія, Іспанія

Продовження додатку К

1	2	3
зарплата старших наукових співробітників	університети можуть вільно встановлювати зарплату співробітників	5 країн: Естонія, Латвія, Люксембург, Швеція, Швейцарія
	заробітна плата окремих співробітників обмежена розміром загального фонду оплати праці	4 країни: Бранденбург, Фландрія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія
	зарплата обговорюється з іншими сторонами	6 країн: Данія, Фінляндія, Ісландія, Нідерланди, Норвегія, Великобританія
	заробітна плата призначається зовнішнім органом для певного персоналу	3 країни: Бранденбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія
	заробітна плата призначається зовнішнім органом для всього персоналу	5 країн: Франція, Угорщина, Ірландія, Литва, Сербія
	заробітна плата встановлюється зовнішнім органом / державним службовцем для деякого персоналу	2 країни: Австрія, Португалія
	заробітна плата встановлюється зовнішнім органом / державним службовцем для всього персоналу	6 країн: Хорватія, Валлонія, Італія, Словаччина, Словенія, Іспанія
	інші обмеження	5 країн: Фландрія, Угорщина, Ірландія, Норвегія, Польща
зарплата старшого адміністративного персоналу	університети можуть вільно встановлювати зарплату співробітників	6 країн: Естонія, Литва, Люксембург, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	заробітна плата окремих співробітників обмежена розміром фонду оплати праці	Фландрія
	зарплата обговорюється з іншими сторонами	7 країн: Бранденбург, Фінляндія, Гессен, Ісландія, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія
	заробітна плата призначається зовнішнім органом для певного персоналу	не має
	заробітна плата призначається зовнішнім органом для всього персоналу	5 країн: Данія, Франція, Угорщина, Ірландія, Сербія
	заробітна плата встановлюється зовнішнім органом / державним службовцем для деякого персоналу	4 країни: Австрія, Італія, Португалія, Іспанія
	заробітна плата встановлюється зовнішнім органом / державним службовцем для всього персоналу	4 країни: Хорватія, Валлонія, Словаччина, Словенія
	інші обмеження	5 країн: Фландрія, Угорщина, Ірландія, Латвія, Польща
звільнення старшого наукового співробітника	немає спеціальних регуляторних положень стосовно звільнень (застосовуються положення національного законодавства про працю)	9 країн: Данія, Естонія, Фінляндія, Латвія, Литва, Люксембург, Швеція, Швейцарія, Великобританія

Продовження додатку К

1	2	3
	окремі категорії співробітників звільняються в порядку, передбаченому для держслужбовців	7 країн: Австрія, Бранденбург, Гессен, Ірландія, Північний Рейн-Вестфалія, Португалія, Сербія
	весь персонал звільняється в порядку, передбаченому для держслужбовців	10 країн: Хорватія, Франція, Валлонія, Угорщина, Ісландія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Словенія, Іспанія
	звільнення регулюються іншими нормативними актами	9 країн: Австрія, Хорватія, Фландрія, Ірландія, Нідерланди, Польща, Сербія, Словаччина, Швейцарія
звільнення старшого адміністративного персоналу	немає спеціальних регуляторних положень стосовно звільнень (застосовуються положення національного законодавства про працю)	12 країн: Данія, Естонія, Фінляндія, Валлонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Сербія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	окремі категорії співробітників звільняються в порядку, передбаченому для держслужбовців	7 країн: Австрія, Бранденбург, Гессен, Ірландія, Північний Рейн-Вестфалія, Португалія, Іспанія
	весь персонал звільняється в порядку, передбаченому для держслужбовців	8 країн: Хорватія, Франція, Угорщина, Ісландія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Словенія
	звільнення регулюються іншими нормативними актами	6 країн: Австрія, Фландрія, Ірландія, Нідерланди, Словаччина, Швейцарія
процедури підвищення старших наукових співробітників	університети можуть вільно приймати рішення щодо процедури підвищення	12 країн: Австрія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Ісландія, Нідерланди, Польща, Словаччина, Словенія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	підвищення відбувається в порядку, встановленому законом	4 країни: Норвегія, Португалія, Сербія, Іспанія
	підвищення є можливим лише за наявності вільної посади вищого рівня	8 країн: Бранденбург, Хорватія, Валлонія, Латвія, Литва, Люксембург, Португалія, Сербія
	інші обмеження	8 країн: Данія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ірландія, Італія, Північний Рейн-Вестфалія
процедури підвищення старшого адміністративного персоналу	університети можуть вільно приймати рішення щодо просування процедур	14 країн: Австрія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Ісландія, Латвія, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Польща, Словаччина, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	підвищення відбувається в порядку, встановленому законом	2 країни: Хорватія, Іспанія
	підвищення є можливим лише за наявності вільної посади вищого рівня	5 країн: Бранденбург, Валлонія, Литва, Португалія, Сербія
	інші обмеження	10 країн: Данія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ірландія, Італія, Північний Рейн-Вестфалія, Сербія, Словенія

Продовження додатку К

1	2	3
<i>Академічна автономія</i>		
загальна кількість студентів	університети вільно визначають загальну кількість студентів	7 країн: Естонія, Ірландія, Італія, Люксембург, Норвегія, Швеція, Великобританія
	університети визначають кількість контрактних місць, держава – кількість бюджетного замовлення	4 країни: Хорватія, Угорщина, Латвія, Литва
	вищі узгоджують кількість студентів із держорганом	11 країн: Бранденбург, Данія, Фінляндія, Гессен, Ісландія, Північний Рейн-Вестфалія, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Іспанія
	зовнішній орган приймає рішення щодо кількості навчальних закладів	Сербія
	прийом студентів є вільним	6 країн: Австрія, Фландрія, Франція, Валлонія, Нідерланди, Швейцарія
процедури прийому на рівні бакалавра	критерії вступу встановлені університетом	9 країн: Естонія, Фінляндія, Ісландія, Ірландія, Італія, Люксембург, Польща, Словаччина, Великобританія
	критерії вступу регулюються зовнішньою владою та університетами	12 країн: Бранденбург, Хорватія, Данія, Гессен, Латвія, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Португалія, Сербія, Іспанія, Швеція
	прийом повністю регулюється зовнішнім органом влади	8 країн: Австрія, Фландрія, Франція, Валлонія, Угорщина, Литва, Словенія, Швейцарія
процедури прийому на рівні магістра	критерії вступу встановлені університетом	19 країн: Бранденбург, Естонія, Фінляндія, Франція, Гессен, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Іспанія, Великобританія
	критерії вступу регулюються зовнішньою владою та університетами	8 країн: Австрія, Хорватія, Данія, Фландрія, Угорщина, Нідерланди, Словенія, Швеція
	прийом повністю регулюється зовнішнім органом влади	2 країни: Валлонії, Швейцарії
запровадження програм на рівні бакалавра	університети можуть запроваджувати програми без попередньої акредитації	8 країн: Австрія, Ірландія, Люксембург, Норвегія, Польща, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	певна частина нових навчальних програм / курсів повинні бути подані до попередньої акредитації для запровадження та / або фінансування	не має
	всі нові програми та курси мають бути представлені для попередньої акредитації щоб бути профінансованими	4 країни: Хорватія, Франція, Нідерланди, Іспанія

Продовження додатку К

1	2	3
	всі нові програми / курси мають бути подані до попередньої акредитації	10 країн: Фландрія, Валлонія, Угорщина, Італія, Литва, Північний Рейн-Вестфалія, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія
	інші обмеження	10 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Гессен, Ісландія, Латвія, Швеція
запровадження програм на рівні магістра	університети можуть запроваджувати програми без попередньої акредитації	8 країн: Австрія, Ірландія, Люксембург, Норвегія, Польща, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	певна частина нових навчальних програм / курсів повинні бути подані до попередньої акредитації для запровадження та / або фінансування	не має
	всі нові програми та курси мають бути представлені для попередньої акредитації щоб бути профінансованими	4 країни: Хорватія, Франція, Нідерланди, Іспанія
	всі нові програми / курси мають бути подані до попередньої акредитації	10 країн: Фландрія, Валлонія, Угорщина, Італія, Литва, Північний Рейн-Вестфалія, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія
	інші обмеження	10 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Гессен, Ісландія, Латвія, Швеція
запровадження програм на рівні доктора	університети можуть запроваджувати програми без попередньої акредитації	13 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Фландрія, Гессен, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	певна частина нових навчальних програм / курсів повинні бути подані до попередньої акредитації для запровадження та / або фінансування	не має
	всі нові програми та курси мають бути представлені для попередньої акредитації щоб бути профінансованими	не має
	лише деякі університети / академічні підрозділи можуть запроваджувати нові програми ступеня	Литва
	всі нові програми та курси мають бути подані до попередньої акредитації	10 країн: Хорватія, Франція, Валлонія, Угорщина, Італія, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія
	інші обмеження	8 країн: Австрія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Ісландія, Латвія, Польща, Швеція

Продовження додатку К

1	2	3
тривалість програми навчання	університети встановлюють самотійно	26 країн: Хорватія, Данія, Естонія, Фландрія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	тривалість встановлюється за погодженням з держорганом	3 країни: Австрія, Бранденбург, Фінляндія
	тривалість встановлюється зовнішнім органом влади	не має
мова навчання на рівні бакалавра	тільки державна	Франція
	університети можуть вибрати мову навчання для всіх програм	20 країн: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Гессен, Угорщина, Ірландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	університети можуть вибрати мову навчання для певних програм	2 країни: Ісландія, Литва
	кількість навчальних програм / курсів, які викладаються іноземною мовою, обмежена зовнішньою владою	2 країни: Фландрія, Латвія
	університети можуть вибрати мову навчання лише в тому випадку, якщо програма викладається також державною мовою	2 країни: Валлонія, Словенія
	університети можуть вибрати мову навчання, але не отримують державного фінансування програм іноземною мовою	3 країни: Хорватія, Латвія, Сербія
мова навчання на рівні магістра	тільки державна	не має
	університети можуть вибрати мову навчання для всіх програм	21 країна: Австрія, Бранденбург, Данія, Естонія, Фінляндія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	університети можуть вибрати мову навчання для певних програм	2 країни: Франція, Литва
	кількість навчальних програм / курсів, які викладаються іноземною мовою, обмежена зовнішньою владою	2 країни: Фландрія, Латвія

Продовження додатку К

1	2	3
	університети можуть вибирати мову навчання лише в тому випадку, якщо програма викладається також державною мовою	2 країни: Валлонія, Словенія
	університети можуть вибирати мову навчання, але не отримують державного фінансування програм іноземною мовою	3 країни: Хорватія, Латвія, Сербія
вибір механізмів забезпечення якості освіти	університети можуть вільно вибирати механізми забезпечення якості відповідно до їхніх потреб	3 країни: Бранденбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія
	університети не можуть вибирати механізми забезпечення якості	26 країн: Австрія, Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фландрія, Франція, Валлонія, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
підбір постачальників послуг із забезпечення якості	університети можуть вільно вибирати агенцію забезпечення якості відповідно до їхніх потреб (у тому числі агентства з інших країн)	8 країн: Австрія, Бранденбург, Естонія, Фінляндія, Гессен, Угорщина, Північний Рейн-Вестфалія, Швейцарія
	університети можуть вибирати лише між національними агентствами з якості	не має
	університети не можуть вибирати агентство з якості	21 країна: Хорватія, Данія, Фландрія, Франція, Валлонія, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Великобританія
можливість розробки змісту навчальних програм	університети можуть вільно розробити зміст навчальних програм та курсів (крім деяких професій)	26 країн: Австрія, Бранденбург, Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Фінляндія, Франція, Валлонія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща, Португалія, Сербія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Великобританія
	органи влади встановлюють певний зміст академічних курсів	3 країни: Італія, Латвія, Литва
	влада визначає весь зміст академічних курсів	не має