



НАЦІОНАЛЬНА КОМАНДА ЕКСПЕРТІВ З РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНА



Національні команди експертів з реформування вищої освіти створені за ініціативи Європейської Комісії для країн-учасниць Програми Темпус від 2007 р. з метою надання експертної підтримки та супроводу Болонського процесу в сфері вищої освіти. Загальна кількість експертів на 1 квітня 2010 р. становила 100 осіб.

Склад Національних команд – від одного експерта в Туркменістані до 13 – в Ізраїлі.

Завдання Національних команд:

- участь у виробленні національної політики та модернізації системи вищої освіти відповідно до положень Болонського процесу;
- надання консультацій вищим навчальним закладам, допомога у плануванні та проведенні реформ;
- поширення та пропагування ідей Болонського процесу серед освітян та широких верств населення, роз'яснення положень Болонського процесу та національної стратегії його впровадження об'єднанням роботодавців, культурним товариствам, громадським організаціям тощо.

Робота Національної команди експертів планується за такими напрямками:

- комунікативно-інформаційна діяльність (конференції, семінари, тренінги, інтерв'ю тощо);
- нарощування спроможності Національної команди щодо прискорення запровадження принципів Болонського процесу в систему вищої освіти (обмін досвідом, презентації з питань розвитку вищої освіти, спеціальні тренінги, семінари, круглі столи за участю міжнародних експертів тощо);
- консультаційно-експертна діяльність (робочі групи, дослідження, аналітичні огляди, експертиза документів тощо);
- публікації (наукові та публіцистичні статті в журналах, газетах, Інтернет-виданнях або на сайтах тощо).



Національна команда експертів з реформування вищої освіти в Україні сформована вперше в 2009 р. за рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, за координаційної підтримки Представництва Європейського Союзу в Україні та Національного Темпус-офісу в Україні й ухвалена рішенням Виконавчого агентства ЄС з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури.

Склад Національної команди (2009-2010 рр.):

1. Бабин Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент; член Групи супроводу Болонського процесу, представник керівного комітету з вищої освіти і науки Ради Європи, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.У.Ушинського.

2. Добко Тарас Дмитрович, доктор філософії; перший проректор Українського католицького університету.

3. Кравценюк Володимир Миколайович, студент-магістрант Київського національного лінгвістичного університету, Голова Студентської ради університету.

4. Кучко Андрій Миколайович, доктор фізико-математичних наук, професор; перший проректор Донецького національного університету.

5. Луговий Володимир Іларіонович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (НАПН); Віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України.

6. Рашкевич Юрій Михайлович, доктор технічних наук, професор; проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків Національного університету «Львівська політехніка».

7. Степко Михайло Філімонович, кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; перший заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту вищої освіти НАПН України,

8. Фініков Тарас Володимирович, кандидат історичних наук, доцент; заступник Міністра освіти і науки України (2009-2010).

9. Холін Юрій Валентинович, доктор хімічних наук, професор, лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки; проректор з науково-педагогічної роботи Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

10. Шаров Олег Ігоревич, кандидат фізико-математичних наук, доцент; перший проректор Університету економіки і права «КРОК».



У 2010 р. склад Національної команди експертів України був оновлений за результатами роботи за минулий 2009-2010 звітний рік і за рекомендаціями Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, за координаційної підтримки Представництва ЄС в Україні та Національного Темпус-офісу в Україні й ухвалений рішенням Виконавчого агентства ЄС з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури.

Склад Національної команди (2010-2013 рр.):

1. Суліма Євген Миколайович, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України; перший заступник Міністра освіти і науки, молоді та спорту України.

2. Луговий Володимир Іларіонович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України (Luhovyi@ukr.net).

3. Холін Юрій Валентинович, доктор хімічних наук, професор, лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки; проректор з науково-педагогічної роботи Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (kholin@univer.kharkov.ua).

4. Рашкевич Юрій Михайлович, доктор технічних наук, професор; проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків Національного університету «Львівська політехніка» (rashkev@lp.edu.ua).

5. Кочубей Олександр Олексійович, доктор фізико-математичних наук, професор; перший проректор Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара (akoch@dsu.dp.ua).

6. Степко Михайло Філімонович, кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; перший заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту вищої освіти НАПН України (M_F_Stepko@ukr.net).

7. **Нестеренко Сергій Анатолійович**, доктор технічних наук, професор; проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи Одеського національного політехнічного університету (sa_nesterenko@ukr.net).

8. **Захарченко Вадим Миколайович**, доктор технічних наук, професор; проректор з науково-педагогічної роботи Одеської морської академії (zvn@onma.edu.ua).

9. **Ставицький Андрій Володимирович**, кандидат економічних наук, доцент; доцент кафедри економічної кібернетики економічного факультету Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (a.stavytskyy@gmail.com).

10. **Гармаш Анатолій Анатолійович**, завідувач сектору міжнародних проектів та європейської інтеграції Департаменту вищої освіти, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (a_garmash@mon.gov.ua).

11. **Рижков Ростислав Сергійович**, студент бакалаврату, Голова студентського парламенту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Ros90@ukr.net).

Під час організаційної зустрічі, що відбулася 16 грудня 2010 р., були визначені актуальні експертні напрями та розподілені між членами Національної команди.

| Експертні напрями | | Експерти Національної команди |
|---|--|---|
| Вироблення пропозицій щодо розвитку національної політики та модернізації системи вищої освіти в контексті європейського і світового простору вищої освіти (ЄПВО) | | Суліма Є.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Нестеренко С.А., Гармаш А.А., Ставицький А.В., Рижков Р.С. |
| Розвиток стратегії навчання впродовж життя та визнання попереднього навчання шляхом надання консультацій вищим навчальним закладам | | Степко М.Ф., Нестеренко С.А., Кочубей О.О. |
| Забезпечення якості вищої освіти (внутрішнє та зовнішнє) | | Ставицький А.В., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Луговий В.І., Нестеренко С.А. |
| <i>Трициклова система вищої освіти:</i> | | |
| | *модернізація навчальних програм (за рівнями підготовки), створення концепції навчальних програм третього циклу, включаючи методологію розроблення на основі результатного підходу | Захарченко В.М., Кочубей О.О., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Холін Ю.В. |
| | *Національна та Європейські рамки кваліфікацій (NQF/EQF) | Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Захарченко В.М., Гармаш А.А. |
| | *Тюнінг: результати навчання та компетентності | Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Кочубей О.О. |
| <i>Визнання:</i> | | |
| | *Європейська система трансферу та накопичення кредитів (ECTS) | Рашкевич Ю.М., Захарченко В.М., Ставицький А.В., Гармаш А.А. |
| Організація навчального процесу: розроблення пропозицій до положення про навчальний процес | | Рашкевич Ю.М., Кочубей О.О., Захарченко В.М., Холін Ю.В., Нестеренко С.А., Гармаш А.А., Рижков Р.С. |

РЕЗУЛЬТАТИ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ КОМАНДИ ЕКСПЕРТІВ З РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА 2009-2010 р.

Комунікативно-інформаційна діяльність (дискусії, виступи, презентації щодо національного досвіду впровадження положень Болонського процесу)



- Обговорення ролі та внеску Програми Темпус у реформування вищої освіти України; запровадження положень Болонського процесу, реалізації напрямів інтернаціоналізації і шляхів модернізації вищої освіти під час Інформаційних днів Програми Темпус в Одесі (Бабин І.І.,

Луговий В.І.); Донецьку (Кучко А.М., Степко М.Ф.); Львові (Рашкевич Ю.М., Добко Т.Д.); Києві (Луговий В.І., Степко М.Ф.), Харкові (Холін Ю.В.).

- Круглий стіл «Запровадження положень Болонського процесу в Україні: проблеми третього циклу вищої освіти України», 25 січня 2010 р., м. Львів (Добко Т.Д., Рашкевич Ю.М.).

- Семінар «Професійні стандарти як основа для побудови Національної рамки кваліфікацій» у рамках проекту Європейський фонд освіти (ETF) спільно із Конфедерацією роботодавців України, 1 березня 2010 р., м. Київ (Бабин І.І., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф.).



- Національна конференція з питань розроблення Національної рамки кваліфікацій, 17-19 березня 2010 р., м. Київ, Національна академія педагогічних наук України (Бабин І.І., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Шаров О.І.).



- Круглий стіл «Запровадження положень Болонського процесу в Україні: Національна рамка кваліфікації, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ECTS), Додаток до диплома», 23 березня 2010 р., м. Київ (Бабин І.І., Кучко А.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Шаров О.І.).

- Конференція «Модернізація вищої освіти: практика-ідеї-рекомендації», 27 травня 2010 р., м. Київ, Національний університет «Києво-Могилянська академія» (Шаров О.І.).

- Національний круглий стіл «Стан та проблеми участі України в Болонському процесі», підготовлений за дорученням Віце-Прем'єр-Міністра України В.Семиноженка Національною академією педагогічних наук України (НАПН) разом з НТО в Україні за підтримки Представництва ЄС в Україні, Міністерства освіти і науки України, Співки ректорів вищих начальних закладів України, Ради ректорів Київського регіону, за участю міністра освіти і науки України Д.В. Табачника і європейського експерта, проректора Віденського університету Артура Меттінгера (UNICA), 1 червня

2010 р., м. Київ, НАПН України, (Бабин І.І., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Шаров О.І., Фініков Т.В.).



- Міжнародний семінар «Докторські програми в Європейському просторі вищої освіти», 17-18 червня 2010 р., м. Варшава, Польща, організований Польським фондом розвитку освіти (Polish Foundation for Education Development, FRSE) (Рашкевич Ю.М.).
- Круглий стіл «Реформування вищої освіти в Україні

згідно з положеннями Болонського процесу: проблеми сучасного етапу запровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS) і розроблення Національної рамки кваліфікацій в Україні», 13 жовтня 2010 р., м. Київ, НАПН України, за участю заступника Міністра освіти і науки України Є.М. Суліми (Бабин І.І., Гармаш А.А., Захарченко В.М., Луговий В.І., Степко М.Ф., Рашкевич Ю.М., Холін Ю.В., Шаров О.І., Фініков Т.В.).



- За результатами обговорення було вироблено рекомендації та направлено до Міністерства освіти і науки України.
- Міжнародний семінар з освітньої політики «Нові шляхи в професійній та вищій освіті: чи могла би професійно-орієнтована освіта

сприяти забезпеченню України висококваліфікованою робочою силою?», 14-15 жовтня 2010 р., за підтримки Європейського фонду освіти (ETF), Національної академії педагогічних наук України та за участю заступника міністра освіти і науки України Є.М. Суліми (Бабин І.І., Гармаш А.А., Луговий В.І., Степко М.Ф., Рашкевич Ю.М., Шаров О.І., Фініков Т.В.).

V Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 25–27 листопада 2010 р., м. Київ, Український дім, організована НАПН України, Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, НТО в Україні, за участю європейського експерта Вери Штастної, Національного Болонського експерта, головного радника з питань Європейських справ та Болонського процесу Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки, керівника аналітичного відділу Офісу Ректора Карлового Університету (м.Прага) (Бабин І.І., Шаров О.І., Степко М.Ф.).



Нарощування спроможності та компетентності експертів

Міжнародні семінари для Національної команди на запрошення ЕАСЕА

- Міжнародний семінар «Компетенції для майбутнього», 23-24 жовтня 2009 р., м. Варшава, Польща (Рашкевич Ю.М., Кравценюк В.М.)
- Міжнародний семінар «Визнання у вищій освіті: як примусити це працювати», 7-9 червня 2010 р., м. Таллінн, Естонія (Добко Т.Д., Шаров О.І.)
- Міжнародний семінар «Соціальний вимір вищої освіти: побудова майстерності та справедливості», 22-24 листопада 2010 р., м. Нікосія, Кіпр (Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф.)
- Регіональний семінар «Роль Національної рамки кваліфікації у забезпеченні якості», 4-5 листопада 2010 р., м. Тбілісі, Грузія (Луговий В.І.)
- Регіональний семінар з питань університетського врядування в країнах Східної Європи, 1-2 березня 2010 р., м. Київ, організований Виконавчим агентством з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури ЄС, за участю Програми Темпус, НТО, Європейської Комісії, Бюро зовнішньої допомоги «EuropeAid»; у рамках проведення семінару підготовлено огляд «Врядування в системі вищої освіти: досвід країн Темпус».

Тренінги для Національної команди за участі європейських експертів (від UNICA)

- Круглий стіл «Болонський процес: виклики та пріоритети для впровадження» за участю європейського експерта, проректора Віденського університету Артура Меттінгера (UNICA), а також Конфедерації роботодавців України 2 червня 2010 р., м. Київ (Бабин І.І., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Шаров О.І.)
- Круглий стіл «Запровадження ЄКТС та Національної рамки кваліфікації: європейський (чеський) досвід», 26 листопада 2010 р., м. Київ (в рамках V Міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»), за участю європейського експерта, головного радника з питань Європейських справ та Болонського процесу Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки Вери Штастної (UNICA) (Бабин І.І., Захарченко В.М., Кучко А.М., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф.).



Директорату з питань освіти і культури ЄК Хелен Скікос (Захарченко В.М., Кочубей О.О., Луговий В.І., Нестеренко С.А., Рашкевич Ю.М., Рижков Р.С., Ставицький А.В., Степко М.Ф.).

- Круглий стіл з питань перспектив освітніх програм ЄС, 15 грудня 2010р., м.Київ (в рамках Всеукраїнського інформаційного дня Темпус), за участю європейського експерта, представника Генерального

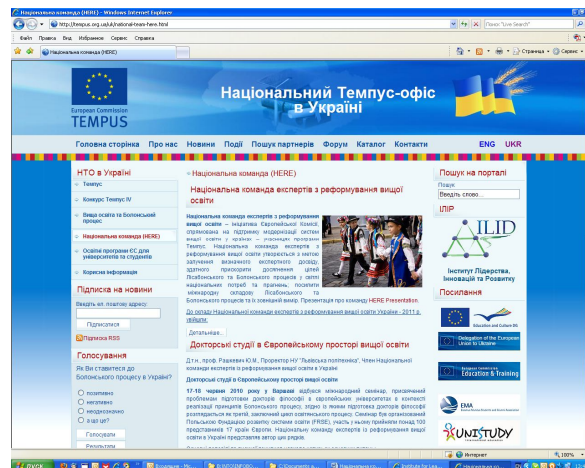
Консультаційно-експертна діяльність

(участь в експертизі документів, в робочих групах, підготовки досліджень, проведення тренінгів тощо)

- Тренінги із запровадження положень Болонського процесу (ЄКТС, результати навчання) для координаторів ECTS та представників вищих навчальних закладів, організовані НТО в Україні разом з Фондом «Європа XXI» (Одеса, Львів, Київ), листопад 2010 р. (Бабин І.І., Рашкевич Ю.М.).
- Складання освітнього глосарію основних термінів Болонського процесу в складі робочої групи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, що буде опублікований НТО в Україні (Суліма Є.М., Гармаш А.А., Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М.).
- Розроблення Національної рамки кваліфікації у складі робочої групи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (Суліма Є.М., Гармаш А.А., Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф.).
- Підготовка аналітичного огляду стану та проблем освіти – наукового видання «Біла книга національної освіти України», НАПН України за сприяння НТО в Україні, 2010 р. (Луговий В.І., Степко М.Ф.).
- Консультації з розробки проекту нового Закону України про вищу освіту (Луговий В.І., Рашкевич Ю.М.).
- Консультації з питань організації докторської підготовки в Україні для підготовки дослідження «Study on the Organization of Doctoral Study in EU Neighbouring Countries» (Добко Т.Д., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М.).
- Консультації з питань побудови та розвитку системи освіти в Україні для підготовки дослідження «Higher Education in Ukraine», оглядів «Review of Higher Education in Ukraine», «Tempus country fiche» (Бабин І.І., Добко Т.Д., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Степко М.Ф., Холін Ю.В., Шаров О.І.).

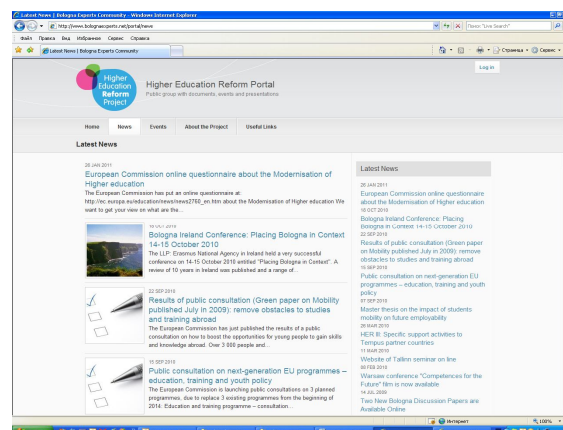
Публікації

- Публікація матеріалів із запровадження положень Болонського процесу та модернізації системи вищої освіти України в Інформаційному бюлетені НТО в Україні (Tempus Info-box).
- Публікації статей аналітичного, наукового та публіцистичного характеру в ЗМІ.
- Публікації в Євробюлетені (інформаційному виданні Представництва Європейського Союзу в Україні).
- Публікації статей, інтерв'ю та звітів про міжнародні заходи на сторінці Національної команди на Інтернет-сайті НТО в Україні.



Підтримка Національних команд Виконавчим агентством з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури

- Надання матеріалів, досліджень, публікацій.
- Проведення міжнародних комунікативних заходів.
- Координація та підтримка мережевого співробітництва: www.bolognaexperts.net



ЗВІТИ ПРО УЧАСТЬ В МІЖНАРОДНИХ СЕМІНАРАХ

Семінар «Компетенції для майбутнього»

Варшава, Польща, 22-23 жовтня 2009 р.



Seminar for Bologna and
Higher Education Reform Experts
Competences for the Future
23-24 October 2009, University of Warsaw

РАШКЕВИЧ Юрій Михайлович
КРАВЦЕНЮК Володимир Миколайович

Програма та матеріали: <http://warsaw2009.bolognaexperts.net/>

Фільм про захід: <http://portal.bolognaexperts.net/content/warsaw-conference-competences-future-film-now-available>

На семінарі велика увага була приділена питанням взаємозв'язку системи підгонки фахівців та ринку праці, впливу різних видів компетенцій на шанси працевлаштування випускників. В цьому контексті надзвичайно цікавим було питання: якою повинна бути навчальна програма (якими компетенціями повинні оволодіти студенти) у випадках, коли ринок праці змінюється настільки швидко, що студенти, поступивши на певний фах, сьогодні затребуваний на ринку, при закінченні через 4-5 років стикаються із ситуацією, що спеціальність, яку вони оволоділи, зникає/зникла з ринку праці (ситуація, яка вже наявна на ринку ІТ). Були проведені опитування серед працедавців, які показали, що професійні компетенції знаходяться лише на третьому рівні важливості. Перші два місця зайняли здатність до самоорганізації та здатність до самонавчання.

Широко дискутувалося питання готовності до ринку праці випускників першого циклу (особливо, в інженерії). В більшості країн (що типово і для України) практично всі випускники першого циклу продовжують навчання і на другому. Франція відмовилася вводити двохциклове навчання на інженерії. В багатьох країнах (звіт Бельгії) в дослідницьких університетах бакалаврські програми є орієнтовані на продовження навчання на рівні магістра, а випускники першого циклу не розглядаються, як претенденти на працевлаштування.

Дослідження польського ринку праці показали, що серед факторів, які визначають шанси працевлаштування, середній бал навчання складає лише 13% впливу, є аналогічним рівню культурного розвитку, дещо поступається (16%) інтелектуальному капіталу, та значно (25%) – досвіду контактів із професійним оточенням. Аналогічні загальноєвропейські дослідження поставили результати навчання аж на 4 місце. Все це ставить питання переоцінки та перепроєктування навчальних програм.

Аналізувалося питання участі та ролі основних стейкхолдерів (працедавці, освітяни, студенти) в розробленні стандартів освіти та системи акредитації.

Змістовними були презентації, присвячені ролі практики у формуванні фахівця, співпраці університетів та працедавців, міжнародна мобільність (професійний досвід в різних країнах як фактор підвищення шансів на працевлаштування).



Протягом семінару було дуже багато нового та цікавого. Перш за все, програма була доволі насиченою і включала в себе різні види діяльності, як формальні: пленарні засідання з актуальних

питань (ECTS and DS labels, qualification framework, dialogue with stakeholders, green paper on learning mobility, competences for the future etc.), дискусії по робочих групах (work placements, dialogue with stakeholders, universities strategies, skills upgrading and curriculum development,

mobility and skills), де обговорювались не тільки загальні положення чи тенденції, але й доволі такі конкретні деталі та нові тенденції.

Протягом дискусійних груп доповідачі робили виступи та знайомились із ситуацією в країнах від учасників. Перед групами ставили конкретні завдання, після вирішення яких дискусійні групи доповідали. Звичайно, позитивною була можливість неформального спілкування з представниками. Також цікавим було дізнатись те, що в багатьох країнах створюються програми не тільки по студентській мобільності, але й створюють програми стажування викладачі та адміністративного апарату та працівників (staff). Увагу також приверну термін *virtual mobility* так як в нас нічого подібного ще не існує.

Надзвичайно цікавою темою протягом семінару була тема «Компетентність та вміння та навички». Так надзвичайно необхідним є навчання таким навичкам та вмінням як: критичне мислення, лідерство, стратегічне планування, креативність, здатність до адаптації, праця в команді, мовні вміння і т.п., що є надзвичайно важливо і для України, оскільки таким питанням приділяється дуже мало уваги.

Також цікавими були питання впровадження ECTS і DS labels (Знаки ЄКТС та Додатку до диплому). Підкреслена актуальність для розвитку мобільності (в багатьох країнах все ще недостатній рівень впровадження), наявність в Інтернеті англomовних інформаційних пакетів/каталогів курсів тощо. Спеціальна доповідь була присвячена питанням розширення студентської мобільності, доступу до європейських програм її фінансування, що особливо актуально в контексті поставленої в 2009 році мети – досягти до 2020 року 20% рівня мобільності в ЄПВО.



Рекомендації, вироблені під час заходу та за результатами участі

1. Необхідно покращити особисту комунікацію з експертами з інших країн.
2. Корисним було б перекласти деякі документи семінару (доповіді, презентації і т.п.).
<http://warsaw2009.bolognaexperts.net/content/background-documents>
3. Важливо провести семінар для експертів з детальними роз'ясненнями про їх можливості та права. Можливо, експерти з інших країн, де Національні команди створені давно роз'яснили як ефективніше працювати і т.п.
4. Покращити спілкування між експертами за допомогою скайпу, форуму експертів і т.п.
5. Покращити співпрацю експертів з організаціями, моніторити ставлення студентів, викладачів, працівників до Болонського процесу.
6. Інформувати ВНЗ про новини в сфері освіти в Європі.
7. Можливо сприяти створенню комітетів при органах студентського самоврядування які б досліджували Болонський процес, співпрацювали з експертами і т.п.
8. Інтенсифікувати роботу по створенню Національної Рамки кваліфікацій із обов'язковим залученням працедавців та студентів.
9. Удосконалити систему акредитації: не може бути ефективною система, в якій розробники кваліфікаційних вимог (ОКХ), розробники навчальних програм (ОПП), реалізатори навчальних програм та акредитатори належать до одного "відомства".
10. Визначити державну політику щодо двохцикловості (який відсоток випускників першого циклу планується в контексті державного замовлення на другий) для дослідницьких університетів та окремих галузей (наприклад, інженерія).
11. Проводити регіональні конференції/семінари експертів. Наприклад, семінар експертів з пострадянських країн, оскільки зникає мовна проблема та є більш глибоке розуміння систем освіти партнерських країн.

Система *buddy* та її застосування в роботі Національної команди в Україні

Система **buddy** була створена та імплементована в зв'язку з тим, що досить часто на подібних семінарах представники різних країн спілкуються тільки в своєму колі(з тими з ким

приїхали), і це, безумовно, обмежує їх ефективність. Система *баді* подає кожному учаснику – його колегу(це зазвичай людина з іншої країни). Два учасники мають виконати певні завдання. Таким чином спочатку спілкування та знайомство відбувається ніби вимушено, проте потім учасники обмінюються досвідом, знайомлять своїх *баді* з іншими учасниками команд і т.п. Вважаємо, що ця система дуже ефективна. Її можна втілити в заходах Національної команди, наприклад створювати міні-команди, яким буде даватись певне завдання. Працюючи разом люди, що звикли працювати самостійно вчаться роботі в команді і краще розуміють одне одного.

Ця система може бути особливо ефективною у випадках проведення конференцій/семінарів із значною (понад 30) кількістю учасників однакового рівня компетентності, відповідальності тощо, але із різним локальним досвідом. Приклади: семінар координаторів ЄКТС провідних університетів (кожен має власний досвід впровадження), семінар із проблем працевлаштування випускників за участю різних стейкхолдерів (кожен має свій погляд на проблему та шляхи вирішення). Таке, розумно організоване, “примусове” спілкування може принести значну користь для всіх, виробити інтегральне розуміння проблеми та шляхів її вирішення.

Семінар «Визнання у вищій освіті: як зробити так, щоб воно працювало!» *Таллінн, Естонія, 7-9 червня 2010 р.*

ШАРОВ Олег Ігорович
ДОБКО Тарас Дмитрович

Програма та матеріали презентацій: <http://tallinn2010.bolognaexperts.net/>

- Організатори запропонували комплексний підхід до розгляду головної теми семінару, відштовхуючись від переконання, що питання визнання у вищій освіті в Європі перебуває в епіцентрі всього Болонського процесу. Без вирішення цього питання неможливо досягнути інші принципові цілі реформи вищої освіти в Європі: студентської мобільності, створення можливостей для навчання впродовж життя, інтернаціоналізації та підвищення привабливості європейської вищої освіти.
- Відтак в центрі уваги учасників семінару були всі елементи процесу визнання кваліфікацій: (1) основні законодавчі документи та рекомендації, що встановлюють принципи визнання та обумовлюють критерії визнання; (2) роль мереж ENIC (Європейська мережа інформаційних центрів) та NARIC (мережа Національних академічних інформаційних центрів з визнання), призначених для запровадження політики і практики визнання кваліфікацій; (3) критичне значення створення Національних рамок кваліфікацій для забезпечення порівнянності та прозорості в рамках Європейського простору вищої освіти (ЄПВО); основні інструменти визнання, до яких належать система накопичення та зарахування кредитів ECTS, Додаток до диплому європейського зразка, навчальні досягнення і компетентісний підхід до укладення навчальних планів та навчальних курсів; (4) практичні рекомендації щодо здійснення оцінки іноземних кваліфікацій особливо щодо їхнього зв'язку з питанням оцінки якості (quality assurance).
- Успіх семінару був також зумовлений логічною організацією різних його частин, які доповнювали одна одну. Перша частина була інформаційною, полягала у презентації основних напрацювань в ділянці визнання і дозволила учасникам оновити свої знання теми. Друга частина була присвячена проблематизації головної тематики семінару та формулюванню нових викликів. Третя частина відбувалася у вигляді майстерень, де кожен з учасників мав нагоду практично вправлятися з різними аспектами визнання шляхом case-



studies. Четверта частина дозволила вдосконалювати розуміння теми через обмін досвідом та спілкування з іноземними колегами за системою buddy. Дуже вдало було створено умови для спілкування учасників семінару під час перерв. Висока електронна культура Естонії та Талліннського університету дозволяли учасникам семінару постійно користуватись якісним інтернет-зв'язком.



- Поважним викликом в процесі визнання кваліфікацій залишається забезпечення одного з основних положень Лісабонської конвенції про визнання щодо права на чесну і справедливу оцінку академічної чи професійної кваліфікації особи відповідно до прозорих, узгоджених і надійних критеріїв. У цьому ключі особливої гостроти набуває тлумачення поняття «вагомої різниці» (substantial difference), його розуміння різними стейкхолдерами. Часто порушується базове припущення конвенції, що наявність «вагомої різниці» є радше винятком, ніж

правилом. Виходом з цієї ситуації має стати професійне застосування інструменту навчальних досягнень (learning outcomes) для створення навчальних програм та курсів.

- За загальним переконанням учасників, навіть при найкраще опрацьованих принципах і критеріях, інструментах і практиках система визнання може запрацювати лише при дотриманні «духу визнання». Зазначалося, що далі існує практика, де для визнання кваліфікації чи періоду навчання вимагають повну еквівалентність чи навіть тотожності іноземної кваліфікації з національною, де всі відмінності стають «вагомими». Поширеним є ексклюзивний підхід до визнання, який використовується для протекціонізму власних програм чи власного престижу. Насправді, при визнанні треба насамперед зосередитися на визначенні того, що студент знає і вміє робити. Але для цього звісно треба вдосконалити саме розуміння навчальних досягнень та практики їхнього прикладного застосування при формуванні навчальних програм.
- Однією з найкращих і найцікавіших стала доповідь і майстер-клас про те, чим є і чим не є навчальні досягнення (learning outcomes). Був запропонований т.з. «голістичний підхід» до навчальних досягнень. Він полягає у тому, що навчальні результати мають визначатися в контексті очікуваної навчальної траєкторії студента і запланованої методології оцінювання досягнення цих результатів. Для прикладу, навчальний курс з філософії для істориків і фізиків щодо свого змісту повинен враховувати напрям навчання студентів.
- Цікавою також була доповідь про зв'язок визнання і працевлаштування. Наголошено, що працедавці повинні бути вагомих гравцем на полі визначення навчальних досягнень і відповідно визнання кваліфікацій. Для працедавця важливим є не стільки формальне визнання дипломів з боку держави, скільки репутація університету, яку формують його випускники на ринку праці. Університети повинні бути більш відкритими у своїй діяльності, приділяти більше уваги вишколу своїх студентів в дусі критичного мислення, творчості та інноваційності, адміністрації закладів мають демонструвати власний приклад у цій сфері.
- На семінарі розглядалися обидва аспекти визнання: кваліфікацій і періодів навчання. Більше уваги приділялося питанню визнання кваліфікацій з можливістю мобільного руху студентів між різними навчальними закладами однієї країни чи різних держав при переході з одного рівня на інший чи для працевлаштування. Водночас було визнано, що в реальній практиці на даний час більше справ з визнання стосуються визнання короткотермінових





періодів навчання в інших університетах і зарахування їх як частини «домашнього» навчального плану у рідному університеті. Основною проблемою, яка стоїть на заваді покращанню цієї практики, є брак комунікації між академічними підрозділами різних університетів, залучених в процес обміну студентами, брак кваліфікованих в питаннях визнання осіб в цих підрозділах і особиста халатність окремих учасників обміну, які всю відповідальність за поладження

питань з визнання перекладають зі себе на інших осіб.

- Семінар дозволив також здобути порівняльну перспективу на проблеми визнання в різних країнах. Докладні доповіді учасників з Вірменії, Грузії, Лівану та порівняльне дослідження про визнання серед європейських студентів дозволили акцентувати основні виклики та обмінятися досвідом з визнання. На одному з майстер-класів українськими учасниками було представлено українську проблематику з визнання.
- Одним з найяскравіших досвідів семінару стали майстерні або майстер-класи, де була нагода пересвідчитися, як можна вирішувати практичні питання, що виникають в процесі визнання.
- Відбулася презентація нового порталу для віртуальної спільноти експертів, мета якого покращити комунікацію та обмін досвідом між експертами з різних країн.
- У рамках семінару відбулася також сесія представників команд експертів з реформування вищої освіти. Досвід інших країн був корисний, щоб оцінити власну працю і дальших можливостей для промоції реформ в Україні. Однією з ключових відмінностей між різними країнами, яка одразу впадає у вічі, є рівень відкритості і зацікавленості уряду в співпраці з національними командами, а також рівень самостійності та автономії, якими наділені відповідні команди у реалізації програмних цілей реформування вищої освіти.

Рекомендації за результатами заходу:

1. Першочерговим завданням є створення Національної рамки кваліфікацій.
2. Потрібно вдосконалити навички науково-педагогічних працівників та адміністраторів в українських університетах щодо використання компетентнісного підходу на основі «навчальних досягнень» (learning outcomes) при укладенні навчальних планів та курсів. З цією метою, крім проведення семінарів, треба укласти відповідні методичні вказівки та зразки навчальних курсів.
3. Потрібно ширше залучати працедавців до обговорення профілю навчальних планів та навчальних програм, а також визначення навчальних досягнень (learning outcomes).
4. З метою вдосконалення практики визнання кваліфікацій про освіту варто здійснити незалежний громадський аудит діяльності відповідних підрозділів Міністерства освіти і науки України на предмет дотримання ними принципів Лісабонської конвенції з визнання та інших рекомендацій щодо визнання іноземних кваліфікацій, внести відповідні зміни до тексту Положення про визнання іноземних документів про освіту.
5. Треба здійснити в українських університетах низку заходів за підтримки МОН України, спрямованих на роз'яснення «духу» Лісабонської конвенції з визнання.
6. Дуже важливо перекласти на українську мову основні європейські рекомендації щодо практики визнання та оцінювання іноземних кваліфікацій.



Семінар «Менеджмент якості в контексті національної рамки кваліфікацій»
Тбіліський державний університет, Грузія, 4–5 листопада 2010 р.

ЛУГОВИЙ Володимир Іларіонович

Матеріалами семінару: <http://tbilisi2010.bolognaexperts.net/>



Упродовж 4–5 листопада 2010 року в Міжнародній школі економіки Тбіліського державного університету імені Івана Джавахішвілі відбувся регіональний семінар «Менеджмент якості в контексті національної рамки кваліфікацій» за участю експертів з Болонського процесу та реформи вищої освіти Азербайджану, Вірменії, Грузії, Литви, Німеччини, України і Хорватії.

Робота проходила у формі двох пленарних засідань, двох семінарів та двох робочих груп, які фокусувалися на національному та інституційному аспектах. Обговорювалися взаємопов'язані проблеми розроблення та впровадження національних рамок кваліфікацій (НРК) і реалізації національних та інституційних систем гарантування якості (ГЯ).

Учасників семінару привітали ректор зазначеного університету, заступник міністра освіти і науки, заступник міністра з євроатлантичної інтеграції країни, керівник делегації ЄС в Грузії, а також представники Виконавчої агенції з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури, Європейської асоціації столичних університетів (ЄС).

На пленарному засіданні під головуванням керівника Національного центру розвитку освітньої якості Грузії заслухано й обговорено доповіді «НРК і ГЯ – загальний огляд» (експерт з Німеччини Г.-У.Шмідт) і «НРК та ГЯ в країнах східного регіону – загальний огляд» (експерти з Вірменії, Азербайджану та Грузії). На першому семінарі «Упровадження НРК на національному рівні» (з підтемами «Концептуалізація НРК у порівнянні з ГЯ» та «Виклик НРК для інститутів вищої освіти») дискутувалася доповідь експерта з Литви І. Спудайте «Упровадження НРК на національному рівні». На другому семінарі «Упровадження НРК на інституційному рівні» (з підтемами «Перероблення навчальних планів і програм з фокусом на навчальних результатах», «Зміни в системі оцінювання студентів» та «Зміни в процесах внутрішнього гарантування якості») обговорювалася доповідь експерта з Хорватії М. Ковашевич «Імплементация НРК на інституційному рівні». Дві робочі групи «Упровадження НРК на національному рівні» та «Упровадження НРК на інституційному рівні» розробляли відповідно плани дій для акредитаційних агентств, центрі, міністерств тощо та закладів вищої освіти. На заключному пленарному засіданні під головуванням німецького експерта прийнято

рекомендації регіонального семінару. Під час роботи розглянуто всеохоплюючі європейські кваліфікаційні метарамки (Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, 2005 р., Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, 2008 р.), відповідні дескриптори кваліфікаційних рівнів, необхідність і мету їх прийняття, співвідношення НРК і РК ЄПВО, десять кроків і кращу практику з розроблення НРК, критерії і процедури перевірки сумісності НРК і РК ЄПВО, самосертифікацію відносно РК ЄПВО та співвідношення з ЄРК НВЖ, взаємодію ГЯ і НРК у національному контексті та контексті ЄПВО, загальні принципи ГЯ у вищій освіті та в професійній освіті і підготовці в контексті ЄРК НВЖ, керівні принципи університетських ГЯ.

Прийнято розгорнуті рекомендації, які відповідно до змісту регіонального семінару складаються з двох частини (для національного та інституційного рівнів), стосуються принципів та підходів до розроблення НРК; перегляду навчальних планів і програм з урахуванням навчальних результатів, зазначених у НРК; адаптації критеріїв і механізмів ГЯ до вимог НРК. Прийнято також рекомендації стосовно самоакредитації для національних органів і служб та закладів вищої освіти. Крім того, на регіональному семінарі обговорено ідеї і пропозиції щодо розроблення нових Темпус-проектів та міжнародної співпраці в розв'язанні зазначених проблем.

Семінар «Соціальний вимір вищої освіти: поєднання досконалості та рівного доступу»



22 – 25 листопада 2010 р., Нікосія, Кіпр

СТЕПКО Михайло Філімонович

РАШКЕВИЧ Юрій Михайлович

ОРЖЕЛЬ Олена Юріївна

Матеріали семінару: <http://nicosia2010.bolognaexperts.net>

Організатори семінару «Соціальний вимір вищої освіти: поєднання досконалості та рівного доступу» (The Social Dimension of Higher Education: Building Excellency and Equity) – Генеральний Директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії, Виконавче агентство з питань освіти, культури і аудіовізуальних засобів, UNICA – мережа столичних університетів, секретаріат якої відповідальний за експертний супровід діяльності «болонських» експертів (Bologna experts) з країн ЄС та національних експертів з реформування вищої освіти (HEREs) з країн Темпус. Щедрим і гостинним господарем семінару був Нікосійський університет. Як завжди, склад учасників таких семінарів був досить різноманітним: «болонські» експерти та національні експерти з реформування вищої освіти – викладачі, аспіранти, студенти, керівництво провідних європейських університетів та вищих навчальних закладів з країн – учасниць Програми Темпус; представники Європейської Комісії та Виконавчого агентства, штат національних контактних пунктів Програми Темпус та національних Темпус-офісів;

експерти запрошені Європейською Комісією та Виконавчим агентством для організації та проведення сесій семінару; представники міністерств та відомств, відповідальних за модернізацію вищої освіти та Болонський процес.

Напевно, найбільше вражали студенти, які впевнено називали себе «болонськими» експертами, вільно висловлювали свої думки, не зважаючи на авторитет присутніх викладачів та чиновників, відстоювали свою точку зору і не боялися робити презентації перед широким загалом.

Соціальний вимір вищої освіти є важливою складовою Болонського процесу. Згадка про нього вперше з'являється в Празькій декларації 2001 р.; його значення підтверджують наступні декларації: Берлінська (2003 р.) та Бергенська (2005 р.). Завдання для соціального виміру сучасної вищої освіти означила Лондонська декларація 2007 р.: соціальна структура університетів і, в першу чергу, студентства, повинна відображати соціальну структуру суспільства з усім його розмаїттям, включаючи меншин, мігрантів, соціально вразливі та інші групи населення. Держави – учасниці Болонського процесу, визнаючи важливість соціального виміру, взяли зобов'язання розробити національні стратегії та плани дій щодо соціального виміру, в тому числі визначити соціальні групи, що недостатньо представлені в системі вищої освіти та потребують особливої уваги; розробити заходи з метою їхнього включення у систему вищої освіти та запровадити заходи моніторингу досягнень. З того часу, соціальний вимір Болонського процесу знаходиться під пильною увагою держав – учасниць; про нього звітують; йому присвячують семінари і конференції.

Таким чином, включення соціального виміру у національні стратегії реформування вищої освіти є зобов'язаннями держав-учасниць, проте у який спосіб вони будуть це робити – залишається на розсуд самих держав і залежить від багатьох національних факторів: системи вищої освіти, соціально-культурного середовища, політичних та економічних обставин тощо.

Семінар у Нікосії показав, що держави – учасниці Болонського процесу недалеко просунулися у виконанні зобов'язань соціального виміру, хоча окремі країни, зокрема Австрія, Ізраїль, Нідерланди, Палестина, Швеція, вже мають напрацювання – best practice, – якими можуть пишатися. Якщо експерти, інші представники держав – членів ЄС визнають важливість соціального виміру вищої освіти і критикують пасивність університетів або національних урядів щодо цього напряму Болонського процесу, посланці від країн СНД здебільшого вважають, що говорити про соціальний вимір для нас зарано – на порядку денному наших освітніх систем інші, більш актуальні завдання.

Три дні обговорень довели, що соціальний вимір є важливим і потрібним країнам із відставанням у розвитку чи не найбільше, ніж розвинутих країнам ЄС.

У ході обговорення стало зрозуміло, що сьогодні концепція соціального виміру вищої освіти охоплює значно ширше коло питань, ніж передбачено пост-болонськими документами: вона торкається збільшення доступу до вищої освіти взагалі; якості освіти



та якості студентських послуг; соціальної відповідальності університетів, їхньої співпраці із громадою, суспільством, роботодавцями; активності студентів, їх залучення до процесу прийняття рішень.

Аргументи на користь соціального виміру в різних його проявах можна об'єднати у дві групи: моральні і прагматичні. Щодо першої групи, моральних аргументів, сучасні егалітарні (тобто побудовані на рівноправності громадян) суспільства зобов'язані створити рівні умови для всіх, в тому числі, забезпечити рівний доступ до вищої освіти. Обмеження доступу до освіти, позбавлення окремих груп можливостей навчатися несе небезпеку їхнього соціального виключення, підривання соціальної структури суспільства. Щодо другої, прагматичних, розмаїття в університетській аудиторії йде на користь навчальному процесу, оскільки створює нову якість, урізноманітнює ідеї та аргументи, дозволяє порівнювати різний досвід, стимулює до роздумів тощо. Студенти, що належать до різних суспільно-політичних, культурних, етнічних та інших груп, збагачують один одного та своїх викладачів. Додана вартість від розмаїтості поширюється не тільки на період навчання в університеті, але продовжується й після його закінчення, допомагає налагодити зв'язки для бізнесу тощо.

Приїом до університетів студентів, що традиційно не мали доступу до вищої освіти, обов'язково ставить на порядок денний питання забезпечення якості навчання та нової якості студентських послуг – адже очевидно, що мігранти, мовні меншини, представники вразливих груп без досвіду навчання та навичок інтелектуальної праці потребуватимуть додаткових консультацій, спеціальних курсів «вирівнювання». З одного боку, такі послуги можуть розцінюватися університетом як додаткові витрати, не допустимі і не здійсненні для бідних держав. З іншого боку, потреба у таких послугах може поставити на порядок денний питання про забезпечення якості освіти взагалі та змусити переглянути якість студентських послуг – у нашій країні всім зрозуміло, що вони потребують покращення. Нова якість освіти та кращі студентські послуги можуть допомогти знайти додаткове фінансування, в тому числі, завдяки вдячним випускникам, які завжди пам'ятатимуть про особливе ставлення та турботу університету.

Цікаву історію про ізраїльський інженерний коледж Самі Шамун (<http://www.sce.ac.il/eng>) розповіла директор його Центру підприємництва та інновацій Мірі Єміні, національний експерт з реформування вищої освіти і чудова жінка, що народилася в



Києві, навчалася в США, а тепер працює у місті Беер – Шева, де 20% населення вихідці з колишнього СРСР. Свідома політика коледжу Самі Шамун – залучати до вищої інженерної освіти меншин: мігрантів, арабів, бедуїнів, а також жінок. Зрозуміло, що навчання комп'ютерним та інженерним наукам без знання мови чи належної шкільної підготовки неможливо, тому інженерний коледж Самі Шамун пропонує тим, кому це потрібно, один рік навчання на підготовчому відділенні, де кожен студент навчається за індивідуальною траєкторією та отримує допомогу залежно від своїх потреб. По завершенні підготовчих курсів відбуваються іспити, які підтверджують готовність студента навчатися за основною програмою; або, якщо

іспити не складено, студенти можуть або навчатися ще один рік на підготовчому відділенні, або піти до іншого навчального закладу, де вимоги не такі суворі. Під час навчання за основною програмою майбутні інженери навчаються бізнесу і підприємництву, для них запроваджено програми індивідуального бізнес-коучінгу, окремо діє програма для жінок – інженерів. За 15 років існування коледжу кількість його студентів зросла до 3,5 тисяч і має досягти 6 тисяч у 2015 р.; 92–93% його випускників працевлаштовані, при тому, що 10–12% продовжують навчання за магістерськими програмами. Зрозуміло, що інженерний коледж Самі Шамун виконує не тільки освітню функцію, але й важливу функцію соціального згуртування.

Крім пленарних засідань, семінар включав дискусійні сесії, де учасники у невеликих групах могли більш тісно й активно спілкуватися, обмінюватися думками, ставити питання модераторам. Кожна з чотирьох дискусійних сесій була організована по-різному. Під час сесії «Співпраця університетів із громадою» Тереза Сорде Марті, дослідниця з Університету Барселони, показала, що не тільки університети можуть бути корисними громаді, суспільству, але також дослідницькі колективи можуть «використовувати» громади, перевіряючи на них свої дослідницькі гіпотези та наукові концепції. Цікаву ілюстрацію плідної співпраці між громадою та університетом навів студент з Гьотеборгу: студенти дизайнерського факультету потребували майданчик для випробування своїх дизайнерських навичок, ним стали балкони не дуже привабливих на вигляд будинків соціального житла: мешканці радо погодилися на «послуги» студентів, а студенти і викладачі були задоволені можливістю перевірити результати навчання на практиці, у реальному оточенні.

Одну з дискусійних сесій було присвячено питанню студентської активності. Енді Гіббс, «болонський» експерт з Великої Британії, запропонував схему, за якою відбувається залучення студентства до активної участі в університетському управлінні та житті:

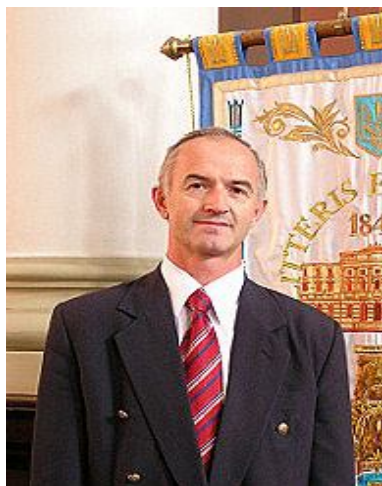
консультації → залучення → участь → партнерство.

Процес починається із запрошення студентів до консультацій з окремих питань організації навчального процесу; далі створюються умови для їх залучення до окремих заходів, що проводить університет або його факультети; з часом студенти перетворюються на активних учасників університетського життя, а потім – на рівноправних партнерів науково-педагогічних працівників і керівництва університету. У дусі європейських традицій організатори семінару не давали інструкцій і порад; його учасники ділилися власним досвідом і навчалися з досвіду інших. Семінар підтвердив, що немає одного рецепту, який би задовольнив усіх. Кожна держава – учасниця Болонського процесу має самостійно вирішувати, яким чином включити соціальний вимір до національної стратегії розвитку вищої освіти; аналогічно, кожен вищий навчальний заклад, його працівники і студенти, розуміючи важливість соціального виміру вищої освіти, повинні активізувати діяльність за цим напрямом задля власної та суспільної користі.



СТУДЕНТ – УНІВЕРСИТЕТ – РИНОК ПРАЦІ: ПРЯМА, ЧИ ТРИКУТНИК?

*Юрій Михайлович РАШКЕВИЧ, доктор технічних наук, професор
проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків
Національного університету «Львівська політехніка»*



Наприкінці жовтня у Варшавському університеті відбувся Семінар для Національних команд експертів з реформування вищої освіти під назвою “Компетенції для майбутнього”, в якому вперше взяли участь представники української команди експертів – студент Київського національного лінгвістичного університету Володимир Кравценюк та автор цих рядків. Семінар був надзвичайно цікавим не стільки можливістю отримати інформацію про вдалий досвід проведених реформ, почути певні рекомендації, скільки постановкою проблемних питань, відповіді на які ще потрібно шукати. Достатньо відзначити те, що другий день роботи Семінару розпочався із запитання, заданого із залу: так що ж повинно бути темою дискусії – *компетенції для майбутнього, чи компетенції для сьогоднішнього дня?*

Тематика секцій була достатньо різноманітною: від проблем створення та реалізації сучасних навчальних програм до аналізу стану ринку праці та перспектив його зміни в післякризовий час. Але в центрі всіх виступів та дискусій була одна проблема: якими компетенціями повинен володіти сучасний випускник вишу для того, щоб максимально збільшити свої шанси знайти достойне місце праці. Виголошені доповіді, виступи та дискусії зосереджувалися на трьох основних аспектах проблеми:

- Аналіз погляду працедавців на спектр та важливість окремих компетенцій;
- Стратегічні та тактичні завдання системи вищої освіти для забезпечення можливостей випускникам бути затребуваними на сучасному ринку праці;
- Організація співпраці основних стейкхолдерів, роль та відповідальність кожного з них на окремому етапі навчального процесу в цілому.

Незважаючи на те, що кількісно домінували на Семінарі представники вищої школи (150 осіб з понад 50 країн Європи, Північної Африки, Близького Сходу та країн СНД) основні доповіді були виголошені представниками ринку праці та європейських організацій, які аналізують цей ринок. Тому розпочнемо із **погляду на проблему працедавців**.

Сьогоднішня ситуація на європейському ринку праці характеризується наступними тенденціями:

- Все менше стає місць праці, які можна займати протягом цілого життя. Зростає відсоток тимчасових посад, робіт в рамках окресленої тривалості проектів тощо.
- Знижується ступінь захищеності займаного місця праці, наслідком чого стає не тільки постійна зміна місця праці, але й пошуки його на “чужих територіях”, поза основною кваліфікацією.
- Все частішими є випадки, коли працюючий займає одночасно декілька місць праці.
- Постійні зміни середовища праці приводять до швидкого застаріння наявних у працівника умінь та навичок праці.

Усе це ускладнюється динамікою змін в технологіях та організації праці, бізнес моделей. В сучасних умовах звичний підхід до аналізу тенденцій та ризиків стає малоефективним, а його результати мають короткотерміновий характер. Гострими стають проблеми вибору: стабільність чи ефективність, спеціальні знання чи широкі навички. Практично неможливо передбачити, навіть в середньотерміновому контексті, майбутні вимоги до кваліфікації

працівника. Частішають випадки, коли життєвий цикл спеціальності стає меншим від часу, необхідного для її засвоєння в університеті.

В європейському словнику все популярнішим стає термін *Employability* (придатність до працевлаштування), який характеризує сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами для вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного удосконалення та професійного розвитку. Придатність до працевлаштування охоплює наступні компетенції: рівень самоорганізації, здатність до роботи в групах, уміння вирішувати конкретні задачі, навички комунікації та грамотність, володіння інформаційними технологіями тощо (відзначимо, що все це – так звані загальні компетенції, які не залежать від основного профілю вибраної професії). Опитування, проведені серед європейських працедавців (в основному – представників промисловості та бізнесу), показали, що шанси отримати належне місце на ринку праці залежать від:

- Навичок, що характеризують придатність до працевлаштування – 78%,
- Позитивного ставлення до роботи – 72%,
- Відповідного практичного досвіду (виробничої практики) – 54%,
- Напрямую здобутої освіти та кваліфікації – 41%,
- Рівня оцінок у виші – 28%,
- Назви (престижності) закінченого навчального закладу – 8%.

До речі, отримані результати наочно ілюструють “дивні” випадки, коли “трійочник” в університеті чомусь робить чудову професійну кар’єру у своїй області.

Дуже цікавим є також порівняння оцінок рівня засвоєння навичками, що характеризують придатність до працевлаштування, отриманих під час опитування працедавців та студентів окремо. Так, наприклад, компанії оцінюють рівень володіння ІТ шукачами роботи наступними показниками: відмінний – 49%, задовільний – 49%, незадовільний – 2%. Студентський погляд – 85%, 15%, 0% відповідно. Ще більш різючими є відмінності оцінювання здатності до роботи в групах (19%, 71%, 10% - компанії, та 92%, 8%, 0% - студенти), рівня самоорганізації (14%, 66%, 20% - компанії, 95%, 5%, 0% - студенти), навичок комунікації та рівня грамотності (31%, 56%, 13% - компанії, 93%, 7%, 0% - студенти). Наведені цифри достатньо промовисто характеризують істотні відмінності між критеріями оцінювання, які застосовуються в університетах, та критеріях ринку праці.

- Надзвичайно широкі (охоплено понад 20 тис. випускників) схожі опитування були проведені в рамках європейського проекту HEGESCO. За оцінками недавніх випускників європейських вишів факторами, які підвищують шанси працевлаштування, є:



- Досвід та наявність контактів з професійним середовищем – 25%,
- Інтелектуальний капітал – 16%,
- Якість оцінок (середня понад 4,0) – 13%,
- Рівень культурного розвитку – 13%,
- Наявність вищої освіти – 11%,
- Наявність водійських прав – 11%,
- Досвід професійної праці – 9%.

Виконавцями проекту підкреслено, що на систему вищої освіти покладається завдання бути генератором в першу чергу стратегічних компетенцій. Необхідно зібрати інформацію про те, наскільки випускники вищої школи здатні відповідати вимогам сучасної економіки знань; визначити основні компетенції, що вимагаються працедавцями; визначити, до якої міри виші забезпечують оволодіння фундаментальною базою для розвитку цих компетенцій.

Які ж завдання стоять перед **системою вищої освіти** щодо підготовки фахівців сучасного рівня? Оскільки презентації та дискусія на Семінарі в основному стосувалися результатів дослідження ринку праці промисловості та бізнесу, то в центрі обговорення знаходилися переважно проблеми підготовки інженерно-технічних фахівців у вишах різного типу:

- Придатність до працевлаштування бакалаврів, що є одним із ключових елементів Болонського процесу;
- Зміст бакалаврських програм в дослідницьких університетах.

Обидва питання є надзвичайно цікавими для української системи вищої освіти, оскільки сьогодні, особливо в умовах відсутності Національної рамки кваліфікацій, нового переліку спеціальностей другого циклу підготовки, повної відсутності концепції структури програм третього циклу, більшість українських університетів, які готують фахівців інженерних та близьких до них напрямів підготовки, є в стані критичного невизначення.

Основну доповідь з даного питання зробив член голландської команди експертів професор Університету прикладних наук (Вищої технічної школи, FH) в Грьонінгені. Відразу слід відзначити, що ряд європейських країн (Німеччина, Австрія, Голландія) історично мали дві схеми підготовки інженерних кадрів: через вищі технічні школи та через технічні університети. Навчальні програми перших включали 6-7 семестрів теоретичної підготовки та відповідно 2-1 (в сумі 8) семестри практики. Побудовані вони таким чином, що випускники були максимально підготовлені через систему тісних зв'язків із промисловістю (що відображалось в якості та сучасності лабораторного обладнання) до праці на первинних інженерних посадах. Очевидно, що як рівень фундаментальної підготовки, так і загальний теоретичний рівень випускників FH, були недостатніми для продовження навчання за докторськими програмами (аспірантура), тому бажаючі зробити наукову кар'єру повинні були звертатися до технічних університетів щоб доучитися. Але промисловість дуже радо сприймала випускників FH. В свою чергу, технічні університети мали добре знайомі нам 5-літні програми підготовки дипломованих інженерів.

Сьогодні, згідно із принципами Болонського процесу, перед технічними університетами стоїть важка проблема перебудови цілісних навчальних програм таким чином, щоб випускники першого циклу (7 семестрів навчання) мали шанси знайти своє місце на ринку праці, конкуруючи при цьому із випускниками FH. Проблема виявилася настільки складною, що мені невідомі приклади її успішного вирішення в жодній із країн. Більше того, Франція першою із країн Болонського процесу офіційно заявила про недоцільність декомпозиції на два цикли програм підготовки інженерів в провідних дослідницьких університетах! Є над чим подумати крупним технічним університетам, та й керівництву української освіти в цілому щодо планування державного замовлення. Але повернімося до аналізу ситуації в Європі.

Навчальні програми першого циклу *університетів прикладних наук (FH)* характеризуються наступними ознаками:

- Чітко професійно орієнтовані, випускники робитимуть кар'єру у вузькій професійній області;
- Технології навчання сфокусовані на практичному застосуванні отриманих знань;
- Обов'язкова практика, мінімум 6 місяців (30 ECTS кредитів);
- В науковій діяльності акцент ставиться на прикладну науку.
- Навчальні програми першого циклу в дослідницьких університетах є:
- Орієнтовані на продовження навчання на рівні магістра;
- Бакалавр не розглядається як випускна кваліфікація на ринок праці;
- Професійне спрямування часто є невиразним (окрім інженерних це особливо характерно для гуманітарних програм).

В той же час для обох типів навчальних закладів спостерігається зростаюча зацікавленість студентів у виробничій практиці.

Але вищезгадана концептуальна проблема випускників першого циклу дослідницьких університетів є ще нерозв'язаною, і я не здивуюся, якщо вже найближчим часом інженерія (принаймні для дослідницьких університетів) офіційно, в додаток до медицини, ветеринарії та права, доповнить перелік фахів, для яких Болонський процес допускатиме підготовку інтегрованих магістрів.

І, нарешті, яким чином бачиться **співпраця між основними гравцями**, яка є абсолютно необхідною для успішного вирішення вищезгаданих проблем та завдань. Спочатку визначимо цих гравців.

Очевидно, що ключовим стейкхолдером є освітянська система: органи управління освітою та виші. Не менш очевидним ключовим гравцем є працедавці, адже саме вони є замовниками фахівців та, в кінці кінців, дають заключну оцінку їх якості. Третім стейкхолдером є студент, роль якого в кінцевому успіху процесу підготовки стає все більш вагомою. Ми протягом останніх років є свідками зміни парадигми навчання у виші – переходу від системи, в центрі якої знаходиться викладач, до системи, зорієнтованої на студента (student centered education). В числі наведених вище компетенцій, які є серед найважливіших для успіху на ринку праці, є цілий ряд таких, що можуть бути засвоєні лише за умови свідомої, цілеспрямованої, в значній мірі самостійної роботи студента.

В старій класичній системі освіти їх взаємовідносини можна представити прямою. Молода людина, яка нічого не знає і нічого не вміє щодо майбутнього фаху, приходить в університет. Мудрі та досвідчені професори передають їй максимум своїх знань, умінь та навичок. Після успішного закінчення вишу фахівець приходить до працедавця і, часом після певного довчання, здійснюваного виключно засобами працедавця, займає своє місце на ринку праці. Якщо певна співпраця між університетами та працедавцями існувала, то лише на основі організації та проведення практики під час навчання. Студент був пасивним елементом системи.

У сучасних умовах геометричною фігурою, яка характеризує взаємовідносини стейкхолдерів, скоріше є трикутник. При цьому у зв'язку із інтенсивним розвитком системи навчання впродовж життя (Life Long Learning) цей трикутник все більше стає рівностороннім.

Розглянемо основні етапи навчального процесу в цілому та охарактеризуємо роль кожного партнера трикутника співпраці.

1. Опрацювання державних стандартів освіти.

Державний стандарт освіти розробляється для кожного напряму/спеціальності зокрема та складається із трьох основних частин: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньо-професійної програми (ОПП) та засобів діагностування (більш сучасно їх варто б назвати системою забезпечення якості (QA)).



Відповідальними за розроблення держстандартів є науково-методичні комісії (НМК) та спеціалізований інститут МОН. На сьогодні практично ні працедавці, ні студенти не включені в процес. Хоча достатньо очевидно, що перші повинні відігравати основну роль в створення ОКХ, приймати участь в розробленні ОПП (особливо в частині практик), спільно з університетами розробляти систему та засоби забезпечення якості. Корисною також виглядає участь студентства (принаймні на рівні загальнодержавних студентських асоціацій), що, до речі, має місце в багатьох країнах Європи. Наприклад, у Віденському технічному університеті – одному із найпрестижніших інженерних вишів Європи – одну третину складу кожної із навчально-методичних комісій (curricula committee) складають студенти.

2. Реалізація навчальних програм.

Очевидно, що основним стейкхолдером на даному етапі є університет. Але й роль двох інших гравців є вагомою. Підприємства (особливо для інженерних напрямів навчання) забезпечують якісне проходження різного типу практик, допомагають налагодити контакти з професійним середовищем, набути досвіду професійної праці. Про роль студентів, їх свідому, цілеспрямовану самостійну роботу, як основний засіб набуття в першу чергу загальних компетенцій, вже писалося вище. Конструктивна співпраця усіх трьох гравців матиме надзвичайно позитивний вплив на удосконалення існуючих та напрацювання нових інноваційних технологій навчання.

3. Система навчання впродовж життя.

У центрі процесу навчання впродовж життя є студент (в широкому сенсі цього слова – той, що навчається), який виступає ініціатором, замовником освітянських послуг, співтворцем. В сучасних умовах, коли неформальне навчання (під час роботи, самостійне тощо) є під

особливою увагою Болонського процесу, а в багатьох країнах напрацьовується нормативна база для його визнання (recognition of prior learning), роль студента, як основного стейкхолдера, лише зростає, а університети та працедавці органічно виступають в ролі партнерів.

Таким чином, ми є свідками та учасниками створення нової геометрії освіти, при якій рудиментом виглядає сконцентрування в одних руках функцій замовника, виконавця, контролера ходу процесу, оцінювача результату, експерта, який визначає процедури і проводить ліцензування та акредитацію тощо. Навіть, якщо таким суперстейкхолдером є шанована система вищої освіти України.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄПВО

Іван Іванович БАБИН,

кандидат педагогічних наук, доцент

Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. У. Ушинського

член Групи супроводу Болонського процесу, представник керівного комітету з вищої освіти і науки Ради Європи

У рамках Болонського процесу поступово почало формуватися бачення єдиної європейської платформи для вироблення «критеріїв і методологій», що були зазначені у Декларації (1999). Як наслідок у вересні 2001 р. розроблено директивний документ Європейської асоціації університетів «Забезпечення якості у вищій освіті». Згідно із цим документом, якості належить центральна роль у вищій освіті, а оцінка якості повинна:

1. Грунтуватися на довірі й співробітництві між вищими навчальними закладами й організаціями, що здійснюють оцінку;
2. Враховувати цілі й завдання навчальних закладів, а також освітніх програм;
3. Забезпечувати баланс між традиціями й новаторством, академічною спрямованістю й економічною релевантністю, логічною обґрунтованістю навчальної програми й свободою вибору для студента;
4. Включати перевірку викладання, дослідницької роботи, управління й адміністрування;
5. Враховувати відповідальне ставлення керівників вищих навчальних закладів до потреб студентів і якість неосвітніх послуг, що надаються студентам.

Загальні показники охоплюють: різні аспекти академічної діяльності; автономію вузів; цілі й засоби навчання; критерії відбору й прийому абітурієнтів; наявність об'єктивних процедур апеляції; якість навчальних програм; кількісні і якісні характеристики професорсько-викладацького складу; зворотний зв'язок зі студентами; трансфер й накопичення навчальних кредитів; міждисциплінарність; навчання в рамках різних програм вищих навчальних закладів; інфраструктуру й обладнання; одержання позабюджетних засобів; мотивацію викладачів і дослідників; інвестування в будівництво й обладнання; систематичний аудит; зв'язок з ринками праці; міжнародну наукову конкурентоспроможність; механізм міжнародного контролю якості; участь в актуальних громадських дискусіях і внесок у розвиток демократії; інноваційний потенціал у науковій, технічній і культурній сферах.

Стосовно «забезпечення мінімального стандарту», необхідно відзначити, що в ЄПВО не припиняється дискусія із приводу того, що розуміти під терміном «стандарт». Європейська асоціація університетів поняття «стандарт» віднесла до забезпечення якості, а не до вищих



навчальних закладів або навчальних програм. Стандарти ні в якому випадку не повинні обмежувати різноманіття й конкурентоспроможність вищих навчальних закладів. Більше того, Європейська асоціація університетів, що має багатий досвід оцінювання, дійшла висновку, що «в умовах різноманіття цілого континенту неможливо дійти згоди щодо стандартах якості». Основне - це реакція вищого навчального закладу на зміни. Із цього слідує два важливі висновки:

1. Застосування стандартів, кількісних методів, наборів критеріїв або контрольних переліків не вплине істотно на якість вищої освіти й не зробить контроль якості більш ефективним.

2. Автономія вищого навчального закладу - це основна передумова його реагування на зміни. Звідси випливає, що кожний навчальний заклад самостійно приймає рішення щодо стандартів із врахуванням своїх цілей і місії діяльності.

На даний момент багато експертів вважають, що сама Болонська декларація ще недостатньо чітко визначила позиції європейського освітнього співтовариства щодо забезпечення якості вищої освіти.

Хоча необхідно зазначити, що, починаючи із Празької конференції міністрів вищої освіти, однією із центральних у болонській тематиці стає проблема забезпечення якості. Подальшу динаміку ця проблематика отримала у вересні 2003 р. на Берлінській конференції міністрів країн, що підписали Болонську декларацію, де забезпечення якості було визначено одним із найважливіших пріоритетів Болонського процесу, поряд із трьохцикловою системою навчання й визнанням ступенів і періодів навчання. Взаємне визнання в галузі забезпечення якості у вищій освіті потребує розробки чітких критеріїв, що й визнаються всіма, і методик оцінки й акредитації. Для вирішення цього завдання національні системи оцінки якості повинні не тільки включати в себе структури, що відповідальні за оцінку якості вищої освіти, але й приділяти особливої уваги вдосконаленню своїх цілей і діяльності.

В контексті Берлінського комюніке 2004 р. Європейська асоціація університетів почала роботу з вироблення погоджених стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти. Було поставлено й конкретне завдання всім країнам-учасникам розробити до 2005 р. дієві системи забезпечення якості.

Виділено три рівні забезпечення якості: вищі навчальні заклади країни-учасниці, Європа в цілому. Відзначалася принципова відповідальність вищих навчальних закладів за забезпечення якості, визнавалася доцільність розробки взаємоприйнятих критеріїв і методологій забезпечення якості вищої освіти.

Системи забезпечення якості повинні передбачати: 1) визначення ступеня відповідальності й обов'язків усіх зацікавлених сторін і вищих навчальних закладів; 2) оцінку програм або навчальних закладів, включаючи внутрішнє оцінювання, зовнішні експертизи, участь студентів у процедурах оцінки й публікацію її результатів; 3) наявність порівнянних систем акредитації, сертифікації або схожих для них механізмів; 4) міжнародне партнерство, співробітництво й участь у міжнародних мережах. Усі ці механізми повинні запрацювати в 2005 р.

Стосовно загальноєвропейського рівня, Берлінська конференція доручила Європейській асоціації університетів, Європейському союзу студентів (ESIB) і Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) розробити набір стандартів, процедур і методичних рекомендацій із забезпечення якості освіти, досліджувати можливості створення прийнятної системи зовнішньої експертизи для органів і агентств із забезпечення контролю й/або акредитації.

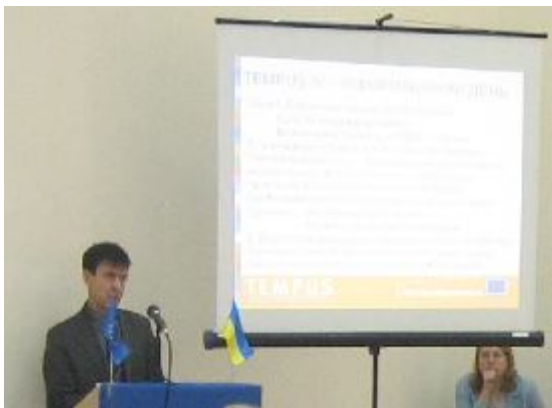
Центр ваги усе відчутніше зміщається із самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів) на компетентнісний підхід із сильною орієнтацією на професійну й особистісну підготовленість і, у першу чергу, до працевлаштування випускників, що й повинно бути критерієм результату освіти. У цих умовах механізми забезпечення якості стають центральною складовою подібного управління системою освіти «за результатами».

Нарешті, акцент на якості вищої освіти має за мету досягнення зрозумілості, порівнянності, представлення у доступній формі дипломів і ступенів, визнання, довіри,

підвищення конкурентоспроможності й протидії зниженню стандартів якості європейського освіти. Привабливість європейських вищих навчальних закладів і європейської вищої освіти в цілому безпосередньо обумовлена можливістю отримання в Європі якісної освіти. Ставки в цьому питанні досить високі: мова йде про підвищення конкурентоспроможності європейських вищих навчальних закладів на світовому ринку освітніх послуг.

До 1980-х років у європейських університетах не розроблялося особливих механізмів або інструментів забезпечення якості вищої освіти – ні на рівні вищих навчальних закладів, ні на урядовому рівні, хоча проблема якості й декларувалася як центральна. Управління якістю було частиною неформальних саморегулювальних механізмів академічного співтовариства, не пов'язаних із зовнішньою оцінкою, що й не було предметом спеціальної відповідальності університетів. У цей час більшість європейських країн уже створили формальні системи й механізми забезпечення якості й пов'язані з ними процедури акредитації й зовнішньої звітності.

Швидкий темп розвитку систем якості вищої освіти в країнах Європи в останні десятиліття обумовлений рядом внутрішніх і зовнішніх факторів. По-перше, це проблема можливого ослаблення академічних стандартів на тлі розвитку масової вищої освіти. По-друге, ключові зацікавлені сторони (особливо роботодавці) почали проявляти все більшу зацікавленість у тому, щоб отримати можливість брати участь у визначенні цілей, завдань і очікуваних результатів діяльності університетів. На їх думку, не можна було гарантувати здатність вищих навчальних закладів випускати фахівців, якість і кількість яких відповідала б потребам сучасного ринку праці в умовах зростання конкуренції й глобалізації в економічній сфері. По-третє, намітилася стагнація або навіть скорочення державних витрат на вищу освіту й одночасно зросли вимоги до ефективності суспільних витрат на вирішення цих завдань. По-четверте, від університетів очікувалося, що вони повинні ставати усе більш відкритими й підзвітними суспільству з погляду результатів своєї діяльності. По-п'яте, сама вища освіта



стала досить конкурентним середовищем, почала змінюватися традиційна практика набору студентів, підвищилася мобільність студентів, фахівців і професорсько-викладацького складу, виріс тиск із боку недержавного сектору вищої освіти і тощо. Першими європейськими країнами, що почали процеси із забезпечення якості у вищій освіті, були Великобританія, Франція й Нідерланди. Вони почали проводити формальну оцінку якості приблизно в 1985 р. (при тому, що в політехнічному секторі Великобританії система зовнішньої оцінки якості існувала вже з кінця 1960-х років).

Важливим поштовхом у поширенні практики забезпечення якості вищої освіти в Європі став пілотний проект Європейського союзу, здійснений в 1994 р.

Наслідком його було прийняття в 1998 р. Радою міністрів з освіти Євросоюзу Рекомендацій про європейське співробітництво в забезпеченні якості у вищій освіті.

Прийняття цих рекомендацій значною мірою сприяло створенню системи забезпечення якості, а для закладів і влади – співробітництву й обміну досвідом. Щоб сприяти поширенню процесу забезпечення якості, Європейська комісія підтримала створення Європейської мережі (на даний момент – асоціації) із забезпеченню якості вищої освіти (the Europe Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), яка початку свою діяльність в 2000 р. Її призначення - зміцнювати європейське співробітництво з метою розвитку порівнянних критеріїв і методологій оцінки якості.

На сьогоднішній день практично всі європейські країни мають офіційно засновані структури (агентства) із забезпечення (контролю) якості вищої освіти й/або системи (схеми) забезпечення якості. Ті країни, у яких таких структур поки що немає, перебувають у процесі їх створення. При цьому існує величезна різноманітність форм і методів діяльності агентств, що займаються питаннями забезпечення якості й акредитації в Європі. Масштаб, цілі й завдання

їх діяльності неоднорідні. Ще більше відмінностей існує на рівні функціональних аспектів, таких, як методи управління якістю, використання стандартів, критеріїв і еталонів, методів й засобів оцінки, звітність тощо. Дослідження ENQA в галузі національних систем забезпечення якості відображає наявність восьми різних основних видів оцінки, але при цьому чітко прослідковується тенденція домінування таких типів, як оцінка програм, акредитація програм та інституційна перевірка.

З метою об'єктивності процедури забезпечення якості повинні здійснюватися незалежною структурою. Незалежність цієї структури повинна бути підтверджена офіційними документами. Незалежність також є одним із критеріїв для членства в Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) і при внесенні до Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (EQAR). Для організації таких структур часто використовують довідник ENQA «Стандарти й рекомендації із забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти».

Національний орган, що не має незалежного статусу, звичайно формується у вигляді ради, комісії або агентства, яке підпорядковується напряму державним органам управління. Як правило, такий національний (державний) орган не може бути внесений до Європейського реєстру агентств із забезпеченню якості вищої освіти й також не може визнаватися в Європейському просторі вищої освіти. Європейський реєстр із забезпечення якості вищої освіти (EQAR) створений у Брюсселі у квітні 2007 р.

У 20 країнах Tempus, які становлять більшість, (Албанія, Алжир, Азербайджан, Білорусь, Єгипет, Ізраїль, Киргизія, Ліван, Молдова, Чорногорія, Марокко, Окуповані Палестинські території, Росія, Сербія, Таджикистан, Туніс, Туркменістан, Україна й Узбекистан) за забезпечення якості вищої освіти в державних й приватних вищих навчальних закладах відповідає або міністерство або державні структури.

В Албанії, Молдові, Чорногорії й Тунісі планується сформувати незалежні агентства із забезпечення якості. У Тунісі Закон про вищу освіту (2008) передбачає створення незалежного агентства до 2012 р. До цього за забезпечення якості буде відповідати Національний комітет з оцінки, що є державною організацією, що діє за участі експертів. У деяких країнах, наприклад, у Вірменії, орган, відповідальний за забезпечення якості, був першопочатково сформований при Міністерстві освіти. Після обговорень в 2008 році було засновано незалежне агентство.

В 2009/2010 роках у кожній із шести країнах Tempus (Вірменія, Боснія й Герцеговина, Хорватія, Грузія, Йорданія й Казахстан) діє одне незалежне національне агентство із забезпечення якості. Оскільки в Боснії й Герцеговині незалежне агентство ще не сформоване, міністерство продовжує відповідати за забезпечення якості. У Казахстані, крім незалежного агентства при Міністерстві освіти й науки, діє державний орган із забезпечення якості.

У колишній Югославській республіці Македонія існує 2 незалежних агентства (Рада із акредитації й Агентство з оцінки вищої освіти), які відповідають за оцінку й акредитацію вищих навчальних закладів і програм. Новий закон про вищу освіту (2008) сформував правову основу для об'єднання цих двох організацій у найближчій майбутньому. У Косово, згідно із Законом про вищу освіту, в 2008 р. сформоване Агентство із акредитації Косово.

Національні незалежні агентства звичайно відповідають за вищі навчальні заклади й програми, як у приватному, так і державному секторі. Вони проводять оцінку й акредитацію.

У Хорватії й Казахстані незалежні агентства, відповідальні за забезпечення якості, розробляють рекомендації з підвищення якості в окремих галузях, а в Йорданії агентство ухвалює рішення щодо видачі ліцензії на навчання.

У Вірменії, Боснії й Герцеговині, Колишній Югославській республіці Македонія, Грузії й Косово результатами оцінки є як ліцензії, так і рекомендації.

В останні роки міжнародне співробітництво між європейськими агентствами із забезпечення якості значно зросло. Міжнародне співробітництво між агентствами включає такі форми, як залучення іноземних фахівців з окремих дисциплін у процес оцінки або включення їх до складу комісій з акредитації; включення іноземних колег або експертів в орган управління або керівний комітет агентства тієї або іншої країни; використання існуючих міжнародних стандартів і критеріїв при оцінці й акредитації й використання розроблених на

міжнародному рівні показників (дескрипторів) рівня навченості для ступенів бакалавра й магістра. Згодом національні критерії кваліфікацій повинні будуть влитися в єдину структуру вимог до кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), що формується на основі загального розуміння результатів навчання й компетенцій, які отримуються випускниками навчальних закладів.

У Болонській декларації дано загальний абрис проблеми якості вищої освіти. Цей напрямок розвитку Болонського процесу сформульований в такий спосіб: «сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості з метою розробки порівнянних критеріїв і методологій». Однак і із цього формулювання стає зрозуміло, що ключовим питанням є саме розробка й використання взаємоприйнятих критеріїв і механізмів для оцінки й підтвердження якості вищої освіти.

Європейське освітнє співтовариство неодноразово вдавалося до спроб визначити сутність поняття й базові критерії якості вищої освіти. «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття», яка була прийнята в 1998 р. на організованій ЮНЕСКО Всесвітній конференції з вищої освіти, дала наступне визначення: «Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; укомплектування кадрами; студентів; споруди; матеріально-технічну базу; обладнання; роботу на благо суспільства й академічне середовище».

У 1991 р. Комісія Європейського співтовариства опублікувала Меморандум про вищу освіту, у якому у розгорнутій формі була визначена її роль у підготовці майбутніх громадян Європи, зміцненні ідеї загальноєвропейського громадянства, створенні Європейського союзу. Меморандум у числі основних складових майбутньої роботи з підтримки високої якості вищої освіти назвав наступні: сприяння найбільш ефективному використанню людських і матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень і максимально можливе їхнє запровадження в навчальний процес; удосконалення й оптимізація прийому до вищих навчальних закладів і форм атестації студентів; підвищення професійної компетенції викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями. Крім того, тут знайшли відображення принципи європейської спільності і єдності, які, як було підкреслено, повинні знайти конкретне змістовне втілення в освітніх програмах, у першу чергу з гуманітарних і соціально-економічних профілів і напрямів підготовки. Надалі наявність цього своєрідного європейського регіонального компонента стало однією з обов'язкових умов нової якості освіти. Підписання Болонської декларації, незважаючи на лаконізм сформульованого в ній положення про якість освіти, дало потужний імпульс для поновлення дискусії з цього питання. Болонський процес, що поєднує багато різнорідних, що не залежать один від іншого учасників (уряди, вищі навчальні заклади, представники студентства, ділові кола тощо), виявився, можливо, найбільш оптимальною організаційною й інституційною формою і для проведення загальноєвропейської дискусії про якість вищої освіти. Вже на зустрічі представників більше 300 європейських вищих навчальних закладів в Іспанії (2001 р.) проблема якості освіти і її оцінки стала центральною на порядку денному. У прийнятому за підсумками зустрічі Посланні якості відведена ключова роль у ряді фундаментальних академічних цінностей, без яких не можливе створення європейського освітнього простору. У Посланні європейських вищих навчальних закладів сформульовано визначення якості стосовно до завдань побудови єдиного освітнього простору, і в цьому контексті воно розглядається як «неодмінна умова встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівнянності й привабливості в Європейському просторі вищої освіти».

У цьому ж Посланні підкреслюється, що формування відносин взаємної довіри між країнами до якості їх вищої освіти не може ґрунтуватися тільки на використанні загальних для всіх стандартів. Найбільш доцільною тут представляється розробка на європейському рівні механізмів взаємного визнання результатів оцінки якості, що враховують національні особливості й змістовні відмінності об'єктів оцінки.

Проте, на тлі всіх спроб, що були започатковані освітнім співтовариством, щодо єдиного трактування поняття якості освіти, проблема відсутності рамкових стандартів й

термінологічної зрозумілості і як і раніше існує. У всіх запропонованих визначеннях можна простежити деякі загальні моменти: забезпечення якості у всіх міжнародних документах трактується як система, що формує механізми для забезпечення моніторингу, оцінки, підтримки й/або поліпшення якості діяльності вищих навчальних закладів і/або програм навчання.

У процесі формування національних систем забезпечення якості вищої освіти широке поширення отримала зовнішня оцінка якості: 80% вищих навчальних закладів піддаються її процедурам. Причому більш частіше - вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку в сфері бізнесу, економіки, інженерії й технологій.

При зовнішній оцінці нових типів кваліфікацій, нових типів вищих навчальних закладів і приватних навчальних закладів акцент робиться на відповідності стандартам якості. У міру розвитку оцінки якості спостерігається перехід від «оцінки відповідності» до стратегій удосконалення. Визначилися цілі зовнішнього оцінювання: підзвітність вищих навчальних закладів; підвищення якості освіти; забезпечення прозорості; досягнення національної й міжнародної порівнянності; ранжування освітніх установ. До типів оцінювання й контролю якості стали відносити: оцінювання навчальної дисципліни (предмета); оцінювання програми; програмну акредитацію; інституційну акредитацію; інституційний аудит; еталонне порівняння навчальної дисципліни (предмета); еталонне порівняння програми.

Одним з найбільш загальноживаних типів оцінювання й контролю якості є акредитація. З кінця 1990-х років у Європі значно зросло зацікавлення до акредитації як до інструмента оцінки якості університетів і їх програм. Цьому сприяли такі фактори, як розвиток суспільства, що ґрунтується на знаннях, вплив інтернаціоналізації й глобалізації, більш активне, а ніж це мало місце раніше, проникнення ринкових факторів у систему вищої освіти. Не на останньому місці стоять процеси пошуку сумісності систем вищої освіти, задані Болонською декларацією.

Системи акредитації на основі існуючих схем забезпечення якості (або як нові системи) були створені в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Нідерландах, Бельгії (Фландрії), Норвегії й Іспанії. У багатьох інших країнах Західної Європи з'являються механізми часткової акредитації. Згідно з одним із досліджень ENQA, в 1998 р. із 21 країни Західної й Східної Європи тільки 6 (майже всі - країни Центральної й Східної Європи) мали яку-небудь схему акредитації освітніх установ. Однак уже через 5 років картина суттєво змінюється: у всіх країн, крім двох (Данія й Греція) до 2003 р. уже існувала та або інша процедура акредитації. Це означає, що акредитація в Європі розвивається як відособлена форма оцінки якості освіти, однак на практиці вона часто зв'язана або інтегрована в існуючі заходи щодо забезпечення якості. Щоб сприяти розвитку процесу сумісності, у цей момент розглядається ідея про створення Європейського консорціуму із акредитації (European Consortium for Accreditation, ECA), що включає агентства із акредитації з 8 країн Західної Європи. Такі організації, як Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості вищої освіти (INQAAHE) і ряд регіональних об'єднань, уже функціонують.

Більшість національних акредитаційних структур (агентств, бюро) опираються в своїй діяльності на наступні принципи: 1) незалежність від держави й вищих навчальних закладів і залучення зовнішніх експертів, 2) первинну оцінку проводять самі вищі навчальні заклади або програми, 3) зовнішня оцінка містить у собі відвідування вищих навчальних закладів і спільну експертизу, 4) публікація звітів. Тому поступовий і добровільний перехід на уніфіковані правила представляється кращим (і, схоже, є найбільш популярним) шляхом розвитку агентств із акредитації й забезпечення якості. Звичайно, розробка загальних міжнародних стандартів буде справою тонкою, що вимагають всебічного врахування культурної й нормативно-правової специфіки кожної із країн.

У міру диверсифікованості послуг у сфері вищої освіти з'являються й нові формати акредитації. Державні органи акредитації й забезпечення якості зберігають велику вагу в цій сфері, однак з'являються й вузькоспеціалізовані організації, що займаються акредитацією навчальних курсів за надзвичайно різноманітними напрямками - від бізнесу до ветеринарії, від бухгалтерського обліку до машинобудування. Європейські й американські організації, зокрема

Асоціація розвитку університетських шкіл бізнесу (AACSB), Інженерно-технічна акредитаційна рада (ABET) і Європейська система підвищення якості (EQUIS) починають розбудовувати свою діяльність в інших регіонах.

Що стосується суті акредитації, то вона, як правило, має подвійну спрямованість: на освітні програми (програмна, спеціалізована акредитація) і на вищі навчальні заклади (інституційна акредитація). Відносини між обома типами акредитації в різних освітніх системах вибудовуються неоднаково. В останні роки відзначається пом'якшення напруги між ними, а також тенденція до їхнього зростаючого суміщення (поєднання). Іде пошук потрібного балансу, оскільки просте інституційне оцінювання не досягає базових складових діяльності вищого навчального закладу, а програмне оцінювання обертається для багатьох вищих навчальних закладів зайвим адміністративним тягарем.

Намітилося зближення базових методологічних складових забезпечення якості вищої освіти за допомогою акредитації, які охоплюють: 1) незалежність агентств і органів; 2) самообстеження (самоцінка, самосертифікація); 3) зовнішні перевірки рівними; 4) підсумковий звіт; 5) статистичні дані; 6) показники ефективності; 7) залучення роботодавців, випускників, студентів; 8) звіти зовнішніх експертів; 9) внутрішні процеси оцінювання. У ряді країн (Швеція, Великобританія) у процедурах зовнішнього оцінювання беруть активну участь студенти. Встановлюються зв'язки між Європейським союзом студентів (ESIB) і Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), завдяки чому Болонський процес розбудовує практику внутрішнього забезпечення якості. На даний момент основною тенденцією в галузі забезпечення якості вищої освіти стає перенесення центру ваги із процедур зовнішнього контролю якості освітнього процесу і його результатів на бази національних систем атестації й акредитації в сторону внутрішньої самооцінки (самообстеження) вищих навчальних закладів на основі тих або інших моделей менеджменту якості. Це забезпечує перенесення відповідальності за якість і оцінку якості туди, де вона повинна бути, - у вищий навчальний заклад, і призводить до істотної економії матеріальних і тимчасових ресурсів, що виділяються на проведення зовнішньої експертизи. Як правило, внутрішнім оцінкам піддаються власне викладання, навчальний процес, рідше - наукові дослідження. Тільки чверть вищих навчальних закладів здійснює моніторинг інших складових діяльності навчальних закладів. Але при цьому експерти вкрай обережні в тому, що стосується істинного стану якості і її реального підвищення на основі самооцінки, до того ж недосконалість самих процедур оцінки якості не дозволяє побачити справжні й ключові проблеми якості й вищого навчального закладу.

У результаті зупинимось на висновках, які можна зробити щодо методологічних інструментів для оцінки й акредитації вищих навчальних закладів в контексті ЄПВО:

- необхідно виробляти загальні критерії й методи акредитації, що сприяють взаємному визнанню рішень національних агентств (у тому числі за допомогою ознайомлення зі зразками кращої практики);

- при виробленні загальних критеріїв і методів доцільно виходити з національного процедурного й методичного різноманіття, а саме узгодження (гармонізація) повинне стати результатом поєднання цього різноманіття, а не його інтегрування й руйнування;

- потрібно створити глосарій термінів, який дозволяв би інтерпретувати основні характеристики кожного вищого навчального закладу з позиції загальних, але гнучких принципів і відправних (контрольних) точок, прийнятих у Європі;

- передбачити запровадження ефективної культури якості при активній участі всіх сторін: уряду, вищих навчальних закладів, органів з акредитації й оцінки, викладачів і студентів;

- необхідно забезпечити прозорість процесів акредитації як обов'язкової умови довіри;

- процес акредитації повинен бути пов'язаний з виконанням відповідних рекомендацій щодо покращення якості кваліфікацій і навчальних закладів, що оцінюються.

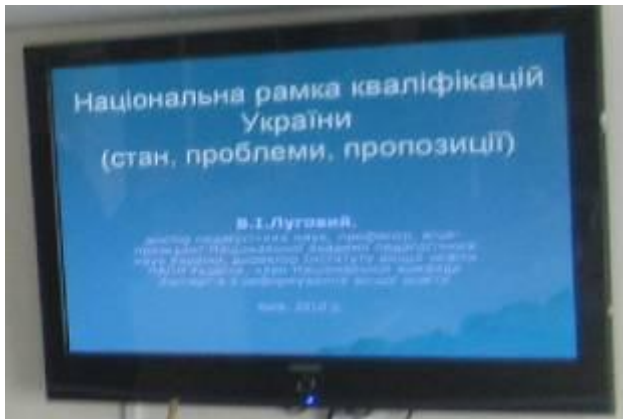
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ

Володимир Іларіонович ЛУГОВИЙ

доктор педагогічних наук, професор

дійсний член Національної академії педагогічних наук України

Віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України



Національні рамки кваліфікацій, сумісні з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.) та з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання протягом життя (ЄРК НПЖ, 2008 р.), є одним з основних інструментів побудови європейського освітнього простору, зокрема конкурентоспроможного і привабливого ЄПВО.

Щодо ЄПВО, запровадження якого вже проголошено на початку поточного року, то завдання створення в кожній країні-учасниці

Болонського процесу національної рамки кваліфікацій (НРК), узгодженої з РК ЄПВО, прийнято ще в 2005 р., коли Україна приєдналася до вказаного загальноєвропейського модернізаційного руху, і підтверджено у 2007 р.

На жаль, у країні відсутній помітний прогрес у досягненні поставленої мети. У зв'язку з цим у статті обґрунтовується система концептуальних засад розроблення НРК, урахування яких сприяло б більш динамічному й успішному просуванню в розв'язанні зазначеної проблеми.

Якщо коротко характеризувати стан розроблення в Україні НРК у європейському її розумінні, то висновок невтішний – не розроблена, у кращому випадку існують окремі її фрагменти або далекі від досконалості, а відтак, неприйнятні варіанти проектів. За європейським уявленням рамка кваліфікацій – ієрархічна система кваліфікаційних рівнів, описаних у термінах компетентностей, що ґрунтуються на результатах освіти в єдності її формальної, неформальної та інформальної складових. При цьому важливо (принаймні для цілей цієї статті) не плутати компетентності як набуті людські якості та компетенції як надані людині повноваження.

Про початковий і суперечливий стан розроблення НРК свідчить таке розгортання подій протягом останніх років.

У 2008 р. Міністерством освіти і науки України створено робочу групу з розроблення НРК для вищої освіти, яка працювала в невідомому складі і по суті в закритому режимі: перші офіційні результати стали доступними лише 22 квітня 2010 р. на розширеному засіданні підсумкової колегії з питань розвитку вищої школи. Представлений учасникам колегії проект НРК виявився еkleктичним, несистемним, місцями помилковим (наприклад, „ключові вимоги до рівнів НРК”, як значиться в документі, неправильно виражати виключно в термінах „знань” і таке інше). Зважаючи на це, у проекті рішення колегії цілком логічно пропонувалося створення урядовим рішенням міжвідомчої робочої групи щодо доопрацювання та запровадження НРК.

У 2008 р. Конфедерацією роботодавців України запропоновано концепцію і законопроект про національну систему кваліфікацій (НСК), які концептуально не узгоджені, дискусійні, що засвідчено у відповідному експертному висновку вчених Національної академії педагогічних наук України.

У 2009 р. народним депутатом О. Б. Шевчуком внесено законопроект про НСК, який також концептуально не узгоджений, суперечливий (критичні зауваження і конструктивні пропозиції надано вченими НАПН України).

У 2009 р. утворено робочу групу Комітету Верховної Ради України з питань соціальної політики та праці з опрацювання законодавчого акту щодо (концепції) НСК (НРК). Робочою групою проведено низку важливих консультацій концептуального характеру, з урахуванням яких на початку 2010 р. О. Б. Шевчуком знову запропоновано законопроект „Про національну систему кваліфікацій”, який з багатьох причин змістового характеру неможливо визнати прийнятним (ученими НАПН України надано зауваження і пропозиції).

Про суперечливість та нескоординованість розроблення рамки в загальнонаціональному масштабі свідчить і такий факт. У внесеному 16 березня 2010 р. народними депутатами Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти проекті Закону України „Про вищу освіту” (нова редакція) для першого читання, як і в ідентичному законопроекті, представленому для обговорення 22 квітня цього року МОН України, НРК узагалі не згадується. До слова, так само, як не знайшли свого відображення в цих законопроектах й інші ключові механізми європейської інтеграції вищої школи, що щільно пов’язані з кваліфікаційними рамками – система передавання і накоплення кредитів, додаток до диплому, агенція гарантування якості вищої освіти.

Аналізуючи досвід розроблення НРК в Україні, необхідно зазначити, що першим практичним спробам бракує системного підходу, натомість притаманні комплієтивність, перенесення на національний ґрунт окремих іноземних зразків без їх глибокого і всебічного осмислення та належної адаптації. До того ж, проявився гострий дефіцит фахівців, що досліджують і глибоко розуміють проблему НРК, дуже мало публікацій на цю тему в наукових фахових виданнях.

Водночас слід охарактеризувати власний вітчизняний контекст розроблення НРК як несприятливий. Адже відсутнє суспільне усвідомлення ключової ролі НРК у формуванні кваліфікованого конкурентоздатного людського потенціалу – загальнонаціональної проблеми геополітичної ваги для країни в умовах стрімкої глобалізації, загострення конкуренції у світі, прискорення цивілізаційного розвитку. Наприклад, у згаданих законопроектах про вищу школу присутні розділи стосовно змісту і стандартів вищої освіти, які (зміст і стандарти), однак, визначаються безвідносно до НРК. Наявні розрізнені й належним чином не підготовлені ініціативи із створення НРК не демонструють ясності в її призначенні (для формальної освіти, фактичного ринку праці, суспільства в цілому, окремих громадян тощо).

Разом з тим значущість НРК, потреба в ній надзвичайно великі, їх рівень доцільно оцінити як загальнонаціональний: по суті НРК покликана виконати місію національної кваліфікаційної конституції. Поміж її функцій – слугувати національному та міжнародному розумінню, співставленню, визнанню та забезпеченню конкурентоспроможності вітчизняних кваліфікацій, бути основою переорієнтації освіти з процесних на результатні засади, розроблення освітніх стандартів, гарантування якості освіти, а сумісність з євrorамками виступає чинником інтеграції в європейській освітній простір.

Перший досвід розроблення НРК в Україні виявив низку практичних проблем, що характеризуються наступним чином.

По-перше, це – відсутність загальнонаціональних замовника і виконавця (координатора) розроблення НРК – уповноважених, компетентних та відповідальних суб’єктів.

По-друге, невизначеність компетентних співтворців рамки – представників усіх зацікавлених сторін, або соціальних партнерів (постачальників і споживачів кваліфікацій).

По-третє, відсутність узгодженого бачення мети, спрямованості НРК – для кого (працівників, громадян працездатного віку, усіх громадян) та з якою метою (для працевлаштування, успішного й якісного життя взагалі у всіх суспільних сферах, не тільки на ринку праці)?

По-четверте, невизначеність у баченні модусу НРК – одна (єдина і всеохоплююча), чи їх дві (як нині в Європі), чи більше (окрема для кожного з рівнів освіти)?

По-п’яте, застарілість і нерозробленість національного освітнього тезаурусу, його невідповідність міжнародно прийнятому поняттєво-термінологічному апарату та, зокрема

через це, неточність перекладів основоположних європейських, інших міжнародних документів.

Ускладнює ситуацію й неоднозначність європейського контексту щодо розроблення НРК.



Справді, постають питання, спричинені зовнішнім контекстом. Серед них ось які. Що означає наявність двох європейських кваліфікаційних метарамок, з якими має бути сумісна НРК: історичну даність (створення у 2005 р. РК ЄПВО і у 2008 р. ЄРК НВЖ), чи сутнісну закономірність? Або, яка перспектива, тенденція двох європейських метарамок: продовжитися їх роздільне існування з різними функціями (і

логічним доповненням, за прикладом вищої освіти, для інших рівнів освіти – післясередньої невищої, середньої), чи відбудеться злиття в єдину всеохоплюючу еталонну метарамку?

Серед зовні привнесених труднощів – використання різних *критеріальних* наборів з метою ідентифікації (опису) кваліфікаційних рівнів у РК ЄПВО і ЄРК НВЖ. Так, у РК ЄПВО це – знання і розуміння; застосування знань та розуміння; формування суджень; комунікація; навчальні навички (здатності). Натомість у ЄРК НВЖ – знання; уміння; компетентність. Крім того, заважають і розбіжності в тлумаченні компетентності в РК ЄПВО та ЄРК НВЖ. За РК ЄПВО компетентність (яка *включає* знання і вміння), компетентності – динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Таке тлумачення є результатом реалізації великого європейського проекту „Настроювання освітніх структур у Європі”, який розпочато у 2000 р. і продовжується нині. На противагу цьому розумінню, згідно з ЄРК НВЖ компетентність (яка позиціонується *поза межами* знань і вмінь) – „здатність використовувати знання, уміння та особисті, соціальні і/або методологічні здатності”, „компетентність описується в термінах відповідальності та автономності”.

Важлива методологічна особливість європейських кваліфікаційних метарамок, яку часто не помічають (або ігнорують), полягає також у розумінні *кваліфікації*, що в даному разі не зводиться до професійних кваліфікацій. Справді, європейські кваліфікаційні метарамки, з якими повинна бути сумісна НРК, зрозуміло, зважають на ринок праці, проте не обмежують кваліфікації суто професійними кваліфікаціями. Як РК ЄПВО, так і ЄРК НВЖ де-факто виходять з того, що людина живе не тільки *на ринку* праці і не лише *для ринку* праці, хоча саме останній є основним джерелом доходу. Відтак, орієнтація на ринок праці є необхідною, проте не достатньою умовою. Тобто кваліфікації потрібні не тільки для їх *продажу* роботодавцю, а також для кваліфікованого (якісного) життя *поза ринком* праці (наприклад, для продовження навчання, саморозвитку). У випадку ЄРК НВЖ ця особливість неодноразово спеціально підкреслюється – „для ринку праці і громадянського суспільства”, „професійний і особистий розвиток”.

З урахуванням вище окресленого можна сформулювати концептуальні засади розроблення НРК в Україні ось як.

1. Прискорене досягнення критичного рівня *усвідомлення* суспільством, органами державного управління, фаховими організаціями, окремими громадянами надзвичайної важливості та водночас складності створення НРК.

2. Здійснення відповідного аналізу і роз’яснення з метою ідентифікації та активізації *генерального замовника* НРК (в особі Кабінету Міністрів України, Президента України чи Парламенту України). Зокрема, у цьому вагома роль і відповідальність належать МОН і НАПН України.

3. Визначення загальнонаціонального уповноваженого суб’єкта – *головного виконавця* (організатора, координатора) розроблення НРК. Тут можливі варіанти:

- створення актом Кабінету Міністрів України *міжвідомчої комісії* на чолі з віцепрем’єр-міністром;

- заснування *агенції з кваліфікацій* із спеціальним статусом, що складніше, однак таким шляхом йшла Великобританія, яка одна з перших створила кваліфікаційну рамку.

4. Визначення і залучення компетентних суб'єктів – представників основних *зацікавлених* сторін (провайдерів і бенефіціарів кваліфікацій): академічних кіл (освітян), роботодавців, громадян.

5. Визначення *ресурсів*, адекватних складності і значущості розв'язання проблеми: організаційних, адміністративних, фінансових, людських, часових (1–2 роки). Як варіант, для розроблення НРК приймається *державна цільова програма* і визначаються її відповідальні виконавці, координатор. При цьому фінансова основа забезпечується через державний бюджет, позику, міжнародну допомогу.

6. Проведення консультацій і діалогу з досягнення загальнонаціонального *консенсусу* щодо:

- *концепції* НРК,
- *підходів* до розроблення.

Варіанти концепції НРК:

- НРК *формального* освітнього простору (подібно до РК ЄПВО, а також, за логікою, для професійно-технічної, початкової, базової, повної загальної середньої освіти);

- НРК *формального, неформального та інформального* освітнього простору (подібно до ЄРК НВЖ);

- *обидві* зазначені НРК (аналогічно до співіснуючих двох європейських метарамок).

Варіанти підходів до розроблення:

- за основу беруться європейські метарамки і *адаптуються* до національного контексту (наприклад, додаються окремі рівні – дев'ятий як другий докторський, критерії – скажімо, „самостійність” у випадку РК ЄПВО);

- розробляється(ються) принципово *нова(ві)* НРК на іншій критеріальній основі.

За європейським прикладом убачається найбільш реальним варіант, коли спочатку створюється НРК вищої освіти, яка потім у міру готовності доповнюється або заміщується НРК для навчання протягом життя.

7. *Погодження* концепції і підходів створення НРК з усіма зацікавленими сторонами – соціальними партнерами.

8. *Розроблення* проекту НРК, обговорення й *узгодження* з усіма стейкхолдерами.

9. *Легітимізація* НРК законодавчим актом (постановою Кабінету Міністрів України, Указом Президента України, Законом України).

Окремі запропоновані концептуальні засади корелюють з положеннями рекомендованого в межах Болонського процесу порядку розроблення національних рамок кваліфікацій.

Здійснений аналіз стану, проблем й їх причини щодо створення в Україні рамки кваліфікацій, сумісної з європейськими кваліфікаційними метарамками, запропоновані концептуальні засади розроблення НРК на підставі доповіді автора й її обговорення знайшли підтримку Загальних зборів НАПН України 19 березня 2010 р. з порядком денним „Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій України”. Відповідне рішення зборів направлено Адміністрації Президента України, Кабінету Міністрів України, Комітетам Верховної Ради України з питань науки і освіти, соціальної політики та праці, Міністерству освіти і науки України, Міністерству праці та соціальної політики України.

Таким чином, прийняття науково обґрунтованих концептуальних засад розроблення НРК має вивести творчий процес із стану „тупцювання на місці” без обнадійливих перспектив швидкого результативного завершення справи (наприклад, до квітня 2012 р. за Болонськими перетвореннями щодо сумісності з РК ЄПВО) на шлях плідної роботи.

Щиро дякуємо
Національній команді експертів з реформування вищої освіти
за співпрацю, підтримку і надані матеріали!