

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

**На правах рукопису  
УДК 378.4.014.5 (436)**

**Шийка Оксана Іванівна**

**СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Мукан Наталія Василівна  
доктор педагогічних наук,  
професор

Львів – 2016

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                       |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ .....</b>                                                                                                                        | <b>3</b>       |
| <b>ВСТУП .....</b>                                                                                                                                    | <b>4</b>       |
| <b>РОЗДІЛ 1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....</b>                                                    | <b>14</b>      |
| 1.1. Методологічні засади дослідження системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії .....                                             | 14             |
| 1.2. Історіографія проблеми дослідження .....                                                                                                         | 23             |
| 1.3. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження .....                                                                                         | 32             |
| 1.4. Основні шляхи реформування університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти.....                       | 64             |
| <b>Висновки до розділу 1.....</b>                                                                                                                     | <b>90</b>      |
| <br><b>РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ .....</b>                                     | <br><b>94</b>  |
| 2.1. Оцінний, цільовий та концептуальний компоненти системи забезпечення якості університетської освіти .....                                         | 94             |
| 2.2. Інструментальний компонент забезпечення якості університетської освіти Австрії .....                                                             | 107            |
| 2.2.1. Механізми забезпечення якості університетської освіти Австрії в контексті євроінтеграційних процесів.....                                      | 107            |
| 2.2.2. Менеджмент якості університетської освіти в Австрії .....                                                                                      | 137            |
| 2.3. Можливості використання досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти Австрії в умовах системи вищої освіти України ..... | 170            |
| <b>Висновки до розділу 2 .....</b>                                                                                                                    | <b>185</b>     |
| <br><b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>                                                                                                                    | <br><b>188</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>                                                                                                               | <b>192</b>     |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>                                                                                                                                  | <b>234</b>     |

## ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

|          |                                                                                        |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| ААЗЯА    | Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації                              |
| АУК      | Австрійська університетська конференція                                                |
| ВНЗ      | Вищий навчальний заклад                                                                |
| ЄАЗЯ     | Європейська асоціація з забезпечення якості                                            |
| ЄАІГВО   | Європейська асоціація інституцій у галузі вищої освіти                                 |
| ЄПВО     | Європейський простір вищої освіти                                                      |
| ЄМЗЯ     | Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті,                                 |
| ЄРАЗЯ    | Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості вищої освіти                        |
| ЄРЗЯ     | Європейський реєстр агенцій з забезпечення якості вищої освіти                         |
| ЄРК      | Європейська рамка кваліфікацій                                                         |
| ЄСКС     | Європейська система кваліфікаційних стандартів                                         |
| ЄСС      | Європейська спілка студентів                                                           |
| ЄУА      | Європейська університетська асоціація                                                  |
| МАЦЄЗЯВО | Мережа агенцій Центральної та Східної Європи по забезпеченню якості у вищій освіті     |
| ММАЗЯВО  | Міжнародна мережа агенцій по забезпеченню якості у вищій освіті                        |
| НРК      | Національна рамка кваліфікацій                                                         |
| НСКС     | Національна система кваліфікаційних стандартів                                         |
| ЗУЯ      | Загальне управління якістю                                                             |
| ФРОВО    | Фінська рада з оцінювання вищої освіти                                                 |
| ЮНЕСКО   | Спеціалізована установа Організації Об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На початку XXI століття у розвинутих країнах світу актуалізується проблема забезпечення якості вищої освіти. В її основу покладено розуміння вищої освіти як основного ресурсу підготовки висококваліфікованих спеціалістів, підвищення продуктивності праці та рівня конкуренції на міжнародному ринку праці. Відтак збільшується державне інвестування в розвиток вищої освіти, що вимагає підвищення рівня відповідальності університетів, які надають освітні послуги, результативності їхньої науково-дослідної та інноваційної діяльності, що вимірюється за допомогою механізмів системи забезпечення якості вищої освіти.

Визначивши курс на інтеграцію до освітнього та наукового простору Європи, Україна здійснює модернізацію освітньої галузі в контексті європейських вимог, наполегливо працюючи над реалізацією положень Болонського процесу. Відповідно до ратифікованої Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, розробляється стратегія реалізації співробітництва в галузі науки й освіти, навчання та молодіжної політики. Це вимагає реформування вищої освіти, оновлення її змістового та операційного компонентів, спрямування на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслені завдання вимагають запровадження системи забезпечення якості освіти з метою наближення вітчизняної галузі вищої освіти до європейських стандартів, створення умов для посилення співпраці між державними органами управління, бізнесом та вищими навчальними закладами задля підготовки конкурентоспроможного людського капіталу, що сприятиме високотехнологічному та інноваційному розвитку країни. Необхідною є розробка концепції забезпечення якості освіти, використання відповідних механізмів її реалізації, а також прозорих процедур оцінювання якості освітніх послуг, які надають вітчизняні університети.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), система забезпечення якості вищої освіти охоплює підсистеми внутрішнього та

зовнішнього забезпечення якості, над створенням якої працюють як університети, так і органи управління освітою.

Розвинуті європейські країни володіють відповідним досвідом у вирішенні проблеми забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, Австрія є одним із лідерів європейського простору вищої освіти, в якій найнижчий рівень безробіття серед європейської молоді, а вища освіта займає стабільно високий рейтинг у Європі. Тут акцентуються питання високої професійної компетентності та креативності фахівця, його духовного, соціального, інтеркультурного розвитку.

Проблема забезпечення якості вищої освіти в розвинених країнах світу є предметом наукового пошуку низки вітчизняних та зарубіжних дослідників: освіта та освітня послуга (А. Бронська, О. Бурлакова, Д. Гудеверт (D. Goeudevert), Ф. Келлер (F. Keller), Г. Кьослер (H. Kössler), М. Мартинюк, С. Михаць, Т. Оболенська, Р. Патора, (R. Patora); модернізація вищої освіти (П. Кряжев, Н. Кучамова, В. Солощенко, О. Шовкопляс); соціальні, політичні, економічні аспекти вищої освіти (Ф. Алтбех (Ph. Altbach), Р. Бердал (R. Berdahl), У. Белзер (W. Balzer), П. Гампорт (P. Gumport); якість освіти (В. Биков, О. Ляшенко, Д. Панасович, О. Панфілов, О. Савченко); якість вищої освіти у міжнародному контексті (А. Бернхард (A. Bernhard), К. Гуруз (K. Guruz), Т. Зімфер (N. Zimpher); забезпечення якості вищої освіти (Д. Бек (D. Beck), К. Болл (K. Болл), Р. Барнет (R. Barnett), Т. Вроенстійн (T. Vroeijnstijn), Д. Грін (D. Green), Д. ван Дамм (D. Van Damme), М. Кегельманн (M. Kegelmann), Е. ван Кеменаде (E. Van Kemenade), К. Кован (K. Cowan), Дж. Ньютон (J. Newton), Й. Олькерс (J. Oelkers), А. Пеллерт (A. Pellert), Е. Терхарт (E. Terhart), К. Фабер (K. Faber), Л. Харві (L. Harvey); механізми забезпечення якості університетської освіти (Р. Браун (R. Brown), Д. Ділл (D. Dill), Д. Кемпбелл (D. Campbell); загальне управління якістю (Р. Люїс (R. Lewis), Д. Сміт (D. Smith), Д. Тернер (D. Turner); акредитація університетів (Д. Вестерхайден (D. Westerheijden), У. Мессі (W. Massy), Е. Селліс (E. Sallis), С. Шварц (S. Schwarz); якість університетського навчання

(Дж. Біггз (J. Biggs), А. Курей (A. Curaj), Л. Уїлсон (L. Wilson), П. Скотт (P. Scott)).

Важливими для нашого дослідження є результати наукових розвідок вітчизняних компаративістів: Н. Бідюк, В. Білокопитова, Т. Боднарчук, О. Бочарової, М. Дебич, Л. Дзевицької, О. Карпенко, В. Кеміня, П. Кряжева, М. Кудрі, О. Кучая, Н. Кучумової, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, А. Максименка, Н. Махині, Н. Мукан, М. М'яковського, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Ржевської, А. Сбруєвої, В. Солощенко, М. Чепіль, В. Чурсіна, Л. Шаповалової, О. Шовкопляс.

Окремі аспекти розвитку освітньо-виховної діяльності в Австрії стали предметом дослідження українських учених: середня освіта (Т. Боднарчук, О. Денічєва, М. Мішак, Л. Фаннінгер); професійна та вища освіта (Л. Дзевицька, Г. Кліщ, О. Кучай, М. М'яковський, О. Павлішак); соціальна та культурно-освітня діяльність (О. Карпенко, Т. Сидорчук).

Вивчення джерельної бази дослідження та практики розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Україні уможливили виявлення *суперечностей* між:

- динамічним розвитком системи вищої освіти та недостатньою розробленістю нормативно-правового, організаційного і науково-методичного забезпечення у сфері якості університетської освіти;
- потребою у забезпеченні якості вищої освіти України та невідповідністю процедур її реалізації як на рівні держави, так і на рівні університету;
- об'єктивною потребою комплексного аналізу продуктивних ідей зарубіжного досвіду забезпечення якості університетської освіти та фрагментарністю його вивчення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці;
- потребою реформування системи вищої освіти України та необхідністю прогнозування тенденцій її розвитку на основі осмислення здобутків зарубіжного досвіду.

Таким чином, аналіз наукової літератури, необхідність поглиблення науково-теоретичних розробок стосовно вивчення питання якості вищої освіти,

актуальність, теоретична і практична значущість вирішення означеної проблеми, недостатній рівень її дослідження, пошук можливостей екстраполяції кращих зразків зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір зумовили вибір теми нашого дослідження **«Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми комплексного дослідження кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка» «Соціогуманітарний вимір регулювання проблем сучасного українського суспільства» №0112U007338. Тема затверджена вченою радою Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 7 від 13.03.2013 р.) і узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 5 від 28.05.2013 р.).

**Мета дослідження** полягає в комплексному аналізі системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії, виявленні її особливостей та механізмів функціонування, а також окресленні можливостей використання відповідного досвіду в Україні.

Згідно з об'єктом, предметом та метою наукового пошуку визначено такі **завдання:**

- 1) висвітлити методологічні засади та історіографію проблеми дослідження;
- 2) виконати аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження;
- 3) визначити основні шляхи реформування університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти;
- 4) охарактеризувати сучасну систему забезпечення якості університетської освіти в Австрії;
- 5) обґрунтувати можливості використання прогресивних ідей та досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії в умовах вищої освіти України.

**Об'єкт дослідження** – університетська освіта Австрії.

**Предмет дослідження** – теорія та практика забезпечення якості університетської освіти в Австрії.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять положення про соціальну спрямованість освітньої діяльності (С. Михаць, О. Тітар, В. Огнев'юк); концепції синергетики (О. Вознюк, М. Левківський, П. Саух, Т. Тараненко); полікультурності (Р. Дей (R. Day), І. Лощенова, О. Мілютіна, Л. Султанова, Л. Хомич, Т. Шахрай); аксіології (І. Аносов, І. Бех, В. Волкова, С. Гончаренко, Т. Калюжна, В. Крижко, О. Леонтьєв, С. Маслов, Л. Москальова, О. Невмержицька, М. Окса, З. Павлютенкова, М. Чернобаєва, Є. Шиянов); парадигмальний підхід (Є. Бережнова, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Коршунова, В. Кукушкін, А. Новіков, М. Романенко, І. Утюж); історичний (О. Абакумова, А. Волошина, Л. Прочнер (L. Prochner), Р. Сандвел (R. Sandwell); холістичний підхід (Л. Гриневич); інтегративний (В. Биков, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Козловська, Н. Куриленко); психологічні, соціально-педагогічні, системно-діяльнісні, кваліметричний підходи до вивчення якості вищої освіти (А. Волкова, Д. Гарвін (D. Garvin), Д. Закатнов, Р. Капченко, Дж. Ньютон (J. Newton), О. Панфілов, А. Пеллерт (A. Pellert), Л. Харві (L. Harvey), Т. Хлебнікова тощо.

Для розв'язання визначених завдань використано **комплекс методів дослідження**: *теоретичні* – описовий і статистичний – для відображення реалій університетської освіти досліджуваної країни; аналітичний – для отримання різносторонніх відомостей про теоретичні і практичні аспекти забезпечення якості університетської освіти; логічний – метод для виявлення об'єктивних закономірностей створення сукупності понять та суджень у галузі забезпечення якості університетської освіти; структурно-системний – для виявлення сукупних елементів, зв'язків та відношень між компонентами системи забезпечення якості освіти; індукція та дедукція – для збору теоретичного й фактичного матеріалу, його узагальнення; холістичний – для розгляду системи якості освіти як цілісного явища, що сформувалося у результаті еволюції; прогностичний метод – для



обґрунтування можливостей використання прогресивних ідей та досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії в умовах системи вищої освіти України; *емпіричні* – спостереження, бесіди, інтерв'ювання науково-педагогічних працівників Університету м. Грац (Австрія) для збору первинної педагогічної інформації.

**Джерельна база дослідження:** офіційні документи Болонського процесу, зокрема, Болонська декларація (Спільна декларація міністрів освіти Європи; Болонья, 19.06.1999), Празьке комюніке («До зони європейської Вищої освіти», Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти; Прага, 19.05.2001), Саламанкське звернення (Послання Саламанкського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти»), Берлінське комюніке («Створення зони вищої освіти Європи». Комюніке конференції міністрів освіти; Берлін, 19.09.2003), Бергенське комюніке («Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети». Комюніке Конференції європейських міністрів освіти; Берген 19 – 20.05.2005), Будапештсько-Віденська декларація («Про створення Європейського простору вищої освіти», 12.03.2010), Бухарестське комюніке («Використання нашого потенціалу з найбільшою користю»), документи зарубіжних організацій та асоціацій: ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), Асоціація університетів Європи (European University Association, EUA), Європейська асоціація інституцій у галузі вищої освіти (European association of Higher Education Institutions, EURASHE), Європейська спілка студентів (European Students' Union, ESU), Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості вищої освіти, (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR), Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації (AQ Austria), Мережа агенцій Центральної та Східної Європи по забезпеченню якості у вищій освіті (Central and Easter European Network of quality assurance agencies in Higher education, CEENQA), Міжнародна мережа агенцій по забезпеченню якості у вищій

освіти (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE); аналітичні матеріали дослідницьких комітетів і звіти про проведення досліджень окремими науковцями, зокрема, агенції із забезпечення якості та акредитації Австрії (AQ Austria), Австрійської університетської конференції (Österreichischen Universitätenkonferenz, UNIKO); Австрійської ради з питань акредитації (Österreichischer Akkreditierungsrat, ÖAR), висновки – результати аудиторських та акредитаційних перевірок австрійських університетів, законодавчо-нормативна база Австрії у галузі забезпечення якості освіти, матеріали статистичної служби Австрії, наукові збірники зарубіжних науковців і зарубіжна педагогічна періодика, зокрема Журнал розвитку вищої школи (нім. – Zeitschrift für Hochschulentwicklung), «Журнал з педагогіки» (нім. – Zeitschrift für Pädagogik), «Журнал з питань виховної роботи (нім. – Zeitschrift für Erziehungswissenschaften)», Часопис правових питань у вищій школі (нім. – Zeitschrift für Hochschulrecht ) тощо, наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних науковців; матеріали науково-практичних конференцій.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* у вітчизняній педагогічній науці виконано комплексний аналіз системи забезпечення якості університетської освіти Австрії; *висвітлено* методологічні засади, що ґрунтуються на комплексі підходів, якими послуговується філософія, психологія, економічні та педагогічні науки (системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, монографічний, праксиметричний, логічний, історичний, сутнісний), і на використанні структурно-функціональної моделі системи забезпечення якості університетської освіти, а також історіографію проблеми дослідження; *виконано аналіз* поняттєво-категорійного апарату дослідження, зокрема відображено поліаспектність категорії «якість» та її специфіку в освітній галузі; *окреслено* основні шляхи реформування університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти (гармонізація національного та європейського законодавства, створення національної агенції із забезпечення якості та акредитації, налагодження мережевого спілкування з метою розвитку співпраці, широка

підтримка реформ університетами); *охарактеризовано* сучасну систему забезпечення якості університетської освіти в Австрії (оцінний, цільовий, інструментальний, концептуальний компоненти); *представлено* можливості використання австрійського досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

*Уточнено* змістове наповнення понять «якість університетської освіти», «механізми забезпечення якості університетської освіти».

*Подальшого розвитку* набула методологія та інструментарій забезпечення якості університетської освіти в умовах Європейського простору вищої освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що на основі виконаного дослідження підготовлено та опубліковано монографію «Забезпечення якості університетської освіти в Австрії». Матеріали дослідження використовуються студентами та викладачами вищих навчальних закладів під час вивчення дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки» для поглиблення знань у сфері якості освіти. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть використовуватися науково-педагогічними працівниками та адміністрацією вищих навчальних закладів України; управлінцями в галузі освіти для розробки цілісної системи забезпечення якості університетської освіти, зокрема механізмів та інструментарію забезпечення якості навчальної, методичної, науково-дослідницької, міжнародної та організаційної роботи. Результати дослідження, обґрунтовані провідні поняття і база даних можуть застосовуватися вітчизняними дослідниками, як перевірені наукові матеріали для проведення компаративно-педагогічних та історико-педагогічних досліджень, а також для наукового обґрунтування стратегії розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Україні й прогностики розвитку вищої освіти у міжнародному освітньому просторі.

**Особистий внесок здобувача.** У працях, опублікованих у співавторстві із Г. Олексів, автору належить характеристика системи забезпечення якості університетської освіти в Україні, її зіставлення з відповідними механізмами гарантій якості освіти в Австрії, а також авторська періодизація розвитку університетської освіти в Австрії.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 183 від 18.02.2016); кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15- 494 від 19.02.2016); кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (довідка № 141/11 від 19.02.2016); кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 749-105 від 19.02.2016); Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка (довідка № 19-н від 01.03.2016).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження пройшли апробацію на науково-практичних конференціях і семінарах:

*міжнародних:* Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології» (м. Львів, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія: напрямки та тенденції розвитку в світі» (м. Одеса, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія: питання науки та практики» (м. Одеса, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (м. Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у ХХІ столітті» (м. Київ, 2014), IX Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології» (м. Кам'янець-Подільський, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2015 р.);

*всеукраїнській:* XII Всеукраїнській історико-педагогічній науково-практичній конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (м. Хмельницький, 2013);

*регіональному*: Науково-методологічному семінарі «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (м. Хмельницький, 2013).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням методів, що відповідають меті та завданням наукового дослідження; контент-аналізом науково-педагогічної літератури, нормативної бази університетської освіти Австрії, статистичних даних, документації університетів та агенцій з якості освіти, що відображають специфіку системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії; безпосередньою участю дисертантки в обговоренні проблеми дослідження з австрійськими педагогами; позитивними результатами впровадження матеріалів дослідження у роботу вищих навчальних закладів України.

**Публікації.** Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 15 публікаціях (з них 11 одноосібних): 1 монографія, 5 статей у наукових фахових виданнях, 2 статті у виданнях, що включені до наукометричних баз даних, 7 – у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальник висновків, списку використаних джерел, 8 додатків, 10 таблиць та 2 рисунків на 8 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 276 сторінок, основний зміст викладено на 191 сторінці. Список використаних джерел містить 408 позицій, з них 202 – іноземними мовами.

## РОЗДІЛ 1

### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Методологічні засади дослідження системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії

У ХХІ столітті одним із ключових понять в освітньому дискурсі стає формування єдиного освітнього простору та міжнародного ринку освітніх послуг. Сучасні глобалізаційні процеси є суперечливим явищем, а серед їхніх головних рис – інтеграція локальних економічних та політичних утворень. Так само в освітній сфері нині переважають регіональні інтеграційні процеси, одним із яких є формування Європейського простору вищої освіти, про що йдеться в Болонській декларації, підписаній 19 червня 1999 році в м. Болонья (Італія) міністрами освіти 29 країн [379]. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення досвіду європейських держав – учасниць Болонського процесу та декларації «Зона європейської вищої освіти».

Серед таких європейських держав – Австрія, що є одним із лідерів міжнародного освітнього ринку, учасником Болонської декларації з 1999 року [379]. Крім того, досвід Австрії особливо цікавий у сфері реформування системи вищої освіти, що актуально й для сучасної України, в якій в останні роки відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня світових стандартів.

Автономія вищої школи та зростаюча різноманітність навчальних пропозицій стали причиною підвищеної уваги до забезпечення якості навчання, викладання, досліджень та організаційної діяльності. Саме тому створення Європейського простору вищої освіти передбачає підвищення її якості. Дослідження якості в системі університетської освіти Австрії є проблемою, що

становить значний науковий та практичний інтерес. Зокрема, австрійський досвід є корисним з точки зору впровадження у вітчизняну систему вищої освіти прогресивних ідей.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що окремі аспекти проблеми забезпечення якості університетської освіти в Австрії досліджували вітчизняні науковці Г. Кліщ [65], О. Кучай [84], [85], [86], [87], С. Дзевицька [38], [39], [40], М. М'ясковський [91]. Ця ж тематика частково стала предметом досліджень багатьох зарубіжних (переважно австрійських) учених А. Бернхарда (A. Bernhard) [226], М. Бахман (M. Bachmann) [217], Й. Олькерса (J. Oelkers) [335], К. Фабера (K. Faber) [276] та багатьох інших.

Методологія дослідження проблеми із зарубіжної педагогіки зумовила вивчення її предмета на основі комплексу теорій, концепцій, підходів, якими послуговуються філософія, психологія, економічні та педагогічні науки.

У роботі доцільно, передовсім, виокремити філософську (фундаментальну) методологію, основу якої складають діалектичний принцип та загальні основи пізнання: об'єктивність і визначеність явища певними умовами, цілісний підхід до вивчення явищ та процесів, розгляд явища в його взаємозв'язках і взаємодії з іншими явищами, вивчення явища в процесі його розвитку [116].

Згідно з теорією системи та структурно-функціональним підходом, забезпечення якості університетської освіти в Австрії розглядається нами як система взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних компонентів. Це – чітко визначена структура, що передбачає наявність підсистем, мети і завдань, функцій, змістового й операційного компонентів.

Як відомо, системний підхід – це напрям наукового пізнання, мета і завдання якого полягають у дослідженні певних об'єктів як складних систем. Він – найважливіший і найефективніший при дослідженні різноманітних соціально-економічних явищ. На основі використання цього підходу ми розглядаємо систему університетської освіти Австрії як багатопланове явище, що володіє багатьма зв'язками із зовнішнім та внутрішнім середовищем. Системний підхід зорієнтований на розкриття цілісності об'єкта, виявлення його складних зв'язків

та взаємодій, серед яких слід виділити найсуттєвіший (системоутворювальний) для цього суб'єкта зв'язок.

На перший погляд, структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують певні тенденції. Наприклад, розрізняють бінарну та унітарну системи вищої освіти. Бінарна або подвійна система з традиційним університетським сектором має ще й окремий неуніверситетський сектор вищої освіти з чітко окресленою структурою. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором функціонують численні спеціалізовані заклади, в яких навчається чимала частина молоді. З європейських країн таку систему вищої освіти мають Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія тощо.

Унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Унітарна система вищої освіти характеризується наявністю таких навчальних закладів, як університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Прикладом унітарної системи є система вищої освіти в Австрії, Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими «інтегрованими» університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні і вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору.

На початку XXI ст. спостерігаємо й таку тенденцію, як удосконалення і розширення «короткої» і «професіоналізованої» вищої освіти. Прикладом є нещодавно створені «університетські інститути» у Франції; тут студенти отримують ґрунтовну освіту і, як наслідок – випускники легко знаходять роботу на ринку праці [23].

Наголошуючи на цих відмінностях, зазначимо також, що вони визначатимуть і особливості конкурентного середовища на ринку послуг вищої освіти, а отже, впливатимуть і на процеси забезпечення її якості.



Відзначаючи всі ці особливості, слід брати до уваги також такі сучасні тенденції, як масовість європейської вищої освіти, роль держави в науково-освітньому секторі європейських країн, комерціалізація знань, скорочення постійних ставок, нестабільність академічної зайнятості, деяке зниження статусу академічних професій.

Комплексний підхід, застосований у нашому дослідженні, орієнтує нас на розгляд групи явищ у сукупності. При вивченні педагогічних об'єктів та явищ він, передусім, передбачає системний й усесторонній комплексний аналіз результатів управлінської та педагогічної діяльності в цілісній освітній системі. Важливість застосування комплексного підходу у педагогічних дослідженнях загалом підкреслюється ще й розумінням того, що педагогічна наука інтегрує усі фундаментальні положення людинознавчих наук. У цьому полягає один із факторів її складності та потреби застосування комплексного підходу при вивченні педагогічних явищ і процесів. Ця методологія реалізує принцип єдності цілей, інструментарію та результатів процесу забезпечення якості університетської освіти досліджуваної країни. Реалізація комплексного підходу відбувається через діалектичне сполучення теоретичних засад із практикою забезпечення якості в освітньому, науковому та організаційному видах діяльності австрійських університетів. Тут усі компоненти формуються у їх єдності та взаємозв'язку.

Особистісний підхід, застосований у нашому дослідженні, означає орієнтацію при конструюванні та реалізації педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат, на основний критерій його ефективності, що прослідковується як в освітньому процесі, так і в професійному розвитку науково-педагогічних працівників університетів. Слід зазначити, що всебічний розвиток особистості в процесі здійснення освітньої діяльності неможливий без ініціативної участі як освітнього закладу, так і держави. Її роль полягає у забезпеченні та організації системи спеціальних інститутів – як державних, так і громадських, неформальних структур, основним завданням яких є створення та підтримка у співпраці з освітніми закладами різноманітних освітніх програм, що

відповідають актуальним потребам суспільства. Саме такі особливості характеризують освітню, наукову й організаційну діяльність австрійських університетів та закріплені у їхніх навчальних програмах та планах розвитку [266]; [267]; [268]; [269]; [270].

Діяльнісний підхід орієнтує дослідника передусім на аналіз структури навчальної, суспільно корисної, духовної та інших видів діяльності людини, вивчення предметного змісту цієї діяльності, її мотивів, мети, засобів, результатів. По-друге, зміст такої діяльності полягає у визнанні єдності психіки та діяльності, єдності побудови зовнішньої і внутрішньої діяльності, діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин. Саме таке розуміння і трактування підходу відкриває можливості задавати цілі, способи, норми мислення та діяльності, розробляти проекти і програми в галузі економіки, науки, техніки, інженерії, освіти, тобто в масштабах чинної суспільної системи створювати нові типи діяльності та форми мислення. У такий спосіб австрійська університетська освіта досягає стабільно високих рейтингових позицій у Європі, акцентує питання високої професійної компетентності фахівців різнобічного розвитку їх особистості.

Застосування аксіологічного підходу як філософсько-педагогічної стратегії забезпечило можливість розгляду шляхів використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та передбачення перспективи удосконалення системи освіти. § 94 Університетського закону, прийнятого у 2002 році, регламентує склад осіб, задіяних в університетському секторі вищої освіти. Це, зокрема: студенти, стипендіати різноманітних дослідницьких фондів, науковий та мистецько-педагогічний персонал, загальний університетський персонал, приват-доценти, професори-емерити, професори у відставці [240].

Науковий та мистецько-педагогічний персонал університетів, зокрема, охоплює професорів та доцентів, а також співробітників у галузях наукових та мистецьких досліджень, лікарів у відповідній галузі університетської освіти [240].

До загального університетського персоналу слід віднести адміністративних працівників, технічні кадри, співробітників бібліотек, медсестринський персонал

у відповідній галузі університетської освіти, лікарів у відповідних галузях, задіяних до виконання своїх прямих обов'язків у галузі громадської медицини [240].

Вивчення системи забезпечення якості університетської освіти Австрії з аксіологічної перспективи уможливило з'ясування соціокультурних та особистісних цінностей, покладених в основу удосконалення системи університетської освіти цієї країни.

У практиці педагогічного дослідження нами використано такі підходи як монографічний (звернений до філософської, соціологічної, психолого-педагогічної та іншої літератури); логічний (для вивчення педагогічного явища у тому стані розвитку, якого воно досягло у визначений період часу на момент дослідження); історичний (орієнтував на вивчення ретроспективи розвитку об'єкта дослідження); сутнісний (спрямований на виявлення стійких характеристик, внутрішніх зв'язків, механізмів та сил, що спричиняють розвиток досліджуваного явища).

Для досягнення мети дослідження та розв'язання його основних завдань використано комплекс методів. Серед теоретичних методів нами використано описовий і статистичний, за допомогою якого у дисертації відображено реалії університетської освіти досліджуваної країни. На основі застосування аналітичного методу отримано різносторонні відомості про теоретичні і практичні аспекти забезпечення якості університетської освіти. Використано логічний метод для виявлення об'єктивних закономірностей створення сукупності понять і суджень у галузі забезпечення якості університетської освіти. Структурно-системний метод забезпечив можливість виявлення сукупних елементів, зв'язків і відношень між компонентами системи забезпечення якості освіти. У дослідженні ми послуговувалися такими методами, як індукція та дедукція – для збору теоретичного й фактичного матеріалу, його узагальнення. У контексті холістичного методу здійснено розгляд системи якості освіти як цілісного явища, що сформувалося у результаті еволюції. Прогностичний метод забезпечив основу для обґрунтування можливостей використання прогресивних ідей та досвіду

розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії в умовах системи вищої освіти України.

Серед емпіричних методів, використаних у процесі роботи, варто виокремити спостереження та інтерв'ювання науково-педагогічних працівників тощо. Саме ці методи були застосовані нами для отримання інформації під час стажування в Аграрному університеті м. Відень. Бесіди з науковими співробітниками Університету ім. Карла-Франца м. Грац здійснювалися методом інтерв'ювання.

Для реалізації завдань нашого дослідження використано результати наукових напрацювань М. Гьольшера (M. Hölscher) та П. Пастернака (P. Pasternack), які вивчали проблему забезпечення якості професійної освіти в умовах вищої фахової школи Австрії [301]. Результати дослідження специфіки функціонування системи університетської освіти Австрії, використання запропонованої структурно-функціональної моделі забезпечили можливість виконання аналізу та характеристики системи забезпечення її якості (див. Рис.1.1).

Відповідно до структурно-функціональної моделі забезпечення якості університетської освіти Австрії (Рис.1.1), у роботі охарактеризовано компоненти:

- оцінний, структурними складовими якого є: визначення рівня якості освіти, розробка і розвиток якості, оцінювання якості освіти;
- цільовий, основними етапами досягнення якого чітко визначення цілей забезпечення якості освіти та план їх реалізації;
- інструментальний, який охоплює конкретні механізми забезпечення якості освіти, зокрема, фахові та освітньо-культурні стандарти, систему присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів і вищих наукових ступенів тощо, а також менеджмент якості освіти, методологія якого ґрунтується на концепції загального управління якістю, стандартах якості в галузі освіти тощо;
- концептуальний, який охоплює концепції, покладені в основу реалізації забезпечення якості освіти та інструменти забезпечення якості освіти.

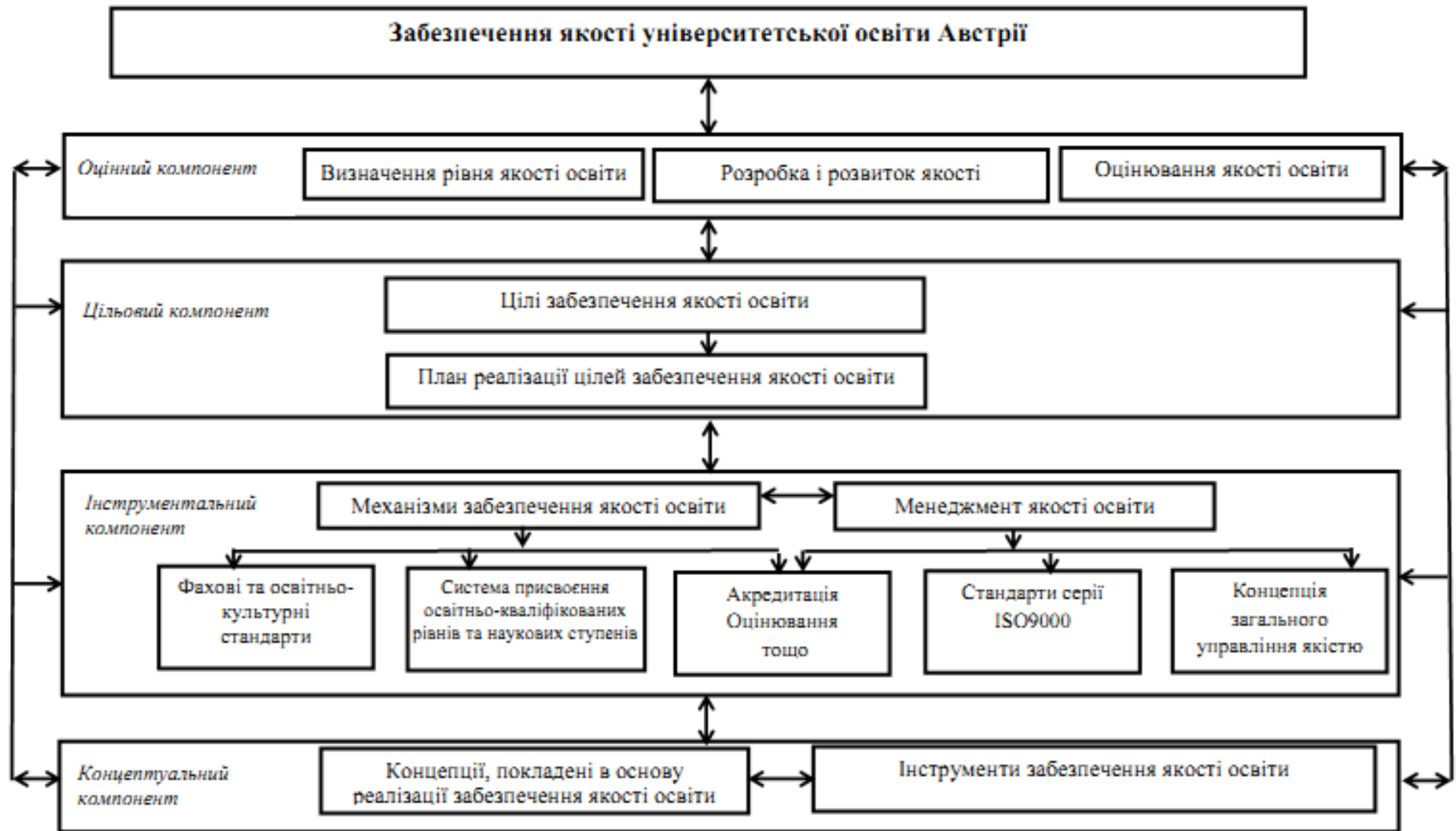


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель системи забезпечення якості університетської освіти Австрії

На основі структурно-функціональної моделі забезпечення якості університетської освіти Австрії деталізовано зміст її основних компонентів. Встановлено, що весь наскрізний процес забезпечення якості університетської освіти Австрії охоплює такі обов'язкові етапи, як визначення та розвиток якості освіти, її розробка та розвиток на рівні оцінного компонента, визначення стратегічних цілей та поточних завдань забезпечення якості діяльності установи університетського рівня, розробка чіткого плану її реалізації на рівні цільового компонента, визначення концепцій та різноманітних інструментів забезпечення якості університетської освіти на рівні концептуального та інструментального компонентів.

Чітке формулювання якості та її мети (поняття «якість», параметри досягнення поняття якості) сприяють визначенню напрямів діяльності університету, сфер, у яких реалізується розвиток якості, та сфер, дотичних до тих, в яких реалізується розвиток якості, а це, своєю чергою, впливає на вибір відповідного інструментарію.

Імплементация передбачає власне розвиток якості на основі впровадження механізмів, традиційних норм і шляхів забезпечення якості, менеджменту якості, стандартів ISO 9000 та концепції TQM.

У ході дослідження з'ясовано, що розвиток якості реалізується у таких сферах функціонування університетів Австрії:

- навчальний процес, викладання, наукові дослідження, (сфери, в яких реалізується розвиток якості);
- професійний розвиток молодих спеціалістів, внутрішні послуги, професійний розвиток (сфери, дотичні до тих, у яких реалізується розвиток якості).

Слід зазначити, що існує надзвичайно велика кількість інструментів забезпечення якості університетської освіти Австрії. Водночас менеджмент якості університетської освіти є й філософією освітнього закладу, а також процесом формування політики і мети у цій галузі, ним визначається низка конкретних заходів, що сприяють підвищенню якості. Отже, категорії менеджменту якості, а

також конкретних механізмів її забезпечення тісно пов'язані між собою. Саме тому до інструментів менеджменту якості університетської освіти, а також механізмів її забезпечення можемо віднести: аудит, акредитацію, оцінювання, систему присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів та вищих наукових ступенів, рейтингування, сертифікацію системи менеджменту якості університету на відповідність стандартам серії ISO 9000 та низка інших.

Слід зазначити, що інструментарій забезпечення якості університетської освіти охоплює надзвичайно різноманітні компоненти: традиційні, наприклад, досвід захисту дисертацій; нетрадиційні, наприклад, концепція загального управління якістю; непрямі, наприклад, зміна контекстних умов; прямі, наприклад, сертифікація; змістові, наприклад, гендерна рівність; організаційно-культурні, наприклад, відкриття консультаційних центрів.

Отже, вивчення й аналіз вказаних особливостей є перспективним напрямом подальших досліджень у контексті підвищення якості університетської освіти в Україні. Цьому сприятиме й наше науково-педагогічне дослідження.

## **1.2. Історіографія проблеми дослідження**

Політичні та соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останніх років в Україні, торкнулися усіх сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі галузі освіти. Розвиток ринкових відносин зумовив той факт, що освіта – безкоштовний привілей, наданий громадянам державою, набула і дещо інших ознак, перетворившись на товар [213]. Як наслідок, в Україні сформувався і активно розвивається ринок освітніх послуг; разом із кількісним зростанням, продовжують зростати його якісні показники. Це передусім стосується структури попиту, який стає все більш кваліфікованим, і структури пропозиції, що характеризується бурхливим розвитком недержавних освітніх закладів, створенням нових освітніх програм, спеціальностей та навчальних дисциплін.

Система освіти належить до найважливіших соціальних інститутів. З функціональної точки зору, її традиційно відносять до інституційних структур, що забезпечують соціалізацію індивідів, тобто процес, за допомогою якого вони розвивають риси, суттєві для ефективного функціонування у суспільстві.

Незаперечним є й той факт, що освіта як соціальний інститут має давню історію розвитку. Якщо протягом тривалого історичного періоду система освіти була переважно економічно непродуктивною, але престижною належною ознакою представників вузького, привілейованого кола еліти, то в наш час продуктивний потенціал суспільства безпосередньо визначається широким розповсюдженням спеціалізованих знань. Умовою успішного функціонування сучасної демократичної політичної системи є також розповсюдження масової освіти.

Вища освіта – соціальний інститут із майже тисячолітньою історією аргументовано довів свою життєздатність та готовність до змін, до сприяння перетворенням і прогресу в суспільстві. Визначення, затверджені Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 27-й сесії в листопаді 1993 року в Рекомендації про визнання навчальних курсів та свідоцтва про вищу освіту, і їх масштабність покликані відігравати певну роль у сприянні виявленню і розв'язанню проблем, які позначаються на добробуті громад, країн і світової спільноти [128].

В основоположному документі у сфері міжнародного освітнього права: «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи» зазначено, що на порозі XXI століття ми є свідками безпрецедентного попиту на вищу освіту і її широкої диверсифікації разом із усе більшим усвідомленням її вирішального значення для соціально-культурного і економічного розвитку, створення такого майбутнього, в якому молодші покоління повинні будуть опановувати нові навички, знання та ідеї [406].

Сьогодні вища освіта стикається з серйозними проблемами і викликами в таких сферах, як фінансування, створення справедливих умов доступу до навчальних курсів і самого навчання, сприяння підвищенню професійної кваліфікації, підвищення і збереження якості викладання, наукових досліджень та послуг, забезпечення адекватності програм, можливості працевлаштування



випускників, укладення дієвих угод про співпрацю і забезпечення рівноправного доступу до благ міжнародної співпраці [178]. Саме тому вивчення теоретичних і прикладних аспектів відповідної галузі педагогічної науки має важливе значення для подальших перспектив її розвитку, ретроспективного аналізу окремих проблем педагогічної теорії й освітньої практики. Ці ж фактори зумовлюють потребу в систематизації педагогічної інформації, понять і термінів, виявленні їх специфічних рис, визначенні їхньої ролі в розвитку сучасної педагогічної теорії та практики. Увесь комплекс педагогічно-історіографічних джерел утворює джерельну базу педагогічної історіографії. Методологічні принципи її формування закладені в наукових студіях О. Адаменко [2], Д. Раскіна [145], О. Сухомлинської [165], М. Ковальського [68] тощо. Загалом, вони полягають у такому: первинна інформація повинна походити з різних джерел, має бути взаємодоповнюваною, достовірною, відображати всі аспекти предмета дослідження тощо.

Беручи до уваги зазначені міркування, вважаємо, що джерельну базу дослідження питання забезпечення якості університетської освіти в Австрії можна поділити на такі групи: 1) праці вітчизняних дослідників; 2) доробок зарубіжних авторів.

Аналізуючи першу групу наукових робіт, слід зазначити, що з нею тісно пов'язані також сучасні пострадянські джерела. Це – докторські та кандидатські дисертації, монографії, навчальні посібники, наукові статті в періодичних виданнях, тези доповідей на конференціях, симпозіумах, семінарах.

До таких наукових студій передусім варто віднести монографії В. Бикова [9], Ю. Рашкевича [146], колективні монографії під керівництвом В. Андрущенка [177], С. Калашнікової та В. Лугового [142], праці інших авторів. Зокрема, у колективній монографії «Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні» під науковою редакцією В. Лугового, проведено аналіз стану правового забезпечення входження української вищої школи в Європейський простір вищої освіти (англ. – European Higher Education Area, EHEA) після приєднання країни до Болонського процесу (2005). Водночас тривале перебування України на шляху

до євроінтеграції виявило певні труднощі та проблеми, з якими стикається вітчизняна вища школа, тому у вказаній науковій праці уточнено причини наявних проблем, конкретизовано основні шляхи їх подолання.

З огляду на інформативність, ефективним є використання таких джерел, як підручники та навчальні посібники, у яких системно викладено інформацію з питань забезпечення якості університетської освіти у європейських країнах, а також загальні питання порівняльної педагогіки. Це, зокрема, праці В. Астахова [128], Я. Болюбаша [15], В. Кеміня [61]; [62]; [63], М. Окси [121], М. Чепіль [184]; [185]; [186]; [187]; [188], навчальний посібник за редакцією В. Кременя [22] тощо.

Досліджуючи зазначену проблему, варто виокремити іншу групу джерел, яку становлять нормативно-правові акти держави, що регулюють питання вищої освіти в Україні (зокрема, закони України, постанови Кабінету Міністрів України, Укази Президента України із зазначеного питання). Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» визначає основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного й інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [48]. Саме ця група джерел надає інформацію для порівняльного аналізу та визначення можливостей використання досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти Австрії в умовах системи вищої освіти України.

До підзаконних нормативних актів держави у цій сфері належать, наприклад, «Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах» [139], Постанова КМУ від 12 лютого 1996 р. № 200 «Про ліцензування,

атестацію та акредитацію навчальних закладів» [140], Постанова КМУ від 29 серпня 2003 р. № 1380 «Про ліцензування освітніх послуг» [141] тощо.

Важливою складовою джерельної бази нашого дослідження виступили дисертаційні дослідження вітчизняних науковців. Логічним видається поділ цієї групи джерел на три категорії. Це джерела, що трактують освіту та відповідно її якість як категорію: 1) соціально-педагогічну; 2) філософську; 3) економічну наукову.

До першої із названих категорій відносимо науковий доробок А. Волошиної [29], Н. Кучумової [88], І. Лощенової [89], Л. Максимової [92], М. М'яковського [91], Н. Махині [96], О. Павлішак [130] тощо, а до другої – О. Бурлакової [18], В. Огнев'юка [120], А. Прокопенка [143], Г. Сакун [152], Г. Стасюка [162] та інших.

Третя група – це наукові праці таких відомих учених, як А. Бронська [17], В. Думанська [42], М. Мартинюк [94], С. Михаць [100], О. Тітар [168].

Самостійну групу наукових досліджень становлять дисертаційні роботи присвячені різноманітним аспектам розвитку педагогічної думки в Австрії. Окремі аспекти розвитку освітньо-виховної діяльності в Австрії стали предметом дослідження українських вчених (середня освіта: Т. Боднарчук [13], М. Мішак [102], О. Денічева [37], Л. Фаннінгер [176]; професійна та вища: С. Дзевицька [38], [39], [40], Г. Кліщ [65], М. М'яковський [91], О. Павлішак [130]; соціальна та культурно-освітня діяльність: О. Карпенко [57], [58], Т. Сидорчук [156]).

Зокрема, роботу О. Павлішак [130] присвячено аналізу професійної підготовки соціальних педагогів в Австрії та порівняльному аналізу систем підготовки соціальних педагогів в Україні й Австрії. Дисертаційне дослідження М. М'яковського [91] присвячено вивченню особливостей розвитку змісту, форм, методів підготовки вчителів в Австрії певного періоду. У праці Л. Дзевицької [38] проаналізовано розвиток системи середньої та вищої освіти Австрії, визначено перспективи творчого застосування досвіду професійної підготовки вчителів німецької мови, нагромадженого в Австрії, в Україні. Наукова розвідка

О. Карпенко [57] відображає результати вивчення педагогічних ідей Г. Гмайнера, розкриває його внесок в опікунську теорію та практику виховання дітей-сиріт, окреслює відповідну актуальність для українського соціуму.

Окремий блок джерельної бази дисертації складають публікації у наукових періодичних виданнях. Це, зокрема, журнали «Початкова школа» [8], «Университетское управление: практика и анализ» [54] та низка інших. Слід виокремити публікації у наукових фахових виданнях, зокрема, «Теорія та практика державного управління» [19], «Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України» [90], «Професійно-технічна освіта» [27] та інші.

Що стосується зарубіжних джерел нашого дослідження, то передусім серед них слід виокремити книги, монографії, збірники наукових праць та інші академічні видання, пов'язані із зарубіжною практикою забезпечення якості університетської освіти, що цілком закономірно, адже університетська освіта Австрії, яка є об'єктом нашого дослідження, формувалася саме в межах західного суспільства. Основний масив використаних у нашому дослідженні робіт належить німецькомовним авторам, проте використовувалися також праці дослідників з Бельгії, Великої Британії, Нідерландів, США, інших європейських країн. Досліджуючи історичні передумови становлення та розвитку австрійської системи забезпечення якості університетської освіти, ми послуговувалися, зокрема, фундаментальною науковою працею відомого австрійського історика Г. Енгельбрехта «Історія австрійської освіти» [265]. Її автор – директор гімназії м. Кремс з багаторічним стажем, автор понад 150 наукових праць, доктор Віденського університету, почесний доктор Університетів у містах Кремс та Клагенфурт.

Автором іншої фундаментальної наукової праці цього ж тематичного напрямку є Е. Шюбль, науковий співробітник Університету ім. Карла Франца у Граці [368]. Джерелом необхідних даних з історії австрійської державності слугувала книга австрійського історика Е. Цольнера «Історія Австрії» [181]. Книга, яку перевидавали вісім разів, розкриває особливості історії австрійського краю від найдавніших часів до 1988 року, містить матеріал, який характеризує

зміни, притаманні не тільки австрійській, але й європейській історії, а також відображає усю багатогранність зв'язків між освітнім, культурним та історичним розвитком Австрії [ 181].

З переліку найбільш ґрунтовних досліджень феномену якості університетської освіти варто виділити насамперед роботи англійських фахівців Л. Харві (L. Harvey), Дж. Ньютона (Y. Newton) [298], нідерландського спеціаліста Ф. ван Вута (F. van Vught) [399], американського фахівця Д. Гарвіна (D. Garvin) [282]; [283], німецького експерта С. Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huemmert) [294], австрійського педагога А. Бернхарда (A. Bernhard) [226] та багатьох інших. Результати вивчення положень, висвітлених в опрацьованих джерелах, слугували основою для виконання комплексного різнобічного аналізу змісту категорії «якість» у взаємозв'язку з питаннями якості в освітній галузі, із окресленням шляхів забезпечення якості вищої (у тому числі університетської) освіти. Слід зазначити, що в контексті інтернаціоналізації університетської освіти Австрії, вказані наукові праці вивчаються та створюються за активної співпраці австрійських учених. Так, наприклад, теперішній керівник центру досліджень якості освіти Університету м. Відень Л. Міттерауер (L. Mitterauer) є автором низки наукових праць, у яких висвітлюються результати наукових розвідок, проведених у співпраці з німецькими вченими [295].

Важливою складовою історіографії дослідження стали публікації зарубіжних авторів у періодичних виданнях. Це, зокрема, Журнал розвитку вищої школи (нім. – Zeitschrift für Hochschulentwicklung) – австрійське періодичне наукове електронне видання, присвячене актуальним питанням розвитку вищої школи [333]; «Журнал з педагогіки» (нім. – Zeitschrift für Pädagogik) – німецьке видання, присвячене науково-теоретичним та методологічним аспектам навчання, виховання, соціалізації та молодіжної політики [300]; [335]; [367]; журнал з питань виховної роботи (нім. – Zeitschrift für Erziehungswissenschaften) [289]; [320], німецькомовний Часопис правових питань у вищій школі (нім. – Zeitschrift für Hochschulrecht ) – видання, створене у співпраці багатьох університетів німецькомовних країн [293] тощо.

Важливою частиною дослідження, спрямованого на усебічне вивчення проблеми забезпечення якості університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти, стали документи Болонського процесу. Це зокрема, Болонська декларація (Спільна декларація міністрів освіти Європи; Болонья, 19 червня 1999 року), Празьке комюніке («До зони європейської Вищої освіти», Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти; Прага, 19 травня 2001 року), Саламанкське звернення (Послання Саламанкського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти»), Берлінське комюніке («Створення зони вищої освіти Європи» Комюніке конференції міністрів освіти; Берлін, 19 вересня 2003 року), Бергенське комюніке («Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети», Комюніке Конференції європейських міністрів освіти), Будапештсько-Віденська декларація («Про створення Європейського простору вищої освіти», 12 березня 2010 року), Бухарестське комюніке («Використання нашого потенціалу з найбільшою користю». Ці документи є важливими для вивчення ретроспективи Болонського процесу, підтверджують його еволюційний характер і послідовність впровадження болонських реформ у систему вищої освіти Австрії. Вони доступні на офіційній веб-сторінці Європейської Комісії в англomовному варіанті, а також наведені у монографії «Правові засади реалізації Болонського процесу» під ред. В. Лугового [142], опублікованій за сприяння Міжнародного Фонду «Відродження».

Особливо цінними під час підготовки дослідження були нормативно-правові й організаційно-розпорядчі документи у сфері забезпечення якості освіти, які складаються та (або) використовуються австрійськими університетами. Це – аналітичні матеріали дослідницьких комітетів і звіти про проведення досліджень окремими науковцями, зокрема, Агенції із забезпечення якості та акредитації Австрії (нім. – AQ Austria), Австрійської університетської конференції (нім. – Österreichischen Universitätenkonferenz, UNIKO); Австрійської ради з питань акредитації (нім. – Österreichischer Akkreditierungsrat, ÖAR), висновки – результати аудиторських і акредитаційних перевірок австрійських університетів,

статути університетів, їхні навчальні програми, рейтинги світових, зокрема, австрійських університетів, законодавчо-нормативна база Австрії у галузі забезпечення якості освіти, матеріали статистичної служби Австрії та інші документи.

Окремо слід зазначити, що нормативно-правова база з питань вищої освіти Австрії є досить широкою і деталізованою. У процесі дослідження аналізувалися, зокрема, федеральний Закон про організацію університетів (нім. – Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten – UOG 1993) (1993); федеральний Закон про організацію університетів та навчальний процес (нім. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, Universitätsgesetz 2002, UG) (2002); федеральний Закон про навчання в університетах (нім. – Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten (нім. – Universitäts-Studiengesetz – UniStG) (1997); федеральний Закон про університет післядипломної освіти в м. Кремс (нім. – Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems, DUK-Gesetz) (2004); федеральний Закон про приватні університети (нім. – Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG) (2011) та низка інших нормативно-законодавчих актів. Вказані документи зберігаються у фондах австрійських бібліотек м. Київ та м. Львів, а також на офіційній веб-сторінці австрійської довідково-правової системи (нім. – das Rechtsinformationssystem des Bundes), в якій зібрано нормативні документи органів державної влади, консультації спеціалістів щодо їхнього застосування, матеріали спеціалізованої преси та інше. Деякі матеріали було узято із фондів Національної бібліотеки Австрії, Університету м. Відень та Аграрного університету м. Відень під час стажування авторки в останньому у 1998 році. Саме тоді було проведено консультації з австрійськими вченими, які в подальшому виявилися цінними для підготовки даного дослідження. Це, зокрема, професори та доктори аграрного університету м. Відень: доктор В. Шібель (Dr. W. Schiebel), доктор Й. Гоенекер, (Dr. J. Hoeneker), доктор Р. Граас (Dr. R. Hraas).

Отже, під час написання дисертації було вивчено й проаналізовано об'ємний матеріал, значну увагу приділено різноманітним зарубіжним, у тому числі австрійським джерелам.

### **1.3. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження**

Під час проведення дослідження та висвітлення його результатів нами використано певний поняттєво-категорійний апарат, аналіз якого ми представимо у цьому параграфі.

Згідно з визначенням 36-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміють процеси, за допомогою яких суспільство передає накопичені знання, розуміння, світосприйняття, цінності, навички, компетентності та моделі поведінки від покоління до покоління; цей процес охоплює й комунікації з метою навчання [41]. Закон України «Про освіту» визначає освіту як «основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [49, с. 21].

Вітчизняні науковці пропонують свої визначення поняття «освіта». Зокрема, С. Михаць трактує освіту як «...соціально-економічні відносини між людьми, у всіх сферах суспільного відтворення, які виникають з приводу навчання, виховання, підготовки робочої сили відповідних кваліфікаційних рівнів для різних галузей, що здійснюється спеціальними організаціями, закладами та установами державної, колективної, приватної форм власності» [100, с. 6].

Як зазначає О. Тітар, що освіта – це «...складний базовий соціально-економічний інститут, у якому відбувається відтворення та розвиток особистості, адекватній певній стадії суспільного розвитку, а також реалізуються суспільні відносини з приводу привласнення, виробництва та нагромадження знань» [168, с. 9].

Підкреслюючи багатогранність освіти, В. Огнев'юк констатує, що цей соціальний інститут володіє множиною складових елементів: сукупність галузей



освітянського знання; розмаїття форм людської діяльності, властивих царині освіти як специфічній підсистемі суспільного життя; множина відносин, що складаються між людьми у рамках освіти як соціального інституту; мережа організацій, закладів та установ, притаманних освіті як відносно самостійному інституту суспільства; система цінностей і норм, які характерні для освітянської сфери суспільства і чималою мірою визначають її сутнісні характеристики [120].

Таку ж думку висловлює В. Думанська: «Інститут освіти можна визначити як самостійний соціальний інститут з огляду на наявність у його структурі усталених правил і зразків поведінки, специфічних культурних елементів та ознак. Інституційна єдність освіти досягається збалансованим поєднанням системи освіти, яка відображає нормативні характеристики освіти, та процесу освіти, що розкриває її неперервність та динамічність» [42, с. 10].

На думку О. Бурлакової «...освіта виступає як спосіб втілення культури в людину, ...безперервність, що об'єднує конкретне багатство дійсності й ідеальну різноманітність можливостей, що не мають ні однозначного, ні одноразового вирішення» [18, с. 6].

На основі використання системного підходу А. Бронська характеризує освіту як складну та багаторівневу систему «... освітніх закладів, організацій та установ, що здійснюють, головним чином, освітню діяльність, спрямовану на задоволення різноманітних потреб населення в освітніх послугах і підготовку кваліфікованих працівників. Вона відіграє особливу роль в національній економіці, оскільки:

- по-перше, освіта – основна галузь, яка задовольняє запити населення в освітніх послугах та спеціалізується на відтворенні головної продуктивної сили суспільства – кваліфікованих працівників для всіх галузей матеріального і нематеріального виробництва, сфери послуг;

- по-друге, рівень освіти населення виступає одним з основних показників рівня життя населення країни;

– по-третє – ця галузь сама для себе готує професійних робітників – викладацькі кадри; по-четверте, праця в сфері освіти стала одним з наймасовіших видів людської діяльності» [17, с. 9].

Як категорію соціально-філософського знання, яка висвітлює ціннісно-сенсовий комунікативний акт суб'єктно-суб'єктних відносин, в якому має місце трансляція новітніх для суб'єкта навчання теоретичних уявлень про сутність і закономірність розвитку природи й соціуму описує освіту Г. Сакун. Освіта – це особливий ціннісний тип соціальної реальності, змістом якого є теоретичне структурування інформації, розширення символічного універсуму комунікації, а також соціалізація особистості, на основі засвоєння знань. Водночас, на думку автора, основний аспект освіти пов'язаний із формуванням філософсько-культурологічного світогляду, архітектоніка якого відображена в його експлікації [152].

У контексті розгляду освіти як специфічної галузі праці М. Мартинюк зазначає, що освіта має свої особливості щодо суті факторів, умов їх взаємодії та результатів. Основне завдання галузі зумовлює зміст та форму накопичення і передачі знань про закони розвитку природи, суспільства та мислення від покоління до покоління. З точки зору економічного відтворювального процесу освіта є фактором репродукування головної продуктивної сили суспільства – робочої – як сукупності духовних і фізичних здібностей людини, що реалізуються у процесі праці, яка, своєю чергою, є продуктивним споживанням робочої сили [94].

Цю ж тезу підтверджує Г. Стасюк, зазначаючи, що «...освіта – це певна сума загальних і специфічних, академічних і вузькопрофесійних знань. Здобути освіту – означає оволодіти певними знаннями, мати навички логічного мислення, дослідження й аналізу різних явищ. Освіта як результат накопичення знань, результат навчального процесу має кількісний й якісний аспекти. Перший знаходить свій прояв у кількісному обсязі набутих і засвоєних людиною знань, формалізованим показником його може бути рівень освіти (середня, вища). Крім того, освіта має і аспект високої моральної цінності, формування здібностей та

устремлінь представників кожного народу, які визначають його історичну долю» [162, с. 10].

Свою дефініцію освіти пропонує А. Прокопенко: «...освіта – це набуття таких знань, які мають передусім світоглядно-методологічний характер і спрямовують до практичної, соціально-перетворюючої діяльності» [143, с. 6].

Як активний комплексний та відкритий процес, у результаті успішного завершення якого постає самостійна та здатна до самостійних дій і розв'язання проблемних ситуацій діяльна особистість трактує освіту Д. Гудеверт (D. Goeudevert). Освіта не може зводитися лише до процесу отримання певної суми знань. Знання не є метою освіти, а швидше її допоміжною метою. Саме тому здобута освіта передбачає здатність до роздумів, і критичну дистанцію по відношенню до отриманого обсягу інформації [286].

На переконання Л. Максимової, «...освіта – це ... засіб самореалізації й самоствердження, засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки» [93, с. 16].

Підтвердження цієї тези знаходимо у працях Г. Кьосслера (H. Kössler), який стверджує, що «...освіта – це набуття системи морально бажаних параметрів, через навчання та освоєння знань, які люди обирають у власній системі відліку, їх соціально-історичного світу, з урахуванням особливостей їх регіону, профілю особистості, для того щоб отримати життєві орієнтири та орієнтування у власних вчинках» [315, с. 53].

З філософської перспективи характеризує освіту С. Подмазін: «Освіта визначається як рух особистості від «Я-реального» до «Я-ідеального», у процесі якого знімаються одні суперечності й виникають нові, а особистість змінює навколишній і свій внутрішній світ. Важливу роль в освіті особистості відіграють інші значущі для неї особистості – реальні, уявні, віртуальні (тексти, фільми тощо), які виконують роль ідеалів» [138, с. 10]. Специфіка трактування терміна «освіта» відображена у Табл. 1.1.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців свідчить, що поняття «освіта» зазнало еволюційних змін, має динамічний характер та відповідну

логіку розвитку. Виходячи з цього, актуальним видається здійснення аналізу більш уточненого поняття «освітня послуга». Надання населенню кваліфікованих освітніх послуг є у наш час основним видом діяльності освітніх установ. Для розуміння терміна «освітня послуга» необхідно з'ясувати зміст поняття «послуга».

Таблиця 1.1

### Специфіка трактування поняття «освіта» за основними критеріями

| Автори        | Ознаки поняття «освіта»                   |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
|---------------|-------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|----------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------|
|               | Соціально-економічні відносини між людьми | Суспільно-економічний інститут | Система закладів освіти | Специфічний вид економічної діяльності | Соціально-філософська категорія | Передача знань, результатом якої є набуття нових рис |
| А. Бронська   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| О. Бурлакова  |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| В. Думанська  |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| М. Мартинюк   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| Л.Максимова   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| С. Михаць     |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| В. Огнев'юк   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| А. Прокопенко |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| С. Подмазін   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| Г. Сакун      |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| Г. Стасюк     |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| О. Тітар      |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| Д. Гоуедеверт |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |
| Х. Кьосслер   |                                           |                                |                         |                                        |                                 |                                                      |

Аналіз науково-педагогічної літератури та періодики свідчить про відсутність єдиного тлумачення терміна «освітня послуга». Проте використання різних підходів до тлумачення термінів «освітня послуга» і «освіта» дає змогу виокремити основні критерії, згідно з якими теоретики та практики трактують це

явище: соціально-економічні відносини між людьми; суспільно-економічний інститут; система закладів освіти; специфічний вид економічної діяльності.

В «Економічному словнику» зазначається, що сукупність послуг – це діяльність підприємств (організацій) і окремих осіб, спрямована на задоволення певних потреб індивідів, колективів і суспільства [44].

Відзначається й така особливість, як неможливість накопичення, трансформації чи зберігання послуги, оскільки процес виробництва послуг збігається з їх реалізацією і споживанням [44]. Видатний американський економіст Ф. Котлер (Ph. Kotler) пропонує власне визначення поняття «послуга»: «... це будь-який захід чи вигода, які одна сторона може запропонувати іншій, що в основному є невідчутними та не призводять до заволодіння чим-небудь» [316, с. 794].

Згідно з класичною теорією маркетингу, послугам властива низка специфічних характеристик, що відрізняють їх від товару. Це такі характеристики, як: невідчутність (послуги неможливо побачити, відчутти їх смак чи запах, почути або спробувати на дотик до моменту їх отримання); невіддільність від джерела (послуга є невіддільною від джерела, її здійснення можливе тільки у присутності виробника); непостійність якості (якість послуг коливається у широких межах залежно від виробників, а також від часу і місця її надання); неможливість збереження (послугу неможливо зберегти для наступного продажу чи використання) [316].

Щоб виділити специфічні ознаки освітніх послуг, нами проаналізовано наукові та науково-педагогічні джерела. Зокрема, О. Гаращук характеризує освітню послугу як «систему знань, умінь, навичок, яка виступає також у вигляді навчальних програм, посібників, що пропонуються споживачам», зазначаючи при цьому, що «освітня програма визначає зміст освіти певних рівнів і спрямованості» [32, с. 9].

Сукупністю корисних властивостей, які мають задовольнити потреби споживачів, що пов'язані з одержанням кваліфікації, вважає освітню послугу Т. Оболенська [115]. Освітні послуги задовольняють особистісні (кінцевий

споживач), колективні (підприємства-роботодавці) та суспільні (держава, суспільство) потреби.

Актуалізуючи ознаку нематеріальності освітньої послуги, С. Трубич характеризує її як сферу людської діяльності, що створює корисний результативний ефект, не втілений у матеріально-речову форму, його кваліфікаційні та професійні якості [169].

Акцентуючи на аспекті розуміння освітньої послуги як специфічного економічного блага, В. Огаренко зазначає, що освітня послуга – це товар, що становить певну діяльність, яку здійснює виробник і в процесі якої відбувається задоволення потреби споживача в освіті [117].

Схожої думки дотримується й С. Кадачніков: «Освітня послуга – це економічне благо, що володіє корисністю з точки зору його споживачів і потребує витрат на своє виробництво» [54, с. 48].

На думку А. Ченцова, освітні послуги створюються у процесі науково-педагогічної праці, що є, своєю чергою, різновидом наукової праці. Результатом наукової праці виступає науковий продукт. Результат науково-педагогічної праці може бути названий освітнім продуктом. Вказаний автор підкреслює, що освітній продукт – це частина інтелектуального продукту, адаптована до відповідного сегменту освітніх послуг [183].

Певну економічну складову у розумінні освітньої послуги виділяють й окремі зарубіжні науковці. Зокрема Ф. Келлер (F. Keller) зазначає, що пропозиція освітніх послуг є важливою структурною умовою на ринку праці, яка, поряд із цілою низкою індивідуальних факторів (соціальне походження, основні когнітивні здатності тощо) здійснює вагомий вплив на результат освітньої діяльності [309].

У праці Р. Патори (R. Patora) зазначено, що «освітня послуга – це обсяг навчальної та наукової інформації, що трансформується в процесі навчання в певну суму знань для задоволення освітньо-наукових потреб фізичних і юридичних осіб у загальноосвітній, професійно-кваліфікаційній підготовці,

перепідготовці, навчанні впродовж всього життя людини» [136, с. 10] (див. *Табл. 1.2*).

Отже, беручи до уваги результати аналізу наукової літератури та проектуючи поняття, притаманні економічній сфері, в освітню галузь, можемо виокремити основні характеристики освітніх послуг.

*Таблиця 1.2*

**Специфіка трактування поняття «освітня послуга»  
за змістовими і сутнісними критеріями**

| Автори               | Критерії поняття «освітня послуга»         |                                |                                   |                  |                                |                     |
|----------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------|
|                      | Комплекс навчальної та наукової інформації | Система знань, умінь і навичок | Засіб задоволення освітніх потреб | Економічне благо | Результат освітньої діяльності | Елемент ринку праці |
| О. Гаращук           |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| С. Кадачников        |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| Т. Оболенська        |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| В. Огаренко          |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| Р. Патора            |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| С. Трубич            |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| А. Ченцов            |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |
| Ф.Келлер (F. Keller) |                                            |                                |                                   |                  |                                |                     |

Передусім, це невідчутність або низький рівень відчутності освітніх послуг, що проявляє себе в неможливості оцінки їх обсягу та якості до повного набуття. Споживач освітньої послуги, звернувшись до закладу освіти, не може наперед знати результат свого навчання. Він має можливість лише непрямо оцінити якість послуги, на основі власного минулого досвіду, на основі думок інших споживачів, за допомогою реклами. Щоб переконати споживача у користуванні освітніми послугами, підвищити відчутність освітніх послуг, знизити споживчий ризик та невизначеність, маркетинг рекомендує продавцям освітніх послуг формалізувати найбільш значущі для покупця параметри, та представити їх, якщо це можливо,

якнайбільш наочно (за допомогою навчальних планів та програм, сертифікатів, ліцензій, інформації про методи, форми та умови навчання, відповідного дизайну навчальних приміщень, зовнішнього вигляду навчальних корпусів, гуртожитків тощо).

Варто підкреслити невіддільність від джерела надання освітньої послуги. Це означає, що цей специфічний товар споживається у той самий момент, коли й виробляється та передається. Кожен заклад вищої освіти представляє унікальну освітню програму, яку неможливо продублювати: комплекс дисциплін, рівень викладання та методичного забезпечення, комплекс аудиторних і позааудиторних занять тощо.

Освітня послуга передбачає значний ступінь залучення самого споживача до процесу її отримання, що формує основу для створення та розвитку довгострокових партнерських відносин. Отже, процес надання освітніх послуг неможливий без активної взаємодії виробника і споживача, безпосереднього спілкування студента й викладача, в процесі якого здійснюється передача інформації (визначених знань, вмінь та навичок) та студент набуває необхідних компетентностей [5]. Це передбачає високі вимоги до професорсько-викладацького складу, включаючи його професійну компетентність, комунікабельність, доброзичливість тощо. Будь-яка заміна викладача може змінити процес та результат надання освітньої послуги, а, отже, і попит. Крім того, особливість власне освітніх послуг проявляється у тому, що початок їх споживання настає разом із початком їх надання. Непостійність якості освітніх послуг означає їхню мінливість і, як наслідок, неможливість встановлення жорстких стандартів, що визначають процес і результат надання послуги. Це пов'язано передусім зі змінами кваліфікації персоналу, матеріально-технічної бази та інших, невід'ємних від освітнього процесу елементів, а також із врахуванням змін, що відбуваються в навколишньому середовищі. Освітні послуги можуть надаватися по-різному одним і тим самим викладачем (залежно від рівня його знань, настрою, стану здоров'я), навчальний матеріал, який викладається, може сприйматися студентом по-різному (у зв'язку з його



емоційним та фізичним станом, рівнем підготовки, сприйняттям викладача тощо). Непостійність освітніх послуг залежить також від мотивації, старанності, попередньої підготовки, здібностей споживача, місця та часу надання освітньої послуги [5]. Можна припустити, що, з одного боку, якість освітньої послуги – це відповідність вимогам та стандартам, з іншого, споживач оцінює якість послуги не лише з точки зору результату, але й з позиції самого навчального процесу. Споживач порівнює свої очікування від освітньої послуги з тим, що він дійсно отримує, тобто під якістю розуміють також і рівень задоволення потреб споживача. Оцінка освітньої послуги здійснюється протягом усього періоду навчання, на відміну від інших видів послуг. Особливістю освітніх послуг є необхідність регулярного підтвердження споживачем права на їх отримання (під час сесії чи атестації). Якщо підтвердження немає, тоді тимчасово чи остаточно споживач втрачає право на отримання освітньої послуги. Таким чином, пропонуючи усім студентам однакову освітню (програму) послугу, вищий навчальний заклад випускає спеціалістів різного рівня підготовки. Отже, якість отриманої освіти залежить не лише від затрачених зусиль викладачів, але й від студентів [356].

Ще однією характеристикою освітньої послуги є неможливість збереження, що проявляється у такий спосіб: її неможливо заготувати та накопичувати як матеріальні товари, проте деяка навчальна інформація може бути частково накопичена на матеріальних носіях (наприклад, у книгах чи на компакт-дисках), тут проявляється також властивість старіння інформації, яке спричиняє науково-технічний та соціальний прогрес. Іншою причиною неможливості збереження освітніх послуг є природна властивість забування людиною отриманої інформації, а також старіння знань. Таким чином, швидкий процес старіння знань при підготовці висококваліфікованих фахівців приводить до необхідності переносити акцент із засвоєння лише масованих об'ємів формальних знань на прагнення до постійного саморозвитку, удосконалення знань та вмінь, тобто неперервного навчання [5].

У контексті нашого дослідження важливо виокремити специфічні риси освітніх послуг. Специфіка освітніх послуг полягає в тому, що, на думку багатьох дослідників, вони належать до категорії «суспільних благ». Економічна наука суспільними благами називає товари, роботи та послуги, покликані задовольнити колективні потреби, які неможливо виміряти в грошовій формі та які у зв'язку з цим не може надати ринок. До характерних рис суспільних благ належать: колективне споживання; неможливість виключення із споживання, індивідуальне споживання суспільного товару не чинить шкоди інтересам інших споживачів [5].

Своєрідною рисою освітніх послуг є неможливість їх безпосереднього грошового виміру. Механізм ціноутворення часто неспроможний відобразити всі затрати на виробництво освітніх послуг. Якщо у матеріальній сфері їх порівняно легко кількісно виміряти у розрахунку на одиницю продукції, то стосовно освітніх послуг це реалізувати важко. Корисний результат такої послуги може з'явитися лише після того, як мине певний час, і практично його можливо виміряти лише з допомогою непрямих показників.

Ще одна характерна ознака освітніх послуг – багатозначність цілей, поставлених перед їх виробниками. Як правило, діяльність освітньої установи явно не спрямована на отримання прибутку. Та, з іншого боку, вищевказані інтереси пов'язані зі зростанням добробуту, яке передбачає отримання прибутку, необхідного для забезпечення розширеного відтворення. Таким чином, прибуток не є забороненим орієнтиром для освітньої установи, хоча, освітня діяльність передбачає й докорінно інші цілі.

Особливістю освітніх послуг є й та риса, що вони надаються, як правило, в комплексі зі створенням духовних цінностей, перетворенням та розвитком особистості учня чи студента [218]. Ці послуги забезпечують реалізацію пізнавальних інтересів особистості, задовольняють її потреби у духовному й інтелектуальному розвитку, роблять внесок у створення умов для її самовизначення та самореалізації.

Слід зазначити, що освітні послуги перебувають під пильною увагою суспільства, оскільки питання освіти зазвичай розглядаються як елемент забезпечення національної безпеки, перспективи виживання і розвитку нації.

Крім перерахованих вище, доцільно виокремити низку інших специфічних особливостей освітніх послуг: досить висока вартість (освітні послуги володіють високою споживчою вартістю, оскільки вони нарощують потенціал особистості фахівця, а в умовах розвинених ринків це виражається у визнанні високої вартості, їхніх високих цін); відносна тривалість надання; віддаленість реалізації результатів; залежність прийнятності послуг від місця їх надання та місця проживання потенційних учнів або студентів; неможливість перепродажу; необхідність ліцензування; конкурсний характер; відносно молодий вік споживачів та інші [5].

Розглядаючи такі поняття, як «освіта» та «освітня послуга», розуміючи їхнє функціональне значення для розвитку суспільства та економіки знань, варто дати визначення «якість освітніх послуг», оскільки якість є найважливішою категорією будь-якого товару.

Проблема якості освіти упродовж багатьох століть була предметом наукових дискусій і пошуків учених: філософів та економістів, конструкторів та інженерів, соціологів та політологів, педагогів. У наш час якість є одним із головних факторів соціального устрою, діяльності людей, вона має фундаментальне значення для розуміння сутності буття людини, розвитку духовної культури суспільства загалом.

Формування функціонального розуміння якості на початку ХХ століття було тісно пов'язане з економічними процесами й практикою господарювання та зумовило вираження якісних характеристик через кількісні параметри. До кінця століття наука здійснила перехід від парадигми механістичності, для якої було характерним уявлення про світ як про механізм, а про якість – як про набір речових характеристик, до парадигми організованості, а з нею – до поняття інтегральної, всезагальної якості, що базується на поліаспектності цієї категорії. Об'єктом дослідження та управління стала не лише якість матеріальних об'єктів,

але і якість послуг, суспільних благ (освіта, охорона здоров'я, соціальне забезпечення). Міжнародне співтовариство визнало якість життя одним з найважливіших критеріїв, що характеризує рівень розвитку країн та народів [354]. Таким чином, з'явилось інтегральне розуміння поняття якості.

Отже, дослідження змісту категорії «якість» має вже досить тривалу історію. Проте і сьогодні питанню визначення поняття якості присвячено досить багато публікацій у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Досліджуючи зміст категорії якість, слід відзначити, що в середовищі фахівців з проблем управління якістю існує велика кількість трактувань визначення якості.

Відповідно до обраного підходу трактується зміст цієї категорії. Така різноманітність передусім пов'язана із поліаспектністю категорії «якість». Так, наприклад, фахівець з питань менеджменту якості, Т. Салімова зазначає, що якість у філософському сенсі це – «безпосередня характеристика безпосереднього буття» [153, с. 21], в політекономічному – «результат взаємодії споживчої вартості і вартості» [153, с. 22].

Усі сучасні трактування категорії «якість» можна умовно розділити на шість груп:

- якість як абсолютна оцінка – синонім беззаперечної переваги. У такому сенсі, якість – це абсолютна, визнана всіма безкомпромісна відповідність стандартам; тому її неможливо виміряти – вона є приналежністю товару. Таке визначення якості не може бути покладене в основу оцінювання або вимірювання властивостей продукції чи послуг;
- якість як властивість продукції – це похідна від певного кількісного її параметру, який можна виміряти. Проте таке визначення є досить вузьким і не виражає корисність продукції для споживача;
- якість як відповідність призначенню – здатність продукту чи послуги виконувати свої функції. Проте така ознака якості є досить суб'єктивною із точки зору різних споживачів;
- якість як відповідність вартості – це співвідношення корисності та ціни товару чи послуги. Такий підхід ставить перед виробниками мету пошуку балансу

між удосконаленням споживчих властивостей продукції та зниженням витрат на її виробництво й реалізацію;

- якість як відповідність вимогам стандартів. Такий підхід визначає якість як відповідність нормативній документації, яка містить цільові та допустимі значення тих чи тих параметрів продукції чи послуг;

- якість як рівень задоволення запитів споживачів. Споживач є ключовою фігурою сучасного «суспільства споживання». Його вимоги (якщо вони соціально безпечні) захищаються державою [153, с. 23].

Г. Греве (G. Greve) та І. Пфайфер (I. Pfeiffer) виділяють: підхід, орієнтований на продукт (якість розглядається як сума властивостей продукту/послуги); підхід орієнтований на споживача (суб'єктивне сприйняття властивостей продукту/послуги перевіряється на підставі опитувань споживачів); абсолютне сприйняття (продукт чи послугу класифікують за різноманітними критеріями якості, сформованими на основі однієї шкали); підхід, орієнтований на виробника, (передбачає дотримання заданих внутрішніх параметрів якості); ціннісний підхід (споживач оцінює продукт/послугу за допомогою ринкового механізму та економічного ефекту) [289].

Крім того, розрізняють класифікацію якості за об'єктом структури, процесу чи результату [303, с. 100].

Отже, визначення поняття якості є нечітким: «Якість не є стабільною ознакою, а швидше властивістю, яка ґрунтується на прихованих чи явних судженнях, або комбінацією властивостей і тому вона завжди відносна у сенсі спостереження чи оцінки» [259, с. 7–14].

Визначення якості, яке найчастіше береться за основу у бізнесі, було розроблено Німецьким Інститутом із Стандартизації (DIN) та ґрунтується на економічному способі мислення: «Якість – це спроможність сукупності властивих ознак продукту, системи, процесу до задоволення вимог покупців та інших зацікавлених сторін» [289]. Її характеризують такі ознаки: якість є наявною тоді, коли присутні визначені властивості; ці ознаки є власними, а не приписаними

ознаками продукту; якість визначається виконанням вимог / очікувань з боку покупця.

Як слушно зауважив К. Фабер, саме у сфері бізнесу були зроблені перші спроби нормувати якість, зробити її об'єктивною властивістю, розробити критерії її перевірки, з метою визначення об'єктивних ознак суджень покупців та постачальників щодо основних показників продукції та оптимізації товарообмінних операцій. При цьому виявилось, що саме суб'єктивні очікування є основоположними для якості продукту чи процесу, отже, якість неможливо визначити незалежно від них [276].

Доповнюючи це твердження, М. Бахман, А. Даунер, К. Шірсман зазначають, що об'єктивно поняття «якість» необхідно розглядати з проблемної точки зору. Відносною якість є у стосунку до продуктів та послуг, оскільки вона вимірюється, описується, порівнюється, а також оцінюється по-різному. Суб'єктивною якість є тоді, коли різні зацікавлені сторони трактують її кожна із власної точки зору [217].

Англійські фахівці у галузі педагогіки Л. Харві (L. Harvey) та Дж. Ньютон (J. Newton) зауважили, що якість може бути визначена як концепт, що відноситься до «інвесторів» (у цьому розумінні якість має численні перспективи, оскільки різні інтереси груп – інвесторів мають різні пріоритети) [298] чи як механізм (процес оцінювання, акредитації, аудиту, а також зовнішнього оцінювання).

Екстраполюючи поняття, притаманні освітній галузі загалом, у підгалузь університетської освіти, виділимо інший ключовий момент. На думку Л. Харві та Дж. Ньютона, розглядаючи поняття «якість» в галузі університетської освіти, варто брати до уваги зовнішні і внутрішні цілі: часто встановлюється диференціація між «підзвітністю» (грунтуючись на взаємодії університету із зовнішнім середовищем) і «підвищенням якості» (стосується процесу вдосконалення якості на рівні навчального закладу та на рівні академічної дисципліни). Отже, питання якості і гарантії якості набувають все більшого значення у галузі університетської освіти [298].

Б. Шмідт (B. Schmidt) зазначає, що державні структури, усвідомлюючи той факт, що для процвітання суспільства важливою є наявність великої кількості високваліфікованих працівників, виділяють значний відсоток фінансування для вищої освіти. Це дає змогу забезпечити можливість здобуття вищої освіти значній кількості громадян. Із збільшенням фінансування уряд здійснює заходи для забезпечення його ефективного використання. Тут беруться до уваги кілька аспектів. Передусім, відповідність цілей державних вищих навчальних закладів потребам суспільства і запитам ринку праці та висококваліфікованих фахівців певної галузі економіки. Також здійснюється постійний моніторинг використання виділених бюджетних коштів та оцінювання ефективності діяльності вищого навчального закладу. Важливе значення для оцінювання рівня професійної підготовки фахівців, що здійснюється вищими навчальними закладами (університетами), має думка роботодавців [367].

Такий стан справ привів до нових інтерпретацій концепту якості. Традиційно якість асоціювалася з ідеями досконалості чи видатних досягнень. У багатьох працях, де згадується про значення якості у вищій школі, запропоновано різні визначення, та найбільш поширеним і прийнятним з них є «відповідність меті» [297]. Це дає можливість закладам визначити їхню місію, мету й основні завдання.

Згідно з міжнародним стандартом ISO 9000, якість – це сукупність характеристик об'єкта (процесу, продукції, організації, системи або будь-якої комбінації з них), які визначають його здатність задовольняти певні і непередбачені вимоги [161]. Окрім того, в контексті якості освітніх послуг, слід згадати про те, що в сучасних умовах соціально-економічних трансформацій ця глобальна проблема набуває актуальності, що знайшло відображення у багатьох нормативних та програмних документах, наприклад «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття», прийнятій у 1998 році на Всесвітній конференції з питань вищої освіти, організованій ЮНЕСКО.

Аналіз міжнародних стандартів, нормативно-правової бази, науково-педагогічної літератури з питань якості освіти свідчить про наявність системи

критеріїв, відповідно до якої трактується поняття «якість освітніх послуг», зокрема й у системі вищої освіти. Так у стандарті ISO 9000-2007 стверджується, що якість освіти – це «ступінь відповідності змісту та рівню підготовки випускників освітніх закладів очікуванням і потребам особистості, держави, суспільства (стандартам освіти) [98]. Закон України «Про вищу освіту» наголошує, що «якість освітньої діяльності – це рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [48].

Як зауважує Й. Олькерс (J. Oelkers), акцентуючи проблему діагностики якості вищої освіти: «... якість освіти, на нашу думку, є критерієм, який можна градувати. Означення «кращий» – «гірший» є суб'єктивним, проте стандарти передбачають систему об'єктивних показників. Найнижчий рівень повинен відповідати початковому значенню шкали оцінювання якості, «ціна поділки», має бути обґрунтованою та реальною, отже, неабияке значення мають процеси спостереження та оцінювання» [335, с. 237].

На думку В. Бикова, якість освіти є інтегральним показником результативності навчального процесу, який повинен забезпечити різнобічний розвиток особистості [9].

Підтверджуючи цю тезу, а також актуалізуючи проблему управління якістю вищої освіти, О. Панфілов зазначає: «У сучасному розумінні якість освіти – це не лише характеристика суми знань, засвоєних людиною. ... навчальний процес слід спрямувати не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття потреби, вмінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці, вміння сприймати зміни, які стають невід'ємною рисою буття людини, готовності вчасно відмовитися від старого досвіду і норм поведінки. ... Тому якість освіти має включати і характеристику формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, вміння спілкуватися з їх носіями» [135, с.18].



Цю думку доповнює К. Фабер (K. Faber), зосереджуючи увагу, на особистісних рисах студента в контексті якісної освіти та стверджуючи, що з освітою пов'язані також поняття повноліття, відповідальності, самостійності, а також постійні зусилля вчитись розуміти себе та своє оточення, роздумувати про це, та визначати власне місце в світі та суспільстві. Поряд із професійними кваліфікаціями, рівною мірою, визнається необхідним виховання особистості, для будівництва власного життя та формування дієздатності як сьогодні, так і в майбутньому. У центрі питання якості – орієнтація на навчальний процес у найсучаснішому розумінні цього поняття [276].

Ще одну особливість, яка полягає в тому, що якість освіти досягається виконанням державних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, до організації практики, професійної підготовленості бакалавра тощо, підкреслює Д. Панасович [132].

Якість освіти із задоволенням потреб споживачів пов'язує Р. Капченко: «Під якістю освітньої діяльності мають розглядатися не просто характеристики вищих навчальних закладів і державних органів, які здійснюють управління у галузі вищої освіти, а сукупність характеристик діяльності системи вищої освіти та її складових щодо надання послуг для здобуття вищої освіти, котра визначає її здатність задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства» [56, с. 24].

Низка зарубіжних науковців відзначають такий факт: коли мова йде про дослідження поняття «якість» в контексті освіти, слід відзначити, що на сьогодні не існує однозначного тлумачення його сутності. В історії суспільства пошук змісту категорії «якість освіти» міг бути прихованим чи явним, але завжди дискусійним. Сьогодні категорія «якість» широко розповсюджена в педагогічній науці та практиці. Її використання у науково-методичній літературі потребує аналізу і систематизації.

Однією з причин такого явища стало зниження рівня довіри суспільства до тих, хто працює у галузі вищої освіти, в яку інвестує значні кошти суспільство [334]. Суспільство також усвідомило, що воно повинно мати вплив на те, якими є

видатки на освітню діяльність. Студенти як споживачі освітніх послуг прагнуть отримати знання такої якості, рівень якої задовольняв би їх. Особливо ця проблема актуалізується, коли вони сплачують за навчання. Отримана кваліфікація (готовий продукт) також повинна заслуговувати на довіру та акцептуватись майбутніми роботодавцями. Ось чому механізм контролю, що визначає якість навчальних курсів, оцінювання роботи навчальних закладів стали невід'ємною частиною академічних реалій [217].

Однак надмірний контроль може бути негативним фактором та перешкоджати вільному розширенню інтелектуальної креативності. Наприклад, деякі форми наукової діяльності не обов'язково призводять до примноження суспільних благ і, отже, можуть оцінюватися, як такі, що менше заслуговують на матеріальну підтримку. Безперечно це можна вважати недемократичним [222]. Однак дослідження якості навчальної та науково-дослідницької роботи зараз стало нормою, заакцептованою суспільством, так само, як і науковий пошук змісту понять «якість», «якість освіти», «менеджмент якості освіти» фахівцями у галузі сучасної педагогіки.

Відзначаючи особливості термінології у сфері управління якістю освіти, професори Л. Харві та Дж. Ньютон зауважують, що замість терміна «підвищення якості» часто вживають «поліпшення якості», особливо у Великій Британії [298, с. 243]. У вказаній праці якість автори відносять до процесу, в якому стандарти належать до «винаходів або досягнень».

Окрім того, вони розрізняють три різні типи стандартів:

- академічні, які вимірюють здатність відповідати специфічному рівню академічних досягнень;
- стандарти послуг, які оцінюють послуги, що надаються;
- стандарти якості, які можна описати як норми чи сподівання, виражені формальними твердженнями щодо поширеної практики.

Повертаючись до термінології, у дискурсі нашої дисертаційної роботи слід розрізняти терміни «гарантії якості», «менеджмент якості», «розвиток якості». Немає чіткого консенсусу щодо розуміння менеджменту якості у вищій освіті,

досить часто це поняття вживається як синонім гарантії якості, особливо у німецькомовних країнах [307]. У цьому ж контексті можна навести приклад висновку зробленого науковцями Л. Харві та Дж. Ньютоном [298]: «Найбільш конструктивним шляхом вперед є напрацювання підходів, які б обґрунтовували відносну природу якості: відносно до інвесторів, контексту, до певних механізмів гарантії якості, з якими вона асоціюється (оцінка, аудит, акредитація). Якість також тісно пов'язана із практичними аспектами використання академічними працівниками і тими, хто причетний до організації, гарантій якості. Для цього дослідження, визначення і операціоналізація терміна «якість» є передумовами систематичної гарантії та підвищення рівня якості. Для вищої освіти важливо, щоб усі елементи поняття якості були визначені і описані, та всі вимоги були визначені і операціоналізовані» [300].

Хоча загальне поняття якості у сфері вищої освіти існувало протягом століть, більш чітко воно сформувалося у XX столітті та набуло суспільного значення у XXI, коли послуги закладів вищої освіти стали товаром на міжнародному рівні, особливо після підписання Болонської декларації, що проголошує зобов'язання про «сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій» [379].

Відомо, що «якість» є нематеріальним, «невловимим», «нечітким» поняттям, яке важко описати чи сформулювати, а також впровадити у практику [284, с. 128]. Якість це – спірне поняття [220].

Визначення поняття якості є, крім того, поняттям відносним. Американські експерти в освітній галузі К. Аргіріс (C. Argyris) та Д. Шьон (D. Schön) відзначили, що «...якість може бути створена в інтелектуальній галузі, лише там, де має місце явище селекції. Однак селекція передбачає особливі умови і реалізується за допомогою досвіду і визначених критеріїв оцінювання. Селекція сама по собі може базуватися на дуже відмінних критеріях, і, хоча можна стверджувати, що існує система їх якісних показників, вона не завжди буде однаковою» [216, с. 66].

Радник президента Єврокомісії, президент європейського центру стратегічного менеджменту університетів, відомий нідерландський експерт з освітніх питань професор Ф. ван Вут (F. van Vught) висловив припущення, що поняття «якість» може мати різне значення залежно від країни, в якій застосовується. Він також наголошував на існуванні двох різних традицій у питаннях контролю якості освіти, що склалися в університетах Європи – британської та континентальної. У першій – спостерігається менший вплив контролю з боку держави, хоча зараз поширеною є тенденція до централізації, в той час як у іншому випадку – вищий рівень контролю з боку держави (тенденція до зменшення) [399].

Провідний американський фахівець у галузі соціальної роботи та педагогіки професор Д. Гарвін (D. Garvin) у праці «Що насправді означає якість продукту?» (англ. – What Does «Product Quality» Really Mean?) розглядав визначення якості, що ґрунтується на положеннях таких дисциплін: філософії, політекономії, маркетингу та операційного менеджменту [283].

Учений зазначає, що фахівці-філософи зосереджуються на фундаментальній сутності поняття «якість», економісти – на взаємозв'язку між якістю та прибутком підприємства, маркетологи – на визначенні поведінки покупця та задоволенні потреб споживача, менеджери – на управлінні виробничою діяльністю підприємства. Як наслідок, кожне тлумачення поняття «якість» обмежене власними аналітичними рамками і відповідною термінологією. Водночас вони, безперечно, мають багато спільного. У концептуальному плані кожна галузь наукового знання шукає відповіді на такі запитання: «Якість є об'єктивною чи суб'єктивною властивістю? Чи є вона соціально зумовленою?». Емпірично інтереси «зацікавлених сторін» зосереджуються на кореляціях якості (зв'язок якості з ціною, рекламою, вартістю, часткою на ринку) [283].

Виходячи із цього, Д. Гарвін виокремлює п'ять основних підходів до визначення якості:

- філософський підхід, що вивчає поняття якість як синонім природної (вродженої) досконалості. Вона є абсолютною та універсально визнаною ознакою

неперевершеного стандарту і найвищого досягнення. Це свідчить про те, що якість не можна точно визначити, оскільки вона є властивістю, яку ми набуваємо через досвід;

- політекономічний підхід базується на взаємозв'язках категорії «якість» та споживчої вартості товару; вивчає взаємозв'язок категорії «якість» та споживчої вартості товару. Тут якість розглядається як величина змінна і така, що підлягає вимірюванню. Цей підхід веде до вертикального та ієрархічного вимірювання якості, оскільки товари можна ранжувати згідно з кількістю притаманних їм властивостей. Спершу такі визначення якості з'явилися в економічній літературі, потім були об'єднані в теоретичні моделі. Вони розглядають якість як характеристику, властиву товару, а не ознаку, що приписується йому;

- маркетинговий підхід вивчає якість у контексті взаємозв'язку із поведінкою споживача, визначається сприйняттям споживача. Маркетинговий підхід ґрунтується на твердженні, яке полягає у тому, що різні споживачі можуть мати різні потреби. Вони вважають, що лише ті товари, які найкраще задовольняють ці потреби мають найвищу якість. Очевидно, що такий підхід є досить суб'єктивним;

- виробничий підхід передбачає врахування технічної сторони забезпечення якості на виробництві. Всі визначення якості, характерні виробничому підходу, наголошують на відповідності вимогам, а саме, після затвердження стандарту чи специфікації (технічних характеристик), будь-яке відхилення від вимог вважається відхиленням від норм якості. Оскільки і при цьому підході враховані інтереси споживача, то продукт, що відхиляється від заданих характеристик, вважається неякісним та ненадійним;

- підхід операційного менеджменту пов'язаний із управлінням виробничими процесами. Такий підхід є досить поширеним. Його особливістю є те, що він поєднує дві взаємопов'язані, але окремі концепції. Якість, яка є «мірилом досконалості» прирівнюється до цінності, яка є «мірилом вартості». У

результаті ми отримуємо гібрид – «допустима досконалість», якого важко досягти на практиці [283].

Загалом, у вищеназваній праці вчений доводив, що можуть існувати суперечливі точки зору щодо поняття якості. Це є позитивним, та не головним аспектом.

Німецький фахівець з питань якості освіти С. Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huermert) вживає поняття якості у сенсі відповідності меті. Її ідея, розроблена для застосування в освітній галузі, ґрунтується на положенні про відповідність курсів, вибраних для передачі знань, та їх оцінюванні [294].

Американський фахівець з питань якості освіти професор Ч. МакКлейн (Ch. McClain) [329] подав ідею про додаткову цінність, поняття адаптоване школами у Великій Британії. Англійські фахівці з питань дослідження якості освіти Л. Харві та Д. Грін [297] розширили ці ідеї, розглядаючи поняття «якість», що включало «відповідність меті» і «перетворення» (трансформацію) (на додачу до виняткового та оціненого в коштах). Інакше кажучи, якість може бути досягнута лише тоді, коли людина зазнає певних змін (освоєння знань і розуміння).

Нідерландський фахівець з питань управління якістю у вищих навчальних закладах Е. ван Кеменаде (E. van Kemenade) вважає: те, що ми називаємо якістю, є «недостатнім, щоб пояснити, що відбувається» [311, с. 175]. Названий автор резюмував, що останні зміни у цінностях повинні привести до переосмислення нашого розуміння, позаяк «цінності є рушієм нашої поведінки» [311, с. 177].

На думку Т. Вроенстійна (A. Vroeijenstijn), «... поняття якості є у стані постійного розвитку і намагання знайти єдине визначення – це марна трата часу» [398, с. 113], бо те, що сприймається як крайність в один час буде неприйняте в інший відповідно до зміни цінностей щодо нього. Е. ван Кеменаде та інші [310] спростили поняття ціннісних систем, запропоноване американськими фахівцями з менеджменту Д. Беком (D. Beck) та К. Кованом (K. Cowan) [223], та більшою мірою наблизили їх до поняття «якість»: моніторинг процесу, безперервне удосконалення, зобов'язання, прорив. Вони твердять, що контроль за процесом

«не приведе до поліпшення якості, але до її стандартизації» [223, с. 178]. Проте якщо це твердження є справедливим щодо готової продукції, бо забезпечує постійне удосконалення її параметрів, то щодо процесів (зокрема, навчання) стандартизація стає на заваді розвитку креативності й можливості випробувати щось нове, особливо тоді, коли якість є позитивним результатом. Поняття неперервного поліпшення у їх визначенні якості є мірилом розширення (удосконалення) об'єкта у сподіваннях споживача [223, с. 179]. У третій «ціннісній системі» якість є межею, на якій виконуються цілі (зобов'язання) всіх учасників на даний час і в майбутньому [223, с. 180]. Остання «ціннісна система» («прорив») стосується навколишнього середовища, яке постійно змінюється та визначається як «інновація» [223, с. 180]. Це – межа виконання цілей у майбутньому, що перекликається з поняттям, запропонованим Р. Барнетом (Велика Британія) [220, с. 47–51], а саме: «Найкращим з можливих підходів до забезпечення якості є поєднання двох концепцій «релятивістської» та «концепції розвитку». Перша охоплює ідею відповідності меті як тест на її виконання, використовуючи кількісні та якісні методи. Остання може розглядатися як автономний підхід, при якому весь штат закладу відповідає за якість своєї роботи.

Англійські вчені: Дж. Бреннан (J. Brennan), Р. Вільямс (R. Williams), Р. Харріс (R. Harris) і Д. МакНамара (D. McNamara) [230], що проводили опитування в освітніх закладах, зробили такі висновки: оцінювання якості освітнього простору – колективний та багатofакторний процес, метою якого є не лише оцінка як така, але й контроль за дотриманням системи стандартів, відслідковування змін та нововведень; процес оцінювання має бути відкритим, ґрунтуватися на реальних явищах та фактах, що стосуються роботи конкретних освітніх установ.

На думку П. Якобссона (P. Jacobsson), різноманітні підходи до визначення якості найчастіше засновані на таких ідеях, як задоволення потреб споживачів, придатність для використання або прийнятний рівень. Визначення поняття якості також залежить і від того, що саме і ким оцінюється, якими є критерії оцінювання, з якою метою. Так, розглядаючи якість освітнього процесу, вчений виділяє

декілька напрямів: якість абітурієнтів, якість процесу навчання, якість екзаменів, якість та рівень освітнього фінансування [304].

Інший науковець – П. Норріс (P. Norris) – вважає досягнення конкретних освітніх цілей – особливий елемент якості. Досягнення практичної мети еквівалентне рівню якості кінцевого «продукту». Згідно з цією концепцією, якість може бути віднесена до релятивістського підходу; окремо підкреслюється те, що якість – багатовимірне поняття. Стосовно мети якості це твердження можна переформулювати так: якість вимірюється щодо множини різних цілей, поставлених перед учасниками освітнього процесу [334, с. 183–184].

Фахівець інноваційного центру навчання та викладання (нім. – Servicezentrum innovatives Lehren und Studieren) Вюрцбурзького університету (Німеччина) із питань якості освіти, С. Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huemmert) до цього дискурсу додає ще такі аспекти:

- дія: якість ототожнюється з тим, що люди роблять, з характеристиками їхньої праці, і з тим, чи усі аспекти їхньої праці охоплено. Відповідно, якість такої роботи важко визначити в освітній галузі;
- мотиви та цінності: якість охоплює ставлення людей до виконаної праці та її оцінювання. Високий рівень самоаналізу та співпраці з іншими тут буде означати прогресивний розвиток і забезпечить те, що кожен виконує свій обсяг роботи у міру власного розуміння;
- менеджмент: якість це те, як люди організовують власну роботу;
- інвестиції: внесок людей у поліпшення власної праці та підтримка досягнутого рівня [294].

Відомий фахівець у галузі педагогічних наук (Університет м. Грац, Австрія) А. Бернхард (A. Bernhard) узагальнив та систематизував декілька визначень концепту якість, розроблених різними вченими (див. *Табл. 1.3*) [226].



## Трактування концепту «якість» в освітній галузі

| Автори                                         | Трактування концепту «якість»                                             |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Т. Бехер (T. Becher) (1989)                    | Якість – «творіння політичної моди»                                       |
| Г. Неве (G. Neave) (1993)                      | Якість – поняття «невідчутне»                                             |
| Ш. Гібсон (Ch. Gibson), (1986),                | Якість важко визначити; її важко описати, обговорити, втілити на практиці |
| Л. Харві, Д. Грін (L. Harvey, D. Green) (1993) | Визначається на основі ціннісного підходу                                 |
| Р. Скотт (P. Scott) (1994)                     | Авторитетного визначення якості у вищій освіті дати неможливо             |
| Д. Вестергайден (D. Westerheijden) (1999)      | У літературі відчувається брак теорій щодо поняття якості                 |
| Д. Грін (D. Green) (1994)                      | Якість є філософською категорією                                          |

У зарубіжній науковій літературі знаходимо багато визначень терміна «якість» в галузі вищої освіти. І хоча якість відіграє вирішальну роль у цій сфері, її загальноприйнятого визначення не існує. Визначення якості завжди охоплює певні критерії і тому залежать від очікувань та інтересів тих, хто детермінує цю дефініцію [226, с. 63].

Отже, можна стверджувати, що підхід до визначення якості є прагматичним, але не існує чіткого визначення якості, яке б застосовувалося універсально.

Англійські експерти з питань дослідження якості освіти Л. Харві та Д. Грін [297] розробили евристичні і досить прагматичні рамки, які також включають парадигму найвищого рівня.

Вони розрізняють «п'ять дискретних, але взаємопов'язаних підходів осмислення поняття «якість». Ці категорії були коротко підсумовані Л. Харві та згодом окреслені у виданні Асоціації університетів Європи «Довідник з Болонського процесу» [296] (див. *Табл. 1.4*).

**Визначення поняття «якість» у вищій освіті**

| <b>Показники вимірювання</b>  | <b>Тлумачення</b>                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Винятковість                  | Традиційний концепт пов'язаний з ідеєю «переваги», («довершеності»). Зазвичай вживається, коли мова йде про високі стандарти академічних досягнень.                           |
| Довершеність чи послідовність | Фокусується на процесі і встановлює характеристики які треба досягти.                                                                                                         |
| Відповідність меті            | Визначає, чи відповідає продукт або послуга означеній меті. Мета може бути визначена споживачем, його вимогами, або у випадку навчального закладу, визначається у його місії. |
| Перевірка відповідності       | Оцінює, чи адекватними є наміри організації щодо якості.                                                                                                                      |
| Ціннісний вимір               | Ґрунтується на використанні вартісних показників, тобто оцінюється факт повернення інвестицій чи витрат.                                                                      |
| Перетворення                  | Якість розглядається як процес змін, який у вищій освіті додає цінності студентам через отримання ними навчального досвіду.                                                   |

Усі ці концепти динамічні та, безперечно, підлягають трансформації, оскільки поняття якості належить до контексту специфічних обставин або є результатом збільшення обсягу знань. Відомий бельгійський фахівець у галузі педагогіки професор Д. ван Дамм (D. Van Damme) виділив спільні для усіх цих підходів риси: гарантована реалізація мінімальних стандартів; здатність ставити цілі у різноманітних контекстах і досягати їх із заданим виходом (результатом); здатність задовольнити вимоги та очікування споживачів та інвесторів; спрямованість до довершеності [255, с. 27–40].

Аспекти якості, виокремлені Л. Харві та Д. Грін, аналізують М. Бахман (M. Basmann), А. Даунер (A. Dauner), К. Шірсман (K. Schiersmann) [271], називаючи ці означення такими, що формують основу (відправну точку) якості. Останнє визначення («якість як перетворення»), на їхню думку, – своєрідні «дужки» (підтекст), «метаякість», якої можна досягти в процесі розвитку інших визначень.

Таке тлумачення якості як системи передбачає певний потенціал розвитку освітньої інституції.

Якщо розглядати якість як вимогу споживача, то вона є реалізацією його вимог. Л. Харві та Д. Грін зазначають, що ця суб'єктивна дефініція, яка часто

практикується в економічній науці, в освітньому середовищі потребує поширення і доповнення, головним чином – на основі багатьох нормативних факторів, інтегрованих в освітню галузь [297].

Питання освіти є «вічним» та водночас новим для кожної епохи. Можливі відповіді на нього лише у рідкісних випадках є однотайними, проте постійно відкривають нові аспекти освітнього питання – із плином часу та історичних обставин. Оскільки питання якості освіти, пов’язане безпосередньо із питанням навчання, процес з’ясування всіх його особливостей постійно залишається відкритим [276].

Отже, трактування поняття «якість освітніх послуг» знайшло відображення у наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених (див. *Табл. 1.5*):

*Таблиця 1.5*

**Специфіка трактування поняття «якість освітніх послуг»  
у галузі вищої освіти за змістовими критеріями**

| Автори, документальні джерела         | Ознаки поняття «якість вищої освіти»   |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
|---------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------|
|                                       | Можливість задоволення освітніх потреб | Рівень компетентності випускника | Спосіб організації освітнього процесу, що відповідає освітнім стандартам | Показник результативності навчального процесу | Відповідність освітнього процесу певним характеристикам | Відповідність державним стандартам |
| Закон України «Про вищу освіту»       |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Стандарт ISO 9000-2007                |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| В. Биков                              |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Р. Капченко                           |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Ч. Мак-Клейн (McClain Ch.)            |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| П.Норріс (P.Norris)                   |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Й. Олькерс (J. Oelkers)               |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Д. Панасович                          |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| О. Панфілов                           |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| К. Фабер (K.Faber)                    |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| Л. Харві, Д.Грін (L.Harvey, D. Green) |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| С.Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huemmert) |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |
| П.Якобсон (P. Jacobsson)              |                                        |                                  |                                                                          |                                               |                                                         |                                    |

Проведений аналіз дає підставу стверджувати, що якості освітніх послуг притаманна низка особливостей. Передусім, вона є соціальною категорією, яка загалом визначає стан та результативність процесу освіти в суспільстві [48]; [161]. Низка авторів відзначають також ту обставину, що якість – сумарний результат впливу багатьох факторів [135]; [276]. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності: зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо.

Розглядаючи освітні послуги як економічне благо, можна стверджувати, що заклад освіти має розглядатися суб'єктом, який надає освітні послуги. Відповідно можна виділити такі групи їхніх споживачів:

- студент, що в певному сенсі є споживачем власної освіченості, при розв'язанні соціальних та життєвих завдань. У цьому контексті якість отриманих знань є характеристикою здатності та можливостей людини задовольнити власні потреби: успішно працювати за обраною спеціальністю на займаній посаді, змінювати колектив чи напрям діяльності, вступати у наступний за освітнім рівнем навчальний заклад, тобто адаптуватися до соціальних реалій;
- всі ті організації та особи, які працевлаштовують випускників освітніх закладів, навчають їх або взаємодіють у якийсь інший спосіб. Кожного з цієї групи споживачів цікавить власний набір освітніх характеристик та здатностей випускників, що відповідає його відомчим та індивідуальним запитам.

Крім означених вище термінів «освіта», «освітня послуга», «якість» та «якість освіти», із діяльністю у сфері забезпечення якості освіти прямо або опосередковано пов'язані терміни, що вживаються у педагогічній, правовій, державно-управлінській, економічній та інших сферах діяльності. Це зокрема, «аудит», «оцінювання», «акредитація», «контролінг».

В Україні поняття «освітній аудит» в державно-управлінській та освітянській сферах майже не вживається. Проте у європейській системі університетської освіти, зокрема і в австрійській, під аудитом розуміють перевірку якості, мета якої – оцінка адекватності процедур планування та

прийняття рішень у вищому навчальному закладі, відповідність конкретних дій визначеним цілям і ефективність з точки зору їх досягнення [209].

Іншим поняттям, пов'язаним з практикою перевірки якості університетської освіти в Австрії, є акредитація, про що йтиметься у наступному розділі дисертації. Акредитація передбачає перевірку вищих закладів освіти та програм на відповідність певним критеріям. У результаті акредитації навчальний заклад може бути акредитованим або ні. З її допомогою забезпечуються законодавчі гарантії якості освіти. У різних країнах акредитація здійснюється державними органами або незалежними агенціями. Акредитація – це рішення певної інстанції (органу влади), що засвідчує іншій інстанції відповідність діяльності інституції очікуваним результатам [228].

На сучасному етапі термін «оцінювання» застосовується у найрізноманітніших галузях економіки, педагогічної науки та освітньо-культурної сфери. Оцінювання, на відміну від акредитації, дає змогу не лише перевірити відповідність університету певним критеріям, але й оцінити рівень його конкурентоспроможності, порівняти різні університети між собою. На регулярній основі оцінювання проводиться у більшості країн ЄС (Австрія, Велика Британія, Нідерланди, Франція) [405]. Саме цей інструмент найбільш точно відповідає потребам розвитку як системи вищої освіти загалом, так і окремих університетів. Оцінювання передбачає порівняння вищих навчальних закладів між собою та пов'язане із їхнім рейтингуванням, а також їхнє самостійне оцінювання в динаміці за окремими показниками та прогресу у досягненні визначених університетом цілей.

У німецькій мові сьогодні вживаються терміни Evaluation (оцінювання, рейтингування) і Evaluierung (визначення вартості, оцінювання, атестація), причому обидва мають рівноцінне змістове значення і вживаються як синоніми. Університетський закон 1993 року вживає німецьку форму цього слова (нім. – Evaluierung) [241]. При пошуку змістового значення слова Evaluierung можна звернутися до цитати професора К. Вайс (C. Weiss), у якій зазначається, що оцінювання – це багатозначне слово, яке показує різноманітні відгуки або

судження [403]. Власне цей термін у сьогодишньому його розумінні походить із галузі прикладної соціології (соціологічних досліджень), де використовується у різноманітних контекстах. У нашому дослідженні під оцінюванням ми будемо розуміти критичне дослідження та характеристику успіхів окремих осіб, груп осіб чи інституцій.

Таким чином, йдеться про те, що, з одного боку, кажучи про оцінювання, маємо на увазі дослідження та характеристику досягнень у певній сфері, а з іншого – їх роз'яснення.

Об'єктами оцінювання, в рамках наведеної дефініції, будуть індивіди, групи, інституції загалом через що може складатися враження, що при оцінюванні певної інституції (університету, факультету) загалом не беруться до уваги її індивідуальні учасники. Завданням оцінювання є встановлення відповідності певних показників соціальних програм, які реалізуються, щоб поліпшити становище людини. Такого роду соціальні експерименти, що ґрунтуються на зборі даних та їх оцінювання, здійснювалися, без сумніву, і перед тим, як термін «оцінювання» почали застосовувати у цьому контексті.

Не зважаючи на достатньо давні традиції вживання терміна «оцінювання», тут йдеться про його «сучасне» прочитання як наслідок розвитку методів наукових соціально-педагогічних досліджень у США. У 1960-тих роках було видано багато наукових праць із проблем оцінювання, у 1970-ті почалося запозичення відповідних американських наукових праць у німецькомовний простір. Особливо слід відзначити праці науковців К. Вулфа (Ch. Wulf) та К. Вайс (C. Weiss) [403].

Крім зазначених вище етимологічних та історичних висновків, а також визначення змістового поняття термін «оцінювання», слід встановити також межі його вживання у науково-педагогічній літературі та його адекватні замітники.

Також спробуємо визначити межі застосування цього терміна і, крім того, його співвідношення з терміном «контролінг». Передусім слід зазначити, що, кажучи про контролінг, маємо на увазі систему управління навчальним закладом, що охоплює спостереження, прогнозування, планування, облік, контроль і

звітність, тобто цю категорію слід розглядати з економічної точки зору. Проте оцінювання – це специфічна форма контролю. Йдеться про спеціальний термін «порівняння планових показників з фактичними» у галузі соціальних наук. Відповідно у рамках оцінювання застосовуються й інші інструменти фінансово-господарського контролю та набутий досвід.

Отже, проаналізувавши всі ці терміни, можемо зробити висновок, що на рівні змісту освіти в особи та суспільства існують значні відмінності в підходах до оцінювання її якості. Як правило, для організації важливими є конкретні знання випускника, відповідні практичні вміння та навички їх застосування, здатність до розширення сфери цієї практичної діяльності. Випускник навчального закладу потребує і вузькопредметних, і загальнотеоретичних знань для продовження та розширення власної освіти, а також для забезпечення власної соціальної захищеності у мінливому навколишньому світі.

Отже, головне завдання сучасного університету полягає у наданні можливості кожному студентові отримати якісні знання, що будуть відповідати також і вимогам майбутньої організації – споживача «продукції» навчального закладу.

Узагальнюючи усі положення, викладені у проаналізованих роботах, можна зробити висновок, що проблема забезпечення якості освітніх послуг є актуальною на сьогоднішній час і такою, що перебуває в центрі уваги суспільної думки, оскільки отримання університетської освіти проявляється у самореалізації особистості, служить гарантією професійного успіху та засобом соціального захисту. Слід також відзначити, що усіма авторами підкреслюється потреба актуалізації питання управління якістю освіти, розробки відповідних методичних та практичних заходів.

Крім того, аналізуючи різні трактування поняття якості освіти, слід відзначити такі особливості: полівимірність та поліфакторність освітньої системи; залежність визначення якості від різних точок зору, аспектів розгляду освітньої системи; взаємозв'язок із цілями функціонування освітньої системи. При цьому зазначимо, що якість університетської освіти нерозривно пов'язана із загальним

трактуванням поняття якості та водночас із університетською системою управління якістю. Загалом усі підходи вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності якості вищої освіти, дають підставу визначити першочерговість цього питання у модернізації системи європейської вищої освіти у світлі вимог Болонської декларації.

#### **1.4. Основні шляхи реформування університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти**

У матеріалі, наведеному в Додатку А, розглянуто історичні передумови виникнення університетів та забезпечення якості освітньої діяльності, що здійснювалася ними в ретроспективному контексті.

Загалом, здійснений нами ретроспективний аналіз підтверджує, що у сфері вищої школи кількість інноваційних кроків була мінімальною; не були втрачені університетські традиції. Ситуація змінилась лише після вступу Австрії до Європейського Союзу.

До початку ХХ століття Австрія накопичила великий досвід авторитарних реформ у сфері освіти. Упродовж століть тут здійснювалися монархічні реформи, що мали риси, характерні для соціумів із концентрацією всієї повноти влади у руках однієї особи. Усі декрети в освітній сфері були звичайними для того часу імператорськими указами (розпорядженнями), виконання яких забезпечувалося авторитетом монарха та залученням достатньої кількості фінансових і людських ресурсів. Не лише в Австрії, але й у інших країнах із монархічною формою правління освітні реформи минулих століть були загалом успішними.

Перехід до демократичного правління із чітким визначенням законодавчої та виконавчої гілок влади не тільки підвищив вплив громадян на функціонування освітньої системи, але й створив певні перешкоди на шляху внесення змін до освітньої системи [260]; [293]. Ці перепони наростали одночасно із посиленням основ демократизації суспільства та виборчими уподобаннями населення.



Спочатку міністри освіти діяли за старими стереотипами імператорсько-монархічної системи. Та, очевидно, найчастіше їхні повноваження були недостатніми, щоб здійснити задумані кроки, адже тисячі громадян, захищених законами, могли мати власну думку щодо пропонованих змін.

Відмінні риси Австрії як «осередку помірних реформ», з'явилися ще у часи Першої Республіки, що виникла після розпаду Австро-Угорської імперії (1918 р). Повноту влади в країні отримали соціал-демократи. Їхнім лідером у сфері освіти був Отто Гльокель (Otto Glöckel), тодішній федеральний земельний секретар з питань освіти, що працював також відповідальним головою заснованої в 1922 році шкільної ради м. Відень. Він увійшов в історію країни, як видатний та успішний реформатор [181].

Його плани вирізнялися гуманістичністю і базувалися на принципах, які згодом були покладені в основу всесвітніх конвенцій про права людини та захисту дітей. Незважаючи на важку економічну ситуацію в країні, О. Гльокель почав з реформування основ роботи школи, орієнтуючи її не лише на представників суспільної верхівки, але й на всіх дітей, передусім – бідняків. Законодавство гарантувало всім дітям якісну восьмирічну освіту. Максимальна кількість учнів у класі була обмежена до тридцяти. Підручники доповнювалися робочими зошитами (ті й інші розповсюджували безкоштовно), значну роль у житті шкіл почали відігравати батьківські комітети. Нарешті після довгих дебатів у педагогічних та політичних колах у серпні 1927 року був прийнятий новий Закон про школу [181].

Загалом, концепція О. Гльокеля мала сучасний характер, а її основні напрями базувалися на педагогічних методах, які ставили під сумнів чинну авторитарну систему викладання. Серед іншого, він вимагав відокремлення школи від церкви, виступав за досягнення рівності соціальних можливостей через створення єдиної системи виховання і навчання, яка б охоплювала початкову школу, загальну середню школу та загальноосвітню школу вищого ступеня (єдина система шкільної освіти). Як новий тип середньої школи було створено так звану «федеральну школу».

Реформи, ініційовані О. Гльокелем, були частково скасовані під час нацистського режиму, і лише після 1945 року розпочалася їхня повторна реалізація [368]. Події Другої світової війни загалом негативно вплинули на стан навчання та викладання в університетах.

На початку 1960-тих років відбулася перебудова тих шкіл, закінчення яких передбачало вступ до університетських студій, а освітній закон 1962 року був спрямований на виявлення та розвиток обдарованих учнів. Запроваджено реформи у системі вищої освіти і скерування її на забезпечення принципу «рівних можливостей». Тобто гарантувалося право справедливого доступу до освіти людей із різним соціальним статусом. Така стратегічна мета стала одним із вирішальних факторів широкомасштабної перебудови системи освіти у 1980-х роках. Послідовна реалізація цієї мети відкрила доступ до університетської освіти багатьом молодим людям, що привело до стрімкого зростання кількості студентів.

Власне управління університетом, окрім інтересів зацікавлених сторін (університетського персоналу та студентства), враховувало ще й інтереси регіонального та державного управління. Стійкий компроміс між цими групами створив передумови для реалізації намірів реформування системи вищої освіти. Державне управління сприяло тому, що робота університетів, незважаючи на значний вплив слухачів, залишалася стабільною й прогнозованою. Поряд із збільшенням кількості студентів реформування університетів мало на меті і зміни в науковій роботі. Передбачалося створення умов праці, які б сприяли впровадженню передових методів наукового дослідження та викладання. Розв'язання вищеназваних завдань стимулювало також зміни у політиці вищих навчальних закладів щодо розвитку науки. Передусім вони задекларували розвиток штату наукового персоналу в університетах. Частка бюджету федеральних земель, що спрямовувалася на розвиток вищих шкіл у бюджетах, стала показником ефективності державної політики у науковій сфері. Подальшою метою розвитку освітньої політики стало рішення законодавчо закріпити право всіх громадян країни на вищу освіту.

Щодо принципу «рівності можливостей», то після закінчення Другої світової війни, Австрія демонструвала тут певну готовність до компромісів. Співпрацю у цій сфері стимулювала ще окупаційна влада (британська, французька, американська сторони).

15 травня 1955 року представники СРСР, США, Англії, Франції та Австрії підписали у м. Відень Державний договір про відновлення незалежної та демократичної Австрії. У жовтні 1955 року австрійський парламент схвалив конституційний закон про постійний нейтралітет країни. Якраз тоді було закладено початок реформування освітньої галузі. Як наслідок у 1962 році прийнято Закон «Про організацію шкіл» та закладені законодавчі передумови економічного підґрунтя реформування системи освіти в майбутньому.

Згідно з положеннями Конституції країни, австрійська освіта регулюється спеціальними законами. Після війни ця сфера пережила дві реформи: у 1960-х роках реформовано систему середньої шкільної освіти, у 1970-х – університетської. Відповідно, основними регламентуючими документами є: Закон про організацію шкіл (1962) (*Schulorganisationsgesetz*) та Закон про організацію університетів (1975), на основі якого засади функціонування університетів були значною мірою демократизовані. Ця тенденція ж зберігається і в прийнятому 1993 року новому Законі про організацію університетів (*Universitäts-Organisationsgesetz* – UOG).

Закон про навчання в університетах, прийнятий у 1997 році – це австрійський федеральний закон, яким регулювалася навчальна діяльність чинних тоді 12 університетів, 5 мистецьких вищих шкіл та Академії образотворчих мистецтв у м. Відень (пізніше Університет мистецтв) [242].

Цей Закон замінив попередній Закон про навчання в університеті (*Allgemeine Hochschul-Studiengesetz* (AHStG) (1966). Інші нормативні акти, що доповнювали дію цього закону, залишилися в силі, так само як і правила навчання та навчальні плани університетів. Для студентів відповідно були потім запроваджені «Правила навчання протягом перехідного періоду» (до 30 вересня 2002 р.).

До кінця 31 грудня 2003 року на основі конституційних положень цей закон був замінений на Університетський закон (2002). Із останніми поправками від 30 вересня 2009 року він остаточно втратив силу.

Федеральний Закон про організацію університетів та університетську освіту (Університетський закон) (2002) (нім. – Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, Universitätsgesetz 2002, UG 2002), ознаменував новий етап розвитку системи університетів Австрії. Саме завдяки цьому закону університетська система освіти набула сьогоденного вигляду. Зараз у своїй діяльності університети керуються принципами свободи навчання; зв'язку наукових досліджень та навчання; свободи викладання; активної участі студентів у питаннях, пов'язаних із навчанням; інтернаціоналізму; активної взаємодії усіх співробітників університету; гендерної рівності; соціальної рівності шансів; а також урахування потреб людей із особливими потребами. Університети дотримуються цих принципів без жодних директив «у рамках законів та постанов» (§ 5 Університетського закону) [240].

Загалом, система вищої освіти (третинна освіта) в Австрії поділяється на три сектори: університети, вищі школи, в яких навчають майбутніх педагогів та соціальних працівників, фахові вищі школи.

Особливістю навчання в австрійських університетах є широкий профіль підготовки; цей навчальний заклад, як правило, дає загальні теоретичні знання. Всі австрійські університети державні та фінансуються з федерального бюджету (виняток складає Університет в м. Кремс, що фінансується державою лише частково). В університетах Австрії навчаються близько 298 527 студентів (дані станом на лютий 2014 р.), з них 52,9% чоловіків, 47,1% жінок. Близько третини всіх студентів (92 011 осіб) навчаються у Віденському університеті. 26,9% усіх студентів складають іноземці. Австрія є особливо привабливою для вихідців з Німеччини та італійського Південного Тіролю.

Ще у XIX столітті в Австрії з'явилися спеціалізовані вищі навчальні заклади. Це Технічні університети у м. Відень та м. Грац, Гірничий університет у м. Леобен, Університет мистецтв, аграрний, ветеринарний, економічний

університети у м. Відень. Сюди ж належать засновані в 1960-х роках університети в м. Лінц та м. Клагенфурт. До системи освіти Австрії входять шість мистецьких вищих навчальних закладів та Дунайський університет. Фахові вищі школи – наймолодший сектор австрійської освіти. Він сформувався лише на початку 1990-х років, орієнтується переважно на 8-семестрові програми професійної освіти. В їхніх рамках надають переважно практичні знання, що дають змогу швидко знайти високооплачувану роботу.

Австрійські фахові вищі школи – повноцінні навчальні заклади, дипломи яких є рівноцінними дипломам класичних австрійських університетів. Слід зауважити, що міжнародна освітня класифікація, прийнята ЮНЕСКО у 1997 році (МСКО – 97), вперше ліквідувала монополію університетів на вищу освіту. Академічні університетські дипломи (так званий тип А) вважаються еквівалентними дипломам вищих професійних навчальних закладів (дипломи типу В). Останні приймають студентів після отримання повної середньої освіти і навчають 7 – 9 семестрів (від 3,5 до 4,5 року) [368].

Участь Австрії у Болонському процесі сприяла посиленню вимог до національної системи забезпечення якості освіти, та механізмів внутрішнього забезпечення роботи навчальних закладів. Декларацію про європейський простір вищої освіти було підписано 19 червня 1999 року в м. Болонья (Італія) міністрами освіти 29 країн. Серед них – представники Австрії, Бельгії, Болгарії, Великої Британії, Греції, Данії, Естонії, Ісландії, Ірландії, Італії, Мальти, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Латвії, Литви, Люксембургу, Польщі, Швейцарської Конфедерації, Іспанії, Португалії, Румунії, Словаччини, Словенії, Угорщини, Фінляндії, Франції, Швеції, Чехії. Цією декларацією країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і дійшли згоди про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. У межах цього простору діють єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищує конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг.

Слід зазначити, що у 1998 році, під час головування Австрії у Раді Європейського союзу, здійснювалася підготовка до установчої конференції країн-учасниць Болонського процесу. Завдяки саме цій обставині Австрія від самого початку була активною учасницею формування основ Європейського простору вищої освіти [397] (див. Додаток Б).

Серед положень Болонської декларації, що зумовлювали проведення до 2010 року перетворень в національних системах вищої освіти, проблемі якості присвячене зобов'язання: «сприяти європейській співпраці в галузі оцінювання якості шляхом розробки порівнюваних критеріїв та методологій» [379]. У зв'язку із пріоритетністю проблеми якості освіти в рамках Болонського процесу слід відзначити, що її європейський аспект має доволі тривалу історію. Так, у 1991 році Комісія Європейського Співтовариства опублікувала Меморандум про вищу освіту, в якому визначено її роль у підготовці майбутніх громадян Європи, зміцнення ідеї загальноєвропейського простору, створення Європейського Союзу. Вже тоді були сформульовані стратегії розвитку і перетворень вищої школи європейських країн, співзвучні до основних положень Болонської декларації.

У сфері підтримки якості вищої освіти у меморандумі задекларовано такі пріоритети: сприяння найефективнішому використанню людських та матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень та максимально можливе впровадження їх у навчальний процес; удосконалення й оптимізація прийому до вищих закладів освіти та форм атестації студентів; підвищення професійної компетентності викладачів; поглиблення співпраці з роботодавцями [331]. Крім того, у цьому документі відображено принципи європейської єдності, що мають набути конкретного змістового наповнення в освітніх програмах, передусім із гуманітарного та соціально-економічного напрямів підготовки. У подальшому наявність такої європейської регіональної складової стала однією із обов'язкових умов нової якості освіти [331].

Надалі, після підписання у 1997 році Маастріхтських угод, спільна діяльність у сфері забезпечення якості європейської вищої освіти почала набувати більш конкретних змістових форм. У країнах Європейського союзу, зокрема в

Австрії, почалися поступові перетворення, спрямовані на децентралізацію та пом'якшення впливу держави, розширення автономії та самоуправління вищих навчальних закладів, переходу частини управлінських та контролюючих функцій із центральних владних структур до регіональних [11]. Слід зазначити, що якраз на вказаний період підготовчої фази Болонського процесу припало прийняття австрійського Закону про навчання в університетах, (нім. – *Universitäts-Studiengesetz, UniStG*), який став важливою віхою у реформуванні національної системи освіти.

У 1995 році ЮНЕСКО розробила Програмний документ «Реформа та розвиток вищої освіти» (англ. – “UNESCO Policy Paper for Change and Development in Higher Education”), в якому серед основних завдань розвитку вищої освіти на зламі століть було виділено такі напрями: відповідність вимогам сучасності, інтернаціоналізація та забезпечення якості, що визначається як «багатогранна концепція, що охоплює всі основні функції та види галузі вищої освіти [277], [344].

Поняття «якість» охоплює всі основні функції та напрями діяльності у сфері вищої освіти: якість викладання, підготовки та досліджень, що означає якість відповідного персоналу та якість навчання як результат викладання і досліджень [344]. Австрійська комісія у складі ЮНЕСКО підкреслює зв'язок якості освіти не лише із досягненням запланованих показників успішності у навчанні, але й тісний взаємозв'язок із поняттями толерантності, солідарності, розумінням інших, дотриманням прав людини, що є необхідними атрибутами консолідації громадянського суспільства у ХХІ столітті [368].

Згідно з Програмним документом ЮНЕСКО, розрізняють три аспекти освітньої діяльності, які найбільш суттєво впливають на якість вищої освіти. Передусім якість персоналу, яка гарантується високою академічною кваліфікацією викладачів і наукових співробітників вищих навчальних закладів, і якість освітніх програм, що забезпечується поєднанням навчання та досліджень, а також їх відповідністю суспільним запитам. По-друге, якість підготовки студентів, якої в сьогоденних умовах можна досягнути лише шляхом

диверсифікації навчальних програм, подоланням невідповідності результатів навчання у системі середньої та вищої освіти та вимогами щодо готовності абітурієнтів до вступу у ВНЗ, підвищенням ролі механізмів навчально-професійної орієнтації та мотивації студентів. По-третє, якість інфраструктури та «фізичного навчального середовища» вищих навчальних закладів, що охоплює «всю сукупність умов» їхнього функціонування, включаючи комп'ютерні мережі та сучасні бібліотеки. Останнє можна забезпечити лише за рахунок адекватного фінансування, можливого винятково при збереженні державницького підходу до вищої освіти як до загальнонаціонального пріоритету [344].

Підписання Болонської декларації стало продовженням інтеграційного процесу, спрямованого на створення Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО). Цей процес був започаткований у середині 1970-х років, коли було офіційно задекларовано прагнення європейських країн здійснювати усесторонню співпрацю в сфері освіти.

Після цього (1970 – 1990), європейські країни поступово рухалися до створення ЄПВО, фіксуючи домовленості у вигляді численних конвенцій. Важливе значення у процесі створення ЄПВО має «Лісабонська конвенція», що була підписана у 1997 році (до цієї угоди Австрія приєдналася у 1999 році). Лісабонська конвенція, основоположний документ у сфері міжнародного визнання дипломів про вищу освіту, стала результатом роботи двох міжнародних організацій – Ради Європи та ЮНЕСКО.

«Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття» (1998) прийнята на організованій ЮНЕСКО Всесвітній конференції з питань вищої освіти, підтвердила, що «якість у сфері вищої освіти є багатовимірною концепцією, що має охоплювати всі її функції та види діяльності, навчальні та академічні програми, навчальні дослідження та стипендії, комплектацію кадрами, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, роботу на благо суспільства та академічне середовище» [271]. Відзначено також, що дуже важливе значення для підвищення якості має внутрішнє самооцінювання, а також зовнішнє, яке здійснюється силами незалежних спеціалізованих міжнародних експертів, по



можливості, з дотриманням максимальної відкритості. Важливим є заснування незалежних національних інституцій та визначення порівняльних норм якості, що визнаються на міжнародному рівні [466]. Усі задекларовані положення були й залишаються актуальними і для Австрії, яка є членом міжнародної організації ЮНЕСКО з 1948 року [368].

Загалом, підписання Болонської декларації, незважаючи на лаконічне формулювання положення про якість освіти, дало потужний імпульс для відновлення дискусії з окресленої проблеми. Болонський процес поєднав багато різноманітних, незалежних один від одного учасників (уряди, вищі навчальні заклади, представники студентських, ділових кіл тощо). Він виявився найоптимальнішою організаційною та інституційною формою для проведення загальноєвропейської дискусії з питань якості вищої освіти, та для напрацювання на її основі відповідних рекомендацій.

Уже на зустрічі представників більш як 300 європейських, в тому числі й австрійських, вищих навчальних закладів, в м. Саламанка (29 – 30 березня 2001 р.) проблема якості освіти та її оцінювання стала основною на порядку денному. За результатами цієї зустрічі було прийнято «Послання європейських вищих навчальних закладів», в якому якість розглядалася як ключова категорія у низці фундаментальних академічних цінностей. Знову була підкреслена багатомірність поняття якості; відзначено ту обставину, що якість не є незмінною категорією і для збереження визнання у галузі вищої школи потребує постійного підтвердження. Сформульовано визначення поняття «якість» стосовно завдань побудови ЄПВО, і в цьому контексті воно трактується як «обов'язкова умова довіри, можливостей зіставлення кваліфікацій, мобільності та привабливості єдиного освітнього простору». Серед нових ознак, безпосередньо пов'язаних із якістю освіти, які в майбутньому будуть характерні для ЄПВО, було відзначено такі, як: розвиток взаємної довіри, забезпечення відповідності потребам ринку праці, зростання привабливості для громадян усіх країн [359].

У цьому ж Посланні відзначено, що формування взаємної довіри між країнами щодо забезпечення якості вищої освіти не може базуватися лише на

використанні загальних для всіх стандартів. Найбільш доцільною тут буде розробка на європейському рівні механізмів взаємного визнання результатів оцінювання якості, що враховують національні особливості та змістові відмінності суб'єктів оцінювання (наприклад, механізми акредитації, які були б наділені загальноєвропейським кредитом довіри) [359].

Усі держави, що підписали Болонську декларацію, створили так звані національні контактні центри Болонського процесу. Перший такий центр в Австрії, створений у 1999 році, очолив керівник секції університетів та вищих шкіл Федерального міністерства освіти, науки та культури З. Гьоллінгер (S. Höllinger). Починаючи з серпня 2001 року, вказані обов'язки перебрала на себе керівник секції наукових досліджень та міжнародних зв'язків зазначеного міністерства Б. Вайтгрубер (B. Weitgruber). Такий національний контактний центр служить для надання інформації про стан імплементації болонських реформ у країні, а також розробки плану їх реалізації [397].

Слід зазначити, що 21 червня 2001 року в Австрії вперше пройшов День Болонського процесу, під час якого були заслухані результати моніторингу впровадження болонських реформ. Засідання відбулося у Залі сенату Віденського університету. У доповіді міністр освіти, науки та культури Е. Герер (E. Gehrer) зазначила, зокрема, що Австрія впевнено впроваджує болонські реформи в освіті. Відтак, національна освітня система отримує такі переваги, як збільшення конкурентоздатності фахівців на ринку праці, коротша тривалість навчання, інтердисциплінарність, підвищення якості навчання, а також покращення можливостей співставлення навчальних програм [397].

Через два роки після підписання Болонської декларації європейські міністри освіти зустрілися в м. Прага, щоб задекларувати досягнуті успіхи і визначити напрями й пріоритети діяльності на наступні роки. Повноважними представниками 33 країн було підписано Празьке комюніке, в якому міністри, зокрема, взяли на себе зобов'язання забезпечити подальший розвиток стандартів високої якості навчання та полегшення можливостей зіставлення кваліфікацій у

межах усієї Європи. Усі задекларовані положення на державному рівні підтримала й Австрія, як один із ключових учасників вказаного заходу [388].

Міністри заявили, що, з огляду на прийняття Болонської декларації, формування Зони європейської вищої освіти є умовою для розширення привабливості й конкурентоздатності вищих навчальних закладів Європи. Вони підтримали тезу, що вища освіта повинна розглядатися як суспільне благо, що вона відповідає суспільним потребам, і що студенти – повноправні члени співтовариства вищої освіти [339]; [388].

Урядовці визнали вагому роль системи забезпечення і відповідності належного рівня стандартів вищої освіти для полегшення порівнюваності європейських кваліфікацій. Вони закликали до ще більш тісної співпраці організацій та асоціацій, що працюють у галузі визнання кваліфікацій і забезпечення якості. Підкреслено необхідність підкріплення загальноєвропейської співпраці у цій галузі; рекомендовано університетам та іншим закладам системи вищої освіти розповсюджувати передовий досвід і розробляти варіанти можливих універсальних схем та процедур оцінювання якості. Міністри закликали університети й інші вищі навчальні заклади, національні агентства і Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (далі – ЄАЗЯ), (англ. – European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) працювати спільно з відповідними організаціями країн, що не є її членами, для визначення загальних норм, прийняття рекомендацій і поширення досвіду [388].

Наступна зустріч на рівні міністрів відбулася у м. Берлін (2003) Берлінське комюніке підписали 40 країн-учасниць Болонського процесу. Основні його положення щодо забезпечення якості вищої освіти полягають у тому, що ця функція покладена в основу побудови ЄПВО. Міністри підтримали розвиток системи забезпечення якості на європейському, національному й інституційному рівнях. Вони підкреслили необхідність розвитку загальновизнаних критеріїв та методологій із забезпечення якості, а також зазначили, що, відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення

якості покладається на кожен навчальний заклад, а, отже, сприяє забезпеченню відповідальності за якість національної системи освіти [252].

Міністри наголосили, що у 2005 році реалізація національних систем забезпечення якості освіти має ґрунтуватися на таких положеннях: забезпечення відповідальності установ та навчальних закладів за рівень освіти; оцінювання академічних програм, зокрема, за допомогою внутрішнього контролю навчальних закладів, зовнішньої перевірки, участі студентів у процесі оцінювання; забезпечення системи акредитації, сертифікації чи подібних процедур.

На європейському рівні міністри звернулися до ЄАЗЯ (англ. European Association for Quality Assurance in Higher Education) та її членів, разом із такими організаціями: Європейська університетська асоціація (далі – ЄУА) (англ. EUA – European University Association), Європейська асоціація інституцій у галузі вищої освіти (далі – ЄАІГВО) (англ. European association of Higher Education Institutions – EURASHE) та Національною спілкою студентів Європи (англ. National Unions of Students in Europe – ESIB), зараз Європейська спілка студентів (далі – ЄСУ) (англ. European Students' Union – ESU) з проханням розробити узгоджені стандарти, процедури й рекомендації щодо забезпечення якості, а також для впровадження системи рівноправного розгляду та/або акредитації агенцій чи установ та звітування про досягнуті результати на зустрічі у 2005 році [252], [285].

Слід зазначити, що Міністерство науки та досліджень Австрії здійснює моніторинг імплементації болонських реформ: проголошені у декларації та наступних комюніке часткові цілі визначаються й операціоналізуються на національному рівні. У подальшому для них визначаються методи та плани виконання, періодично публікуються відповідні звіти [225].

У звіті Міністерства за 2000–2008 рр., в якому, зокрема, висвітлена імплементація результатів Празького та Берлінського комюніке, особлива увага привернена до реалізації таких цілей, як виконання рекомендацій щодо оформлення додатків до дипломів про вищу освіту, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання, запровадження

двоступеневої системи вищої освіти та підвищення академічної мобільності в Австрії [225].

Бергенське комюніке (2005) окремим пунктом утвердило положення про забезпечення якості вищої освіти. Констатовано, що практично всі країни вжили заходи для запровадження системи забезпечення якості, що базується на критеріях, визначених у Берлінському комюніке, і передбачає широку співпрацю, у тому числі мережеве співробітництво. Проте нагальною проблемою є досягнення прогресу, зокрема щодо мобільності студентів та міжнародної співпраці. Учасники закликали вищі навчальні заклади до подальшого підвищення рівня якості вищої освіти шляхом систематичного впровадження внутрішніх механізмів її забезпечення при безпосередньому взаємозв'язку із зовнішньою системою [382].

Учасники ухвалили стандарти та керівні принципи забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти в редакції, запропонованій організацією ЄАЗЯ. Вони зобов'язалися впровадити модель експертного оцінювання органів із забезпечення якості на національному рівні, одночасно зважаючи на загальноприйняті напрями і критерії, та схвалили принцип загальноєвропейського реєстру агентств із забезпечення якості на основі аналізу, проведеного державами-учасницями. Учасники саміту в м. Берген закликали організації ЄУА, ЄАЗЯ, ЄАІГВО та ЄСУ і надалі впроваджувати зазначені заходи та подати через групу супроводу звіт про результати цієї роботи, при цьому наголосивши на важливості співпраці національних органів з метою поліпшення взаємного визнання акредитації та рішень у сфері забезпечення якості [382].

Лондонське комюніке (2007) констатувало, що Європейські стандарти та рекомендації з питання забезпечення якості в ЄПВО, затверджені в м. Берген (2005), стали визначальним чинником запровадження змін у забезпеченні якості вищої освіти, проте ствердили необхідність діяльності вищих навчальних закладів над розробкою власних систем забезпечення якості. Міністрами визнано прогресивні зрушення щодо взаємного визнання результатів акредитацій та

рішень про забезпечення якості, а також підтримано ідею активної міжнародної співпраці агенцій із забезпечення якості [327].

У м. Лондон у 2007 році було досягнуто домовленості про організацію Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості вищої освіти (далі – ЄРАЗЯ), (англ. – European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR). Відповідне об'єднання було засноване у березні 2008 року як некомерційна організація [318]. Австрія є одним із членів організації ЄРАЗЯ і у 2008 – 2010 роках мала статус спостерігача під час засідань реєстраційного комітету організації. У цей час в ЄРАЗЯ зареєстровано 27 агенцій, серед них Австрійська агенція із забезпечення якості (нім. – Österreichische Qualitätssicherungsagentur).

У 2009 році конференція міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу відбулася у м. Левен / Лувен-ла-Неве. У підписаному комюніке підкреслено позитивні зміни в галузі забезпечення якості вищої освіти, а також сформульовано вимогу до вищих навчальних закладів щодо підвищення якості навчального процесу [380].

У звіті Міністерства науки та досліджень Австрії, що висвітлює результати впровадження болонських реформ та охоплює період 2000 – 2008 років, особлива увага приділяється запровадженню спільних навчальних програм багатьох університетів та відповідних програм на здобуття наукового ступеня доктора філософії, запровадження і подальшого розвитку Національної рамки кваліфікацій, створенню й фінансовій підтримці групи супроводу Болонського процесу тощо [225].

У 2010 році підписано Будапештсько-Віденську декларацію, присвячену десятиліттю Болонського процесу та офіційному започаткуванню ЄПВО. Міністри освіти країн-учасниць Болонського процесу взяли зобов'язання акумулювати зусилля для завершення уже розпочатих реформ у тісній взаємодії з вищими навчальними закладами, викладачами, студентами та іншими зацікавленими сторонами з метою активізації мобільності викладачів та студентів,

поліпшення процесів викладання та навчання у ВНЗ, забезпечення доступності вищої освіти загалом [235].

На конференції у м. Бухарест (квітень 2012 р.) міністри вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу акцентували увагу на основних аспектах розвитку вищої освіти в умовах економічної кризи: забезпечення якості вищої освіти для якомога більшої кількості студентів, для їхньої кращої професійної підготовки, розвитку професійних навичок, підвищення мобільності студентів [234]. Слід зазначити, що звіт Міністерства науки та досліджень Австрії щодо моніторингу досягнення цілей Болонського процесу за період 2013 – 2015 років за своєю структурою відображає дані про реалізацію основних положень Бухарестського комюніке на національному рівні, а саме: поширення доступу до якісної вищої освіти для усіх категорій населення, створення рамкових умов для особистісно орієнтованого навчання та запровадження інноваційних методів навчання, забезпечення якості вищої освіти, подальшу роботу над запровадженням концепції навчання упродовж життя тощо [229].

Директор Міжнародного центру досліджень у сфері вищої освіти Університету м. Кассель (Німеччина) професор Б. Кем (B. Kehm) у своїй доповіді «Болонські реформи в європейському порівнянні» висвітлила основні тези проведеного раніше дослідження, яке стосувалося особливостей проведення болонських реформ у галузі вищої освіти в 46 країнах-учасницях. Відзначено, що кожна із країн, що підписали Болонську декларацію, у ході реалізації відповідних реформ стикається з різноманітними проблемами. Відповідні національні реформи прив'язані до ходу реалізації Болонського процесу [308]. Наведено приклади, що стосуються окремих європейських країн. Зокрема, в Німеччині, відбувся ранній старт реформ, який, проте, був призупинений через суперечності із парламентами окремих федеральних земель. Активною їх участь у цьому процесі стала, починаючи із 2004 року. Політика реалізації реформ Болонського процесу у Великій Британії була пов'язана, в основному, з надіями на те, що Європа адаптує британську модель вищої освіти, які, проте, не виправдалися. На прикладі Іспанії можна твердити про пізній початок реформ через відсутність

належної ініціативи уряду. В Італії офіційно реалізація болонських реформ завершена, однак мають місце нові ініціативи зі сторони уряду. У вищих навчальних закладах частково спостерігається протидія реформам, частково – пристосування до них [308].

Проте, на думку Б. Кем, проведення реформ у більшості європейських країн має спільні риси. Зокрема, негативною ознакою є те, що часто спостерігається перенасичення навчальним матеріалом та екзаменами програм підготовки бакалаврів. Саме ця тенденція спричиняє до ускладнення мобільності. Але тут можна відзначити також і найвищий рівень конвергенції (наближення) [308]. На рівні магістра є багато програм, які швидше демонструють тенденцію до суттєвих відмінностей, не демонструючи при цьому високого рівня транспарентності. Ця тенденція, крім того, підсилюється явищем конкуренції, пошуком власної ніші тощо.

Загалом можна сказати, що на мікрорівні спостерігаються певні тенденції до конвергенції, а на мезо- та макрорівнях переважають диверсифікація та неоднорідність. Крім того, рейтинги та прийоми із виявлення найкращих університетів створюють передумови подальшої функціональної диференціації національного простору вищої освіти у напрямі створення стратифікованих груп. При цьому зменшується зона взаємної довіри, в рамках якої здійснюється кооперація вищих навчальних закладів. Про те, чи буде подолана ця тенденція у рамках формування ЄПВО, на сьогодні немає однозначної відповіді. Але можна твердити про досягнення іншої мети Болонського процесу: підвищується привабливість ЄПВО для студентів із різних частин світу.

Особливістю Болонського процесу є добровільне взаємне наближення систем вищої освіти Європи без юридичних зобов'язань. Попри це, Болонська декларація дає чіткий план дій та відповідні часові рамки. Ступінь досягнення цілей контролюється системою моніторингу, що сприяє успішному впровадженню результатів реформ. Болонський процес має шанс увійти до сучасної історії європейської вищої школи в контексті підсилення її конкурентоспроможності та формування ЄПВО.



Отже, виконавши аналіз міжнародних і австрійських документів, можемо виділити основні напрями реформування університетської освіти:

- підвищення рівня мобільності студентів та викладачів;
- запровадження зрозумілої та легко порівнюваної системи випускних документів;
- використання триступеневої системи навчання (бакалаврат, магістратура, докторантура);
- урахування всіх особливостей та сприяння успішному запровадженню європейської системи трансферу оцінок.

У процесі поглиблення реформ додано ще й такі напрями:

- забезпечення якості;
- впровадження модульної системи навчання;
- впровадження програм Joint Degree – спільний диплом, об'єднаний ступінь (розроблених у співпраці багатьма університетами);
- навчання упродовж життя;
- соціальний вимір;
- національні рамки кваліфікацій.

Застосування реформ в Австрії орієнтується передусім на конференцію міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу і на такі її робочі моменти: забезпечення якості; сприяння мобільності; національні рамки кваліфікацій; підсилення соціального виміру; співпраця із вищими школами за межами європейського освітнього простору [229].

Федеральний Закон про організацію університетів та університетську освіту (Університетський закон), прийнятий у 2002 році (нім. – Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, Universitätsgesetz 2002, UG 2002) ознаменував новий етап розвитку університетської освіти. Саме завдяки цьому закону університетська система набула свого сьогоденішнього вигляду [240].

У 2007 році були укладені так звані виконавчі домовленості (§13 Університетського закону), які мали регулювати відносини у найсуттєвіших

питаннях між університетом і державою. Згідно з вказаним документом, федеральні асигнування призначаються у вигляді місячних траншів [240].

Сьогодні законодавство Австрії в галузі університетської освіти відзначається значною автономністю, навчання передбачає здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра, вищого наукового ступеня доктора. Навчальні плани затверджуються сенатом через висловлення позиції ректорату та ради університету.

Отже, сьогодні до системи вищої освіти Республіки Австрія належать 23 державні університети, які із прийняттям вищезазначеного закону стали повноправними установами. Крім того, Закон про акредитацію університетів (нім. – Universitäts-Akkreditierungsgesetz, UniAkkG) (1999) та Закон про приватні університети (нім. – Privatuniversitätengesetz, PUG) (2011) сформував правові основи для функціонування приватних університетів. У м. Кремс 1994 року засновано державний університет післядипломної освіти. Австрійські педагогічні академії отримали статус вищої школи.

Автономія вищої школи та зростаюча різноманітність навчальних пропозицій стали причиною підвищеної уваги до забезпечення якості навчання, викладання, дослідження й організації роботи загалом. Адже створення ЄПВО передбачає підвищення якості вищої освіти.

У міжнародному порівнянні слід відзначити, що австрійська система вищої освіти не має загальної системи акредитації. Державні університети, що (виходячи з кількості студентів) займають близько 85% системи вищої школи, не зобов'язані акредитувати навчальні програми чи власну організаційну структуру. Університети можуть проводити акредитаційні заходи та заходи щодо забезпечення якості добровільно та в контексті процесів їхнього розвитку. Це свідчить про їхній високий рівень відповідальності та довіри студентів [293].

Приватні університети та фахові вищі школи, проте, підлягають акредитації. Ці установи були засновані у 1990-х роках. Акредитація розглядається як гарантія забезпечення певних стандартів якості навчальних пропозицій. Університети прикладних наук охоплюють близько 10% усіх вищих шкіл,

приватні університети – 2%. Акредитація провадиться у визначені терміни та стосується навчального процесу, а у випадку приватних університетів, ще й організаційної структури [293], [368].

Федеральне міністерство науки та досліджень Республіки Австрія (нім. – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) надає першочергове значення проблемі підвищення якості вищої освіти та зростанню її конкурентоспроможності у світі. Воно є відкритим до співпраці з іноземними організаціями оцінювання якості вищої освіти в плані взаємного визнання механізмів атестації, акредитації та сертифікації.

Австрійські університети законодавчо зобов'язані розвивати і вдосконалювати системи забезпечення якості. Принцип первинної відповідальності вищої школи і забезпечення якості навчального й наукового процесу, закладений в понятті автономії вищої школи та у європейських стандартах забезпечення якості вищої освіти. Австрійська агенція із забезпечення якості (далі – ААЗЯ) (нім. – Österreichische Qualitätssicherungsagentur) надає навчальним закладам зовнішній супровід, незалежну експертизу і проводить акредитацію [210].

Досвід ААЗЯ став показовим у плані міжнародної співпраці. Це національне представництво із потужним міжнародним спрямуванням, що забезпечується, з одного боку, роботою експертів у складі міжнародних команд, з іншої – ААЗЯ зобов'язана дотримуватися європейських стандартів у галузі вищої освіти. Вони регулюють її організаційну структуру і сферу повноважень. Міжнародну спрямованість діяльності ААЗЯ підтвердило внесення її до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості вищої освіти (далі – ЄРАЗЯ), (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). У 2010 році діяльність ААЗЯ була географічно розширена шляхом проведення дій із оцінювання якості в Німеччині, Італії та деяких країнах Східної Європи. Слід зазначити, що із прийняттям у 2011 році Закону про забезпечення гарантії якості у вищій школі були окреслені спільні рамки для забезпечення зовнішньої перевірки та гарантій якості державних і приватних університетів, а також фахових вищих шкіл. Саме з

цим пов'язане заснування 1 березня 2012 року Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації (далі – ААЗЯА) (нім. – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, AQAustria). Із початку 2014 року ця організація виконує обов'язки агенції ААЗЯ щодо освітніх установ університетського рівня Австрії.

Обмін досвідом та співпраця ААЗЯА із іншими європейськими агенціями здійснюється головним чином у рамках мережі ЄАЗЯ, а також Мережі агенцій Центральної та Східної Європи із забезпечення якості у вищій освіті (далі – МАЦЄЗЯВО) (англ. – Central and Eastern European Network of quality assurance agencies in Higher education, CEENQA), Міжнародної мережі агенцій із забезпечення якості у вищій освіті (далі – ММАЗЯВО) (англ. – The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE). Суттєвим кроком у процесі інтернаціоналізації стала підготовка до спільних дій із проведення оцінювання якості вищої освіти разом із Фінською радою оцінювання вищої освіти (ФРОВО) (англ. – the Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC). Мета співпраці – спільний аудит, що у результаті приведе до підтвердження якості двома агенціями, відкриваючи широкі можливості для міжнародної сертифікації.

Зупиняючись детальніше на особливостях діяльності вищезазначених організацій, слід підкреслити, що Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті (далі – ЄМЗЯ) (англ. – The European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) створена на основі Рекомендації Ради Європи від 24 вересня 1998 року. У березні 2000 року Генеральна Асамблея асоціації затвердила нормативні акти та план дій. З цього моменту ЄМЗЯ стала основною організацією, що координує роботу із забезпечення якості вищої освіти в рамках Болонського процесу. У листопаді 2004 року прийнято рішення про перейменування організації у Європейську асоціацію гарантії якості у вищій освіті (англ. – European Association for Quality Assurance in Higher Education). Місія організації сформульована так: «Асоціація сформована для сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості вищої освіти для всіх

зацікавлених осіб, чиї інтереси знаходяться в сфері забезпечення якості вищої освіти».

Серед основних завдань асоціації: підтримка й розвиток обміну інформацією та досвідом, особливо в галузі методологічних досліджень та обміну практичним досвідом; розробка і затвердження стандартів, процедур, інструкцій в галузі забезпечення якості; сприяння розвитку процедур гарантії якості в галузі транснаціональної європейської вищої освіти.

Мережа МАЦЄЗЯВО, заснована 2001 року, об'єднує 25 організацій. метою є розвиток та гармонізація вищої освіти в Європі, об'єднання зусиль із забезпечення якості освітнього процесу. ММАЗЯВО, заснована в 1991 році, є однією з найавторитетніших організацій у сфері оцінювання якості вищої освіти.

Згідно із Законом про забезпечення якості у сфері вищої освіти (нім. – Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, HS-QSG), від 1 березня 2012 року аудит у визначених законом сферах може проводити ААЗЯА або інша агенція, що зареєстрована у ЄРАЗЯ. В усіх випадках результати аудиту є рівноцінними [238].

Відповідно до змін і доповнень до вищезазначеного закону від 2013 року, аудит університетів та вищих шкіл уповноважені здійснювати такі інституції: ААЗЯА, а також агенції, зареєстровані у ЄРАЗЯ: Атестаційна агенція Баден – Вюртемберг (нім. – Evaluationagentur Baden-Württemberg, evalag); Фінська рада оцінювання вищої освіти (англ. – Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC); Фундація міжнародної акредитації бізнес адміністрування (англ. – Foundation for International Business Administration Accreditation, FIBAA); Організація із акредитації та оцінювання якості швейцарських вищих шкіл (нім. – Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen, OAQ), Центральна атестаційна та акредитаційна агенція Ганновера (нім. – Zentrale Evaluations und Akkreditierungsagentur Hannover, ZEvA); інші визнані у міжнародному просторі та незалежні організації із оцінювання якості: Європейська Асоціація ділових кіл ветеринарної медицини (англ. – European

Association of Establishments for Veterinary Education, EAEVE); Європейська фундація розвитку менеджменту (англ. – European Foundation for Management Development, EFMD).

Оскільки реформи Болонського процесу пов'язані із великою кількістю учасників у системі вищої школи та нормативно-правовій сфері, важливою була інтенсифікація комунікацій та всебічний обмін інформацією. Особливе значення відводилося мережевим зустрічам представників університетів: сенату, комісій з питань формування навчальних планів та координаторів з питань Болонського процесу.

Особливо плідними зазвичай є зустрічі австрійських експертів з питань Болонського процесу у формі семінарів за участю представників німецької конференції ректорів вищих шкіл. Це сприяє результативності діяльності: поліпшує обмін інформацією між відповідними зацікавленими сторонами та сприяє усвідомленню необхідності спільних дій.

Федеральне міністерство науки та досліджень для сприяння досягненню цілей Болонського процесу створило групу супроводу (нім. – Bologna-Follow-up-Gruppe, BFUG), до завдань якої належить відслідковування європейських тенденцій у вказаному напрямі, а також їхня адаптація до національних австрійських реалій [401].

Реалізація цілей Болонського процесу в Австрії насамперед передбачала встановлення зв'язку між усіма інституціями та спільнотами, що беруть участь у цьому процесі: вищий навчальний заклад, студенти, задіяні міністерства, мережа національних інформаційних центрів з академічного визнання та мобільності (ENIC Network), ААЗЯА, команда австрійських експертів із питань Болонського процесу, соціальні партнери тощо.

На конференції у Берліні (2003) реалізація всіх положень Берлінського комюніке, загальне керівництво Болонським процесом та підготовка чергової зустрічі міністрів освіти була доручена групі супроводу Болонського процесу, яка була сформована у жовтні 2003 року. Група є ключовим елементом та виконавчим органом Болонського процесу, в її складі працюють представники усіх країн-

учасниць Болонського процесу, а також представники низки міжнародних організацій, як консультативні члени. Група проводить засідання мінімум два рази на рік. Очолює групу Президент із Європейської Комісії, віце-президентом є представник країни, що приймає чергову конференцію міністрів освіти країн Європи. Між засіданнями Групи супроводу її роботою керує Комітет, який очолює голова – представник країни, що очолює Європейську Комісію та заступник голови – представник країни, яка забезпечує чергову зустріч міністрів освіти. Група затверджує графік міжнародних тематичних семінарів з проблем Болонського процесу, збирає інформацію для чергової зустрічі міністрів, обговорює доповіді країн-учасниць тощо[252]. Збори Австрійської національної групи супроводу Болонського процесу проводяться 3-4 рази на рік з метою опрацювання питань підготовки до зустрічі Європейської групи супроводу Болонського процесу [293]. При цьому обговорюються ті теми, що виносяться на європейський рівень, формулюється відповідна позиція Австрії.

У зв'язку з цим слід звернути увагу на таких учасників (зацікавлених сторін) у реформах Болонського процесу:

- Австрійська університетська конференція (нім. – Österreichische Universitätskonferenz, UNIKO) – це національна управлінська організація, що об'єднує державні університети та представляє їх для громадськості. Серед її завдань – політичне представництво університетів у національних та міжнародних об'єднаннях і робочих групах щодо участі в конференціях, напрацювання спільної позиції університетів щодо тем, які стосуються Болонського процесу;

- Австрійська конференція університетів прикладних наук (нім. – Fachhochschul-konferenz, FHK) представляє інтереси університетів прикладних наук. Здійснює такі кроки в напрямі болонських реформ: репрезентує вказаний сектор у відповідних об'єднаннях (національна група супроводу BFUG), експерти з питань болонського процесу), інформує учасників про актуальний розвиток болонських реформ, регулярно актуалізує новини у галузі болонських реформ у друкованих виданнях, організовує тематичні заходи;

– Конференція вищих навчальних закладів (нім. – Hochschulkonferenz, HSK). Подальший розвиток автономії вищої школи і австрійського простору вищої освіти має бути означений комбінацією диференціації та кооперації. Це означає передусім: розвиток співпраці у системі вищої освіти, поліпшення використання ресурсів викладання та навчання, узгодження спільних цілей та завдань. Завдання конференції закладів вищої освіти полягає при цьому у напрацюванні рекомендацій для міністерства, на базі якого робочі групи будуть займатись розробкою відповідних законопроектів;

– Конференція ректорів державних педагогічних вищих шкіл Австрії (нім. – Rektorenkonferenz der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen Österreichs), яка займається питаннями підготовки педагогічних кадрів усіх рівнів та відповідними аспектами болонських реформ;

– Австрійська конференція приватних університетів (нім. – Österreichische Privatuniversitätenkonferenz, ÖPUK) представляє освітні та наукові інтереси своїх учасників у відносинах із національними і міжнародними партнерами. Учасниками цієї організації є 13 акредитованих приватних університетів Австрії;

– Організація австрійського студентства (нім. – Österreichische Hochschülerinnen – und Hochschülerschaft, ÖH) є об'єднанням студентів австрійських університетів, університетів прикладних наук, педагогічних вищих шкіл. Підтримує студентів у розв'язанні багатьох питань, представляє їхні інтереси у міністерстві та інших інституціях сфери освіти та науки. Організація австрійського студентства є складовою Європейської студентської спілки, має у своєму складі експертів з питань болонського процесу і проводить відповідні заходи;

– Фахівці з питань Болонського процесу у складі Федерального міністерства науки і досліджень (нім. – Bologna – Kontaktstelle im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Їхнім завданням є створення загальних умов для реалізації Болонського процесу в австрійських ВНЗ та всіляке сприяння його успішному впровадженню. Окрім того, міністерство представляє Австрію у європейських структурах з питань болонських реформ, воно ж



одночасно доповідає про досягнуті в цьому плані успіхи у формі проведених заходів (конференцій) та публікацій у періодичних виданнях.

- Сервісний центр з питань болонських реформ у складі австрійської академічної служби обмінів (нім. – Österreichische Bologna – Servicestelle der OeAD – GmbH) виконує названі функції для всіх без винятку вищих навчальних закладів Австрії; організовує відповідні заходи, об'єднуючи національні структури, інтересів яких торкаються болонські реформи, надає інформацію про актуальні події щодо них.

- Експерти з питань Болонського процесу (нім. – Bologna-Expert(inn)en). Серед їхніх завдань – дорадництво, підтримка та супровід вищих шкіл Австрії із питань болонських реформ. Вони здійснюють дорадчі та інформаційні функції у вищих школах, надають консультації з питань європейської системи трансферу оцінок та оформлення додатків до дипломів, організовуючи відповідні заходи і семінари.

- Австрійська рада з питань акредитації (нім. – Österreichischer Akkreditierungsrat, ÖAR) є незалежним відомством, що на визначений період акредитує та реакредитує приватні університети.

- Австрійська рада у справах університетів прикладних наук (нім. – Österreichischer Fachhochschulrat, FHR) здійснює зовнішню перевірку якості у названому секторі [293].

Ці та інші заходи, спрямовані на реалізацію цілей Болонського процесу в системі університетської освіти Австрії, описані в Додатку Б.

Отже, виконавши ретроспективний аналіз розвитку австрійської системи вищої освіти у XX та XXI столітті, можна виокремити такі періоди:

1. 1918-1939 роки – період централізації (нововведення у сфері освіти в довоєнний період);
2. 1939-1999 роки – період децентралізації управління університетською освітою (зміни у системі вищої школи, реформування освітньої галузі);

3. з 1999 року – дотепер – період інтеграції австрійської системи університетської освіти до Європейського простору вищої освіти (участь у Болонському процесі, формування європейської освітньої позиції Австрії).

Із часу підписання у 1999 році Болонської декларації в Австрії здійснено численні заходи щодо її впровадження. Болонський процес за своєю суттю є унікальним прикладом добровільної кооперації європейських закладів вищої освіти, що не лише має неабияке значення для студентів, викладачів та науковців, але й служить основою творення спільної європейської освітньої та наукової ідентичності.

### **Висновки до розділу 1**

У Розділі 1 висвітлено методологічні засади дослідження системи забезпечення якості університетської освіти Австрії; відображено історіографію проблеми дослідження; виконано аналіз поняттєво-категорійного апарату та окреслено основні шляхи реформування університетської освіти Австрії в контексті формування Європейського простору вищої освіти.

Для всебічного аналізу предмета дослідження використано напрацювання німецьких фахівців М. Гьольшера (M. Hölscher) та П. Пастернака (P. Pasternack) та охарактеризовано систему забезпечення якості університетської освіти Австрії відповідно до структурно-функціональної моделі вказаного процесу. Обґрунтовано використання низки концепцій, теорій, методологічних підходів, притаманних різним галузям наукового знання та покладених в основу виконання дослідження.

З'ясовано, що багатоманітні аспекти проблеми дослідження висвітлено у низці документів і науково-педагогічній літературі. Це, зокрема, праці вітчизняних дослідників та доробок зарубіжних авторів, у тому числі з Австрії. Сюди належать наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених: докторські та кандидатські дисертації, монографії, навчальні посібники, наукові статті в

періодичних виданнях, тези доповідей на конференціях, симпозіумах, семінарах, а також документи зарубіжних організацій і асоціацій, дані про діяльність зарубіжних організацій у сфері забезпечення якості вищої освіти, аналітичні матеріали дослідницьких комітетів і звіти про проведення досліджень окремими науковцями, висновки – результати аудиторських та акредитаційних перевірок австрійських університетів, освітня законодавчо-нормативна база, матеріали статистичної служби Австрії, наукові збірники, в яких публікуються результати досліджень зарубіжних науковців і зарубіжна педагогічна періодика тощо.

Проаналізовано поняттєво-категорійний апарат дослідження. Зокрема, встановлено, що основоположні поняття з проблем забезпечення якості освіти у їх соціальних, філософських, економічних, педагогічних аспектах досліджували вітчизняні і зарубіжні науковці: освіта і освітня послуга (А. Бронська, О. Бурлакова, Д. Гудеверт (D. Goeudevert), Ф. Келлер (F. Keller), Г. Кьослер (H. Kössler), М. Мартинюк, С. Михаць, Т. Оболенська, Р. Патора, (R. Patora); якість освіти (В. Биков, О. Ляшенко, Д. Панасович, О. Панфілов, О. Савченко); забезпечення якості вищої освіти (Д. Бек (D. Beck), К. Болл (K. Болл), Р. Барнет (R. Barnett), Т. Вроенстїйн (T. Vroeijnstijn), Д. Грін (D. Green), Д. ван Дамм (D. Van Damme), М. Кегельманн (M. Kegelman), Е. ван Кеменаде (E. Van Kemenade), К. Кован (K. Cowan), Дж. Ньютон (J. Newton), Й. Олькерс (J. Oelkers), А. Пеллерт (A. Pellert), Е. Терхарт (E. Terhart), К. Фабер (K. Faber), Л. Харві (L. Harvey); якість вищої освіти у міжнародному контексті (А. Бернхард (A. Bernhard), К. Гуруз (K. Guruz), Т. Зімфер (N. Zimpher); якість університетського навчання (Дж. Біггз (J. Biggs), А. Курей (A. Curaj), Л. Уїлсон (L. Wilson), П. Скотт (P. Scott); механізми забезпечення якості університетської освіти (Р. Браун (R. Brown), Д. Ділл (D. Dill), Д. Кемпбелл (D. Campbell).

Беручи до уваги результати аналізу наукових досліджень та проектуючи поняття, характерні для економічної сфери, в освітню галузь виокремлено такі основні характеристики освітніх послуг: невідчутність або низький ступінь відчутності; невіддільність від джерела послуги; непостійність якості освітніх послуг; неможливість збереження освітньої послуги. Крім того, виокремлено

специфічні риси освітніх послуг: колективне споживання; неможливість безпосереднього грошового виміру; одночасність надання і створення духовних цінностей; пильна увага суспільства до освітньої сфери; неможливість перепродажу тощо.

З'ясовано, що проблематика якості університетської освіти визначається її фундаментальністю, глибиною та можливостями застосування у практичній діяльності після закінчення навчального закладу. Багатоаспектною є й сама категорія якості: якість як абсолютна оцінка, якість як властивість продукції, якість як відповідність призначенню, якість як відповідність вартості, якість як відповідність вимогам стандартів, якість як рівень задоволення запитів споживачів.

Аналіз підходів до визначення поняття «якість освіти» уможливив виокремлення його характерних особливостей цього поняття: багатомірність та багатофакторність освітньої системи; залежність визначення якості від різних точок зору, аспектів розгляду освітньої системи; взаємозв'язок із цілями функціонування освітньої системи; досягнення конкретних освітніх цілей, що є характерним елементом якості; залучення до визначення її рівня фахівців освітньої галузі, споживачів освітніх послуг, а також владних структур, які здійснюють її фінансування, роботодавців; якість освіти є категорією, яку можна градувати.

Виконано ретроспективний аналіз розвитку та функціонування системи університетської освіти в Австрії протягом XX – XXI століття, який підтверджує, що у сфері вищої школи кількість інноваційних кроків була мінімальною; не були втрачені університетські традиції. Ситуація змінилася лише після вступу Австрії до Європейського Союзу.

Встановлено, що входження Австрії до Болонського процесу сприяло посиленню вимог до національної системи гарантії якості освіти, а також до механізмів внутрішніх гарантій якості освітніх установ. З'ясовано, що Університетський закон, прийнятий 2002 року, ознаменував новий етап розвитку системи університетів Австрії. Зараз у своїй діяльності університети керуються

принципами свободи навчання, зв'язку наукових досліджень та навчання, свободи викладання, активної участі студентів у питаннях, пов'язаних із навчанням, інтернаціоналізму, активної взаємодії усіх співробітників університету, гендерної рівності, соціальної рівності шансів, а також урахування потреб людей із особливими потребами. Крім того, австрійські університети законодавчо зобов'язані розвивати і вдосконалювати системи забезпечення якості.

Підкреслено роль та значення ААЗЯА, яка розпочала свою діяльність у 2004 році, сертифікує продуктивність та дієвість внутрішньої організаційної системи менеджменту якості в університетах та сприяє їх подальшому розвитку й удосконаленню, успішно співпрацює з відповідними міжнародними організаціями.

Охарактеризовано сучасні міжнародні тенденції розвитку системи забезпечення якості університетської освіти (посилення уваги урядів та міжнародних організацій до проблеми забезпечення доступності освіти, її завершення і подальшого працевлаштування в умовах зростаючої конкуренції на міжнародному ринку праці, також скорочення видатків на підготовку висококваліфікованих фахівців; поширення глобалізаційних процесів, що спонукає університети та уряди країн до забезпечення якості університетської освіти та демонстрації здатності її забезпечити; підтримка внутрішнього Європейського ринку за допомогою вільного обігу товарів, послуг і праці) та виконано аналіз загальноєвропейських і австрійських кваліфікаційних стандартів.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [124], [125],[194], [195], [198], [199], [202].

## РОЗДІЛ 2

### ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

#### 2.1. Оцінний, цільовий та концептуальний компоненти системи забезпечення якості університетської освіти

Модель системи забезпечення якості вищої освіти — це визначена сукупність вимог, цілей, принципів, механізмів, включених до різноманітних аспектів та процесів навчальної і наукової діяльності, а також критеріїв, що визначають рівень доскональності цих процесів, способів їх оцінки, які в сукупності визначають усі види діяльності, спрямовані на досягнення результатів якості навчання [157].

Названа модель виступає у ролі проекту процесу забезпечення якості освіти. Основними його етапами буде діяльність із визначення рівня якості освіти, якого слід досягнути, розробка, розвиток і постійна його підтримка, оцінювання якості освіти. Усі ці види діяльності орієнтовані на кінцевий результат, передбачають наявність відповідних умов для досягнення прогнозованого кінцевого результату, альтернативних ресурсів і їх застосування в процесі управління якістю освіти, можливостей реалізації наслідків кінцевого результату в культурно-освітньому середовищі навчального закладу, паралельних досягнень у процесі управління якістю освіти. Слід зауважити, що вибір результатів із забезпечення якості освіти, деталізований опис їхніх характеристик є основою процесу моделювання. Що більш детально та зрозуміло буде проведено аналіз передбачуваних результатів, тим більш якісно буде організований освітній процес у навчальному закладі в процесі реалізації представленої моделі. Доцільним буде також деталізований опис умов для реалізації проектного кінцевого результату, що охоплює можливі умови для його досягнення з детальним описом, поясненням та

побудовою поступального руху до кінцевого результату і всіх його можливих аспектів й видозмін, які можуть мати місце в процесі управління якістю в сучасному освітньому закладі. Слід зауважити, що в сьогоденних складних суспільно-політичних умовах доцільним буде також деталізований опис використання варіативних додаткових засобів для успішного управління якістю освіти та отримання бажаного кінцевого результату [157].

Розгляд можливостей реалізації наслідків кінцевого результату в культурного-освітньому середовищі навчального закладу і практичного застосування паралельних досягнень науково-технічного прогресу має надзвичайно важливе значення для управління якістю освіти. Означений механізм також необхідно моделювати, постійно аналізуючи його, що буде сприяти генерації різноманітних якостей та властивостей, активної вольової і психоемоційної діяльності, необхідної для просування моделі до кінцевого результату та практичного його застосування у культурно-освітньому середовищі навчального закладу.

Основними вимогами, які безпосередньо визначають процедурні моменти моделювання процесу забезпечення якості освіти виступають наступні: пропорційність, ресурсоємність, нормованість, реалізованість, динамічність, перспективність.

*Пропорційність* забезпечує узгодженість дій різноманітних складових моделі. Зміст пропорційності полягає у тому, що всі складові моделі (модулі-підсистеми, елементи, зв'язки мають бути узгоджені один з одним, гармонійно розвиватися, не створювати перешкод для зміни якості моделі загалом та її компонентів при кількісних змінах). Правило *ресурсоємності* полягає у тому, що при усьому різноманітті внутрішніх та зовнішніх можливостей і ресурсів закладу освіти передбачається вибір саме тих, які найбільшою мірою стимулюють управління якістю освіти. Правило *нормованості* передбачає постійне урахування вихідного стану, тенденцій розвитку модельованої системи та ступеня впливу на неї зовнішнього середовища, а також факторів як норми. Правило *реалізованості* вимагає від розробників моделі своєчасної орієнтації на кінцевий результат, з

урахуванням не лише науково обґрунтованих правил моделювання, але й конкретних особливостей його об'єкта – управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Правило *динамічності* вимагає проектування моделі, яка має статичний та динамічний характер. Властивість динамічної цілісності має проявляти себе на всіх етапах моделювання, визначаючи активну участь суб'єктів управління вищим навчальним закладом у галузі якості освіти. Правило *перспективності*, в результаті його використання наближує нас до розуміння того, що після реалізації розробленої моделі, яка охоплює обмежений проміжок часу, система управління якістю освіти буде функціонувати та розвиватися. Саме тому в подальшому може бути розроблена нова модель, яка стане продовженням попередньої, уже реалізованої [157].

Слід зазначити, що процес забезпечення якості освіти має міждисциплінарний характер та потребує врахування: основних положень теорії організації, ідеї та концепції загального управління якістю, теорії систем, сучасного стану системи вищої освіти та її нормативно-правової бази тощо.

Базовим у структурно-функціональній моделі є описане у попередніх параграфах поняття «якість освіти», як інтегральної характеристики освітнього процесу та його результатів. Воно виражає міру відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес та якої мети він повинен досягти.

Отже, структурно-функціональна модель забезпечення якості університетської освіти в сучасних умовах охоплює взаємопов'язані компоненти, які водночас є її контекстними характеристиками. До складу моделі належать такі основні компонентні блоки, як оцінний, цільовий, інструментальний та концептуальний, які ми охарактеризуємо нижче. Визначення характеристик передбачає чітку детермінацію забезпечення якості, далі їх слід конкретизувати з метою перевірки проміжних або частково досягнутих здобутків [391].

Саме тому до складу *оцінного* компонента відносять такі структурні складові, як визначення рівня якості освіти, розробка і розвиток якості,



оцінювання якості освіти; до складу *цільового* – визначення цілей забезпечення якості освіти та складання плану реалізації цілей забезпечення якості освіти.

Слід зазначити також, що структурно-функціональний метод – це невід’ємна складова дослідження управлінських явищ та процесів, і за своїм змістом є підходом, що використовується з метою опису й пояснення систем, а також спрямований на дослідження їхніх елементів, взаємозв’язків і залежності між ними в рамках єдиного цілого. Якщо ж брати до уваги систему менеджменту якості освітньої установи університетського рівня, то її основними завданнями є підтримка та подальше удосконалення її основних функцій – навчання та наукових досліджень. При цьому особлива увага звертається на стратегічну спрямованість забезпечення якості та її місце у загальноуніверситетській системі управління. Процес управління якістю освіти є невід’ємною частиною стратегічного планування діяльності університету. Він повинен базуватися на науково обґрунтованій стратегії розвитку університету і на соціально-економічних реаліях, що склалися на сучасному етапі на державному й міжнародному рівнях [67].

Стратегія зазвичай характеризується значною тривалістю в часі, проте, процедури з її формування, втілення, аналізу результатів, а також, за необхідності внесення відповідних коригуючих заходів мають відбуватися регулярно. Стратегічне планування у сфері управління якістю вищої освіти можна охарактеризувати як процедуру створення і забезпечення стратегічного балансу між метою університету, його потенційними можливостями та ймовірністю досягнення позитивних результатів на ринку освітніх послуг. Основу стратегічного плану має складати всебічний аналіз можливостей освітнього закладу із врахуванням змін у зовнішньому середовищі. На основі такого аналізу формується стратегія розвитку організації, визначаються цільові пріоритети. Стратегічне планування загалом спрямовується на адаптацію діяльності університету до мінливих умов зовнішнього середовища та на отримання вигод із нових можливостей [67].

Два основних підходи до стратегічного планування (комплексний та проблемний) описує Е. Морган (A. Morgan), оцінюючи їх з точки зору практичного використання в сучасних університетах [104]. Зокрема, представляючи *комплексний підхід*, автор згадує його класичний зразок – модель стратегічного планування Дж. Брайсона, що складається з таких етапів:

- 1) формулювання вихідних умов;
- 2) огляд організаційної нормативної бази;
- 3) оцінка місії та цінностей організації;
- 4) оцінка зовнішнього та внутрішнього середовища (SWOT-аналіз);
- 5) визначення стратегічних пріоритетів організації;
- 6) формулювання стратегії;
- 7) обговорення та прийняття стратегії і плану;
- 8) опис майбутніх перспектив організації;
- 9) реалізація;
- 10) переоцінка стратегії та процесу планування [104]; [233].

При цьому автор допускає, що стратегічне планування залежить від різноманітних ситуативних обставин. Загалом, незважаючи на те, що комплексний підхід є гнучким, він ґрунтується на ретельно опрацьованих вихідних даних: складних дослідженнях внутрішнього і зовнішнього середовища, формулюванні місії та мети організації.

Інший підхід до стратегічного планування – *проблемний*. Дж. Брайсон стверджує, що деякі організації можуть почати здійснення стратегічного планування з п'ятого етапу його моделі (визначення стратегічних пріоритетів). Організація відбирає обмежене коло питань фундаментальної політики, найважливіших для визначення місії, цілей, шляхів фінансування організації та зосереджує увагу на них. Основним для цього підходу буде «керованість», тобто обмеження процесу стратегічного планування часом, ресурсами, політичною волею організації [233].

Австрійські університети сьогодні приймають, переглядають та оновлюють власні стратегічні плани. Зокрема, план розвитку Університету ім. Карла Франца

м. Грац на 2013 – 2018 роки містить елемент стратегічного планування, в основу якого покладено використання комплексного підходу, що визначає загальноуніверситетську місію, системи цілей університету та основні стратегії діяльності. Складовими частинами плану є плани академічних підрозділів, розроблені відповідно до обраних напрямів, крім того, представлені кооперативні стратегічні проекти їх співпраці, вказані конкретні виконавці і терміни виконання [267].

Дунайський університет м. Кремс – один з найбільших європейських закладів, що спеціалізуються на післядипломній освіті. Висока якість освіти тут досягається за рахунок органічного поєднання сучасної практичної бази підготовки із сучасним науково-дослідницьким забезпеченням навчального процесу. Дунайський університет м. Кремс представив план розвитку на 2015 – 2020 роки, в тому числі декілька стратегічних питань, визначених на основі використання проблемного підходу. У вказаний період заплановані для розв’язання такі стратегічні проблеми, як: посилення спеціалізації університету у галузях навчання та наукових досліджень; підвищення ефективності наукових досліджень; подальше зміцнення та розбудова позицій університету, як передового європейського закладу у галузі післядипломної освіти, представлення стратегій удосконалення якості та професійного розвитку кадрів, забезпечення надійних джерел фінансування університету у майбутньому. У плані розвитку намічено також відповідні шляхи подолання цих проблем [270].

Отже, два описані підходи зосереджуються на важливих стратегічних питаннях. Комплексний підхід заснований на ретельно підібраних вихідних даних, складних дослідженнях внутрішнього та зовнішнього оточуючого середовища, формулюванні місії та цілей організації. Цей тип планування, як правило, включає у себе складну організаційну структуру до якої входять спеціальні комісії та підкомісії, створені для вивчення цього питання, які володіють широкими повноваженнями. Згідно з проблемним підходом, вибирають лише декілька питань, і для здійснення процесу планування потрібна досить проста організаційна структура. Такий підхід, тим не менш, не обмежує

кількість консультацій та учасників процесу. Вказані відмінності чітко простежуються на прикладах аналізу стратегічних частин планів розвитку університетів м. Грац та м. Кремс [267]; [270].

Щодо *оцінного компонента*, відображеного в цих документах, то аналіз вихідної ситуації є їхнім невід'ємним елементом, хоча в обох випадках показники якості функціонування університетів, висвітлені небагатьма положеннями. Це, очевидно, пояснюється тим, що обидва університети є передовими у галузі освіти й науки, не лише в Австрії, але й у Європі загалом, а їхні програмні документи не потребують констатації очевидних фактів.

Наступним компонентом означеної моделі системи забезпечення якості університетської освіти Австрії є *цільовий*. Саме на цьому етапі деталізуються стратегічні цілі управління якістю університету, які зводяться до рівня організаційної структури, розроблення плану їх реалізації та визначення конкретних інструментів їх досягнення. Тим самим визначення конкретних цілей у досягненні якісних показників базується на чіткій структурі, відповідальності виконавців, постійному моніторингу й оцінюванні, а також взаємозв'язках на усіх рівнях.

Зокрема, у «Стратегії розвитку університету ім. Карла Франца м. Грац» зазначено, що, визначаючи стратегічні цілі управління, університет, безперечно, керується і засадами менеджменту якості. Мова йде про запровадження загальноуніверситетської культури якості, яка є складовою інтелектуального капіталу навчального закладу, відповідні зміни у його стратегії, оптимізація всіх управлінських процесів, поліпшення зовнішніх комунікацій, розробка системи критеріїв оцінки рівня якості роботи різноманітних підрозділів та окремих посадових осіб. Саме такі види діяльності можна віднести до сукупності складових оцінного компонента структурно-функціональної моделі забезпечення якості університетської освіти Австрії [267].

Саме тут слід зазначити, що система менеджменту Університету м. Грац функціонує із застосуванням наукових принципів, різноманітності методів,

креативності та перебуває в органічній єдності із загальноуніверситетською системою менеджменту.

Зокрема, стратегічна мета «Подальший розвиток системи менеджменту якості» конкретизується так:

- 1) оптимізація вже наявних інструментів досягнення якості;
- 2) інтенсивний обмін інформацією та підвищення чіткості цілей, заходів та конкретних показників;
- 3) активізація участі співробітників у розвитку якості (структури якості);
- 4) поліпшення взаємозв'язку між окремими інструментами забезпечення якості;
- 5) застосування у рамках аудиту якості запланованих заходів.

Щоб досягти запланованої мети, Університет м. Грац заздалегідь планує систему відповідних заходів. Зокрема, у 2013 році система менеджменту якості пройшла заплановану аудиторську перевірку фінською агенцією якості та отримала відповідний сертифікат, дійсний до 2020 року [267].

Що стосується стратегічних цілей управління якістю Дунайського університету м. Кремс, то вони сформульовані кількома положеннями і полягають у такому: подальший розвиток та розбудова внутрішньої системи управління якістю, відповідних інструментів її забезпечення і розвитку. Їхня реалізація здійснюється через внутрішню систему оцінювання різноманітних аспектів діяльності університету, а також зовнішні заходи забезпечення якості, передбачені законодавством [243]; [270]; [350].

Із оцінкою (аналізом) наявної ситуації та встановленням стратегічних цілей управління якістю університету пов'язаний вибір концепції забезпечення належного рівня якості його функціонування.

*Концептуальний компонент* визначає концепції, покладені в основу реалізації забезпечення якості освіти, та конкретні інструменти забезпечення якості освіти.

Загалом, концептуальний підхід передбачає формулювання концепції діяльності (розвитку) освітньої організації, тобто комплексу ключових положень,

що визначають загальну спрямованість її функціонування. Що стосується концептуального компонента забезпечення якості освіти в австрійських університетах, то слід відзначити ту обставину, що загалом він зорієнтований на загальні засади менеджменту якості та міжнародні стандарти у сфері забезпечення якості освіти.

Зокрема, у задекларованій концепції забезпечення якості освіти Університету ім. Карла Франца м. Грац, визначено, що високі успіхи у навчанні та дослідженнях є першочерговою метою університету. Саме задля цього функціонує система забезпечення якості університету, яка є частиною загальноуніверситетської системи менеджменту. Система охоплює множину усіх робіт, які забезпечують досягнення певного рівня якості навчання в університеті та спрямована на досягнення стратегічної мети університету у контексті забезпечення якості навчання і наукових досліджень [267].

У вказаному документі зазначено, що, згідно з Болонською декларацією та Стандартами й рекомендаціями для гарантії якості в ЄПВО, основна відповідальність за якість та її оцінювання покладена на заклади освіти університетського рівня у рамках їхньої автономії. Зобов'язання забезпечувати якість освіти у державних університетах сформульоване в Університетському законі, прийнятому у 2002 році. Згідно з його § 14, саме на університетах лежить відповідальність за побудову і функціонування системи менеджменту. Зазначені положення було підкріплено нововведеннями, задекларованими у Законі про забезпечення якості освіти у ВНЗ та австрійською агенцією із забезпечення якості та акредитації Австрії (нім. – Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, HS-QSG) (далі – Закон про забезпечення якості освіти у ВНЗ) [238]. Вони полягали у тому, що сертифікація системи менеджменту університету здійснюється шляхом проведення аудиту п'яти визначених сфер його діяльності [267].

У концепції забезпечення якості освіти Університету ім. Карла Франца . м. Грац зазначено також, що система менеджменту якості університету сьогодні

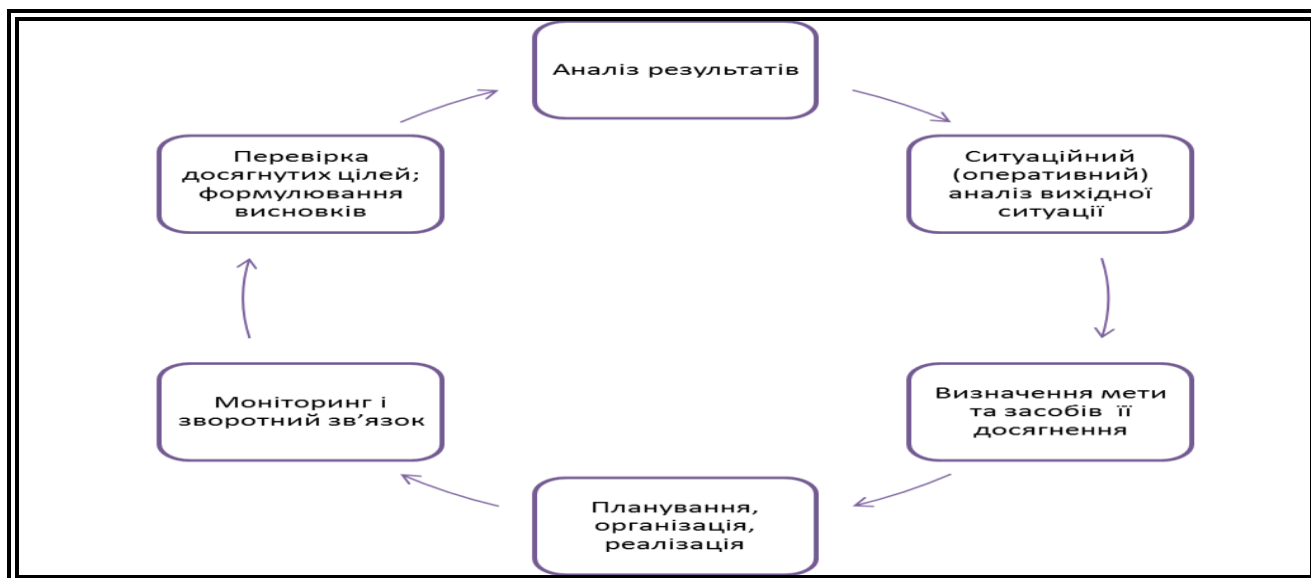
орієнтується на такі сфери діяльності університету, як: дослідження, навчання та викладання, професійне зростання кадрів, наукові дослідження, управлінська, фінансова і соціально-культурна інфраструктура університету [267].

Особливості застосування конкретних інструментів менеджменту у зазначених сферах конкретизовані у такий спосіб:

- в управлінській площині об'єктами впливу є система стратегічних цілей діяльності університету, процеси їх розробки та план досягнення;
- у площині навчання закладені максимальна підтримка та супровід студентів у навчальному процесі. Нові ідеї та концепції допомагають удосконаленню й подальшому розвитку якості викладання. Університет, отже, бере тим самим на себе відповідальність за якість освіти власних випускників і за їх конкурентоспроможність на ринку праці. Конкретними інструментами впливу тут є удосконалення змістового наповнення навчального процесу, а також перевірка та удосконалення організації навчання й викладання;
- система менеджменту якості спрямована також на створення умов для здійснення прогресивних наукових досліджень. Їхня усебічна підтримка сприяє забезпеченню якості навчального процесу та підвищенню конкурентоспроможності університету на внутрішньому і міжнародному ринку освітніх послуг;
- так само зростає значення підвищення якості професійного розвитку кадрів, а також функціонування університетської інфраструктури. Усі вони є стратегічними пріоритетами університету; їх відповідний рівень якості повинен досягатися з максимальною ефективністю.

Щодо концепції забезпечення якості, то університет орієнтується на цикл менеджменту якості (див. Рис. 2.1).

Він починається з аналізу вихідної ситуації, далі здійснюється встановлення обраних цілей. Наступним етапом буде визначення відповідних заходів для досягнення мети, їхня реалізація та систематичне спостереження, надалі – перевірка й оцінка результатів, відповідні висновки та перевірка впливу.



**Рис 2.1. Цикл менеджменту якості Університету м. Грац [267].**

Для всіх елементів циклу визначаються відповідні заходи та інструменти впливу, вони є послідовними і взаємопов'язаними видами діяльності.

Аналізуючи представлену концептуальну модель менеджменту якості, можна зробити висновок про їх базування на циклі Демінга (англ. – Deming Cycle, «коло якості»), що знаходить застосування у галузі виробничого менеджменту. Він становить стале коло регулювання удосконалення продукту та виробничих процесів, оптимізації окремих одиниць і об'єктів.

Названу модель часто називають циклом PDCA, (англ. – Plan-Do-Check-Act): планування – здійснення – перевірка – впровадження результатів. За допомогою постійних перевірок до, під час та після процесу виробництва можуть бути виявлені слабкі місця у різноманітних процесах на виробничому підприємстві. Цикл PDCA служить передовсім для виявлення причин браку і підтримки всього процесу, аж до усунення дефектів.

Застосування циклу PDCA відображено у процесі розробки концепції якості Університету м. Інсбрук [266]. Там же конкретизуються інструменти, заходи та процеси, що сприяють функціонуванню вказаного кола якості (див. *Табл. 2.1*).

Всеохоплива система менеджменту Медичного університету м. Грац розроблена відповідно до стандартів та рекомендацій для гарантії якості в ЄПВО



[268]. При цьому враховуються чотири виміри якості, що сприяють дотриманню її параметрів від визначення мети діяльності освітньої організації аж до перевірки результатів її дієвості:

Таблиця 2.1.

**Концепція якості Університету м. Інсбрук, орієнтована на цикл PDCA**

| <b>«Точки» кола якості у площині навчання та виховання</b>                                         | <b>Інструменти</b>                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Планування</b>                                                                                  |                                                                                           |
| <b>Визначення цілей нижчого порядку</b>                                                            | Деталізований план розвитку                                                               |
| <b>Визначення місцезнаходження</b><br>Дослідження потужностей та можливостей розвитку й покращення | Звіти з навчальної роботи факультетів (як база для самоаналізу на основі отриманих даних) |
| <b>Співставлення даних самоаналізу та аналізу</b>                                                  | Дорадчі бесіди із проблематики досягнення заданих уклей у галузі покращення якості        |
| <b>Поєднання досяжних цілей</b>                                                                    | Узгодження дати проведення запланованих заходів                                           |
| <b>Здійснення</b>                                                                                  |                                                                                           |
| <b>Відповідно до поставлених цілей розробляються та застосовуються конкретні заходи</b>            | Перетворення запланованих заходів                                                         |
| <b>Перевірка</b>                                                                                   |                                                                                           |
| <b>Проведені заходи контролюються та оцінюються</b>                                                | Поточний аналіз та оцінка (навчальних заходів)                                            |
| <b>Впровадження результатів</b>                                                                    |                                                                                           |
| <b>На основі результатів аналізу здійснюється поточне коректування процесу</b>                     | Проведення відповідних коректуючи заходів                                                 |

1. *Концепція діяльності освітньої організації, в основу якої покладено якість.* Всеохоплива політика якості, що охоплює всі три ключові процеси університету (навчання, викладання, наукові дослідження) та сприяє чіткому визначенню мети організації.

2. *Якість структури.* Концепція передбачає безумовну інтеграцію стратегії якості в управлінську структуру та відповідне ресурсне забезпечення.

3. *Якість процесу.* Ключовими складовими концепції є чіткий розподіл обов'язків та відповідальності між персоналом закладу вищої освіти, а також прозорість перебігу процесів і доступу до інформації.

4. *Якість результату*. Необхідними елементами є перевірка кількісних та якісних показників діяльності, запровадження заходів, що корегують та оптимізують процес [268].

Доволі чітко сформульована концепція побудови системи якості освіти та менеджменту якості в Університеті ім. Паріса Лодрона в м. Зальцбург. До її розробки залучені усі робочі групи освітнього закладу, які беруть участь у процесах навчання, викладання, наукових досліджень. Учасники таких робочих груп з розвитку якості, в тому числі студенти, наукові співробітники, обслуговуючий персонал, а також відповідальний проректор зустрічаються двічі на місяць. У складі групи – комітет з менеджменту якості, що є відповідальним за реалізацію відповідних процесів в Університеті м. Зальцбург [269].

Загалом процес менеджменту якості в університеті пов'язаний з такими аспектами: визначення системи цілей та процесу управління; стандарти та стратегічні напрямки у вимірі якості; відкритість процесів менеджменту якості.

У системі цілей процесу менеджменту якості Університету м. Зальцбург можна виокремити таку ієрархічну структуру: якість мети, якість рамок умов досягнення мети, якість процесу досягнення мети, якість досягнутої мети. В університеті можна виокремити різноманітні інструменти досягнення визначених цілей. Центральними інструментами управління є також статут освітньої установи та організаційний план розвитку. У системі цілей університету зазначено, який саме внесок належить окремим факультетам та іншим структурним одиницям у досягненні загальноуніверситетських цілей. Вони складають власні плани розвитку за окремими напрямками, в яких вказують шляхи розвитку на найближчі три роки. Детальний звіт про цілі, досягнуті протягом року, відображається в звітному документі «баланс знань», а також на офіційній Інтернет-сторінці університету [269].

Поряд із визначенням системи цілей, в якій ідеться про досягнення певного оптимуму, використовуються стандарти якості, що встановлюють певні її граничні норми. Такий стандарт, у кожному разі, повинен передбачати виконання чітких законодавчих приписів. Метою функціонування системи менеджменту є,

серед інших, дотримання таких стандартів у галузях викладання та наукових досліджень. У галузі навчання такі університетські стандарти представлені до розгляду.

В університеті є багато різноманітних функцій із відповідними багатогранними завданнями, і відповідно – велика кількість посадових осіб із широким колом повноважень. Суттєвим внеском у менеджмент якості університету буде чітка диференціація і точне формулювання усіх функцій, завдань і процесів, їхнє зрозуміле визначення та відкритість для громадськості. Для цього університетом видаються довідники із менеджменту якості. Вказані матеріали, а також стандарти якості університету доступні на офіційній Інтернет-сторінці університету [269].

Отже, концепція системи забезпечення якості університету визначає мету, завдання, структуру, зміст, стратегічні напрями його розвитку та нерозривно пов'язана з інструментальним компонентом забезпечення якості університетської освіти.

## **2.2. Інструментальний компонент забезпечення якості університетської освіти Австрії**

### **2.2.1. Механізми забезпечення якості університетської освіти Австрії в контексті євроінтеграційних процесів**

Як уже зазначалося у розділі 1, якість освіти є багатоплановою категорією, тому критерії її оцінювання можуть бути різними. Взаємозв'язок показників оцінювання функціонування вищої освіти та її якості ілюструє ст. 70 Програмного документа ЮНЕСКО «Реформа та розвиток вищої освіти»: «Основними критеріями оцінювання функціонування вищої освіти є якість навчання, підготовки, дослідницької роботи та обслуговування суспільства. Ось чому важливо не переплутати лібералізацію економічних відносин та сприяння

підприємництву з відсутністю громадської соціальної політики особливо щодо фінансування вищої освіти. Не можна також трактувати надання автономії як альтернативу політики тиску на освітні заклади з метою збільшення їхніх власних фондів, розширення контрактів з підприємствами, підвищення плати за навчання або інших оплат, пов'язаних з навчанням» [344].

З метою уникнення двозначностей, на основі опрацювання джерельної бази дослідження у Розділі 1 нами описано структурно-функціональну модель забезпечення якості університетської освіти в Австрії.

При цьому забезпечення якості університетської освіти Австрії доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних компонентів. Як уже було зазначено, у межах нашого дослідження ми обрали структурно-функціональну модель, що становить сукупність функцій та управлінських дій суб'єкта управління, на основі якої характеризується предмет дослідження – теорія і практика забезпечення якості університетської освіти в Австрії (у розрізі умовних структурних компонентів її забезпечення (оцінний, цільовий, інструментальний, концептуальний компоненти)).

Оцінний, цільовий, концептуальний компонентні блоки нерозривно пов'язані з стратегічним плануванням забезпечення якості університетської освіти та загальноуніверситетською системою управління.

Відповідні інструменти забезпечення якості університетської освіти, що слугують змістовим наповненням інструментального компонентного блоку, можна було б згрупувати в контекстуальних рамках відмінностей у забезпеченні якості та менеджменту досягнення якості, викладених у роботі науковця П. Пастернака (P. Pasternack) [338]. Оскільки європейські університети вже доволі тривалий час використовують систему забезпечення якості, на його думку, видається доцільною систематизація трьох груп інструментів забезпечення якості навчання.

Передусім – традиційні. Під ними розуміємо заходи, які традиційно використовують університети Австрії для того, щоб забезпечити якість навчання, проте явно їх не називають такими, що використовуються для цієї мети:

взаємозв'язок методів, фахові й освітні стандарти, науково-дослідницькі взаємозв'язки, наукова критика, репутація, дидактика вищої школи тощо.

Варто згадати про інструменти, близькі до вищої школи, тобто такі, що є інтегрованими в академічну культуру. Це такі заходи забезпечення якості, які хоча й традиційно не належать до вищої школи, але з початку XX століття широко застосовуються у її середовищі. Спершу в англо-американському, а тоді у німецькомовному просторі почали використовувати оцінювання відповідності певних об'єктів чи процесів визначеним стандартам; рейтингування як оцінювання, що здійснюється на основі порівняння кількох об'єктів відповідно до визначених критеріїв тощо.

Є й такі інструменти, що раніше не належали до сфери вищої школи. Тут ідеться про системи й інструменти, що були трансферовані до системи вищої школи із інших галузей, здебільшого близьких до економіки. Найважливішими з них є сертифікація згідно зі системою стандартів DIN ISO 9000ff та теорія загального управління якістю (англ. – Total Quality Management, TQM). Серед них ми можемо виокремити «бездефектну концепцію» (стратегія виробництва високоточних продуктів, що гарантує нульовий рівень браку на виробництві), інструкцію із досягнення заданих якісних показників, бенчмаркінг тощо [338].

Вказана сукупність інструментів забезпечення якості університетської освіти представлена у *Табл. 2.2*.

З метою глибшого розуміння зазначених положень, проаналізуємо окремі складові механізмів забезпечення якості університетської освіти в досліджуваній країні. Так, одним із них є фахові та освітньо-культурні стандарти. Звернемося до досвіду австрійських університетів щодо розвитку кваліфікаційних стандартів.

При дослідженні систем кваліфікаційних стандартів виникають передусім проблеми термінологічного характеру. Один її аспект проявляється у тому, що в означеній сфері дуже часто застосовуються професійні терміни, зрозумілі винятково професійним експертам. Саме ця обставина стає на заваді фахово не підготовленій частині суспільства брати участь в обговоренні проблеми.

Таблиця 2.2.

**Інструменти забезпечення якості університетської освіти**

| <b>Традиційні інструменти забезпечення якості університетської освіти</b>                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Інструменти забезпечення якості, близькі до середовища вищої школи</b>                                                                                                      | <b>Інструменти забезпечення якості, трансферовані до системи вищої школи з інших галузей</b>                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Фахові комунікації;<br>незалежні перевірки;<br>експертиза;<br>репутація та соціальний контроль якості;<br>дидактика вищої школи;<br>навчальне реформування;<br>система контролю знань;<br>автономія і наукова свобода;<br>статистика, річні звіти і зведення даних;<br>зовнішні інструменти оцінювання якості; | Оцінка з допомогою певних систем показників;<br>система звітності і моніторингів;<br>оцінювання;<br>рейтингування;<br>акредитація;<br>бібліометрія;<br>студентські опитування; | Аудит якості;<br>сертифікація;<br>взаємозумовлена система цілей;<br>орієнтована на успіх система розподілу ресурсів;<br>бенчмаркінг;<br>мотивація;<br>менеджмент знань;<br>бездефектна концепція;<br>інструкції з менеджменту якості;<br>гуртки якості;<br>перманентний процес покращення якості. |

Інший аспект – використання одного і того самого терміна для найменування різних програмних заходів, та, навпаки, різні явища можуть описуватись за допомогою одного і того ж терміна. Крім того, саме впровадження систем кваліфікаційних стандартів, змінює власне ці стандарти, саме це відображається на вживанні слова «кваліфікація».

Тому в різних країнах терміни «кваліфікація», «системи кваліфікаційних стандартів» та «національні системи кваліфікаційних стандартів» можуть використовувати в дещо різних значеннях.

Зокрема, термін «кваліфікація», використовують у різних значеннях в предметних дослідженнях та в спеціальній літературі. Перше та найбільш традиційне його значення є формальним означенням факту проходження певної встановленої процедури, пов'язаної з програмою освіти чи підготовки, яку проводить навчальний заклад. Німецький тлумачний словник Duden подає тлумачення терміна «кваліфікація» як «здобуту через освіту чи досвід здатність до певної професійної діяльності або ж «передумову до певної освітньої діяльності у формі сертифікатів, посвідчень, тощо» [262].

Тлумачний академічний словник української мови подає означення терміну «кваліфікація» як рівень придатності, підготовленості до якого-небудь виду праці [159].

У деяких країнах терміном «кваліфікація» позначають категорію, близьку до компетентності, що необхідна для здійснення певної трудової діяльності. Кваліфікації також пов'язують із офіційним визнанням допуску особи до діяльності в конкретній сфері. Сьогодні усі формальні документи, які означають, що їхній власник володіє певними знаннями та вміннями – успішно засвоїв навчальну програму, пов'язані із певним рівнем кваліфікації.

Тобто, це сукупність формальних вимог, виконанням яких зумовлене присвоєння кваліфікацій. Таке вживання розповсюджене в офіційних програмних документах, що описують системи кваліфікаційних стандартів. У такому значенні «кваліфікація» – це чітко визначені результати навчання та встановлені вимоги до кандидатів, які претендують на присвоєння кваліфікації.

Програмні документи або ж фахівці посилаються на «розробку кваліфікаційних стандартів», під чим розуміють офіційне формулювання сукупності вимог, що дозволяють на практиці присвоювати відповідну кваліфікацію.

Історично склалося так, що у більшості країн були складені офіційні описи власних систем кваліфікаційних стандартів. Фактично вони у схематичній формі відображали офіційно визнані у цій країні кваліфікації та взаємозв'язки між ними. Такі схеми були дещо схожими із Національними системами кваліфікаційних стандартів (далі – НСКС). Крім того, у більшості країн існують переліки професій в різних секторах економіки, причому подекуди вони прив'язані до класифікаційних та розпорядчих систем різних типів (наприклад, класифікатор професій в Україні). Загалом, окремі автори відзначають: «переваги НСКС ... в тому, що вони чітко описують рівні кваліфікацій і тим самим зменшують кількість спірних тлумачень» [276, с. 4].

Як головну інноваційну рису, пов'язану з НСКС, М. Колс (M.Kolse) виділяє наявність узгоджених певних рівнів, у той час як Р. Так (R.Tuck) вводить

поняття кваліфікацій, які логічно відокремлені від закладів, що реалізують навчальні програми. Відповідно, Р. Так трактує НСКС як засіб розробки, класифікації та визнання навичок, знань та компетентностей у межах ієрархії узгоджених рівнів. Це механізм упорядкування чинних та нових кваліфікацій, який визначається за результатами навчання, тобто на основі чітко визначеного набору знань і вмінь учня (студента), набутих в аудиторії, на робочому місці чи в інших, менш формальних умовах. Система кваліфікаційних стандартів вказує можливість зіставлення різних кваліфікацій, зміни професійної або галузевої приналежності чи переміщення у межах професії/галузі [390].

У наведеному вище визначенні частково відображені аспекти практичного застосування НСКС. Те саме стосується й інших визначень, зокрема, визначення Європейської Комісії, у якому вказано, що національна система кваліфікаційних стандартів є засобом класифікації на основі системи критеріїв зі встановлених рівнів результатів навчання, яке повинно інтегрувати і забезпечити координацію національних систем кваліфікаційних стандартів й оптимізувати прозорість, доступність, зміну та якість кваліфікаційних стандартів на благо ринку праці та громадянського суспільства [328], [383].

Аспекти кваліфікаційного підходу (традиційна освіта за навчальними планами на основі результатів) були започатковані у виробничій психології, яку почали застосовувати в США в 60-х роках XX століття для вимірювання компетентності вчителів в умовах політичного тиску, який став наслідком громадської критики, спрямованої на систему шкільної освіти.

Саме з цього моменту ідея чітко визначених результатів навчання проникла у сферу освіти [305] та знайшла відображення у «Плані дій 16 +» (1984) в Шотландії. Цим документом було закладено основу низки реформ, що призвели до запровадження в 2001 році Шотландської системи кредитів та кваліфікаційних стандартів [352]; [407]. В інших частинах Сполученого Королівства наприкінці 1987 року під впливом деяких ідей «Плану дій 16 +» було створено Національну раду з професійних кваліфікаційних стандартів.



Ці дві події – «План дій 16 +» в Шотландії та система Національних кваліфікаційних професійних стандартів (НКПС) у решті частин Великій Британії загалом вважаються витокami Національних систем кваліфікаційних стандартів. У середині 1990-х років в Австралії, Новій Зеландії та ПАР за їх зразком були створені системи кваліфікацій. Наприкінці 1990-х – на початку 2000-х років розпочалися дії з їх упровадження і в інших країнах. Наприкінці 1990-х років в рамках Болонського процесу цей документ був доповнений ідеями використання рівнів та результатів.

Після прийняття Європейським Союзом Європейської системи кваліфікаційних стандартів (далі – ЄСКС) (2008) стрімко зросли кількість європейських країн, що займаються розробкою системи кваліфікаційних стандартів. Розробка і впровадження регіональних систем кваліфікаційних стандартів ведуться на сьогодні в усьому світі. У таблиці, наведеній нижче, представлені країни, що беруть участь в розробці НСКС (станом на 2011 р.), також вказані етапи цього процесу. Оскільки розробка НСКС – процес динамічний, то цілком можливою є імовірність відповідних змін. Етапи розвитку, згідно з якими розподілені країни, – приблизні (див. *Табл. 2.3*).

Таблиця 2.3

**Етапи розвитку НСКС в окремих країнах Європи та Середньої Азії, станом на 2011 р.**

|                                                    | Система<br>впроваджена                                                                                             | Розробка і<br>впровадження                                                                                                        | Планування<br>і / або<br>проектування                                                                                                                                   | Вивчення<br>можливостей<br>впровадження                                                                                              | Система<br>окремих<br>компете-<br>тентно-<br>стей |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Країни<br/>Європи та<br/>Середньої<br/>Азії</b> | Велика<br>Британія<br>Ірландія,<br>Франція,<br>Мальта,<br>Північна<br>Ірландія,<br>Румунія,<br>Шотландія,<br>Уельс | <i><b>Австрія</b></i><br>Албанія,<br>Литва,<br>Боснія,<br>Естонія,<br>Португалія,<br>Косово,<br>Грузія,<br>Словенія,<br>Туреччина | Андорра,<br>Вірменія,<br>Бельгія,<br>Хорватія, Кіпр,<br>Франція,<br>Данія,<br>Німеччина,<br>Чехія, Греція,<br>Угорщина,<br>Ісландія,<br>Італія,<br>Норвегія,<br>Польща, | Азербайджан,<br>Болгарія,<br>Казахстан,<br>Киргизія,<br>Латвія,<br>Люксембург,<br>Македонія,<br>Україна,<br>Швейцарія,<br>Узбекистан |                                                   |

|  |  |  |                                                              |  |  |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  |  | Російська<br>Федерація,<br>Сербія,<br>Словаччина,<br>Іспанія |  |  |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------|--|--|

У Табл. 2.3 відображено такі етапи розвитку НСКС:

- Система впроваджена. НСКС набула офіційного статусу завдяки прийняттю і затвердженню у законодавчому порядку програм чи нормативно-правових актів. Для виконання різноманітних функцій, пов'язаних з НСКС, розроблені або вводяться відповідні механізми. Система містить кваліфікаційні стандарти (Велика Британія, Ірландія, Франція, Мальта, Північна Ірландія, Румунія, Шотландія, Уельс).
- Розробка і впровадження. Країни імплементують розробку політичних заходів та механізмів впровадження НСКС (Австрія, Албанія, Литва, Боснія, Естонія, Португалія, Косово, Грузія, Словенія, Туреччина).
- Планування і проектування. У таких країнах, як Андорра, Вірменія, Бельгія, Хорватія, Кіпр, Франція, Данія, Німеччина, Чехія, Греція, Угорщина, Ісландія, Італія, Норвегія, Польща, Російська Федерація, Сербія, Словаччина Іспанія вивчають, як має бути побудована НСКС, як вона повинна функціонувати, які функції різноманітних учасників та зацікавлених сторін слід передбачити [313].
- Вивчення можливостей впровадження. Азербайджан, Болгарія, Казахстан, Киргизія, Латвія, Люксембург, Македонія, Україна, Швейцарія, Узбекистан вивчають можливості впровадження НСКС.
- Система компетентностей або система навчання із врахуванням компетентностей [318]. Впроваджене або впроваджується різнорівневе навчання із врахуванням компетентностей, що охоплює різні кваліфікації. Цей етап передбачає розробку механізмів виявлення і стандартизації компетентностей. Як правило, це відбувається у рамках системи, в якій виділені різні рівні та сфери; і не обов'язково передбачений перехід на повноцінну НСКС.

Загалом, низка авторів відзначають, що міжнародна політика в галузі освіти сьогодні формується, виходячи із загальних тенденцій: потреба змін має переважно економічне підґрунтя (як фактор підвищення якості людських ресурсів); все частіше звучить думка, що системи освіти та підготовки не виконують своїх завдань; зміни у сфері освіти та підготовки впроваджуються як необхідні, але такі, що не вимагають значного залучення державних ресурсів; реформа освіти реалізується переважно як зміни у системі управління; до освітніх закладів ставляться вимоги більшою мірою орієнтувати свою діяльність на принципи комерційної діяльності та ринку; все більше уваги приділяють таким аспектам, як стандартизація, підзвітність і тестування. Отже, системам кваліфікаційних стандартів відводиться ключова роль в описаному підході з проведення реформ [263].

Згаданий вище аспект пошуку більш тісних зв'язків між економікою та освітою супроводжувався тим, що кваліфікації набули нового значення. У більшості досліджень, у рамках яких НСКС розглядаються в перспективі політичної економії, стверджується, що їхнє впровадження пов'язане із неоліберальною реформою державного сектора. М. Янг (M. Young) висловлює думку, що системи кваліфікаційних стандартів ілюструють «практично парадигмальний приклад державного втручання в неоліберальну економіку», оскільки вони, по суті, є спробою одночасно отримати більший контроль та надати більш широкий вибір людям. Інакше кажучи, кваліфікації є своєрідним інструментом здійснення державної політики, оскільки з їх допомогою досягається мета: 1) стимулювання окремих студентів; 2) забезпечення більшої підзвітності освітніх установ [407].

Аналогічно Г. Донн (G. Donn) і Т. Девіс (T. Davies) вважають, що системи кваліфікаційних стандартів можна розглядати як елемент нового підходу до управління, та акцентують їх дієвість й ефективність, які забезпечуються ринковими механізмами. Вони стверджують, що такий новий підхід до управління має обслуговувати інтереси неоліберальної економічної системи,

оскільки політика в сфері освіти все більшою мірою визначається економічними завданнями та пріоритетами бізнесу [261].

У Європейському просторі вищої освіти рамки кваліфікацій запроваджуються на загальноєвропейському та національному рівнях і поділяються на:

- Європейські метарамки кваліфікацій (Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя );
- Національні рамки кваліфікацій (далі – НРК), які повинні охоплювати усі освітні кваліфікації (кваліфікації вищої освіти) у національній системі освіти.

Європейська рамка кваліфікацій (далі – ЄРК) для навчання упродовж життя була розроблена з ініціативи ЄС; її призначення – стати «транслятором» систем кваліфікації, прийнятих у різних країнах Європейського Союзу. Основне завдання ЄРК – зробити рівні освіти й кваліфікації зрозумілими та придатними для роботодавців, працівників і студентів. У квітні 2008 року Європейський парламент та Рада Європи надали ЄРК статус рекомендацій (рекомендаційного документа) (див. Додаток В).

ЄРК описує вісім освітніх рівнів, які повинні відображати весь можливий спектр результатів навчання. Кожен з них визначений певним набором дескрипторів, що описують результати навчання, відповідні до всіх кваліфікацій цього рівня у будь-якій системі кваліфікацій.

Дескриптори ґрунтуються на таких основоположних поняттях кваліфікації, як знання, вміння, компетентності. Під знаннями розуміють множину фактів, положень, теорій певної сфери навчання та/або трудової діяльності.

Уміння і навички визначаються як когнітивні (такі що стосуються використання логічного, інтуїтивного, творчого мислення) та практичні (праця і використання методів, матеріалів, інформації, інструментів), здатності до використання знань і технологій [312].

Під компетентностями слід розуміти сформовані здатності до використання отриманих знань, умінь і навичок, а також особистісних, соціальних та

методичних якостей в робочих і навчальних ситуаціях, а також для професійного розвитку. Зазначимо, що в ЄРК термін «компетентність» застосовується для позначення повноти відповідальності, самостійності й автономності у прийнятті рішень. Узагальнену структуру ЄРК показано у Додатку В.

На основі ЄРК в європейських країнах розроблено, обговорено, прийнято (або ще перебувають на етапі обговорення в низці країн) національні рамки кваліфікацій.

Затвердження НРК в Австрії базується на впровадженні рекомендацій Європарламенту та Ради Європи від 23 квітня 2008 року щодо впровадження ЄРК для навчання впродовж життя. В основі ЄРК – вісім рівнів, які охоплюють весь спектр можливих кваліфікацій – починаючи від базової освіти до найвищого рівня академічної і професійної освіти та підготовки й характеризуються основними результатами навчання.

Під час національного консультаційного процесу щодо впровадження ЄРК у 2005–2006 роках йшлося про створення НРК в Австрії. Ці рамки мали охоплювати всі освітні сектори та інтегрувати як формально, так і неформально набуті кваліфікації, а також неформально набуті навчальні результати.

Мета НРК не тільки передбачала спрощення та прозорість австрійської кваліфікаційної системи щодо ЄРК, але й охоплювала цілі освітньої політики, що переходять в інші сфери (такі, як орієнтація на «результат навчання», сприяння інтеграції результатів неформального навчання). Для розвитку НРК були вибрані два підходи: низхідний і висхідний. Із самого початку метою було створення та втілення НРК на основі широкого консенсусу основних акціонерів національного кваліфікаційного ландшафту, а також інтеграція академічних експертних знань. Необхідність втілення НРК щодо ЄРК закладена в урядовій програмі 24-го законодавчого періоду (2008 – 2013) в розділах, присвячених освіті, науці та дослідженням [312]. Це означає, що було визначене завдання інтеграції усієї австрійської кваліфікаційної системи у строго регламентовану схему класифікацій з вісьмома рівнями до 2013 року.

У процесі роботи з розвитку НРК у консенсусі з усіма задіяними у співпраці суб'єктами було визначено такі цілі:

- збільшити прозорість освітньої системи в Європі, а також на національному рівні на благо громадян, базуючись на системі зрозумілих і придатних до порівняння кваліфікацій;
- сприяти сумісності кваліфікацій освітніх систем з ЄРК (та з індивідуальними НРК) і, таким чином, зробити більш прозорими критерії розуміння австрійської кваліфікаційної системи в Європі;
- надалі розвивати орієнтацію навчального процесу на результат;
- запровадити кредитну трансфертну систему, що базується на моделі ЄКТС;
- усіма можливими шляхами сприяти академічній мобільності студентів, викладачів/науковців та адміністративного персоналу;
- сприяти проникності в межах та між формальними і неформальними сферами освітньої системи відповідно до принципів навчання протягом життя і, таким чином, зміцнювати принципи і методи взаємного визнання кредитної передачі кваліфікацій;
- сприяти посиленню європейського виміру у секторі вищої освіти.

Цілями НРК є представити австрійський кваліфікаційний ландшафт (сферу) прозорим способом. Відношення до рівнів не пов'язано з будь-якими правами. Отримання певного рівня не забезпечує автоматично доступу до набуття кваліфікації наступного рівня. Це означає, що функцією НРК є лише спрямовувати, але не регулювати.

Головною структурою, відповідальною за створення та успішне функціонування НРК, є проектна група НРК, створена у 2006 році. Вона охоплювала представників Федерального Міністерства освіти та справ жінок (нім. – Bundesministerium für Bildung und Frauen, BMUKK) і Федерального Міністерства науки та досліджень (нім. – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, BMWF). Перед нею були поставлені такі завдання:

1. прийняття стратегічних планів;

2. координація процесів розвитку та втілення НРК;
3. розвиток пропозицій щодо структури НРК та їхній розвиток і координація з національними групами із розробки НРК;
4. доведення інформації до акціонерів (таких як консультаційні ради).

До складу Національної керівної групи для НРК (нім. – Steuerungsgruppe für den Nationalen Qualifikationsrahmen, NQR STRG), керівна група з питань розробки національних рамок кваліфікацій) входять основні представники австрійської освітньої сфери, що безпосередньо впливають на кваліфікаційні процеси та зміст, так само, як і юридичні умови рамок: представників федеральних міністерств, соціальних партнерств і фахівців-практиків. Керівна група очолюється представниками Федерального міністерства освіти та справ жінок, заступник головуєчого призначається зі складу Федерального міністерства науки і досліджень. Національна керівна група з питань розробки НРК Австрії охоплює 23 члени (з правом голосу). Вони призначаються так:

- представник Федерального міністерства освіти і справ жінок (головуючий);
- представник Федерального міністерства науки і досліджень (заступник головуєчого);
- три представники Федерального Міністерства освіти і прав жінок (нім. – Bundesministerium für Bildung und Frauen, BMUKK);
- по два представники Федерального Міністерства науки та досліджень (нім. – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, BMWF), Федерального Міністерства економіки, сім'ї та молоді (нім. – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, BMWF), Федерального Міністерства праці, соціального захисту та захисту прав споживачів (нім. – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, BMASK);
- по одному представнику з Федерального бюро кримінальної поліції (нім. – Das Bundeskriminalamt, BKA); Федерального Міністерства Європи, інтеграції та зовнішніх справ (нім. – Der Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, BMEIA); Федерального Міністерства фінансів (нім. – Bundesministerium für

Finanzen, BMF); Федерального Міністерства внутрішніх справ (нім. – Das Bundesministerium für Inneres, BMI); Федерального міністерства юстиції (нім. – Das Bundesministerium für Justiz, BMJ); Федерального міністерства захисту країни та спорту (нім. – Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, BMLVS); Федерального міністерства сільського та лісового господарства, довкілля та водних ресурсів, (нім. – Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, BMLFUW); Федерального Міністерства транспорту, інновацій і технологій (нім. – Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie, BMVIT);

– по одному представнику з Федеральної служба із запобігання та боротьби з корупцією (нім. – Bundesamt zur Korruptionsprävention und Korruptionsbekämpfung, BAK); промислової спілки (нім. – Die Industriellenvereinigung, IV), австрійського об'єднання профспілок (нім. – Der Österreichische Gewerkschaftsbund, ÖGB); Представництва Федеральних земель (нім. – Verbindungstelle der Bundesländer);

– кооптовані члени (по одному представнику) австрійської університетської конференції (нім. – die Österreichische Universitätenkonferenz, Uniko), конференції університетів прикладних наук (нім. – Fachhochschul-Konferenz, FHK) [337].

Згідно з регламентованою процедурою, ключовим завданням Національної керівної групи з питань розробки НРК є надання рекомендацій владним структурам, що відповідають за легальне регулювання освіти та підготовку кваліфікацій на усіх рівнях, особливо Федеральному міністерству освіти та справ жінок, а також Федеральному міністерству науки і досліджень як координуючим владним структурам.

Рекомендовані завдання охоплюють наступне:

1. розвиток та створення НРК;
2. впровадження НРК в Австрії;



3. формування процесів для рекомендованих кваліфікацій, що набуваються у формальному секторі навчання та для формально і неформально набутих навчальних результатів у межах рівнів ЄРК;

4. підготовка і затвердження резолюцій щодо рекомендацій, пов'язаних з розвитком і втіленням НРК та узгодженням кваліфікацій з ЄРК;

5. об'єднані консультації щодо дизайну, організації, комунікативних, інформаційних, уповноважених до прийняття рішень структур у своїй сфері компетентності для того, щоб досягнути вищезгаданих цілей [337].

Виконанню завдань із розробки та впровадження НРК сприяє Національний координаційний центр НРК в Австрії (далі – НКЦ). НКЦ для впровадження НРК в Австрії був створений як штатна структурна одиниця з розвитку кваліфікацій у складі Національної агенції для навчання впродовж життя, яка, своєю чергою, є підрозділом Австрійської агенції з міжнародної кооперації в освіті і дослідженнях (нім. – Österreichische Austauschdienst-Gesellschaft mit beschränkter Haftung, ÖAD-GmbH). Це центральний адміністративний координаційний та інформаційний офіс з питань НРК в Австрії. НКЦ відповідає за виконання таких завдань:

1. підтримка розвитку і втілення НРК в Австрії;
2. розробка та підтримка Інтернет-ресурсу НРК і відповідної інформаційної системи, включно з реєстром НРК;
3. зв'язки з громадськістю, заходи, консультації;
4. робота в мережі на національному та європейському рівнях.

Діяльність НКЦ фінансується Федеральним міністерством освіти та прав жінок і грантами Європейської Комісії.

Розвиток НРК постійно підтримується зовнішніми науковими експертами. Так, експертів залучали до підготовки та окреслення консультаційного документу НРК, аналізували його положення, проводили і керували пілотними проектами НРК, співпрацювали при виробленні критеріїв і процедур для рекомендацій щодо встановлення зв'язку (узгодження) кваліфікацій з рівнями НРК.

Мета НРК – зробити можливим узгодження кваліфікацій з багатьох різних секторів освіти. Для того, щоб досягти перших цілей (включаючи всі доступні ресурси), процес розвитку НРК був структурований у т зв. три «коридори» – (динамічні зони перспективного розвитку), що базувалися на різних сферах навчання (концептуальна схема «трьох коридорів»):

- «Коридор 1»: узгодження кваліфікацій формальної освітньої системи (в основному це кваліфікації, що надаються державою);
- «Коридор 2»: представлення і узгодження неформально набутих кваліфікацій (як-от, заклади для освіти дорослих);
- «Коридор 3»: розвиток підходів до класифікації результатів навчання шляхом запровадження інформальних навчальних процесів.

Визначення «трьох коридорів» беруть до уваги національні характеристики, наприклад, в Австрії існує сертифікація у галузі неформального навчання, цього немає в європейській практиці. Представлена структура коридору має на меті зробити ці різниці видимими, особливо, в європейському контексті. Далі, терміни: «формальна освіта» (англ. – formal), «неформальна освіта» (англ. – non-formal) та «інформальна освіта» (англ. – in-formal) будуть використовуватись згідно з офіційними визначеннями (в сенсі коридорів).

Під формальним навчанням будемо розуміти структуроване (з точки зору цілей та часу) навчання, яке, як правило, забезпечується навчальними закладами та приводить до сертифікації. Формальне навчання передбачає наявність відповідних попередніх намірів зі сторони студента.

Неформальне навчання – навчання, передбачене певними запланованими заходами, але є неявним (з точки зору цілей, часу та підтримки) та містить певний елемент навчання. Такий тип навчання передбачає певні наміри з точки зору студента та приводить до сертифікації.

Інформальне навчання є щоденним навчанням, пов'язаним з роботою, сім'єю, відпочинком, відвідуванням закладів культури, спілкуванням, не організоване і не структуроване (з точки зору мети, часу та підтримки). Таке

навчання у більшості випадків не передбачає певних попередніх намірів з точки зору студента та не приводить до сертифікації [337].

Слід також відзначити, що «три коридори» були створені як «місток» для того, щоб полегшити втілення НРК; метою такого інструменту є структурувати і з'ясувати складність австрійської освітньої системи та її складний розподіл компетентностей. «Три коридори» стають зрозумілими з точки зору принципу «навчання впродовж життя»: доступні різні шляхи, і довгостроковою метою є зробити можливим відображення цих шляхів в НРК.

Ось чому опис рівнів НРК застосовує однаково для всіх коридорів, для визначення рамок навчання протягом життя. Загальна стратегія НРК в Австрії передбачає, що, передусім, всі кваліфікації, набуті у формальному секторі, будуть узгоджені, але рамки кваліфікацій також будуть включати неформально набуті кваліфікації і навчальні результати, набуті через інформальне навчання, для виконання вимог стратегії навчання впродовж життя. Тому дії у межах цих «трьох коридорів» проводяться одночасно, при їх взаємодії, та сприяють неперервності між галузями вивчення. Види діяльності, які належать до НРК, демонструють, що розвиток в одному коридорі має вплив на інший та може використовуватись у ньому.

Процес становлення НРК в Австрії розпочався у січні 2007 року, інформаційним етапом, на якому всі учасники були поінформовані про організаційні та змістові аспекти. Базуючись на консультативному документі Федерального Міністерства освіти та справ жінок і Федерального міністерства науки і досліджень, з січня до червня 2008 року тривав консультативний процес щодо НРК, результати якого були проаналізовані в другій половині 2008 року. Високий рівень роботи (створено 270 документів), показав, що створення та результативне впровадження НРК є дуже актуальною темою для австрійської освітньої системи та ринку праці. Процес прийняття рішень розпочався на початку 2009 року, базуючись на висновках відповідних міністерств. Основоположний документ НРК, розроблений як наступний етап, вміщав основні рішення і принципи, а також угоди про надання додаткових повноважень

Федеральному міністерству освіти та справ жінок як відповідальному міністерству. Потім розвиток австрійських НРК офіційно розпочався затвердженням Кабінетом міністрів наприкінці 2009 року основоположного документу щодо НРК. У 2010 році засновано австрійський НКЦ. Підготовлено критерії і розроблено процедури узгодження кваліфікацій у формальному секторі освіти. Все це було випробувано під час пілотної фази у 2011 році. Розвиток критеріїв і процедур узгодження кваліфікацій формальних систем також охоплював кваліфікації з неформального сектору. Досвід, отриманий на випробувальному етапі, був представлений та обговорений на дев'яти зборах Керівної групи з питань розробки національних рамок кваліфікацій (нім. – Steuerungsgruppe für den Nationalen Qualifikationsrahmen, NQR STRG) у травні 2011 року. З червня 2011 року, ці критерії та процедури розглядаються та оптимізуються, базуючись на результатах випробовування.

НКЦ у 2011 році також вжив низку заходів, а саме:

1. надання підтримки для керівної групи з питань розробки кваліфікаційних рамок;
2. налагодження зв'язків з громадськістю (розробка та підтримка Інтернет - сторінки, підготовка матеріалів);
3. організація та інформаційний доступ у федеральних землях, представлення НРК;
4. проведення серії семінарів, які ілюстрували і пояснювали окремі аспекти НРК та ЄРК;
5. створення транснаціональних мереж (організація у червні 2011 року наради міжнародних експертів на тему: «Висвітлення ЄРК рівня 5»).

У таблиці, поданій нижче, відображено результати загального огляду основної діяльності та головних етапів розвитку НРК у формальному та неформальному освітньому секторі у 2005 – 2011 роках. (див. *Табл. 2.4*).

Таблиця 2.4

## Розвиток Національної рамки кваліфікацій в Австрії

| Рік       | Формальне навчання                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Неформальне навчання                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2005-2006 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Консультаційний процес щодо ЄКР</li> <li>Перші спроби розвитку НРК в Австрії</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>                                                                                                                                                                                                        |
| 2007      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Грунтовний аналіз з підготовки НРК в Австрії</li> <li>Підготовка консультаційного документу НРК</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>                                                                                                                                                                                                        |
| 2008      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Урядова програма на 24 легітимний період (2008 / 2013): необхідність імплементації НРК по відношенню до ЄКР у розділах освіти і науки / дослідженнях; підвищення прозорості формально і неформально набутих кваліфікацій таким чином збільшуючи проникність всієї освітньої системи</li> <li>Конференція «НРК в Австрії: Започаткування консультаційного процесу»</li> <li>Імплементація консультаційного процесу</li> <li>Пілотні проекти з НРК в секторах будівництва, туризму, в галузі охорони здоров'я</li> </ul>                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розробка стратегії та робочої групи K2</li> </ul>                                                                                                                                                                  |
| 2009      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Спільне положення Федерального міністерства освіти та справ жінок і Федерального міністерства науки і досліджень. «Встановлення НРК в Австрії». Висновки, ключові рішення, прийняті міри в результаті консультаційного процесу з НРК</li> <li>Промова перед радою Міністрів 24 листопада 2009 року: Спільна доповідь Федерального міністерства освіти та справ жінок, а також Федерального міністерства науки і досліджень по встановленню НРК та прийняттю мір на поточний легітимний період.</li> <li>Пілотний проект: визначення навчальних результатів і приведення у відповідність кваліфікацій до НРК в галузях електричної інженерії та електроніки.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Концепт часткової стратегії по інтеграції навчальних результатів в неформальному навчанні в майбутні рамки НРК</li> <li>Загальна освіта для дорослих і НРК– модельний проект по компетентності громадян</li> </ul> |
| 2010      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розробка критеріїв як основи для розміщення кваліфікацій в рамках НРК</li> <li>Пілотний проект : тестування критеріїв що базувалися на специфічних предметних кваліфікаціях з бізнес-адміністрування</li> <li>Розвиток процедури процесу розміщення кваліфікацій</li> <li>Заснування національного координаційного центру для НРК Австрії (НКЦ) як штатної структурної одиниці національної агенції з навчання впродовж життя</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Заснування стратегічної групи для НРК K2 / неформальне навчання</li> </ul>                                                                                                                                         |
| 2011      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Згадка про НРК в стратегії навчання впродовж життя в Австрії</li> <li>«Інструкція для пристосування формальних кваліфікацій до національних кваліфікаційних рамок (НРК) – критерії і процедури»</li> <li>Імплементація пілотної фази для розвитку НРК</li> <li>Організація інформаційних заходів в провінціях</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Підготовка основних напрямків орієнтації результатів навчання в секторі освіти дорослих</li> <li>Пілотний проект : неформальні кваліфікації з побудови в K2/НРК</li> </ul>                                         |

Закінчення Таблиці 2.4

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | національним координаційним центром «Презентація шляху НРК»                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Започаткування наступних видів діяльності:</li> <li>• затвердження критеріїв і процедур НРК: започаткування серії семінарів «Апроксимація до НРК»</li> <li>• НКЦ: міжнародний з'їзд експертів «Висвітлення проблем ЄРК Рівень5» (червень 2011)</li> </ul> |  |

Так само, як і ЄРК, НРК Австрії мають вісім рівнів (див. Додаток Г), що вважається придатним у вивченні побічних рівнів австрійської освітньої системи, так само, як і в пілотних проектах НРК. Переважна більшість тверджень, зроблених під час консультацій з НРК, також підтвердили доцільність такої восьмирівневої структури.

Надалі під поняттям «дескриптор кваліфікації» (опис) будемо розуміти опис результатів навчання, отриманих знань, умінь та навичок, що мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем навчання, який чітко відрізняє одну від одної кваліфікації різних рівнів, обґрунтовує логічний зв'язок між кваліфікаційними рівнями.

Дескриптори окремих ЄРК сформульовані загальним чином, однак результати консультаційних процесів і пілотних проектів дійшли консенсусу щодо їх принципової практичності, як і майбутнього використання при становленні НРК. Але при цьому вимагалось провести переклад дескрипторів ЄРК у національний (австрійський) контекст для того, щоб зробити розміщення австрійських кваліфікацій легшим. Відповідно були розроблені окремі дескриптори для австрійської НРК (в інструкції, названій «Пояснення»), які формулювали навчальні результати згідно з національним контекстом. Ці формулювання були результатом проведеного аналізу при укладанні інструкції і створенні дескрипторів ЄРК і кваліфікаційних австрійських дескрипторів (таких, як робоча програма, настанови щодо підготовки тощо). Для більш зрозумілого й легшого застосування дескрипторів ЄРК, ці формулювання мали на меті деталізувати абстрактні описи.

Це також робить більш чіткою та видимою різницю між рівнями. Ось чому при приведенні у відповідність кваліфікацій до австрійської НРК розглядалися такі критерії:

- дескриптори ЄРК;
- дескриптори НРК;
- відповідні кваліфікації.

Відповідні кваліфікації означають кваліфікації з австрійської освітньої кваліфікаційної системи, ілюструють і полегшують розуміння вимог, пов'язаних з рівнями. Їхня мета – сформулювати «наріжні камені» кваліфікацій і дати орієнтацію щодо розміщення додаткових кваліфікацій. Вони були результатом попередньої освітньої ієрархії в австрійській кваліфікаційній системі. Крім того, під час розробки НРК і експертних дискусій, проведених під час пілотних проектів, досягнуто консенсусу щодо розміщення кваліфікацій на відповідних рівнях. Вирішальним був аналіз, проведений при підготовці інструкції, а також вивчення робочих програм і планів. У результаті кваліфікації були приведені у відповідність на всіх рівнях, крім рівнів 1 і 8 (за межами архітектури Болонського процесу).

На рівнях 1-5 кваліфікації всіх освітніх секторів базуються на дескрипторах НРК. На рівнях 6-8 застосовуються два набори дескрипторів: кваліфікації, отримані у вищих навчальних закладах (бакалавр, магістр, доктор філософії), і кваліфікації, отримані при навчанні на здобуття диплома. Вони класифікуються згідно з «Дублінськими дескрипторами», розробленими в рамках Спільної ініціативи якості і містять загальні твердження про типові очікування або рівні компетентностей щодо навчальних досягнень та умінь, пов'язаних з Болонськими циклами [207].

Приписи для всіх інших кваліфікацій будуються на дескрипторах НРК. Основний принцип полягає у тому, що таким чином рівні 6 – 8 залишаються відкритими і для кваліфікацій сектора вищої освіти, і для кваліфікацій початкової освіти та підготовки (англ. – Initial education and training, IVET ) і неперервної професійної освіти та підготовки (англ. – Continuing vocational education and

training, CVET). Дескриптори рівнів австрійської НРК (виключаючи дублінські дескриптори і кваліфікації болонської архітектури), набуті в секторі вищої освіти, тобто бакалавр, магістр, доктор і навчання на здобуття диплома, відображені у Додатку Г.

Процес приведення кваліфікацій у відповідність до австрійських НРК – це прозора процедура, яка, з одного боку, є чіткою і зрозумілою, а з іншого – відображає австрійську кваліфікаційну структуру. Ось чому в критеріях для розробки кваліфікаційних норм дається чітке визначення кваліфікацій.

Згідно з ЄРК, кваліфікація визначається як формальна оцінка компетентних органів, що визначає навчальні досягнення індивідуума та їхню відповідність до навчальних стандартів.

Відповідність визначається на основі нормативних документів (закони, правила, положення, декрети), що застосовуються у формальному секторі, і описів кваліфікацій у неформальній сфері, а також навчальних результатів.

У більшості випадків застосовується поєднання технічного підходу (порівняння дескрипторів навчальних результатів) та соціального підходу (такі показники, як безпосередній вихід на ринок праці, рівень безробіття) .

При цьому використовуються принципи:

- предомінантності (певному рівню приписується кваліфікація, якій найбільше підходять дескриптори цього рівня);
- еквівалентності (нерівності) (кваліфікації, які приводяться у відповідність до певного рівня, розглядаються як еквівалентні навчальним результатам на цьому рівні, незалежно від специфічної галузі діяльності чи навчання, навіть якщо вони відрізняються у багатьох аспектах, таких як тривалість і місце навчання, сектор освіти тощо).
- необов'язкової послідовності: хоча НРК має ієрархічну структуру, це не означає, що набуття кваліфікацій, повинно відбуватися послідовно; кваліфікація, яка належить до вищого рівня, необов'язково передбачає набуття строго визначеної кваліфікації нижчого. Скажімо, після опанування бакалаврської програми з філософії Університету м. Інсбрук, випускник може продовжити



навчання на одній з наступних магістерських програм: «Філософія», «Філософія на католицько-теологічному факультеті», «Гендерні відносини, культура та соціальний вимір», «Європейська класична культура» [378].

Іншими механізмами забезпечення якості університетської освіти є система присвоєння *освітньо-кваліфікаційних рівнів та вищих наукових ступенів*.

Освітньо-кваліфікаційні рівні присвоюються після завершення навчання в університеті. Правовою підставою для цього служить Університетський закон 2002 року [240].

В Європі у рамках Болонського процесу для полегшення академічної мобільності з 2001 року система ступеневих кваліфікацій охоплює освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, магістра та вищий науковий ступінь доктора.

Класична система академічних кваліфікацій сьогодні пристосована до сучасних європейських вимог. Найсуттєвіші зміни настали у 1999 році із запровадженням навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра, законодавчих нововведень, запроваджених у законі 2002 року.

Що стосується освітньо-кваліфікаційних рівнів та вищих наукових ступенів, що присвоювалися до вказаних нововведень, то вони можуть бути прирівняні до нових академічних кваліфікацій бакалавра та магістра. Загалом, до освітянських реформ 1999 та 2002 року, законодавчою базою присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів в Австрії був Закон про навчання в університетах, прийнятий у 1997 році (нім. – Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten, Universitäts-Studiengesetz, UniStG). Саме ним регламентувалися два цикли університетської освіти, результатом якої були освітньо-кваліфікаційні рівні «дипломований спеціаліст», «магістр» та вищий науковий ступінь «доктор» [242].

Слід зазначити, що в Австрії, як і у більшості європейських країн, у рамках Болонського процесу поряд із традиційною, запроваджено трициклову систему університетської освіти, що охоплює освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, магістра, науковий ступінь доктора. Університетський закон, прийнятий у 2002 році, регламентує її основні засади [240].

Навчання протягом шести семестрів в університеті завершується присвоєнням освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра. Навчання в університеті тривалістю до десяти семестрів завершується присвоєнням освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вказаний освітньо-кваліфікаційний рівень надається після успішного завершення університетського навчання/циклу післядипломного університетського навчання.

Згідно з § 54 (1) Університетського закону університети уповноважені присвоювати освітньо-кваліфікаційні рівні дипломованого спеціаліста, бакалавра, магістра, науковий ступінь доктора. При цьому усі навчальні курси згруповані за такими напрямками: 1. Психологічні та культурологічні науки; 2. Інженерні науки; 3. Мистецькі напрями; 4. Ветеринарні науки; 5. Природничі науки; 6. Правознавчі науки; 7. Суспільні та економічні науки; 8. Теологічні науки; 9. Медичні науки; 10. Педагогічні науки; 11. Міждисциплінарні наукові напрямки [240].

Обсяг освітньо-професійної програми освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становить 180 кредитів ЄКТС, освітньо-кваліфікаційного рівня магістра – щонайменше 120 кредитів ЄКТС, з деякими винятками, закріпленими законодавчо. Тривалість навчання на науковий ступінь доктора становить щонайменше три роки.

§§ 55 та 56 Університетського закону визначають можливості індивідуального навчання та навчання у кількох університетах одночасно, включаючи приватні. При цьому має бути враховано: навчальний напрям, програму обраного кваліфікаційного профілю, обсяг кредитів ЄКТС цього освітньо-кваліфікаційного рівня, а у випадку, коли навчання проводиться у кількох університетах, – взаємну координацію їхніх дій [240].

Наприклад, Університет м. Інсбрук пропонує 59 різних програм підготовки бакалаврів обсягом 180 – 240 кредитів ЄКТС, 50 магістерських програм обсягом 120 кредитів ЄКТС, чотири програми підготовки дипломованих спеціалістів обсягом 240 – 300 кредитів ЄКТС, 23 освітньо-наукові програми підготовки докторів обсягом 180 – 240 кредитів ЄКТС [378].

Програми підготовки бакалаврів Університету м. Інсбрук – це стандартні навчальні програми, метою яких є освоєння базових наукових підходів і знань та розвиток практичних навичок. Водночас, бакалаврські програми готують студентів до навчання за магістерськими програмами у цій або суміжній галузі, а також надають студентам необхідні знання, уміння та навички, що допоможуть їм в майбутньому бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Програми навчання, результатом яких є отримання освітньо-кваліфікаційного рівня дипломованого спеціаліста в Університеті м. Інсбрук – це стандартні навчальні програми, які тривають 8–10 семестрів, і складаються з двох-трьох блоків, кожен з яких завершується державним кваліфікаційним іспитом. Їхня мета – надати студентам необхідні уміння, навички і кваліфікації, щоб вийти на ринок праці і зайняти посаду, яка вимагатиме використання наукових знань і практик. У вказаному випадку випускникам Університету м. Інсбрук присвоюється звання магістра або дипломованого інженера. Загалом цей тип навчання поступово скорочується та в майбутньому більше не пропонуватиметься.

Різновидом бакалаврських курсів Університету м. Інсбрук є програми для вчителів середніх загальноосвітніх шкіл. На цьому етапі вони пропонуються студентам замість дипломних програм та складаються з двох частин, які тривають вісім семестрів, обсягом 240 кредитів ЄКТС. Їх називають «комбіновані навчальні програми». Це означає, що студенти обирають два предмети, на яких вони спеціалізуватимуться у майбутньому, крім того, вони вивчають загальну педагогіку, теорію педагогіки, а також проходять навчальну практику в школах. Студенти, які навчаються за цими програмами, зможуть згодом працювати в середніх загальноосвітніх школах чи професійно-технічних училищах.

Магістерські програми Університету м. Інсбрук є стандартними освітніми програмами. Для навчання за магістерською програмою необхідно попередньо закінчити відповідну бакалаврську програму університету або університету прикладних наук. Ця програма включає 120 кредитів, що дорівнює чотирьом навчальним семестрам. Магістерські програми розроблені так, щоб поглибити та

розширити знання, уміння, навички, які студенти попередньо отримали, навчаючись на бакалаврській програмі. Випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень магістра у відповідній галузі [378].

Освітньо-наукові програми підготовки докторів Університету м. Інсбрук – це стандартні освітні програми, розроблені для подальшого навчання фахівців та їх підготовки до проведення незалежної наукової роботи. Базуючись на знаннях, уміннях, навичках, які студент отримує, навчаючись за програмами на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня дипломованого спеціаліста чи магістра, ці освітні напрями мають на меті сформувати й підтримувати наступне покоління дослідників та науковців. Випускникам присвоюється науковий ступінь доктора філософії у відповідній галузі [378].

Для порівняння слід зазначити, що найбільший з австрійських університетів – Віденський пропонує три програми навчання дипломованих спеціалістів, 55 програм підготовки бакалаврів, 110 – для підготовки магістрів, а також 13 освітньо-наукових програм підготовки докторів. Крім цього, пропонується 27 програм для вчителів середніх загальноосвітніх шкіл (дані станом на 2014 рік). Додатковими перевагами є навчальна кооперація з іншими австрійськими університетами (наприклад, з Технічним університетом м. Відень при навчанні магістрів за спеціальностями «Хімія» і «Технологія матеріалів», з Університетом ветеринарної медицини м. Відень – у галузі біологічних наук та багатьма іншими) [404].

Щодо порядку присудження вищих наукових ступенів, то в Австрії є своя специфіка. Закон про організацію університетів, прийнятий у 1975 році. (нім. – Universitäts-Organisationsgesetz, UOG 1975), зокрема, §§ 35–37, регулює порядок присудження наукових ступенів. Вищевказані законодавчі положення складаються із чотирьох розділів. У першому з них описані загальні положення, що стосуються порядку присудження наукових ступенів. Другий – описує порядок розгляду дисертаційної роботи, так само, як і інших передбачених наукових робіт. Критеріями їхньої перевірки, описаними у третьому розділі, є методична бездоганність, наукова новизна, а також повнота опанування фаху

здобувачем і спроможність обґрунтувати власні наукові висновки. У четвертому розділі описано порядок проведення співбесіди (колоквіуму) у межах процедури присудження наукового ступеня із урахуванням дисертаційної роботи та усіх обов'язкових наукових праць [246].

При позитивному розгляді усіх згаданих положень, відповідно до вищезгаданого нормативно-законодавчого акту, здобувачу присуджується звання університетського доцента.

Закон про організацію університетів, прийнятий у 1993 році (нім.— Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten, UOG), із подальшими змінами і доповненнями, суттєво оновлює порядок присудження академічних кваліфікацій. Відповідно до § 28, поряд із загальними положеннями, вказуються також вимоги до наукової кваліфікації здобувача, крім того – порядок перевірки його дидактичних кваліфікацій та педагогічних здібностей [239].

Оцінювання наукової діяльності та досліджень, згідно із Законом, здійснюється на основі відгуків, що надійшли до членів габілітаційної комісії (комісії із присудження наукових ступенів). Щодо обсягів вказаної вище процедури, то у порівнянні із Законом про університети, значних відхилень не спостерігається.

Щодо Університетського закону від 2002 року, то процедура габілітації (підготовка та захист наукового ступеня доктора) в ньому описується в § 103 та частково у §§ 25 і 94 [240]. Однак, слід зауважити, що в Австрії за своїм змістом габілітація не є присвоєнням окремого наукового ступеня, а кваліфікацією, що доповнює докторський ступінь.

Саме на основі згаданого закону розроблено порядок процедури підготовки докторів наук, описаний у відповідних положеннях Статутів австрійських університетів, наведених нижче:

- Університет ім. Карла Франца м. Грац [362];
- Університет ім. Йоганна Кеплера в м. Лінц [364];
- Університет Моцартеум у м. Зальцбург [365];
- Університет м. Клагенфурт [363];

- Віденського університету [366] тощо.

Зокрема зазначається, що Ректорат має право видавати претенденту ліцензію для викладання усього зазначеного предмету (яку в Австрії пов'язують із терміном «*venia docendi*», тобто розширеним правом навчальної та наукової роботи за певним фахом). Передумовою для надання такої ліцензії є наявність передових наукових кваліфікацій, а також визначені дидактичні навички [240].

Докторська дисертація на отримання доцентури є формальним визнанням видатних наукових і дидактичних кваліфікацій, як і умовою для отримання ліцензії для викладання в університеті.

Заявка на ліцензію викладання подається у письмовій формі. Вона має містити таку інформацію:

- автобіографія, включаючи дотеперішню наукову діяльність;
- диплом про вищу (університетську) освіту;
- список усіх раніше написаних і опублікованих наукових праць;
- дані про попередню роботу в освітніх установах;
- примірник докторської дисертації (для отримання доцентури в університеті) на відповідну тему, тематично пов'язані наукові публікації (кожен у п'яти примірниках або в єдиному форматі файлів на стандартних електронних носіях);
- тема вказаних робіт має відрізнятись від теми дисертації;
- у випадку, якщо до виконання наукової роботи були залучені кілька авторів, відповідне пояснення щодо частки авторства в роботі (§ 103 (2) Університетського закону) [240].

Чітко визначені вимоги до кандидата для допуску у процедурі: має бути пред'явлене посвідчення про закінчення відповідного курсу навчання в університеті; посвідчення про педагогічну діяльність у пост-середніх навчальних закладах; посвідчення про докторську або еквівалентну відповідну наукову кваліфікацію; позначення всіх наукових спеціальностей, для яких надається ліцензія.

Декан або директор розглядає заявку на предмет її прийнятності. Неповні заявки відхиляються з метою доповнення.

Якщо всі зазначені вимоги дотримані, ректорат повинен повідомити відповідне рішення в деканат або директору центру. Сенат має повноваження створити комісію із присудження наукового ступеня доктора наук, що складається максимум з дев'яти членів, більше половини з яких мають бути професорами університету; до комісії включають також студентів та наукових співробітників відповідного напрямку.

При формуванні комісії беруть до уваги особливу структуру факультету чи тематику дисертаційної роботи, а також те, що претенденту може бути надане право на викладання на кількох факультетах.

Члени комісії із присудження наукового ступеня доктора наук пропонуються зі складу кожного університетського підрозділу.

Установче засідання скликає найстарший член із групи університетських професорів, голова комісії обирається простою більшістю із кола її габілітованих членів.

Декан або директор факультету отримує від професорів низку пропозицій щодо призначення експертів. У разі, якщо дозвіл на викладання стосується кількох спеціальностей, то ці експерти мають бути представниками відповідних структурних одиниць університету. При цьому мова йде про щонайменше трьох представників університету та двох зовнішніх експертів.

Голова комісії із присудження наукового ступеня доктора наук доручає експертам перевірку наукових кваліфікацій здобувача на основі рукопису докторської дисертації, та особливої наукової роботи терміном три місяці. Експерти перевіряють, чи наукова робота була виконана методично правильно, містить нові наукові результати, доводить наукову майстерність здобувача.

Комісія перевіряє наукові кваліфікації здобувача на підставі отриманих експертних висновків про його наукову роботу, саму письмову роботу та відповідну думку здобувача. У ході такого екзамену відбувається співбесіда із здобувачем.

Підлягають перевірці відповідні дидактичні навички здобувача: для цього уповноважують щонайменше двох членів комісії, одного з них із групи студентів та одного із університетського персоналу написати письмово рекомендацію або висловити свою думку про дотеперішню навчальну діяльність здобувача. Комісія має право вимагати також повторних заключень. Свідченням дидактичних навичок кандидата можуть бути результати оцінювання його викладацької діяльності.

Комісія із присудження наукового ступеня доктора наук приймає рішення про надання дозволу на викладацьку діяльність, спираючись на думку більшості членів габілітаційної комісії. Інше рішення приймається про наявність у здобувача сучасних дидактичних навичок. Лише коли обидва рішення є позитивними, то приймається остаточний висновок. Відповідні процедури також передбачені у випадку зміни спеціальності у заявці на викладацьку діяльність.

Прийняте рішення подається у ректорат у всій сукупності відповідних процесуальних документів (§ 103 Університетського закону) [240].

На основі резолюції комісії ректор видає рішення про надання дозволу для викладання. Оскаржити таке рішення, згідно з діючим законодавством, можна у федеральному суді.

Рішення вступає у силу з моменту його публікації в інформаційному бюлетені університету (§ 103 Університетського закону) [240].

Отже, як інструмент забезпечення якості вищої освіти, НСКС Австрії є базою для забезпечення прозорості та можливостей порівняння з ЄСКС та впроваджує результативний підхід до їх присвоєння. До механізмів забезпечення якості університетської освіти відносять також систему присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів та вищих наукових ступенів. Можемо зробити висновок, що в Австрії вищий науковий ступінь є показником наявності додаткових професійних компетентностей, пов'язаних із дослідницькою/аналітичною роботою. Академічний (науковий) докторський ступінь присуджується претендентам, які провели наукові дослідження і презентували свою роботу в придатному для публікації вигляді.



### 2.2.2. Менеджмент якості університетської освіти в Австрії

У ході дослідження з'ясовано, що на системному рівні особлива увага приділяється комплексній перевірці якості в університетах Австрії. Виділяють низку основних складових системи менеджменту якості університетської освіти та одночасно інструментів контролю, які здійснюють через оцінювання діяльності університетів, серед них: аудит; акредитація; оцінювання.

Під *аудитом* у цьому випадку розуміють аудит якості, мета якого – оцінка адекватності процедур планування і прийняття рішень у вищому навчальному закладі, відповідність конкретних дій визначеним цілям та ефективність з точки зору їх досягнення [209]. У ході аудиту якості проводиться оцінювання системи управління у вищому навчальному закладі, якість його персоналу, а також системи внутрішнього контролю якості. Оцінюється участь співробітників університету та інших зацікавлених осіб у процесі такого контролю. Залежно від національної специфіки завдань, що стоять перед системою вищої освіти, аудит стосується тих чи інших характеристик цієї системи. Наприклад, часто оцінюють доступність освіти з гендерної точки зору, а також для представників різних країн та національностей. У низці країн аудит проводять щорічно, публікуючи аудиторські висновки [209].

Хоча аудит якості визнано доволі прогресивним інструментом, його використання у практиці державного управління загалом та у сфері університетської освіти, зокрема, є досить обмеженим. Це пов'язано передусім з тим, що, на відміну від фінансового аудиту, в аудиті якості досить високою є частка суб'єктивізму аудитора, що пов'язано з відсутністю чітких критеріїв. Тому як регулярний інструмент контролю якості аудит використовується у доволі небагатьох країнах (Велика Британія, Швеція, Ірландія, Австралія), і навіть у них він відіграє допоміжну роль.

В Австрії аудит якості за своїм змістом є партнерським оцінюванням, в процесі якого університети на основі партнерських відносин оцінюють власні системи менеджменту та напрацьовують рекомендації з їх удосконалення.

Згідно з нормами закону про забезпечення якості у вищій школі, прийнятому у 2011 році (§ 19) [238] аудит установ університетського рівня може проводити агенція AQAustria або інша визнана на міжнародному рівні незалежна агенція, зареєстрована в переліку EQAR (див. Додаток Д). У всіх перелічених випадках результати аудиту є рівноцінними.

Розпорядження Міністерства науки та досліджень від 28 жовтня 2013 року [396] конкретизує перелік інституцій, що уповноважені здійснювати аудит університетів та вищих шкіл:

- Агенція із забезпечення якості та акредитації Австрії (нім. – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria) [210];
- Агенції, зареєстровані у Європейському реєстрі агенцій із забезпечення якості вищої освіти (англ. – EQAR): Атестаційна агенція Баден-Вюртемберг (нім. – Evaluationagentur Baden-Württemberg, evalag) [274]; Фінський центр оцінювання вищої освіти (нім. – Finnish Higher Education Evaluation Centre, FINHEEC) [278]; Фундація міжнародної акредитації бізнес адміністрування (англ. – Foundation for International Business Administration Accreditation, FIBAA) [280]; Організація із акредитації та оцінки якості швейцарських вищих шкіл, (нім. – Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen, OAQ); з січня 2015 року перейменована в Швейцарську агенцію з акредитації та забезпечення якості (нім. – Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung, AAQ) [370]; Центральна атестаційна та акредитаційна агенція Ганновера (нім. – Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, ZEvA) [408];
- інші визнані у міжнародному просторі та незалежні організації із оцінювання якості: Європейська Асоціація ділових кіл ветеринарної медицини (англ. – European Association of Establishments for Veterinary Education, EAEVE) [381]; Європейська фундація розвитку менеджменту (англ. – European Foundation for Management Development, EFMD) [273].

Агенція із забезпечення якості та акредитації Австрії за допомогою аудиту сертифікує продуктивність та дієвість внутрішньоорганізаційної системи

менеджменту якості в університетах, сприяє їхньому подальшому розвитку й удосконаленню. Агенція AQAustria співпрацює, зокрема, з такими університетами: Віденський аграрний університет; Дунайський університет м. Кремс; Університет ім. Паріса Лодрона м. Зальцбург; Медичний університет м. Грац; Медичний університет м. Відень та низка інших.

При цьому агенція дотримується принципу, який полягає у тому, що університети в рамках своєї автономії є відповідальними за процес забезпечення та удосконалення якості навчання і викладання. Структурна побудова системи менеджменту якості, і зовнішні процеси організації та управління та пов'язані з ними інструменти, перебувають в компетентності університетів. Слід зауважити, що проведення процедури аудиту стосується лише державних університетів чи фахових вищих шкіл.

З метою кращого розуміння процедури аудиту австрійських університетів, нами проаналізовано висновки експертів, підготовлені в результаті проведення аудиторської перевірки Зальцбурзького університету ім. Паріса фон Лодрона (нім. – Paris-Lodron-Universität Salzburg, PLUS), в яких містяться різноманітні положення, що дають можливість зрозуміти його специфіку [291]. Зокрема, мова йде про визначення цілей та методології аудиту.

Під час аудиту проводиться оцінювання організацій та перевіряється втілення внутрішньої системи управління якістю певного університету. Аудит Австрійської агенції з контролю якості і акредитації передбачає два варіанти мети:

- аудит підтверджує, що університет організував свою систему управління якістю відповідно до законодавчих положень;
- аудит сприяє університету у подальшому розвитку його внутрішньої системи управління якістю.

Під час аудиту, який проводиться Австрійською агенцією із забезпечення якості та акредитації (ААЗЯА), внутрішня система управління якістю оцінюється на основі чотирьох аудиторських стандартів [346]. Стандарти аудиту

конкретизують область перевірки відповідно до § 22 (2) Закону про забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі [238].

Чотири стандарти аудиту описують вимоги до функціональної системи управління якістю і відображають алгоритм реалізації якості (планування – проведення – перевірка – дія). Вони потрібні університету для самостійного оцінювання внутрішньої системи управління якістю і мають бути викладені у власній документації. Водночас вони дають змогу експертам/експертній групі дати оцінку внутрішній системі управління якістю.

Відповідно до стандарту 1, університет визначає цілі і виробляє стратегію, яка систематично підтримується інструментами управління. Передумовою для організації та імплементації внутрішньої системи управління якістю є те, що університет визначає стратегії та цілі. На основі цих стратегій розробляються відповідні заходи та визначається відповідальність на усіх рівнях закладу освіти. Університет самостійно формує свої внутрішні процеси управління.

Згідно зі стандартом 2, система управління якістю спрямована на те, щоб надати допомогу університету у досягненні ним своїх цілей. Система управління якістю охоплює заходи внутрішнього контролю якості, котрі підтримують університет у досягненні ним його цілей та виконанні завдань, а також у подальшому розвитку внутрішніх процесів організації та управління. До завдань університету, відповідно до § 22 абзацу 2 Закону про забезпечення якості освіти у ВНЗ, § 3 Університетського закону, § 4 Федерального закону про університет підвищення кваліфікації м.Кремса (нім. – Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems, DUK-Gesetz), а також § 3 Закону про навчання у фаховій вищій школі (нім. – Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz, FHStG), належать: навчання, включаючи підвищення кваліфікації; дослідження; розвиток та оволодіння вміннями; а також наскрізні завдання в сферах організації, адміністрування, підтримки, кадрів, управління ресурсами та інтернаціоналізації.

У стандарті 3 зазначено, що як інтегральний компонент система управління якістю використовує метод оцінювання, моніторинг та інформаційні

системи. Предметом систематичного моніторингу є стратегії, організація та досягнення (результати). У процесі формування або подальшого розвитку цілей і стратегій, а також при прийнятті управлінських рішень університет виходить з результатів і досвіду внутрішнього моніторингу, своїх інформаційних та звітних систем, а також від заходів щодо контролю якості. Своєю чергою, результати проведених оцінювань використовуються у процесі подальшого розвитку та удосконалення системи управління якістю.

Відповідно до стандарту 4, система управління якістю опирається на культуру якості університету та передбачає систематичну участь різних груп інтересів. Культура якості презентується представниками університету і підтримується активною комунікативною стратегією. Склад груп інтересів визначається профілем та цілями університету і відображає його суспільну відповідальність.

У звітах про проведення аудиту подається інформація про університет. Наприклад, Зальцбурзький університет ім. Паріса фон Лодрона (нім. – Paris-Lodron-Universität Salzburg, PLUS), подає інформацію, про те, що в ньому навчається понад 18000 студентів; працює близько 2800 співробітників у сферах дослідження, навчання й управління, а також про те, що він є найбільшим освітнім закладом у місті та землі Зальцбург.

Як інтегрований компонент культурного та економічного життя, він є місцем зустрічі викладачів і студентів, науковців та громадськості. Відкриття університету відбулося в 1622 році за участю архієпископа Паріса фон Лодрона, на честь якого університет названий сьогодні. З часу свого відновлення (1962 р.) Зальцбурзький університет перетворився на сучасний та активний університет, який, маючи чотири факультети, в плані навчання та досліджень відповідає найвищим вимогам [291].

У Зальцбурзькому університеті є факультет католицької теології, юридичний, культурології та суспільних наук, факультет природничих наук, які забезпечують можливість освоєння 28 спеціальностей, а також трьох міжфакультетських спеціальностей.

В угоді про надання освітніх послуг за 2013-2015 роки Зальцбурзький університет погодив із Федеральним міністерством освіти та досліджень проведення аудиту своєї внутрішньої системи управління якістю [324].

У звітах про проведення аудиту знаходимо інформацію про його перебіг.

Аудит відбувається у вигляді незалежної перевірки (англ. – Peer Review). Група зовнішніх незалежних експертів проводить оцінювання внутрішньої системи управління якістю, виходячи з чотирьох стандартів аудиту, на основі власної документації університету та спілкування на місці і формує висновки. Ці висновки містять оцінку й рекомендації щодо системи управління якістю університету. Висновки та концепція університету складають основу для прийняття рішення про його сертифікацію радою Австрійської агенції з контролю якості та акредитації.

Експерти двічі відвідують установу. З метою підготовки вони отримують документацію університету, а також інформацію від Австрійської агенції з контролю якості та акредитації щодо процедури проведення і щодо австрійської системи вищої освіти. Відповідно до принципу «незалежної» перевірки, експерт/група експертів спілкуються з різними групами осіб, які користуються авторитетом, відзначаються відкритістю та діалогічним характером.

Як приклад, подаємо характеристику проведення експертизи у Зальцбурзькому університеті. Зальцбурзький університет ім. Паріса Лодрона надав експертам у розпорядження комплект документації, за що університет був відзначений. Під час дворазових відвідин експерти спілкувалися з різними представниками університету. Інформація, отримана з письмових документів та через спілкування, дає підстави зробити висновки й оцінки, викладені у висновках.

Зальцбурзький університет ім. Паріса Лодрона чітко визначив стратегічні цілі й активно реагує на зовнішні впливи та потреби свого оточення. Для ефективного управління якістю в університеті тут необхідні елементи управління, які в окремих випадках можна оптимізувати, а в плані довготривалої стратегії вони піддаються регулярному оцінюванню. Постановка ключових задач

відбувається у межах юридичних можливостей автономного університету на основі дисциплінарних орієнтацій спеціальностей.

На основі численних та інтенсивних консультацій Зальцбурзький університет працював над визначенням цілей, які пізніше були сформульовані; керівництво університету та його працівники дотримуються стратегії досягнення цих цілей, що свідчить про живу культуру якості. Деякі зі сформульованих цілей розроблені іншими фігурантами (політика, закон) і тому є неспецифічними, тобто менше стосуються конкретної ситуації та можливостей розвитку університету і через відмінності окремих секторів цього університету, враховуючи інтенсивність досліджень і завдання навчання, напевно, є недостатньо диференційовані. Тому бажаним було б в межах законодавчих можливостей точніше сформулювати та узгодити деякі цілі з різними секторами, які часто мають також різні передумови для їх досягнення.

Для підтримки своїх стратегічних цілей Зальцбурзький університет за останні роки розробив послідовні та систематичні інструменти управління. Слід визнати чітку інституційну волю конкретизувати стратегію щодо розвитку якості з боку офісу ректорату, а також багатьох академічно задіяних робочих груп, які займаються розвитком якості в різних секторах. Для подальшої реалізації університет робить ставку передусім на комунікативні інструменти, особливо на довідники, які розроблені для окремих завдань та секторів і які дають їхнім представникам інструкції щодо дій. Деякі з розроблених інструментів управління застосовуються ще не систематично, інші, знову ж таки, ще не досягли бажаного рівня ефективності, про що було зазначено експертами і з приводу чого вони надали детальні рекомендації [291].

Загалом можна спостерігати, що започатковане в Зальцбурзькому університеті управління якістю хоча і є компонентом інституційної культури, однак не становить систему, якою можна було б легко оперувати. Увагу привертає те, що воно використовується не постійно, а лише від випадку до випадку. Тому щодо Зальцбурзького університету можна говорити радше про живу культуру якості, ніж про гарантію якості, що застосовується повністю. За

гарантією якості слідує, концептуально вдосконалює та реалізовує зацікавлена й ефективна центральна інстанція – бюро ректорату, до якого належать висококваліфіковані працівники. Однак ще не можна говорити про повністю розбудовану систему управління якістю, яка адміністративно забезпечує гарантію та її розвиток у всіх видах діяльності.

Гнучкі рішення знаходять внутрішньоуніверситетську підтримку і є основою інституційної культури. Вони відповідають самоідентифікації Зальцбурзького університету як «малого» університету, і визнаються професорсько-викладацьким складом та студентством у кількості 18000 осіб. Організація Зальцбурзького університету передбачає, з одного боку, стабільні, орієнтовані на тривалий термін структурні підрозділи – факультети та кафедри, з іншого – гнучкі утворення, а саме центри та об'єднання, що, як правило, організовані тимчасово. Вирішальними для організації навчання в університеті є факультети і кафедри. Послуги надаються відділами роботи зі студентами, а важливі академічні справи вирішуються у ректораті. Внаслідок такого розподілу підвищується потреба в координації: на думку експертів варто налагодити дещо тісніший зв'язок між ректоратом та студентськими відділами.

Щодо системи управління якістю, то Зальцбурзький університет володіє концептуально розвиненою, але оперативно не повністю організованою системою управління якістю, яка виконує різноманітні університетські завдання і охоплює велику сукупність управлінських інструментів. Розвиваючись, ця система приносить в університет співучасть, а в процесі реалізації – комунікацію. Це гнучке розуміння системи управління якістю видається абсолютно відповідним для такого університету, як Зальцбурзький. Тому обрані інструменти є придатними для підтримки університету у досягненні його якісних цілей [291].

Делегування повноважень щодо прийняття рішень органам (робочим групам) сприяє утворенню інституційних зв'язків, однак не є достатнім для реалізації цих рішень. Часто особи, які володіють змістовним ноу-хау, не мають потрібних повноважень щодо прийняття рішень, оскільки робочі групи виконують винятково консультативну функцію. З розмов, які проводилися під



час зустрічей, стає очевидним, що працівники відчують невідповідність між їхньою діяльністю, з одного боку, та ефективністю того, що вони роблять, з іншого. Робочі групи не несуть відповідальності за розвиток якості. Вони є консультативними органами, які обговорюють концепції та беруть участь у заходах щодо їх реалізації. Концептуальна і оперативна компетентність покладається на відповідального віце-ректора у співпраці із компетентним офісом ректорату (або студентським відділом). Хоча робочі групи завдяки широкій діяльності мають велике визнання, деякі працівники відчують сильне навантаження через додаткову інтенсивну діяльність без зменшення навчального навантаження, причому вони не відчують своєї безпосередньої ефективності. Тут слід було б подумати над тим, щоб ця додаткова робота винагороджувалася зменшенням навантаження, а робочі групи мали більше автономії та певні повноваження у прийнятті рішень.

Для кращого розуміння та зображення інституційного управління якістю було б доречно ознайомитися із суттєвими характеристиками Зальцбурзького університету. Це, передусім, величина: Зальцбурзький університет ім. Паріса Лодрона – це університет середньої величини, який за останні роки значно виріс. Протягом 10 років він подвоїв число студентів. Значним видається багатогранний спектр спеціальностей: в його дослідницьких та навчальних установах здійснюється підготовка фахівців від традиційної гуманітарної і суспільно-політичної до актуальних природничих та економіко-психологічних галузей.

Характерним для культури організації та менеджменту Зальцбурзького університету є очевидне поверхове розуміння ієрархічних структур. Багато важливих керівних й адміністративних функцій централізовано у так званих інформаційно-сервісних центрах. Привілейована організаційна модель є однією із реалізації центральних функцій з надання послуг через штатні посади, серед яких не передбачені подальші ієрархічні рівні.

Створення системи забезпечення якості почалося приблизно десять років тому в сфері навчання. У реалізації інституційної стратегії в цій області слід особливо виокремити такі аспекти:

- створення віце-реktorату, відповідального за питання якості, якому відводиться роль висхідної координації та низхідної реалізації відповідних рішень;
- призначення робочих груп, задіяних в основному в академічному секторі, які виконують консультативну функцію, готують доручення у поєднанні з управлінням якістю, перевіряють їх на визнання інституціями;
- впровадження різних заходів щодо оцінки та моніторингу, а також погодження цілей.

Викладачі констатують високе робоче навантаження, оскільки, наприклад, при змінах навчальних програм вони повинні самі піклуватися про безперешкодний перехід на нову програму. Внесок у зменшення навантаження викладачів міг би полягати у закріпленні однієї людини за певною навчальною програмою, яка несла б відповідальність за прийняття рішень. Приклад вказує на загальну проблему: відкрита комунікативна атмосфера у Зальцбурзькому університеті та управління, спрямоване на особисту взаємодію, виявляються частково залежними від обставин, коли викладачі або довірені з різних питань особи не володіють повноваженнями щодо прийняття рішень.

На ці прогалини в ланцюжку якості експерти звертають увагу і формулюють детальні рекомендації [291].

Отже, проаналізувавши цей аудиторський висновок, можна констатувати що:

- зовнішній аудит є одним з компонентів оцінювання діяльності державних університетів в Австрії;
- аудит діяльності університету може розглядатися як об'єктивний та документований процес збору, усестороннього аналізу та експертного оцінювання аудиторських свідчень, що стосуються певного виду діяльності організації з метою визначення відповідності об'єкта аудиту розробленим критеріям, а також розробці рекомендацій з усунення та/або попередження невідповідностей та / або пропозицій з удосконалення діяльності для підвищення її результативності та ефективності;

- технологія проведення аудиту передбачає чотири етапи: підготовка до проведення аудиту; проведення аудиту діяльності університету (безпосередні візити експертів); узагальнення результатів; публікація висновків та рекомендацій експертів;

- факт проведення аудиту установи університетського рівня та інтерпретація результатів перевірки є підтвердженням того, що навчальна й наукова діяльність установи університетського рівня постійно перевіряється і аналізується з метою підвищення її ефективності.

У результаті, у споживачів та зацікавлених сторін виникає впевненість у тому, що університет повністю задовольняє їхні потреби, є відкритим інформаційно та прагне до постійного удосконалення.

У Додатку Д наведено дані щодо проходження аудиту внутрішньої системи менеджменту австрійськими університетами. У переважній більшості вони користуються послугами агенцій ААЗЯА (AQA Austria) та Швейцарської агенції з акредитації та забезпечення якості (нім. – Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung, AAQ).

Загалом, аналізуючи досвід австрійських університетів, можна стверджувати, що забезпечення якості у планах їх розвитку формулюється як стратегічна мета, із розстановкою акцентів на різноманітних аспектах: щодо різноманітних апеляцій, при презентації навчальних пропозицій – із особливим акцентом на навчальних та управлінських компетенціях (наприклад, у випадку Університету м. Грац); із акцентом на особливостях кваліфікації та професійного зростання персоналу (наприклад, Університет м. Інсбрук, Медичний університет м. Відень); при формулюванні принципів побудови часткових та інтегрованих елементів структури управління якістю (наприклад, Університет прикладного мистецтва м. Відень); за умови національної сертифікації агенцією ААЗЯА (наприклад, Медичний університет м. Грац) та міжнародних заходів аудиторських перевірок (наприклад, Університет м. Лінц, Університет м. Леобен, Університет ветеринарної медицини), а також при укладанні інструкцій (програмних документів) у сфері забезпечення якості для всіх спеціальностей та комісій зі

складання навчальних планів (наприклад, Університет м. Зальцбург). Університет м. Відень є великим університетом, і адміністративне забезпечення визначених функцій у сфері забезпечення якості становить певну проблему. Вона розв'язується через періодичне оцінювання роботи факультетів, центрів та інших адміністративних підрозділів у формі комплексної оцінки, тобто аспекти якості перевіряються найчастіше у формі «дружніх перевірок» (англ. – peer review) [210].

Досвід Академії мистецтв м. Відень вказує на те, що загальні критерії якості, які діють у наукових університетах, лише обмежено можуть застосовуватися в університетах мистецького спрямування. Також Університет музики та прикладного мистецтва м. Грац піднімає питання про можливість застосування традиційних критеріїв перевірки якості з огляду на специфічний науково-мистецький характер. Університет Моцартеум у м. Зальцбург також зорієнтований на систему специфічних показників якості. Саме тут підтримка предметно-орієнтованої самостійної оцінки роботи із забезпечення якості діє у вигляді «спостережень на місці». Університет музики та прикладного мистецтва м. Відень розв'язує це питання шляхом застосування культурно-орієнтованого забезпечення та розвитку якості.

Явна критика спрямована останнім часом на нові методи забезпечення якості та систему оцінки навчальних заходів (наприклад, Технічний університет у м. Відень). Тут аудит якості проводиться внутрішніми експертами. З точки зору Технічного університету м. Грац, показники якості навчання і досліджень мають обмежене значення, саме тому тут впроваджено наскрізну систему внутрішньої оцінки на усі навчальні заходи для усіх спеціальностей та напрямів досліджень [210].

*Акредитація* вищих навчальних закладів та навчальних програм як інструмент контролю якості вищої освіти широко використовується у США, Австрії, Німеччині і Нідерландах.

У галузі вищої освіти акредитація – це формальний і прозорий досвід перевірки якості. На основі визначених стандартів якість перевіряється відповідним органом на предмет відповідності навчальних курсів певним

кількісним показником. Для того, щоб порівняти процес підготовки фахівця та його кінцеві результати, ці стандарти є сумісними у міжнародному вимірі.

В Австрії для відкриття приватного університету або фахової вищої школи, необхідно пройти процедуру акредитації і відповідної перевірки якості. Таку акредитацію для приватних університетів проводить агенція ААЗЯА, і це полегшує орієнтацію у великій кількості навчальних програм різноманітних приватних інституцій. Через систему визнання навчальних пропозицій зростає також міжнародна мобільність студентів [290].

Акредитація проводиться на основі Закону про забезпечення якості вищої освіти (нім. – Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, HS-QSG), а також Закону про приватні університети (нім. – Bundesgesetz über Privatuniversitäten, Privatuniversitätengesetz, PUG). Саме це забезпечує рівноцінність навчання на однакових спеціальностях у приватних та державних університетах.

У галузі вищої освіти засобами акредитації досягається така мета:

- забезпечення якості навчання та викладання;
- поліпшення міжнародного зіставлення документів про завершення вищого навчального закладу;
- підвищення прозорості спеціальностей; підвищення мобільності студентів;
- ефективніша трансформація нових навчальних напрямів у систему бакалавр/магістр.

В Австрії приватні університети та фахові вищі школи, навчальні курси яких передбачають присудження визнаного освітньо-кваліфікаційного рівня, підлягають акредитації агенцією ААЗЯА.

Для того, щоб відповідати законодавчим умовам, проведення акредитації приватних університетів вимагає виконання таких вимог:

- достатньо кваліфікований фаховий персонал (професори, наукові співробітники із науковими ступенями);
- наявність науково-дослідних відділів;

- прозора та чітко регламентована процедура відбору кваліфікованих кадрів;
- наявність навчальної документації, що відповідає міжнародним нормам;
- різнопланова навчальна пропозиція;
- фінансова безпека;
- наявність обґрунтованих планів розвитку [245].

Як приклад аналізу проведення процедури акредитації нами узято відгук експертів агенції ААЗЯА щодо проведення процедури акредитації у Приватному медичному університеті ім. Парацельса у м. Зальцбург. Безпосередні візити експертів відбулися 21-22.08.2014 р. [395].

Відгук експертів складається з кількох розділів. Зокрема, у вступі (пояснювальній записці ААЗЯА) йдеться про основні методичні положення, зокрема, інформацію про те, що акредитація є офіційним і транспарентним методом випробувань якості на основі певних критеріїв і стандартів, на основі якого установа вищої освіти стає державно визнаною та може провадити навчальну діяльність, а також описані нижче важливі методичні особливості процедури акредитації.

Закон про забезпечення якості у вищій школі визначає галузі, які підлягають перевірці в процесі проходження інституційної акредитації (акредитації установи):

- постановка цілей та профілю діяльності;
- планування розвитку;
- навчання та викладання;
- наукові дослідження;
- організаційна структура приватного університету та його досягнення;
- фінансування та ресурси;
- національна та міжнародна кооперація;
- система менеджменту якості [238].

Важливими сферами, які підлягають перевірці у разі програмної акредитації, є такі:

- навчальний процес та система менеджменту навчального закладу;
- персонал;
- забезпечення якості;
- фінансування та інфраструктура;
- наукові дослідження та стратегічний розвиток;
- національна та міжнародна співпраця [238].

Критерії перевірки вказаних сфер діяльності університету визначаються у §§ 13 і 16 постанови ради Агенції ААЗЯА [347].

Експерти діють на підставі заяви (угоди), яку вони підписують у процесі безпосереднього візиту, збираючи також різного роду оцінки окремих сфер діяльності. Оцінки мають бути обґрунтованими, а експертиза – містити заключний висновок.

Експертиза та висновок обговорюються із агенцією ААЗЯА. Рада організації дає відповідний висновок. Рішення про акредитацію вступає у силу після схвалення Міністром науки, досліджень та економіки. Відповідне офіційне повідомлення та висновок експертів публікується на веб-сайтах агенції ААЗЯА та установи, що проходила акредитацію.

У розділі «Експертиза» міститься важлива інформація про те, що експерти і фахівці з оцінювання були призначені у встановлений період агенцією ААЗЯА і після відповідного інструктажу провели дводенний візит у Приватному медичному університеті ім. Парацельса. Наступна експертиза ґрунтується на основі вражень та бесід, проведених в університеті, за умови повної координації роботи всіх експертів. Для кожної зони тестування було встановлено найважливіші характеристики та прийнято їх за критерії оцінювання. Усі ці види оцінок були обґрунтованими. У відгуку експертів наведені певні критерії та відповідні висновки, які полягають в тому, щоб розвиток університету був підпорядкований безперервному процесу досягнення позицій провідної установи на ринку медичної освіти і біо-медичних досліджень та збереженню цих позицій у довгостроковій перспективі на національному й міжнародному рівні [395]. Базою для цього є стратегія, яка, з одного боку, передбачає, суттєві результати у

навчанні та наукових дослідженнях, з іншого боку – передумови для подальшого суттєвого інфраструктурного розвитку. Обидва аспекти є суттєвими та рівною мірою важливими, для постановки цілей і формування профілю діяльності. У відгуку експертів описано такий критерій випробування, як план розвитку, що охоплює галузі викладання, навчання, дослідження, розвитку організації, персоналу, адміністрування та системи менеджменту якості, узгоджені і можливі до реалізації цілі, рівні права жінок і чоловіків, а також сприяння розвитку жінок.

У документі зазначено, що план розвитку університету є результатом погодження між зацікавленими сторонами («стейкхолдерами») та групами їх інтересів. Він складається із урахуванням загальнодержавної економічної ситуації, попереднього оцінювання результатів навчальних програм, у вузькому змістовому значенні. Дуже важливу роль відіграє при цьому аналіз ринку, що проводиться, починаючи із вивчення думки споживачів, щодо того, які нові освітні «продукти» мають бути впроваджені. Зрештою, тут ідеться про те, що мають бути забезпечені та постійно поліпшуватися ринкова привабливість і взаємозалежність між навчальними можливостями університету та його співпрацею із Університетською клінікою м. Зальцбург [395].

Позитивно розглядається факт, який свідчить, що відсоток студентів, які вибули, є низьким (менше 10%) на усіх навчальних курсах. Важливе значення для динамічного розвитку університету має також діяльність асоціації випускників. При цьому у повідомленні підкреслюється, що ця тенденція позитивно виражена, випускники з гордістю називають Університет ім. Парацельса «своїм» навчальним закладом. Університет також з гордістю зазначає, що дуже мало випускників залишилися без місця праці (показник працевлаштування).

Проте статистичні дослідження свідчать про значну невідповідність кількості наявних навчальних місць та претендентів на відповідні робочі місця. (для м. Зальцбург 1: 11,5). З огляду на формат перевірки знань слід відзначити велику кількість тестів у вигляді закритих питань, що, зрозуміло, збільшує



кількість міні-кейсів та різноманітних клінічних ситуацій і може розглядатися як позитивний фактор при вивченні медичних наук.

Серед критеріїв випробування знаходимо критерії навчання і викладання. Навчання здійснюється відповідно до мети та визначених профілів. Для кожного навчального напрямку актуальними є:

- узгодженість із поставленими цілями установи, планом її розвитку;
- кваліфікаційні цілі та наукові вимоги;
- зміст, побудова, обсяг, дидактичне наповнення програм;
- академічний ступінь, ЄКТС;
- робоче навантаження, узгодженість з виробничою діяльністю;
- методи і порядок контролю;
- умови допуску, процедура складання іспитів та отримання диплома, додатки до диплома, докторат;
- поєднання навчання в аудиторії й он-лайн навчання в освіті, он-лайн навчання, дистанційне навчання;
- спільні партнерські програми з іншими освітніми установами.

За цими критеріями наведено відповідні висновки експертів.

Щодо таких критеріїв випробування, як наукові дослідження та їх розвиток, то в університеті існує концепція наукових досліджень, відповідно до якої забезпечується їхня відповідність міжнародним стандартам, а також зв'язок із навчальним процесом, достатність і відповідність рамок умов виконання наукових досліджень.

У висновку експертів про організаційну структуру приватного університету та її ефективність, відзначено наявність юридичної особи – університету, зареєстрованого в Австрії, його організаційну структуру та її відповідність міжнародним стандартам, статут, факт проведення занять у визначеній місцевості, наявність у достатній кількості наукового та допоміжного персоналу, його кваліфікація, забезпечення викладання обсягів навчального матеріалу кадровими працівниками (науковий персонал за цим професійним спрямуванням, залучення позаштатних працівників за цим професійним спрямуванням, відповідний рівень

обслуговування навчального процесу, прийом педагогічних та науково-дослідницьких кадрів, ефективне врегулювання трудових спорів, заходи із підвищення кваліфікації персоналу); повноваження щодо присудження наукових ступенів.

Проаналізовано фінансування та ресурси університету. Зокрема, підкреслена наявність фінансового плану на період щонайменше шість років, який гарантує безпеку джерел фінансування, приміщень та майна університету, права розпорядження ними [395].

Щодо національної та міжнародної кооперації, то відзначено відповідність співпраці профілю діяльності університету, а також мобільність студентів і персоналу.

У звіті відображено результати аналізу системи менеджменту якості. Йдеться про те, що система менеджменту якості забезпечує регулярне оцінювання якості основних задач та сприяє подальшому розвитку. Структура та функції системи менеджменту якості передбачають участь релевантних груп. Для якісного виконання основних завдань систематично збирається релевантна інформація, яка аналізується та використовується для забезпечення виконання завдань із підвищення якості. За означеними критеріями наведено відповідні висновки експертів [395].

Підсумовуючи наведені положення, слід зазначити, що акредитація є системою заходів, що доводить спроможність навчального закладу надавати освітні послуги. Відповідний висновок – це результат роботи кваліфікованих експертів. Показники акредитації у дуже обмежених випадках характеризуються кількісними значеннями. Проте ця система є вдалим прикладом європейського досвіду контролю якості освіти, оскільки органічно поєднує державну і суспільну оцінку роботи університетів (за рахунок входження до складу акредитаційної комісії представників інших навчальних закладів університетського рівня). Так держава не лише має змогу регулярно оцінювати діяльність університетів, але й формулювати чіткі орієнтири їхнього розвитку та відповідного підвищення якості освіти.

Дані щодо проходження акредитації австрійськими приватними університетами наведено у Додатку Е.

Як уже було зазначено, під оцінюванням слід розуміти специфічну форму контролю. Характерними інструментами проведення оцінювання є опитування, інтерв'ю, а також збір і аналіз даних. Такі інструменти та досвід особливо придатні, для прикладу, для визначення концепції, розвитку і корисності окремих соціальних програм а, отже, для оцінювання якості університетської освіти. Саме тому оцінювання є особливою формою контролю якості університетської освіти. У цьому випадку воно здійснюється так, як і процес контролю загалом і ґрунтується на порівнянні реальних та бажаних результатів. Обов'язковою передумовою є та, що бажані результати і цілі, яких слід досягти, мають бути чітко визначені. Констатація таких успіхів, проте, не є частиною процесу оцінювання, так само, як і їхня фактична прив'язка до висновків про результати оцінювання.

Визначення цілей та прив'язка їх до висновків про результати оцінювання лише тоді були б складовою процесу університетського контролінгу, коли б вони охоплювали також планування й управління. Власне, ідеальним було б у процесі контролінгу поєднати всі ці функції в єдине ціле. Отже, можна підсумувати, що в процесі оцінювання йдеться про досвід критичного дослідження та констатацію певних успіхів осіб, груп осіб чи інституцій у сенсі порівняння фактичного та бажаного стану речей з одночасним аналізом відповідних відхилень.

При аналізі національних процедур оцінювання в освітній галузі Німеччини, Швейцарії та Австрії є можливість провести певні паралелі у їх історичному розвитку [405].

Перші спроби проведення процедур оцінювання в освітній галузі було здійснено в шкільній освіті вищезазначених країн у 1970-х та 1980-х роках. Тоді йшлося, передусім, про підбиття підсумків окремих експериментальних процедур оцінювання у школах та відповідної систематизації накопиченого досвіду на макрорівні, наприклад, про оцінювання ефективності навчання у загальноосвітніх школах Німеччини, розроблених навчальних програм у старших класах

австрійських гімназій, а також при запровадженні різноманітних інновацій у загальноосвітніх восьмирічних школах у Швейцарії.

Що стосується вищої освіти, то можна стверджувати що систематична діяльність із оцінювання у широких масштабах була розпочата на початку 1990-х років та була пов'язана із оцінюванням навчальних курсів у вищій школі.

Звичайно, у ті часи така діяльність була мало координованою. Вона бере початок з ініціативи окремих навчальних закладів проводити роботу з якісного вдосконалення власних навчальних пропозицій. Автономія вищих шкіл достатньою мірою сприяла названим процесам в Австрії, Німеччині та Швейцарії. Крім того, у Німеччині зацікавлення цим питанням зросло у процесі інтеграції східнонімецьких університетів у загальнонімецьку систему вищої освіти [405].

У процесі запровадження основних положень Болонської декларації актуальна картина змінилась так, що були запроваджені систематичні процедури акредитації і контролю якості у вищій освіті, які, крім контролю якості процесу навчання, займались ще й процесами оцінювання наукових досліджень.

Аналізуючи ситуацію в Австрії, Німеччині та Швейцарії, можна відзначити, що ступінь взаємозв'язку між оцінюванням якості в освіті та науковій галузях у вищезазначених державах різний. У Швейцарії акредитація університетів та (або) їх окремих навчальних курсів здійснюється на добровільній основі. Проте для фахових вищих шкіл (нім. – Fachhochschule) вона є обов'язковою. В Австрії обов'язкову акредитацію проходять лише фахові вищі школи та приватні вищі навчальні заклади. У Німеччині акредитація бакалаврських і магістерських програм прописана в законах про вищу освіту окремих федеральних земель і водночас є передумовою для отримання державної ліцензії [405].

У Статуті Віденського університету проблемам забезпечення якості навчального процесу та, зокрема, процедурі оцінювання присвячено певні положення. Йдеться про те, що Віденський університет будує систему забезпечення якості відповідно до § 14 част. 1 Університетського Закону 2002 року, та містить такі моменти: забезпечення якості стосується усіх об'єктів, завдань і заходів у Віденському університеті, особливо в галузі наукових

досліджень, навчання та управління; для забезпечення якості береться до уваги специфіка суб'єктів, завдань і заходів, представлених у Віденському університеті, споріднені сфери діяльності оцінюються, як правило, комплексно.

Віденський університет здійснює контроль якості відповідно до міжнародних стандартів; «порівняльне оцінювання» у співпраці, що здійснюються разом з іншими університетами в країні і за кордоном, має бути посиленим; з метою оцінки на факультетах та в університеті загалом створюються науково-консультативні ради як консультативні органи для процесу забезпечення якості; результати оцінювання публікуються; Віденський університет у проведенні оцінювання орієнтується на поточні стандарти європейських агенцій з оцінки якості. Щодо завдань та мети забезпечення якості у Віденському університеті, то аналіз і надання основної інформації про успішність у галузі наукових досліджень є одним із завдань забезпечення якості. Система забезпечення якості спрямована на досягнення цілей в галузі розвитку Віденського університету [366].

До грудня кожного року ректорат інформує сенат університету щодо плану проведення заходів з оцінювання якості на наступний рік та про здійснення чергових запланованих заходів з оцінювання.

План оцінювання публікується у бюлетені Віденського університету. Усі наукові, освітні чи управлінські організаційні підрозділи і їхня діяльність підлягають регулярній оцінці, яка проводиться кожні сім років. Проведення оцінювання може бути й позаплановим (у разі потреби).

У Статуті зазначається, що з метою забезпечення об'єктивності оцінювання прийнятним є запрошення зарубіжних експертів, які не мають контактів із працівниками підрозділу.

Перебіг процесу та організація оцінювання передбачають тісну співпрацю відділу забезпечення якості і підрозділу, який підлягає оцінюванню.

Щодо критеріїв, то варто зазначити, що оцінювання діяльності професорсько-викладацького складу університету передбачає врахування

досягнень у викладацькій, науковій та управлінській діяльності, засвідчені документально.

Для оцінювання досягнень у науковій діяльності беруть до уваги специфіку певних галузей, при цьому застосовуючи такі критерії, як рівень науково-дослідницької діяльності, ефективність досліджень і соціально-наукового впливу. У цьому плані Віденський університет орієнтований на поточні стандарти європейських агентств оцінювання.

Під час оцінювання досягнень у галузі викладання беруть до уваги результати навчання з урахуванням навчального навантаження, навчання організації та оцінювання курсу студентами.

Під час оцінювання структурних одиниць (факультетів, центрів) та їх підрозділів слід брати до уваги, зокрема, потік інформації, процеси прийняття рішень, ступінь розвитку молоді, гендерної рівності, використання коштів та зв'язки університету з громадськістю.

Публікація результатів оцінювання здійснюється у відповідній формі [357], і вони використовуються для прийняття рішень щодо подальшого розвитку університету.

Отже, виходячи з наведених положень, можна зазначити, що оцінювання є доволі широким поняттям, під яким розуміють критичне дослідження й характеристику успіхів окремих осіб, груп осіб чи інституцій. Європейські університети створюють власні системи гарантій якості освіти, що відповідають вимогам, які пред'являють суспільство і держава.

Використання *рейтингів* у системі вищої освіти видається доволі природним, оскільки уже досить тривалий час є невід'ємною характеристикою освітньої системи. Водночас, загальновизнано, що ця система оцінювання має й недоліки, пов'язані найчастіше із неможливістю зафіксувати якісні нюанси вимірюваної характеристики та часто вимагає додаткових пояснень і градацій.

Початок сучасної історії рейтингів університетів часто датують 1983 роком, коли в США журнал «U.S. News & World Report» опублікував рейтинг коледжів. Проте низка авторів наводить більш ранню дату подібних вимірювань, вказуючи

на те, що у 1870 році Комісія Бюро освіти США почала публікувати щорічний статистичний звіт, класифікуючи університети [236].

С. Амслер (S.Amsler) та С. Болсман (C. Bolsmann) також відносять початки практики складання рейтингів до кінця XIX століття та пов'язують його із публікацією «порівняльних даних про результати професійних екзаменів та видатних випускників» [214]. Вони згадують про появу таких наукових показників, як Індекс наукового цитування (Science Citation Index) та Індекс цитування в соціальних науках (Social Science Citation Index), які започаткували у 1960-их роках та уможливили здійснювати більш точні вимірювання академічної успішності. Ця практика отримала розповсюдження у 1970-х роках, завдяки народженню «культури аудиту», що, за визначенням С. Шор (C. Shore) та С. Райт (S. Wright), поширилася і на соціальні інституції [372].

В інших країнах практики складання рейтингів з'явилися значно пізніше, зокрема, у Великій Британії – на початку 1990-х років. Перший рейтинг британських університетів опублікувала газета «The Times» у 1992 році.

Очевидно, що всі ці процеси були пов'язані із зовнішніми та внутрішніми обставинами розвитку систем вищої освіти багатьох країн, починаючи з 1990-х років.

Університети вимушені урізати видатки та підвищувати ефективність роботи, в тому числі, скорочуючи витрати на одиницю «продукції». «Культура оцінювання» (англ. – evaluation culture) вимагає від університетів зосереджувати більше часу та ресурсів на оцінюванні якості при спробі продемонструвати, як використовується фінансування, і на досягненні відповідних показників на національному, регіональному й міжнародному рівнях [358]. Метою застосування рейтингів у цьому контексті є їхня здатність вимірювати ефективність використання ресурсів університетами.

До факторів розповсюдження рейтингів у вищій освіті можна віднести:

- скорочення державного фінансування закладів вищої освіти, прагнення профільних міністерств визначитися з тим, на яких напрямках слід сконцентрувати ресурси;

- бажання зробити університети підзвітними урядам, платникам податків, студентам та іншим зацікавленим особам, та більш відповідальними за якість послуг, які вони надають;

- домінуюче сьогодні розуміння освіти як послуги, що надається споживачу за контрактом, та розповсюдження звичайних ринкових практик оцінювання і зростання конкуренції між університетами на національному, регіональному, міжнародному рівнях [358];

- масовий характер вищої освіти [228]; [358];

- інтернаціоналізація вищої освіти та потреба іноземних студентів, роботодавців, наукових представників та інших зацікавлених сторін в інформації про порівняльне положення університетів на глобальному рівні [256];

- «Гарвардизація» (англ. – Harvardization) та «Макдональдизація» (англ. – McDonaldization) університетів – образні означення орієнтації на єдиний зразок та стандартизацію [256].

Поширення «культури аудиту», згадане вище, відбувалося у рамках посилення контролю всього державного сектору, в тому числі, й системи освіти, а, отже, університетів. Таким чином, визначення рейтингів університетів стало одним із проявів тенденцій, пов'язаних із запровадженням засад менеджменту у сферах, які традиційно розвивались в рамках інших ідеологій (наприклад, медицина, наука, освіта). Ще одним важливим фактором поширення практики рейтингування університетів є поступове підвищення мобільності студентів, що відображене у тенденції інтернаціоналізації вищої освіти.

Загалом слід зазначити, що рейтингування університетів належить до такого типу порівняльної ситуації, в якому об'єкти порівнюються лише один з одним. Це фактично описує ситуацію ринкової конкуренції. Саме тому поширення рейтингування збіглося із розповсюдженням ринкової орієнтації в освіті та частково стало віддзеркаленням цієї ситуації.

У наш час найбільш впливовими світовими рейтингами університетів є:



- Академічний рейтинг світових університетів або «Шанхайський рейтинг» (англ. – Academic Ranking of World Universities, ARWU), складається Шанхайським університетом Цзяо Тун щорічно, починаючи з 2003 року [208];

- Рейтинг світових університетів QS (англ. – QS World University Rankings), колишній Рейтинг світових університетів Times Higher Education – QS (англ. – Times Higher Education – QS World University Rankings, THES / THE-QS), який складався компанією Quacquarelli Symonds, разом з журналом Times Higher Education Supplement щорічно з 2004 року, а з 2009 року Quacquarelli Symonds, складала його за колишньою методикою вже без участі Times [348];

- Рейтинг світових університетів Times Higher Education (англ. – Times Higher Education World University Rankings, THE), який Times Higher Education (колишній Times Higher Education Supplement) складає з 2010 року самостійно, використовуючи базу цитування Thomson Reuters [385].

Крім того, існує низка інших, менш відомих глобальних рейтингів:

- Рейтинг ефективності наукових робіт світових університетів (англ. – Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities), що складається Радою з оцінювання та акредитації вищої освіти Тайваню (англ. – Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan, HEEACT) [342];

- Рейтинг світових університетів Webometrics (англ. – Webometrics Ranking of World Universities), що складається Іспанською національною дослідницькою радою (англ. – Spanish National Research Council) [402];

- Рейтинг Ю-Мультиранк (англ. – U-Multirank), що складається консорціумом, який об'єднує Центр вищої освіти (англ. – Centre for Higher Education, CHE) в Німеччині, Центр політичних досліджень вищої освіти (англ. – Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS) в Нідерландах та низка інших організацій-партнерів [393].

Різноманітні рейтинги використовують різні критерії для оцінки університетів: так, ARWU застосовує, переважно, критерій успішності наукових досліджень, рейтинг Webometrics ґрунтується на присутності, якості вказаної присутності та активності університету в мережі Інтернет.

Крім того, існує досить велика кількість регіональних рейтингів або рейтингів університетів окремих країн (наприклад, академічний рейтинг вищих навчальних закладів України «Топ-200 Україна»).

Центр розвитку вищої освіти Німеччини складає рейтинг німецькомовних вищих навчальних закладів з 1998 року. Всього в ньому представлено близько 140 університетів та 250 фахових вищих шкіл, професійні академії (нім. – *Berufsakademien*) в Німеччині, Австрії, Швейцарії та Нідерландах. Щорічно рейтинг складається для різних галузей наук та спеціальностей. Він призначений для абітурієнтів, які ще не визначились із майбутнім напрямом навчання або хочуть змінити спеціальність. Крім того, рейтинг є щорічним орієнтиром керівництву вищих навчальних закладів для визначення стратегічних напрямів розвитку.

Означений рейтинг надає можливість індивідуального пошуку: користувач може вибрати спеціальність, що його цікавить та відповідні параметри. Рейтинг CHE публікується в щорічному збірнику газети *Die Zeit* для абітурієнтів *Zeit Studienführer*, а також доступний на Інтернет-сайті видання.

Зокрема, в Академічному Рейтингу світових університетів (англ. – *Academic Ranking of World Universities, ARWU*) у 2014 році Віденський університет зайняв 151–200-ті позиції, які, у порівнянні з 2013 роком, загалом не змінилися, проте, університет поліпшив свої показники в галузі природничих наук та математики, наук, пов'язаних із вивченням життя, та сільськогосподарських наук. Університет м. Грац у 2014 році зайняв у вказаному рейтингу 401–500-ту позицію, не змінивши суттєво свої позиції у порівнянні з 2013 роком. Університет м. Інсбрук у 2014 році займав 201–300-ту позицію, загалом, дані показники у порівнянні з 2013 роком не змінилися, проте університет поліпшив свої показники у галузі природничих наук та математики [208].

Аналізуючи наведені дані, слід брати до уваги також нинішню критику найважливіших рейтингів університетів. Так, зокрема, професор А. ван Раан (*A. van Raan*) зазначає, що вибір індикаторів Академічного Рейтингу світових університетів є недосконалим, оскільки розробники зробили акцент на

бібліометричних характеристиках. Автор вважає, що найефективнішим способом відобразити якість діяльності університету буде використання показників, які представляють «вихідні» характеристики студентів (набуті компетентності) за критеріями, які визнаються найбільш значущими у конкретному соціальному контексті [208].

У світовому рейтингу університетів Таймс (англ. – THE) у 2014 – 2015 роках Віденський університет зайняв 182-гу позицію, Університет м. Інсбрук – 201-225-ту позицію, Університет м. Грац – 351 – 400-ту позицію. У 2013 – 2014 роках Віденський університет займав 170-те місце, Університети м. Інсбрук та м. Грац – 201 – 225-те і 351 – 400-те відповідно [385].

Слід зазначити, що в усіх випадках на даний рейтинг вказаних університетів вплинув доволі високий показник рівня цитування наукових праць.

У Всесвітньому рейтингу університетів QS, за період 2014 – 2015 років Віденський університет зайняв 156-те місце, Університет м. Інсбрук – 288-ме, Університет м. Грац – 411 – 420-те. У 2013 – 2014 роках Віденський університет зайняв у відповідному рейтингу 158-ме місце, Університет м. Інсбрук – 289-те, університет м. Грац – 394-те [348].

Важливе місце у забезпеченні якості університетської освіти має власне *побудова систем менеджменту якості*. Одним із напрямів розвитку Болонського процесу в Європі є формування загальних підходів до забезпечення та оцінювання якості вищої освіти. При цьому вважають, що якість підготовки фахівців у вищих навчальних закладах забезпечують два основні чинники – якість змісту освітніх програм та якість менеджменту у вищому навчальному закладі. Найпоширенішими моделями систем менеджменту якості є моделі, засновані на принципах: загального управління якістю; міжнародних стандартів серії ISO.

Теорія загального управління якістю (англ. – Total Quality Management, TQM) – філософська концепція загального управління якістю була сформульована на початку 1980-х років під впливом ідей таких відомих американських, як учених В. Демінг (W. Deming), Дж. Джуран (J. Juran), А. Фейгенбаум (A. Feigenbaum), японського вченого К. Ісікава (K. Ishikawa) [237];

[326]; [361].

Головна ідея концепції TQM полягає у тому, що інституція повинна працювати над якістю не лише продукції, але й організації роботи, охоплюючи роботу персоналу. Для більш ефективного досягнення цілей організації необхідне стає удосконалення трьох складових: якості продукції; якості організації процесів; рівня кваліфікації персоналу.

У рамках концепції якість визначається такими категоріями: ступінь реалізації вимог клієнтів; значення фінансових показників організації; рівень задоволення працівників організації власною працею [237].

За дуже короткий час концепція TQM із привабливої теорії перетворилася на ефективний метод управління підприємствами й організаціями та завоювала світове визнання як стратегічний засіб забезпечення високої якості продукції при мінімізації витрат. На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, TQM – це передусім світогляд, система відносин між людьми, філософія підприємства [237]; [319].

Для того, щоб вищий навчальний заклад працював на необхідному рівні, використовуючи концепцію TQM, необхідно створити в ньому відповідну систему менеджменту якості. За своїм змістом вона має бути соціотехнічною системою, тобто, з одного боку – вибудовувати взаємовідносини партнерства між людьми (співробітниками, партнерами, постачальниками, клієнтами), а з іншого – дати можливість поліпшувати технічні та технологічні параметри виробництва кінцевої продукції.

Таким чином, система загального управління якістю – це стратегія управління виробництвом, у тому числі виробництвом продуктів інтелектуальної діяльності у вищих навчальних закладах Австрії.

Крім того, в останній час вищі навчальні заклади Австрії проявляють значний інтерес до міжнародних стандартів якості серії ISO 9000, в яких містяться критерії TQM і Модель європейської премії в галузі якості. Концепція стандартів ISO полягає в тому, що вимоги в системі менеджменту якості цілком можна застосувати у вищому навчальному закладі. Вони доповнюють вимоги до якості

продукції – знань, умінь, методологічної культури, комплексної підготовки випускників до самореалізації у суспільстві. Специфічні стандарти системи якості в сфері освіти розроблені на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000. Серед них – міжнародний стандарт ISO/IWA 2 «Системи менеджменту якості. Основоположні вказівки по застосуванню ISO 9001:2000 в освіті» (англ. – Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education) [293].

Загалом, у питаннях забезпечення та розвитку якості навчального і наукового процесу типовим є високий рівень самостійності державних та приватних університетів Республіки Австрія фахових вищих шкіл, педагогічних вищих навчальних закладів. Необхідність внутрішньої системи менеджменту якості університетів законодавчо закріплена у § 14 Університетського закону 2002 року [240]. Щодо принципів функціонування систем менеджменту не зустрічаємо ніяких норм, тобто розв'язання питань, які інструменти або досвід менеджменту якості застосовують університети, чи те, в яких організаційних площинах їх впроваджують, або, якими концепціями при цьому керуються, залишається на розсуд окреми ВНЗ. Так університети узгоджують названі системи та процеси із власними цілями й вимогами, та залежно від цього вирішують питання про певний зовнішній менеджмент процесів якості [240].

Університетський закон, прийнятий у 2002 році, є законодавчою основою для результативних угод між правоздатними, автономними університетами та Республікою Австрія. Такими угодами є відкриті договори (контракти), у яких кожен університет висвітлює власні цілі та завдання у різноманітних сферах, терміном на три роки. Наприклад, Віденський технічний університет [321], Віденський університет [325], Університет ім. Карла Франца в м. Грац [322], Університет м. Зальцбург [324], Університет м. Лінц [323] та інші.

Слід зазначити, що основу вказаних угод становить відповідальність університетів, а також їх автономія, у тому числі фінансова. Університетський закон 2002 року вказує у п.7 § 12, що університети отримують глобальний

бюджет, розрахований на трирічний період. Він складається з базового бюджету і бюджету, що розраховується за відповідною формулою [240].

Відповідно до власних завдань та результативних угод, університети вільно розпоряджаються цими коштами, а також коштами, що отримані від власних проектів та інвестицій [386].

Університети зобов'язані щорічно звітувати перед громадськістю, висвітлюючи такі аспекти:

- стратегічні цілі, профіль діяльності, розвиток університету та, зокрема, персоналу, наукові дослідження або розвиток мистецьких напрямів;
- навчання та підвищення кваліфікації;
- посилення міжнародної співпраці та мобільності;
- міжуніверситетська кооперація [293].

Конференція ректорів австрійських вищих навчальних закладів та Міністерство науки і досліджень розробили проект, який до квітня 2006 року використовувався університетами як проект для власних угод. Остаточні такі проекти результативних угод були закріплені в процесі внутрішньо-університетського планового розвитку, згідно із Університетським законом 2002 року.

У процесі формування результативних угод університети зобов'язуються на термін дії кожної угоди чітко окреслювати цілі та заходи забезпечення й оцінювання якості на майбутні три роки. Такі показники розробляються на основі їх актуального стану забезпечення якості навчання та відповідних планів розвитку [249].

Науково-управлінська група агенції ААЗЯА у грудні 2006 року розробила рекомендації для університетів, що стосуються забезпечення якості. Вони мають бути відображені в їхніх угодах: університети повинні до всіх результативних угод сформулювати систему цілей та комплекс заходів з їх досягнення в аспекті інституційного розуміння поняття якості університетом та можливостей його забезпечення; мета системи якості та заходи з її досягнення мають бути невід'ємними елементами процесу менеджменту якості. Університети в окремому

розділі угоди повинні чітко розмежовувати та пояснювати, які аспекти їхньої діяльності будуть оцінюватися в процесі внутрішньої перевірки якості, а які підлягатимуть зовнішньому аудиту; досягнення системи цілей має забезпечуватись єдиними методами для всіх австрійських університетів, доступними для проведення процедур аудиту [224]. Досягнення цілей забезпечення якості має впливати на план дій у наступному періоді; університети можуть у перспективі побудувати внутрішню систему менеджменту якості у такий спосіб, щоб усі сфери продуктивності в майбутньому могли бути перевірені і через зовнішню систему забезпечення якості; досвід університетів та міністерства в оформленні та розвитку системи менеджменту якості мають бути предметом зовнішнього оцінювання [293].

Дані рекомендації є вихідним пунктом для напрацювання досвіду агенції ААЗЯА для зовнішнього супроводу та перевірки університетських систем менеджменту якості [229].

Як уже було зазначено, згідно з § 14 Університетського закону 2002 року, університети зобов'язані побудувати власну систему менеджменту якості, яку можуть успішно реалізувати, врахувавши основні стратегічні цілі власної діяльності [240].

Слід зауважити, що § 14 згаданого вище Університетського закону, не передбачає ніяких інших інструкцій для розвитку системи менеджменту, проте є певні інструкції щодо побудови системи оцінювання: він регламентує те, що всі види діяльності університету (навчання, дослідження, розвиток мистецтв, організація діяльності) є предметом оцінювання, мають бути приведені у відповідність до фахових міжнародних стандартів. Успіхи та досягнення наукового персоналу повинні регулярно, з інтервалом щонайменше п'ять років, оцінюватися [240].

Зовнішнє оцінювання має здійснюватися з ініціативи ради університету, ректорату або відповідного міністерства.

§ 14 Університетського закону також відзначає те, що результати оцінювання мають бути зафіксовані у відповідних рішеннях керівних органів університету [240].

Отже, університети беруть на себе відповідальність за забезпечення та розвиток якості навчання, наукових досліджень, їх організації. Замість обов'язкової системи зовнішньої акредитації вони виконують заходи із забезпечення функціонування власної системи менеджменту [369].

Принцип звітності університетів передбачає щорічний звіт про продуктивність досягнутих показників на основі визначених цілей та заходів, а тим самим і заходів забезпечення якості. У складі інтелектуального капіталу університети виділяють зокрема процеси, що забезпечують показники їхньої продуктивності разом з вихідними величинами та специфікою дій.

На практиці у загальнодержавних університетах уже багато років існують структурні підрозділи, що відповідають за процес забезпечення якості. Сьогодні вони, як правило, – структури, підпорядковані ректорату, що виконують координуючі дії з питань внутрішнього забезпечення якості і процесів оцінювання. Наприклад, у Віденському університеті, згідно з положеннями Університетського закону, було виокремлено особливий підрозділ із забезпечення якості. До його функцій відносять:

- розвиток університетської системи менеджменту якості,
- періодичне оцінювання діяльності факультетів, центрів, допоміжних підрозділів університету,
- організація студентських оцінювань навчального процесу,
- аналіз працевлаштування та кар'єрного зростання випускників,
- оцінка навчальних планів, частин навчальних курсів (наприклад, певних видів занять),
- консультації та допомога з питань наукових публікацій (у співпраці з бібліометричним підрозділом),
- проведення наукометричного аналізу (у рамках робочої групи з наукометрії) тощо [258].



У сенсі інтегрованих процесів менеджменту якості значною мірою зросло використання та значення внутрішніх звітів, оцінювання, моніторингів. Практично в усіх університетах у різних формах застосовують процедури оцінювання навчального процесу студентами. Окремі університети вже мають значний досвід щодо програм та методик відповідних опитувань. Існують окремі розбіжності щодо періодичності, обсягу, наслідків процедур оцінювання навчального процесу. До певного роду оцінювання процесу навчання університети залучають також випускників, зокрема за допомогою Асоціації випускників (нім. – Alumni-Verband).

Багато австрійських університетів проводять експертну оцінку окремих навчальних напрямів або спеціальностей. Така процедура організовується університетами самостійно, в процесі добровільної зовнішньої акредитації або зовнішньо координується агенцією ААЗЯА.

Для визначення якості наукових досліджень університети використовують внутрішні системи звітності. Крім того, визначаючи ефективність наукових досліджень, вони аналізують бібліометричні дані та оцінюють отримання вигідних пропозицій наукових розробок і використання спонсорських коштів. Для оцінювання досліджень університети використовують також експертне оцінювання.

Окремі університети застосовують заходи забезпечення якості у рамках власних фахових спільнот, зокрема, ініціативи з перевірки якості в рамках певної спеціальності чи предмету, досвід міжнародної акредитації за певними спеціальностями, а також тематичну кооперацію (наприклад, у рамках Європейської Асоціації Університетів).

### **2.3. Можливості використання досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти Австрії в умовах системи вищої освіти України**

Із прийняттям у 2002 році Університетського закону Австрії університетська система освіти набула сьогодишнього вигляду. Помірні та продумані зміни у сфері вищої освіти Австрії є фундаментом успішної діяльності її університетів сьогодні.

Так само й Україна, чітко визначивши курс на інтеграцію в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працюючи над практичною реалізацією положень Болонського процесу.

Офіційно Україна долучилася до Болонського процесу 19 травня 2005 року, із підписанням декларації на конференції у Бергені. Відтоді було проведено низку важливих заходів щодо його впровадження на національному й інституційному рівнях, зокрема, у всіх вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему (ЄКТС), проведено заходи щодо адаптації національної системи із забезпечення якості до стандартів і рекомендацій для забезпечення якості в ЄПВО. Загалом, після ратифікації Європейським Парламентом та Верховною Радою України Угоди про асоціацію між Україною та ЄС та прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», вітчизняна галузь вищої освіти виявляє тенденції до реформування й адаптації до європейського досвіду.

Відповідний австрійський досвід є доволі корисним з точки зору впровадження прогресивних ідей у вітчизняну систему вищої освіти. Отже, вагоме практичне значення матиме виокремлення й аналіз особливостей застосування прогресивних інструментів забезпечення якості університетської освіти в Австрії.

На основі опрацювання джерельної бази дослідження схарактеризовано систему забезпечення якості університетської освіти Австрії відповідно до структурно-функціональної моделі.

Розглядаючи відповідні інструменти забезпечення якості університетської освіти в Австрії, можемо згрупувати їх в контекстуальних рамках відмінностей у забезпеченні якості та менеджменту досягнення якості, викладених у роботі німецького вченого професора П. Пастернака (P. Pasternack). Складовими механізми забезпечення якості освіти та менеджменту якості освіти будемо вважати фахові й освітньо-культурні стандарти, систему присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів, акредитацію і оцінювання, стандарти серії ISO 9000, концепцію загального управління якістю та низку інших.

Одним із них, зокрема, є фахові та освітньо-культурні стандарти. Усі країни-учасниці Болонського процесу взяли зобов'язання до 2010 року розробити національні рамки кваліфікацій, сумісні з всеохопливою рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Такі зобов'язання були взяті у 2005 році та відображені у Бергенському комюніке, прийнятому за результатами конференції міністрів, відповідальних за освіту у країнах Європи (2005 р.). Необхідність спрямування зусиль на розроблення та імплементацію національних рамок кваліфікацій була також підтверджена 2007 року у Лондонському комюніке .

Як уже було зазначено, національні рамки кваліфікацій (НРК) повинні охоплювати усі освітні кваліфікації або усі кваліфікації вищої освіти (залежно від політики конкретної країни) у національній системі освіти. Відповідальність за розроблення НРК покладається на уповноважені у сфері освіти державні органи, проте у її розробленні необхідною є участь і широкого кола зацікавлених сторін – вищих навчальних закладів, студентів, роботодавців.

Процес розроблення НРК має включати широкі консультації. Після розроблення НРК країна-учасниця Болонського процесу має провести її «самосертифікацію». Після закінчення процесу самосертифікації опублікується відповідний звіт про це, щоб партнери мали до нього доступ.

Ідентифікація двох основних циклів вищої освіти в рамках Болонської декларації була першим кроком до розвитку кваліфікаційних структур ЄПВО.

При створенні цього початкового розподілу між освітніми циклами були встановлені перші елементи структури кваліфікацій.

Наступними міжнародними ініціативами у цьому напрямі стали Бергенське (2005 р.) та Лондонське комюніке (2007 р.), в яких країни-учасниці Болонського процесу взяли зобов'язання до 2010 року розробити національні рамки кваліфікацій, сумісні з всеохопливою рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Процес розробки НРК в Україні формально розпочався у 2010 році з Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1727-р. «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій», в якому Міністерству освіти і науки України та Міністерству праці та соціальної політики України доручено надати пропозиції щодо утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження НРК із залученням інших центральних органів виконавчої влади, що беруть участь у реалізації державної політики у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин.

Наступним формальним кроком на шляху розроблення НРК в Україні стало ухвалення Постанови Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2010 р. № 1225 «Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій». Цією постановою були затверджені положення про міжвідомчу робочу групу з питань розроблення та впровадження НРК та склад цієї робочої групи. Основними завданнями робочої групи були визначені: підвищення ефективності діяльності центральних органів виконавчої влади, установ та організацій, залучених до розроблення та впровадження НРК; підготовка рекомендацій стосовно визначення шляхів, механізму і способів розроблення та впровадження НРК; участь у розробленні нормативно-правових актів з питань формування національної системи кваліфікацій.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 3 листопада 2010 р. № 1054 «Про створення робочих груп із розроблення Національної рамки кваліфікацій» були утворені робочі групи з розроблення НРК за рівнями вищої

освіти, за рівнями професійно-технічної освіти та за рівнями загальної середньої й дошкільної освіти. Зазначеним наказом була передбачена можливість залучення до участі у діяльності робочих груп працівників інших центральних органів виконавчої влади, установ та організацій.

У 2011 році Кабінет Міністрів України затвердив Національну рамку кваліфікацій (НРК) (Постанова від 23.11.2011 р. № 1341). Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. до Закону України «Про освіту» внесено зміни стосовно НРК. Введено статтю такого змісту:

Стаття 27-1. Національна рамка кваліфікацій.

1. Національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

2. Національна рамка кваліфікацій спрямована на: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами державної виконавчої влади, підприємствами, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними та фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування й розвитку кваліфікацій [48]; [49].

Затверджена в Україні НРК містить у собі опис десяти кваліфікаційних рівнів (від 0 до 9), які охоплюють усі рівні вітчизняної системи освіти. У тексті Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» містяться також описи кваліфікаційних рівнів НРК України.

Затвердження НРК в Австрії ґрунтується на впровадженні рекомендацій Європарламенту та Ради Європи від 23 квітня 2008 року щодо впровадження ЄРК для навчання впродовж життя.

Відповідний консультаційний процес розпочався ще у 2005 році та завершився підготовкою консультаційного документа НРК у 2007 році. У 2008 році Програмою уряду Австрії було стверджено необхідність імплементації НРК у різних відношеннях до ЄРК, було проведено низку конференцій, здійснювалися пілотні проекти з впровадження НРК. 2009 року було видано Спільне положення Федерального міністерства освіти та справ жінок і Федерального міністерства науки і досліджень «Встановлення НРК в Австрії». У 2010 році розроблено та затверджено критерії для характеристики кваліфікацій в рамках НРК, а в 2011 році впроваджено у дію «Інструкцію для пристосування формальних кваліфікацій до національних кваліфікаційних рамок (НРК) – критерії і процедури». Із початку 2013 року всі австрійські кваліфікації підпорядковані восьми рівням структури НРК. Використовуючи матеріал, поданий професором В. М. Захарченком, («Розроблення рамок кваліфікацій в Україні: аналітичний огляд»), можемо здійснити прогнозоване (бажане для вітчизняної вищої освіти) зіставлення кваліфікаційних рівнів НРК, які пов'язані з вищою освітою, кваліфікаційними рівнями Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя та циклами Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, а також рівнями Національної Рамки Кваліфікацій Австрії (див. *Табл. 2.5*).

Із наведених у Табл. 2.5 даних можна зробити такі висновки:

1. Національні рамки кваліфікацій в Австрії та в Україні були розроблені та ухвалені на державному рівні у вигляді структурованого опису кваліфікаційних рівнів. Консультаційні процеси запровадження дії НРК в Австрії розпочалося ще у 2005 році, синхронно з відповідними загальноєвропейськими процесами, тоді як в Україні відповідні консультації розпочалися дещо пізніше, відбуваючись також у рамках процесів інтеграції національної системи освіти до європейського

освітнього простору і адаптації національної системи кваліфікацій до вимог законодавства Європейського Союзу.

Таблиця 2.5

**Зіставлення НРК України з європейськими рамками кваліфікацій  
та НРК Австрії**

| <b>Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя</b> | <b>Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти</b> | <b>Національна рамка кваліфікацій України</b> |                   | <b>НРК Австрії (вища освіта в рамках Болонського процесу)</b> |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------|
|                                                                   |                                                               |                                               |                   |                                                               |
| Рівень 1                                                          |                                                               | Рівень 1                                      |                   | Рівень 1                                                      |
| Рівень 2                                                          |                                                               | Рівень 2                                      |                   | Рівень 2                                                      |
| Рівень 3                                                          |                                                               | Рівень 3                                      |                   | Рівень 3                                                      |
| Рівень 4                                                          |                                                               | Рівень 4                                      |                   | Рівень 4                                                      |
| Рівень 5                                                          | Короткий цикл                                                 | Рівень 5                                      | Молодший бакалавр | Рівень 5                                                      |
| Рівень 6                                                          | Перший цикл                                                   | Рівень 6                                      | Бакалавр          | Рівень 6 Бакалавр                                             |
| Рівень 7                                                          | Другий цикл                                                   | Рівень 7                                      | Магістр           | Рівень 7 Магістр                                              |
| Рівень 8                                                          | Третій цикл                                                   | Рівень 8                                      | Доктор філософії  | Рівень 8 Доктор філософії                                     |
|                                                                   |                                                               | Рівень 9                                      | Доктор наук       |                                                               |

2. Необхідність перебудови національної кваліфікаційної рамки за зразком ЄРК була обумовлена в урядовій програмі 24-го законодавчого періоду (2008-2013) у розділах Освіта та Наука/Дослідження. Отже, уся австрійська кваліфікаційна система з початку 2013 року існує у вигляді восьмирівневої схеми.

3. Рівні 1-5 кваліфікації всіх освітніх секторів Австрії базуються на дескрипторах НРК. На рівнях 6-8 застосовуються два набори дескрипторів: кваліфікації, отримані у вищих навчальних закладах (бакалавр, магістр, доктор філософії), і ті, що базуються на системі дублінських дескрипторів та прив'язані до відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня кваліфікації.

4. Затверджена в Україні НРК містить у собі опис десяти кваліфікаційних рівнів (від 0 до 9), які охоплюють усі рівні вітчизняної системи освіти. При цьому

зростанню порядкового номера кваліфікаційного рівня відповідає зростання рівня складності відповідних кваліфікацій.

Загалом система дескрипторів української НРК узгоджується як з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання упродовж життя, так і з Рамкою кваліфікації Європейського простору вищої освіти. Введена до НРК України інтегральна компетентність відображає здатність власника кваліфікації певного рівня виконувати завдання та розв'язувати задачі певного рівня складності у процесі навчання або професійної діяльності.

На теперішній час процес самосертифікації НРК в Україні не здійснювався та НРК формально не є зіставленою з Європейськими рамками кваліфікацій.

5. В обох державах Національна рамка кваліфікацій стає базою для забезпечення прозорості та порівнянності вітчизняних кваліфікацій на національному і міжнародному рівнях, впроваджує результатний підхід до здобуття й присвоєння кваліфікацій.

6. З метою остаточного впровадження Національної рамки кваліфікацій України та гармонізації її із положеннями Європейської рамки кваліфікацій необхідно виконати аналіз закордонного досвіду процесу впровадження НРК у систему вищої освіти Австрії, зокрема, на інституційному рівні окремих університетів та удосконалення начальних програм, сформованих на основі результатів навчання (компетентнісного підходу).

Питання інтеграції українських університетів в європейський та міжнародний освітній простір є надзвичайно багатограним. Передовсім, воно пов'язане з необхідністю створення кардинально нової системи критеріїв оцінювання якості освіти, яка відповідає міжнародним стандартам.

Законом України «Про вищу освіту» у ст. 16, п.1 встановлено такі складові системи забезпечення якості вищої освіти: системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення



якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Закон України «Про вищу освіту» деталізує основні складові системи забезпечення якості вищої освіти. Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти передбачає, зокрема, здійснення таких процедур і заходів:

- визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти та кваліфікації;
- забезпечення ефективної системи запобігання і виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти;
- інших процедур і заходів.

Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

- забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;
- забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти;
- налагодження доступного і зрозумілого звітування; проведення періодичних перевірок роботи систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями;
- інших процедур і заходів.

Система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- забезпечення наявності та ефективності процесів і процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення наявності достатніх і збалансованих ресурсів для здійснення процесів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення незалежності у діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;
- підзвітність;
- інших процедур і заходів.

Статті 17 – 22 присвячені функціонуванню Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Порівнюючи наведені вище положення нормативно-правового регулювання забезпечення якості вищої освіти України із відповідним законодавством Австрії, слід зазначити, що основою законодавчої бази регулювання якості у сфері вищої освіти республіки Австрія є Університетський закон Австрії, прийнятий у 2002 році [240], а також Закон про забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі [238] 2011 року. Окремі положення, що стосуються

процедур акредитації приватних університетів, наведені у Законі про приватні університети (2011) [245].

Тобто, можемо констатувати факт, що законодавство України у галузі забезпечення якості вищої освіти має загальний характер, в той час як відповідна нормативна база республіки Австрія є більш широкою і деталізованою.

Зокрема, в Університетському законі від 2002 року процедура габілітації (отримання вищого наукового ступеня габілітованого доктора) описується в § 103 та частково у §§ 25 та 94. Закон про забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах у §3 – §14 регламентує засади діяльності Агенції забезпечення якості та акредитації Австрії (нім. – *Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria*), а також основні процедури у галузі забезпечення якості університетської освіти в Австрії (аудит та сертифікація, а також акредитація детально описані у §§ 22 – 24).

Загалом, якість роботи науково-педагогічних та наукових кадрів є важливим аспектом якості університетської освіти як в Україні, так і в Австрії. В Україні ця проблема, передовсім, розв'язується шляхом створення ефективної системи підготовки через аспірантуру і докторантуру, котра сприяє росту інтелектуального потенціалу університетського викладацького складу. В Австрії, як і в багатьох інших європейських країнах, показником наявності професійних компетентностей, пов'язаних із науково-дослідницькою роботою, є присудження вищих (наукових) академічних ступенів. Вказана процедура (габілітація) регламентується університетським законом та положеннями статутів університетів, перебуваючи винятково у їх компетенції. В Україні ступінь втручання держави у вищевказані процеси залишається надалі питанням дискусійним та лежить у площині академічної свободи університетів. Виходячи із сутності цього поняття, можна стверджувати, що такі питання мають вирішувати винятково університети, залучаючи фахівців, відомих експертів в академічному та науковому співтоваристві, що знаються на тематиці дисертаційних досліджень. З іншого боку, без належного державного контролю є можливість впровадження неякісних наукових досліджень. Саме тому в контексті прийнятого у липні

2014 року Закону України «Про вищу освіту» та реформування галузі університетської освіти, аналіз відповідного європейського досвіду буде своєчасним і корисним.

Аналізуючи сучасну українську систему оцінки якості університетської освіти, слід зазначити, що вона ґрунтується винятково на процесі державного ліцензування й акредитації. Вказана діяльність регламентується досить об'ємним переліком нормативно-правових актів (біля 40 різноманітних законів, наказів, постанов). Слід зазначити також, що державна акредитація в Україні гарантує відповідність якості та рівня навчання державним вимогам, і випускники навчальних закладів, що навчалися за акредитованими спеціальностями, мають право на отримання документа про освіту державного зразка. В багатьох аспектах така державна система забезпечення якості використовує досить прискіпливу систему критеріїв, та останнім часом, особливо після прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», виявляє тенденцію до реформування й адаптації до європейського досвіду. Саме тут доцільним буде зазначити, що в Австрії обов'язковій акредитації Агенцією забезпечення якості та акредитації Австрії підлягають приватні університети та фахові вищі школи, навчальні курси яких передбачають присудження певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Акредитація розглядається як гарантія певних стандартів якості навчальних пропозицій. Вона проводиться у визначені терміни та стосується навчального процесу, а у випадку приватних університетів – ще й організаційної структури (процедури програмної та інституційної акредитації).

На нашу думку, порівнюючи наведені вище особливості процедур акредитації в Україні та Австрії, доцільним буде виокремити саме досвід приватних університетів. Від початку вони змушені існувати в середовищі реальної конкуренції, оскільки позбавлені багатьох державних механізмів підтримки, крім того, і українські, і австрійські приватні університети у переважній більшості є новоствореними інституціями, на відміну від відомих державних університетів, які існують давно, сформувались як цілісні комплекси та володіють певною суспільною репутацією.

Саме тому видається корисним запозичення деяких аспектів досвіду акредитації австрійських приватних університетів, зокрема, акредитаційної перевірки не лише навчального забезпечення та процесу, але й організаційної структури та функціонування у них системи управління якістю.

Крім того, суттєвим недоліком вітчизняної системи ліцензування та акредитації університетів є її загальний контролюючий характер. Ця негативна риса відсутня у відповідному досвіді австрійських університетів, оскільки там основна функція акредитації – підтримувати і стимулювати, що дає можливість сформулювати чіткі орієнтири розвитку університетів та відповідного підвищення якості освіти. На наш погляд, помірні та продумані зміни саме в такому напрямі, могли б стати одним із чинників успішної діяльності українських університетів в майбутньому.

Щодо іншого інструмента забезпечення якості освітньої діяльності австрійських університетів – процедури аудиту систем менеджменту якості, то можемо констатувати, що її проведення регламентоване § 22 Закону про забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. За допомогою аудиту уповноважена організація – Агенція із забезпечення якості та акредитації Австрії – сертифікує продуктивність та дієвість внутрішньоорганізаційної системи менеджменту якості в університетах та сприяє їх подальшому розвитку й удосконаленню. Що ж до здійснення відповідної процедури в українських університетах, то на сучасному етапі аудит розуміють як процес, який проводиться вищими навчальними закладами або зовнішніми інституціями з метою оцінювання системи гарантії якості освіти на рівні закладу. Можемо відзначити окремі випадки проведення освітнього аудиту в окремих університетах. Зокрема, як приклад, можемо навести проведення ресертифікаційного (зовнішнього) аудиту системи управління якістю Полтавського університету економіки і торгівлі на відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001:2008, що відбувся 13 – 15 травня 2015 року. За його результатами аудиторська група Органу сертифікації «ПРИРОСТ» Української асоціації якості на підставі даних і висновків, одержаних під час аудиту, прийняла

таке рішення: система управління якістю діяльності Вищого навчального закладу «Полтавський університет економіки і торгівлі» відповідає вимогам ISO 9001:2008 (відсутні невідповідності та критичні невідповідності) [147].

Інший приклад – внутрішній аудит системи менеджменту якістю на відповідність вимог міжнародного стандарту ISO 9001: 2008, який був проведений в структурних підрозділах Національного університету біоресурсів і природокористування (НУБіП) України у січні 2013 року. Аудит пройшли усі структурні підрозділи базового закладу: служби проректорів, дирекції навчально-наукових та науково-дослідних інститутів, деканати факультетів, кафедри, що дало можливість об'єктивно оцінити стан справ у структурних підрозділах НУБіП України та з'ясувати ефективність функціонування системи управління якістю загалом в університеті [170].

Як зазначає науковець С. Шевченко, «...Одним із складників внутрішнього освітнього аудиту є складання вищим навчальним закладом звіту про самообстеження із заповненням відповідного модуля даних про себе. Ця процедура по суті близька до існуючої нині самоперевірки при підготовці самозвіту ВНЗ до чергової акредитації...» [192]. Використовуючи наявний досвід, українським університетам, в рамках поступової інтеграції до європейського освітнього простору, слід запроваджувати ширшу практику використання внутрішнього і зовнішнього аудиту із одночасним масштабним залученням вітчизняних та міжнародних громадсько-професійних організацій, що займаються оцінкою якості вищої освіти.

Іншим поняттям, пов'язаним із європейською практикою контролю якості університетської освіти є оцінювання їхньої освітньої діяльності. Це досить широке поняття означає критичне дослідження та характеристики успіхів окремих осіб, груп осіб чи інституцій. Оцінювання діяльності університетів здійснюється у контексті широких можливостей університетської автономії та необхідності швидкого реагування на потреби ринку. Саме потреба у гнучкій реакції на запити споживачів освітніх послуг спонукає університети до постійного удосконалення, а

це, своєю чергою, викликає потребу виробляти нові методи для відповідного моніторингу і оцінювання їхньої діяльності.

Що стосується сучасного феномену у просторі вищої освіти – рейтингів університетів як показника якості освітніх послуг, то вони загалом пов'язані із розповсюдженням ринкових практик оцінювання та зростанням конкуренції між університетами на національному, регіональному, міжнародному рівнях. Про певний прогрес у галузі університетської освіти України, свідчить, зокрема входження шести українських вищих навчальних закладів до міжнародного рейтингу вищих навчальних закладів QS World University Rankings 2014/15, два з них включено до Top-500 списку.

Зокрема, за результатами рейтингу World University Rankings-2014, Київський національний університет імені Тараса Шевченка поліпшив власні позиції у Top-500 списку у порівнянні з минулим роком та отримав місце у категорії 421 – 430 (минулого року: 441 – 500). Іншим українським університетом, що включений до Top-500 престижного світового рейтингу, вперше в своїй історії став Харківський національний університет ім. Каразіна, отримавши позицію 481 – 490. Підвищив власні позиції в QS World University Rankings й Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут», діяльність якого оцінена категорією 551 – 600 (минулого року: 601-650). Вперше рейтингом враховані показники діяльності Сумського державного університету, який розташувався у категорії 651 – 700. Також до QS World University Rankings 2014 – 2015 н.р. увійшли Донецький національний університет та Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», який вперше включено до світового рейтингу. Ці навчальні заклади розташувалися у категорії 701+ [348].

Для порівняння зазначимо, що у названому вище рейтингу університетів QS, за період 2014 – 2015 років Віденський університет зайняв 156-те місце, Університет м. Інсбрук – 288-ме місце, Університет м. Грац – 411 – 420-те місце [348].

Аналізуючи наведені дані, можемо констатувати, що в наш час рейтингові позиції університетів у всьому світі розглядаються як показники їхньої успішності або цілі, яких слід досягти, і в цьому сенсі є вагомим фактором змін університетів. Саме в цьому напрямку слід розвиватись й українським університетам.

Взявши до уваги вищенаведене порівняння австрійського та українського досвіду, можливості використання прогресивних ідей та досвіду Австрії у забезпеченні якості вітчизняних університетів вбачаємо у такому:

*на національному рівні:*

- розробка нормативно-правової бази щодо забезпечення якості університетської освіти відповідно до тенденцій міжнародного, зокрема, й Європейського простору вищої освіти;
- підвищення вимог до підготовки науково-педагогічних працівників університетів;
- розробка стандартів професійної підготовки фахівців на основі Національної рамки кваліфікацій та відповідно до потреб ринку праці України;
- врахування рейтингових позицій українських університетів у міжнародних рейтингах як показника їхньої успішності;

*на університетському рівні:*

- розвиток системи забезпечення якості університетської освіти як сукупності взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних компонентів з чітко визначеною концепцією, що окреслює процес складання програми розвитку якості, розробку відповідних процедур, механізмів і застосування інструментарію її реалізації, оцінювання результатів;
- використання механізмів та інструментарію забезпечення якості університетської освіти, що довів свою доцільність і результативність у розвинених країнах світу: аудит якості, акредитація вищого навчального закладу, оцінювання, порядок присудження освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів, незалежна експертиза, рейтингування, система менеджменту якості тощо;



– розробка організаційної структури та системи управління якістю: оновлення матеріально-технічної бази, запровадження широкої практики використання внутрішнього і зовнішнього аудиту з одночасним масштабним залученням вітчизняних та міжнародних громадсько-професійних організацій, що займаються оцінкою якості вищої освіти, запровадження практик оцінювання як критичного дослідження і характеристики успішності університетської автономії, створення університетами власних систем забезпечення якості освіти.

Отже, можна простежити певну аналогію заходів, ужитих з метою імплементації Болонських реформ як в Австрії, так і в Україні. Водночас, проаналізувавши основні тенденції та проблеми, пов'язані з управлінням якістю в системі університетської освіти Австрії, вивчивши відповідний досвід впровадження реформ, можна зробити висновок про можливість його успішного застосування у вітчизняній практиці.

## **Висновки до розділу 2**

У Розділі 2 на основі структурно-функціональної моделі забезпечення якості університетської освіти в сучасній Австрії охарактеризовано її оцінний, цільовий, концептуальний, інструментальний компонентні блоки.

Встановлено, що оцінний компонент нерозривно пов'язаний із визначенням загальних стратегічних цілей та оптимальних критеріїв оцінювання бажаного рівня якості освіти установи університетського рівня. При цьому особлива увага звертається на стратегічну спрямованість забезпечення якості та її місце у загальноуніверситетській системі управління.

Вказані цілі згодом деталізуються, розробляється план їх реалізації та визначаються конкретні інструменти досягнення (цільовий компонент).

При аналізі інструментального компонентного блоку встановлено, що найбільш вагомими механізмами забезпечення якості та менеджменту університетської освіти Австрії є: аудит якості, акредитація вищих навчальних

закладів, оцінювання, порядок присудження освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів, рейтингування та системи менеджменту якості університетів.

Виокремлено основні особливості нормативно-законодавчої бази їх регулювання. Зокрема, встановлено, що основою законодавчої бази регулювання якості у сфері вищої освіти республіки Австрія є Закон про забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі, Закон про приватні університети, Закон про Університетську освіту Австрії, прийнятий у 2002 році. Останній регламентує процедуру габілітації (отримання вищого наукового ступеня габілітованого доктора). Закон про забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі визначає функції Агенції забезпечення якості та акредитації Австрії, а також основні процедури у галузі забезпечення якості університетської освіти в Австрії – аудит, сертифікація, акредитація.

Крім цього, виконано порівняльний аналіз австрійських і загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів. З'ясовано, що Європейська рамка кваліфікацій описує вісім освітніх рівнів, які повинні відображати весь можливий спектр результатів навчання. Кожен з восьми рівнів визначений певним набором дескрипторів, що описують результати навчання, відповідні до всіх кваліфікацій цього рівня у будь-якій системі кваліфікацій. Подано детальну характеристику процесу розробки та впровадження Національної рамки кваліфікацій в Австрії.

Охарактеризовано процеси оцінювання, рейтингування і функціонування систем менеджменту якості як вагомих механізмів забезпечення якості університетської освіти Австрії. Зокрема, встановлено, що самостійне оцінювання навчальним закладом передбачає відслідковування змін у динаміці за окремими показниками та прогресу у досягненні визначених університетом цілей. Оцінювання є досить широким поняттям, воно здійснюється у контексті університетської автономії та пов'язане із порівнянням навчальних закладів між собою.

Побудова систем менеджменту якості установ університетського рівня Австрії та їх функціонування закріплена законодавчо. Університети зобов'язані

побудувати власну систему менеджменту якості. Вони можуть успішно реалізувати цю мету, врахувавши основні стратегічні цілі власної діяльності.

Визначено також, що процедура використання рейтингів у системі вищої освіти в сучасних умовах є невід'ємною характеристикою освітньої системи. Представлено найвідоміші світові рейтинги вищих навчальних закладів, названо позиції австрійських університетів, зокрема, в Академічному рейтингу світових університетів, Світовому рейтингу університетів Таймс, у Всесвітньому рейтингу університетів QS.

Крім того, в рамках аналізу механізмів функціонування системи забезпечення якості університетської освіти Австрії, визначено сучасні характерні особливості процесу забезпечення якості університетської освіти досліджуваної країни: зокрема, обов'язкова перевірка функціонування системи менеджменту якості із залученням зовнішніх фахівців, акцентування на перевірці якості результатів та рівні дотримання освітніх стандартів; орієнтація на прозорі міжнародні критерії зовнішнього оцінювання роботи університету.

Розглянуто основні напрями, пов'язані із забезпеченням якості в системі університетської освіти України. Досліджено відповідний прогресивний досвід Австрії, наведено порівняльний аналіз із вітчизняною практикою. На його основі запропоновано можливості використання прогресивних ідей та досвіду Австрії у забезпеченні якості функціонування вітчизняних університетів.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [122], [123], [193], [196], [197], [200], [203].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі проведення дослідження системи забезпечення якості освіти в Австрії зроблено такі висновки:

1. Дослідження системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії зумовило використання методології зарубіжної педагогіки. В її основу покладено комплекс підходів, характерних таким наукам як філософія, психологія, економіка, педагогіка (системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, монографічний, праксиметричний, логічний, історичний, сутнісний), а також структурно-функціональна модель цієї системи.

2. Аналіз поняттєво-категорійного дискурсу зазначеної проблеми дозволив з'ясувати, що не існує однозначного тлумачення сутності поняття «якість освіти». Водночас, в основу якості університетської освіти покладено комплексну інтеграцію філософських, педагогічних, економічних, соціологічних концепцій та підходів, що застосовуються для характеристики поліаспектності категорії «якість» (якість як абсолютна оцінка, якість як властивість продукції, якість як відповідність призначенню; якість як відповідність вартості; якість як відповідність вимогам стандартів; якість як рівень задоволення запитів споживачів), та визначення її специфіки в освітній галузі (полівимірність і багатофакторність, залежність її визначення від наявності та функціонування взаємопов'язаних компонентів системи вищої світи, взаємозв'язок із її метою та завданнями, залучення до визначення її рівня фахівців освітньої галузі, споживачів освітніх послуг, органів управління освітою, роботодавців, а також градуйованість якості освіти).

3. З метою всебічного аналізу предмету дослідження визначено основні шляхи реформування університетської освіти Австрії (створення національного контактного центру Болонського процесу; гармонізація національного та європейського законодавства в галузі вищої освіти; створення національної агенції із забезпечення якості та акредитації; налагодження мережевого

спілкування з метою розвитку співпраці щодо забезпечення якості освіти; широка підтримка реформ університетами) в контексті тенденцій, характерних процесу формування Європейського простору вищої освіти (посилення уваги урядів та міжнародних організацій до проблеми забезпечення доступності освіти, її завершення та подальшого працевлаштування в умовах зростаючої конкуренції на міжнародному ринку праці та необхідності скорочення видатків на підготовку висококваліфікованих фахівців; поширення глобалізаційних процесів, що спонукає університети та уряди країн до забезпечення якості університетської освіти і демонстрації здатності її забезпечити; підтримка внутрішнього Європейського ринку за допомогою вільного обігу товарів, послуг та праці).

4. Аналіз специфіки сучасної системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії свідчить про посилення вимог до національної системи гарантії якості освіти та використання механізмів внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг університетів, зумовлені приєднанням Австрії до Болонської декларації. Систему забезпечення якості університетської освіти в Австрії охарактеризовано на основі використання структурно-функціональної моделі, яка охоплює концептуальний (концепції, покладені в основу забезпечення якості університетської освіти), цільовий (цілі та план їх реалізації), інструментальний (механізми: фахові та освітньо-культурні стандарти, система присудження освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів; менеджмент якості; акредитація, оцінювання, стандарти ISO, загальне управління якістю) та оцінний компоненти. З'ясовано, що система забезпечення якості університетської освіти в Австрії реалізується на трьох етапах (програмування: аналіз наявної ситуації, прийняття основоположних стандартів, чітке визначення якості, її мети, напрямків діяльності, вибір інструментарію; імплементація: вибір механізмів, норм, шляхів забезпечення якості, менеджменту якості; стандартів ISO, загального менеджменту якості, сфер реалізації (дослідження, навчання, внутрішні послуги, професійний розвиток працівників); оцінювання: програми, техніки оцінювання, показники успіху; різновиди оцінювання (непрямі, традиційні, нетрадиційні, змістовно-орієнтовані, організаційно-структурні).

Охарактеризовано використання інструментарію забезпечення якості в умовах сучасних австрійських університетів: *традиційні* (фахові комунікації, експертиза, репутація та соціальний контроль, дидактика вищої освіти, система контролю знань, автономія і наукова свобода, звітування тощо); *близькі до сфери вищої освіти* (оцінювання на основі систем показників, система звітності і моніторингу, рейтингування, акредитація, бібліометрія, студентські опитування); *трансферовані з інших сфер* (аудит якості, сертифікація, орієнтована на успіх система розподілу ресурсів, бенчмаркінг, мотивація, менеджмент знань тощо) інструменти та алгоритм використання зовнішніх і внутрішніх механізмів забезпечення якості університетської освіти.

5. Представлено можливості використання прогресивних ідей та досвіду розвитку системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії в умовах системи вищої освіти України: на національному рівні (розробка нормативно-правової бази щодо забезпечення якості університетської освіти відповідно до тенденцій міжнародного, зокрема й Європейського простору вищої освіти; підвищення вимог до підготовки науково-педагогічних працівників університетів; розробка стандартів професійної підготовки фахівців на основі Національної рамки кваліфікацій та відповідно до потреб ринку праці України; врахування рейтингових позицій українських університетів у міжнародних рейтингах як показника їхньої успішності); на університетському рівні (розвиток системи гарантування якості університетської освіти, як сукупності взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих компонентів з чітко визначеною концепцією, що окреслює процес складання програми розвитку якості, розробку відповідних процедур, механізмів та застосування інструментарію її реалізації, оцінювання результатів; використання механізмів та інструментарію забезпечення якості університетської освіти, що довів свою доцільність та результативність у розвинутих країнах світу: аудит якості, акредитація вищого навчального закладу, оцінювання, порядок присудження освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів, незалежна експертиза, рейтингування, система менеджменту якості тощо; розробка організаційної структури та системи управління якістю: оновлення матеріально-

технічної бази, запровадження широкої практики використання внутрішнього і зовнішнього аудиту з одночасним масштабним залученням вітчизняних та міжнародних громадсько-професійних організацій, що займаються оцінкою якості вищої освіти, запровадження практик оцінювання, як критичного дослідження та характеристики успішності університетської автономії та створення університетами власних систем гарантій якості освіти).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми забезпечення якості вищої освіти Австрії. Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку, зокрема, може бути досвід забезпечення якості освіти в інших типах вищих навчальних закладах досліджуваної країни.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова О.О. Історичний підхід до рефлексії феномена дистанційної освіти / О.О. Абакумова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 3–10.
2. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О.В. Адаменко // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 10–13.
3. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А.Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
4. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І.П. Аносов. – К.: Твім-інтер, 2003. – 391 с.
5. Баталова О.С. Специфика образовательной услуги как основа маркетинговой политики вуза / О.С. Баталова // Актуальные вопросы экономики и управления : материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2011 г.). – Т. II. – М. : РИОР, 2011. – С. 7–12.
6. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика : управление ценностями, лидерством и изменениями (пер. с английского И. Фрейман, П. Миронов) / Д. Бек, К. Кован. – Бест : Бизнес Букс, 2010. – 419 с.
7. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учеб. [ студ. средних учеб. завед.]. Изд. -е, стереотип. / 4-е, стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 128 с.
8. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32–35.
9. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.



10. Бідюк Н.М. Освіта у Великій Британії [Текст] : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Н.М. Бідюк, Л. М. Балацька. – Хмельницький : [б.в.], 2000. – 126 с.
11. Білокопитов В.І. Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.І. Білокопитов. – Суми, 2012. – 20 с.
12. Білокопитов В.І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський рівень співпраці / В.І. Білокопитов // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С. 85–92.
13. Боднарчук Т.В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945-2010 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Боднарчук Тетяна Вікторівна; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2012. – 276 с.
14. Боднарчук Т.В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945-2010 рр.) : автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.В. Боднарчук. – Хмельницький : [Б.в.], 2012 . – 20 с.
15. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
16. Бочарова О.А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Бочарова; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
17. Бронська А.М. Освіта як інституційний чинник інноваційного процесу : автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.00.01 «Економічна теорія та історія економічної думки»/ А.М. Бронська; Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університетім. В. Гетьмана». – К., 2010. – 20 с.
18. Бурлакова О.О. Відтворення вищої освіти України у Європейському освітньому просторі : автореф. дис. ... канд. філ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія

освіти» / О.О. Бурлакова; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 17 с.

19. Валенкевич Л.П., Фінкельштейн О.В. Аналіз сучасних рейтингів вищих навчальних закладів як інструменту оцінки якості вищої освіти / Л.П. Валенкевич, О.В. Фінкельштейн // Теорія та практика державного управління. – 2013. – Вип. 3 (42). – С. 1–8.

20. Васильев А. Университеты Австрии / А. Васильев // Квант. – 2005. – № 1. – С. 15–16.

21. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору / С. Вербицька // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 78–86.

22. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 384 с.

23. Вітвицька С.С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України : порівняльний аналіз // Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк : Вид. 2-е, доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 71–103.

24. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2009. – 683 с.

25. Вознюк О.В., Левківський П.С., Саух П.Ю. Синергетика освіти / за ред. проф. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2004. – 130 с.

26. Волинець К.І. Нормативне забезпечення неперервної педагогічної освіти як основа моніторингу її якості / К.І. Волинець // Моніторинг якості освіти : теорія і практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – С. 76–81.

27. Волкова А. Інноваційний підхід до професійної освіти і навчання фахівців сфери туризму в Австрії та Ірландії / А.Ю. Волкова // Професійно-технічна освіта. – 2014. – № 1. – С. 56–59.
28. Волкова В.А. Педагогічні умови спрямованості навчально-виховного процесу на ціннісне відношення студентів до майбутньої професії / В.А. Волкова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – С. 166–172.
29. Волошина А.К. Історико-методичний аналіз розвитку технології розв'язування фізичних задач у середній загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А.К. Волошина ; Запорізький державний університет. – Запоріжжя, 2000. – 23 с.
30. Высшее образование в XXI в. Подходы и практические меры. ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 138 с.
31. Гадецький М.В., Хлебнікова Т.М. Кваліметричний підхід до оцінки ефективності підготовки слухачів в умовах післядипломної освіти : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. «Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів : гуманістичні, методологічні, методичні, технологічні аспекти», (Харків, 20 – 21 листопада 2003 р.) / М-во освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України ; Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди та ін. – Х. : «ОВС», 2003. – С. 92.
32. Гаращук О.В. Соціально-економічні аспекти розвитку вищої освіти в Україні : Автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.09.01 – демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика / О.В. Гаращук ; НАН України ; Рада по вивченню продуктивних сил України. – К., 2006. – 19 с.
33. Гегель Г. Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
34. Гончаренко Л.А. Аксиологічні основи підготовки педагогів у системі післядипломної освіти / Л.А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти : наук.-метод. журн. – 2009. – № 2 (1). – С.14–18.
35. Гриневич Л. Холістичний підхід до моніторингу якості освіти / Л. Гриневич // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 70–75.

36. Дебич М.А. Проблема гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: загальна педагогіка та історія педагогіки / М.А. Дебич : НАПН України ; Ін-т вищ. освіти. – К., 2012. – 20 с.
37. Денічева О.І. Тенденції реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Ігорівна Денічева ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2015. – 20 с.
38. Дзевицька Л.С. Підготовка вчителів німецької мови в вищих педагогічних навчальних закладах Австрії [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Дзевицька Л. С. ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2015. – 20 с.
39. Дзевицька Л. Система освіти Австрії в контексті соціально-історичного розвитку / Л. Дзевицька // Вища школа. – 2013. – № 8. – С. 46–55.
40. Дзевицька Л.С. Система освіти Австрії: реалії сьогодення / Л.С.Дзевицька // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 65–80.
41. Документы международного права по вопросам образования. Законодательство об образовании / сост. : Ю.А. Кудрявцев, Г.А. Лукичев, Т.Ю. Тихомиров и др. / под ред. Г.А. Лукичева и В.М. Сырых. – М.: Готика, 2003. – Т. 1. – 560 с.
42. Думанська В.П. Освіта як чинник поліпшення демографічної ситуації : автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.07: «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / В.П. Думанська ; Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університетім. В. Гетьмана». – К., 2010. – 20 с.
43. Дупак Н.В. Система забезпечення якості вищої освіти у країнах Західної Європи і США / Н.В. Дупак // Оновлення змісту, форм, методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Вип. 9 (52). – С. 25–32.

44. Економічний словник-довідник / за ред. С.В. Мочерного. – К. : Феміна, 1995. – 386 с.
45. Жилияєв І.Б. Вища освіта України : стан та проблеми / І.Б. Жилияєв, В.В. Ковтунець, М.В.Сьомкін. – К. : Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України ; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. – 96 с.
46. Загорулько Л.П. Організація інтегрованих занять з художнього виховання в головній школі Австрії в умовах профільного навчання / Л.П. Загорулько // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 177–179.
47. Загорулько Л.П. Структура і принципи організації системи освіти Австрії / Л.П. Загорулько // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 5. – С. 190–199.
48. Закон України «Про вищу освіту» : [Закон України : офіц. текст : за станом на 1 січня 2015 року]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрану.
49. Закон України «Про освіту» / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – Офіц. вид. – К. : Парламент. вид-во, 2004. – С. 21–53.
50. Зінченко Т.В. Інновації у системі освіти Австрії як приклад Європейських підходів до забезпечення якості освіти / Т.В. Зінченко // Вища освіта України : теоретичний та науковий часопис. – № 2 (Дод. 1). Темат. Вип. «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології» : наукове видання / Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ ; Рівне, 2007. – Т. 2. – С. 132–135.
51. Значення особистості викладача ВНЗ як носія культури у формуванні світогляду майбутніх педагогів // Культурологічна складова професійного розвитку педагога: зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ – Ніжин: Видавець ПП. Лисенко М.М., 2012. – 128 с.
52. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І.А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету

імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 22–27.

53. История Германии: учеб. пособ. в 3 тт. / под общ. ред. Б. Бонвеча, Ю. Галактионова. – М. : КДУ, 2008. – Т. 1 : С древнейших времен до создания Германской империи / Л.П. Белковец, С.А. Васютин, Е.П. Глушанин и др. – 544 с.

54. Кадачников С.М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей / С.М. Кадачников // Университетское управление. – 2001. – № 2 (17). – С. 48–49.

55. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / Т.Г. Калюжна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2010. – 17 с.

56. Капченко Р.Л. Вхідний контроль як засіб підвищення якості професійного навчання / Р.Л. Капченко, М.І. Десненко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2012. – № 1. – С. 23–26.

57. Карпенко О.Є. Педагогічні ідеї Германа Гмайнера та їх реалізація в Австрії та Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Карпенко Ореста Євгенівна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – 19 с.

58. Карпенко О.Є. Педагогічні ідеї Германа Гмайнера (1919 – 1986) : монографія / О.Є. Карпенко. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2012. – 304 с.

59. Карсавин Л.Г. Философия истории / Л.Г. Карсавин. – СПб. : Комплект, 1993. – 350 с.

60. Качмар В.П. Львівський університет у вирі століть (історія, наука, постаті) / В.П. Качмар // Каменяр. – 2010. – № 1–2. – С. 1–2.

61. Кемінь В. Порівняльна педагогіка : курс лекцій / В. Кемінь, О. Невмержицька, А. Чех ; [голов. ред. Ірина Невмержицька; ред. Ніна Хом'як] ; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2014. – 319 с.

62. Кемінь В. Порівняльна педагогіка : навч.-метод. посіб. / В. Кемінь, О. Невмержицька, А. Чех. – Дрогобич : Вид. від. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2014. – 320 с.
63. Кемінь В.П. Історія виховання : навч.- метод. посіб. Т. 2. Від XIX ст. до наших днів / В.П. Кемінь, О.В. Квас, О.В. Невмержицька. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2013. – 195 с.
64. Кісіль М.В. Визначення поняття забезпечення якості вищої освіти / М.В. Кісіль // Гілея : науковий вісник. – 2014. – Вип. 90. – С. 323–327.
65. Кліщ Г.І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кліщ Галина Іванівна : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 349 с.
66. Кляшторний О.М. Інтегративні критерії якості вищої освіти / О.М. Кляшторний // Вісник Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка. Політологія, Філософія, 2013. – № (1) 111. – С. 14–17.
67. Князев Е.А. Об университетах и их стратегиях / Е.А. Князев // Университетское управление : теория и практика. – 2005. – № 4. – С. 9–17.
68. Ковальський М.П. Актуальні проблеми джерелознавства історії України XVI – XVII ст. / М.П. Ковальський // Український археографічний щорічник. Нова серія. – К., 1992. – Вип.1 – С. 258–266.
69. Когут Н.М. Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії / Н.М. Когут // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 181, Ч. 2. – С. 102–106.
70. Козловська І.М. Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів у професійно-технічних навчальних закладах / І.М. Козловська // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23.18. – С. 311–316.
71. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СП. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

72. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Б-ка з освіт. політики / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
73. Коршунова Н.Л. Педагогика сквозь призму идеалов научной рациональности / Н.Л. Коршунова // Педагогика как наука и как учебный предмет : тез. докл. Междунар. научн.-практ. конф. – Тула, 2000. – Ч.1. – С. 73–78.
74. Красовська О.Ю. Рейтинги вищих навчальних закладів як інструмент оцінки міжнародної конкурентоспроможності національних освітніх систем / О.Ю. Красовська // Бюлетень Міжнародного нобелівського економічного форуму. – 2010. – № 1 (3). – Т. 2. – С. 161–170.
75. Креденець Н.Я. Соціальне партнерство в дуальній системі професійної освіти Німеччини та Австрії / Н.Я. Креденець // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – № 5. – С. 112–117.
76. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: навчальний посібник / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – Освіта України, 2005. – 224 с.
77. Кришко А. Гумбольдтівська модель університетської освіти / А. Кришко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 1 (19). – С. 67–71.
78. Круглашов А. Європейська інтеграція на початку нового тисячоліття : довідник / уклад. А. Круглашов, І. Озимок, Т. Астапенко. – Чернівці, 2010. – 212 с.
79. Кряжев П.В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Павло Володимирович Кряжев ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
80. Кудря М.М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01



«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Микола Миколайович Кудря ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.

81. Кукушкин В.С. Общие основы педагогики : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В.С. Кукушкин // Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 224 с.

82. Купчик Л.Є. Лінгводидактичні засади формування сучасної іншомовної компетенції школярів в умовах плюралінгвізму (на прикладі німецькомовних країн) /Л.Є. Купчик // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 117–121.

83. Куриленко С.П. Інтегративний підхід до підготовки майбутнього вчителя фізики // Методика навчання фізики у вищій школі. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. Збір. у 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2002. – Вип. 13. – Т. 2. – С.196–197.

84. Кучай О. Теоретичні засади розвитку вищої освіти Австрії / О. Кучай // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць / За наук. ред. академіка В.І. Бондаря. – Вип. 29. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 51 – 57.

85. Кучай О. Професійна підготовка вчителя в умовах євроінтеграційних процесів / О. Кучай // Інноваційність у науці і освіті : наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)] ; упор.: Н. Ничкало; І. Савченко: Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 323–329.

86. Кучай О. Застосування мультимедійних технологій у вдосконаленні освітнього процесу // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 24 : збірн. наук. праць / за наук. ред. академіка В.І. Бондаря. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 120–125.

87. Кучай О. Педагогічна майстерність викладача як показник якості освітнього процесу / О. Кучай // Вісник Черкаського Університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – № 23 (316). – С. 62–65.
88. Кучумова Н.В. Розвиток системи вищої медичної освіти у німецькомовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.В. Кучумова. – Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2012. – 20 с.
89. Лощенова І.Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.Ф. Лощенова. – К., 2004. – 20 с.
90. Луговий В.І. Економічно-організаційні засади освіти в Україні та світі : порівняльний аналіз / В. Луговий, Ж. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 64–70.
91. М'яковський М.Є. Педагогічна освіта Австрії ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.Є. М'яковський; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2009. – 20 с.
92. Максименко А.П. Університетська освіта Франції : становлення і розвиток у ХІХ – ХХ століттях : монографія / А.П. Максименко ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К. : КНЛУ, 2007. – 200 с.
93. Максимова Л.П. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.П. Максимова ; КНУ ім. М. Остроградського. – Кременчук, 2015. – 20 с.
94. Мартинюк М.А. Освіта, як фактор інтенсифікації суспільного виробництва в перехідній економіці України: автореф. дис... канд. екон. наук : 08.00.01 «Економічна теорія та історія економічної думки» / М.А. Мартинюк ; КНЕУ. – К., 1999. – 19 с.

95. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический поход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова// Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – С. 202–212.
96. Махиня Н.В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІІІ ст.) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.В. Махиня ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 20 с.
97. Международная стандартная классификация образования. (МСКО 1997). – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2006. – 50 с.
98. Менеджмент качества образовательных процессов : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.В. Минько и др.; под ред.: Э.В. Минько, М.А. Николаевой. – М. : Норма : Инфра-М, 2013. – 399 с.
99. Михайлик А.М. Професійні компетентності сучасного вчителя : порівняльний аналіз українських та австрійських досліджень / А.М. Михайлик // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7. – С. 14–22.
100. Мухаць С.О. Роль освіти як фактора економічного зростання в умовах перехідної економіки : автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.01.01 «Економічна теорія» / С.О. Мухаць ; Київський національний економічний університет. – К., 2004. – 20 с.
101. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу / О. Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1. – С. 38–44.
102. Мішак В.М. Релігійна освіта учнів у середніх загальноосвітніх закладах Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Мішак ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 20 с.
103. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко,

Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

104. Морган Э.В. Нужно ли университетам стратегическое правление? Прагматичная оценка / Э.В. Морган // Университетское управление : теория и практика. – 2005. – № 4. – С.18–26.

105. Муқан Н.В. Забезпечення полікультурної освіти в університетах Швейцарії / Н.В. Муқан // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2013. – № 2 (58). – С. 56–60.

106. Муқан Н.В. Забезпечення якості вищої освіти в Європі / Н.В. Муқан // Управління в освіті : збірн. матер. VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 18 – 19 квітня 2013 р.) / відп. ред. Л.Д. Кизименко. – Львів : Видавництво «Тріада Плюс», 2013. – С. 184–185.

107. Муқан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія / Н.В. Муқан ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. – 284 с.

108. Муқан Н.В. Непрерывное профессиональное развитие учителей в Федеративной Республике Германия : этапы начальной подготовки и введения в профессию / Н.В. Муқан, И.С. Мыськив // Paradigmata poznání. – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. – № 2. – С. 142–146.

109. Муқан Н.В. Професійний розвиток американських, британських та канадських педагогів: форми, методи, моделі : навч. посіб. / Н. В. Муқан. – Л. : Растр-7, 2008. - 64 с.

110. Муқан Н.В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США / Н.В. Муқан. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011 – 248 с.

111. Муқан Н.В. Характеристика моделей начальной профессиональной подготовки учителей в Германии / Н.В. Муқан, И.С. Мыськив // Экономика и социум. Электронное научно-периодическое издание. – № 2 (11) (апрель-июнь,

- 2014). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iupr.ru>. – Назва з екрана.
112. Національний університет біоресурсів і природокористування України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nubip.edu.ua/node/7176>. – Назва з екрана.
113. Нечаєва І.А., Нечаєва Г.Д. Формування системи показників якості вищої освіти / І.А. Нечаєва, Г.Д. Нечаєва // Економіка і регіон. – 2012. – № 2 (33). – С. 79–83.
114. Новиков А.М. Методология : учеб.-метод. пособ. / А.М. Новиков, Д.А. Новиков ; Рос. акад. наук, Ин-т проблем упр. ; Рос. акад. образования ; Ин-т упр. образованием. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 660 с.
115. Оболенська Т.Є. Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний і зарубіжний досвід : монографія / Т. Є. Оболенська. – К., 2001. – 208 с.
116. Овчаров А.О. Актуальные проблемы современных научных исследований : методология, экономика, статистика. Сборник статей. – М. : Директ-Медиа, 2013. – 143 с.
117. Огаренко В.М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг : монографія / В.М. Огаренко. – К. : НАДУ, 2005. – 326 с.
118. Огієнко О.І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих : метод. рек. / О.І. Огієнко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2007. – 39 с.
119. Огієнко О.І. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів / О.І. Огієнко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1 (35). – С. 10–19.
120. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... доктора філ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та історія філософії» / В.О. Огнев'юк ; Київський Національний університет ім. Тараса Шевченка. – К. : 1995. – 84 с.

121. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті : навч. посіб. / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 178 с.
122. Олексів Г.Д., Шийка О.І. Характеристика компетентнісного підходу у навчальному процесі європейських університетів / Г.Д. Олексів, О.І. Шийка // Молодий вчений. – 2014. – № 2 (33). – С. 189–193.
123. Олексів Г.Д., Шийка О.І. Деякі аспекти впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищих навчальних закладів європейських країн / Г.Д. Олексів, О.І. Шийка // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Чинники розвитку психологічних та педагогічних наук у ХХІ столітті» (м. Одеса, 21 – 22 листопада 2014 р.). – ГО «Південна фундація педагогіки». – Одеса, 2014. – С. 137–149.
124. Олексів Г.Д., Шийка О.І. Особливості формування педагогічної історіографії в Австрії до середини ХІХ століття / Г.Д. Олексів, О.І. Шийка // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 496–500.
125. Олексів Г.Д., Шийка О.І. Розвиток історії педагогіки в Австрії до середини ХІХ століття (історіографічний аспект) / Г.Д. Олексів, О.І. Шийка // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (м. Київ, 19 жовтня 2013 р.). – ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». – Київ, 2013. – С. 11–15.
126. Оршанський Л.В. Концептуальні засади розвитку освіти в контексті глобалізаційних викликів // Теорія та практика навчання фізико-математичних і технологічних дисциплін : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 98–103.
127. Освіта в Європі : основні характеристики. Education in Europe : The Main Features : навч. посіб. / М.В. Гаврилюк, М.П. Лещенко, З.Т. Магдач, Н.В. Мукан. – Л. : Бескид Біт, 2008. – 243 с.

128. Освітнє право : навч. посіб. [для студ. гуман. ВНЗ] / В.В. Астахов, К.В. Астахова, О.Л. Войно-Данчишина та ін.; за заг. ред. В. В. Астахова. – Х. : Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
129. Основы маркетинга / Ф. Котлер, Г. Армстронг, Д. Сондерс, В. Вонг; пер. с англ. – 2-е. изд.– М., СПб., К. : Издательский дом «Вильямс», 1999. – 1056 с.
130. Павлішак О.Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Павлішак Оксана Романівна ; Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2008. – 221 с.
131. Паласюк Г.Б., Олещук О.М. Особливості медсестринської освіти в Австрії // Медична освіта. – № 1. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2006. – С. 46–48.
132. Панасович Д.Б. Аналіз нормативно-правового забезпечення кваліфікації фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр інженерно-технічних напрямів підготовки / Д.Б. Панасович // Проблеми освіти. Науковий збірник. – Освіта України. – К., 2008. – Вип. 55. – С. 13–19.
133. Пантюк М. П. До питання про теоретичні підходи відомих вітчизняних педагогів у підготовці вчителя до виховної роботи у XX столітті / М. Пантюк, Т. Пантюк // Молодь і ринок. – 2011. – № 10. – С. 25–28.
134. Пантюк М.П. Організація виховання дітей та молоді у дитячо-юнацьких товариствах Галичини : історико-педагогічний аспект / М.П. Пантюк. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І.Франка, 2006. – 87 с.
135. Панфілов О.Ю. Управління якістю освіти – сутнісний аспект / О.Ю. Панфілов, О.О. Савченко // Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Х. : Право, 2012. – № 4 (14). – С. 16–24.
136. Патора Р. Ринок освіти в системі кадрового забезпечення стратегічного розвитку країни : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / Р. Патора ; НАН України ; Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2002. – 42 с.

137. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
138. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... доктора філ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та історія філософії» / С.І. Подмазін ; Дніпропетровський національний університет. – Дніпропетровськ, 2006. – 34 с.
139. Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF#n18>. – Назва з екрана.
140. Постанова КМУ від 12 лютого 1996 р. № 200 «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/200-96-%D0%BF>. – Назва з екрана.
141. Постанова КМУ від 29 серпня 2003 р. № 1380 «Про ліцензування освітніх послуг». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1380-2003-%D0%BF>. – Назва з екрана.
142. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К. : ДП НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.
143. Прокопенко А.Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. філ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та історія філософії» / А.Л. Прокопенко ; Національний університет ім. Т. Шевченка. – К. : 2007. – 19 с.
144. Радченко І.І. Передумови та засоби розробки і організації едукативного середовища / І.І. Радченко. – Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. – Вип. 20 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) та ін.]. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – С. 103–109.
145. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории



отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М., 1989. – С. 85–98.

146. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

147. Результати ресертифікаційного аудиту системи управління якістю діяльності Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://puet.edu.ua/uk/news/rezultati-resertifikaciynogo-audit-sistemi-upravlinnya-yakistyu-diyalnosti-vishchogo>. – Назва з екрана.

148. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

149. Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи : автореф. дис.. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.В. Ржевська. – Луганськ, 2013 . – 40 с.

150. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

151. Романенко М.І. Парадигмальний підхід до інтерпретації предмету філософії освіти // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. – 2007. – Вип. 15. – С.111–117.

152. Сакун Г.О. Освіта як предмет філософсько-аксіологічної рефлексії : автореф. дис.. ... канд. філ. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / Г.О. Сакун : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. –19 с.

153. Салимова Т.А. Организационное совершенство : модели достижения / Т.А. Салимова // Методы менеджмента качества. – 2009. – № 5. – С. 20–24.

154. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) :

- монографія / А.А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сум. обл. друк.»; Вид-во «Козац. вал», 2004. – 500 с.
155. Святкина Л.И. Управление качеством / Л.И. Святкина : учеб. пособ. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 193 с.
156. Сидорчук Т.М. Культурно-освітнє життя української еміграції в Австрії (1919-1925) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.03 «Загальна історія» / Таїсія Михайлівна Сидорчук ; НАН України ; Ін-т укр. археографії. – К., 1994. – 20 с.
157. Ситникова М.И., Тарасова С.И. Структурно-функциональная модель управления качеством образования в условиях инновационного развития вуза. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com\\_content&view=category&id=96&Itemid=146](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=96&Itemid=146). – Назва з екрана.
158. Скляр П.П. Проблеми якості національної вищої освіти / П.П. Скляр // Проблеми соціальної роботи : філософія, психологія, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 121–125.
159. Словник української мови, тт. 1-11, Київ : «Наукова думка», 1970–1980.
160. Солощенко В.М. Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Солощенко ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2011. – 20 с.
161. Стандарт ISO 9000-2007. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 36 с.
162. Стасюк Г.Є. Освіта як чинник державотворення : автореф. дис... канд. філ. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / Г.Є. Стасюк : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 16 с.
163. Степанов В.Ю. Механізми забезпечення якості вищої освіти / В.Ю. Степанов // Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія : Державне управління. – 2014. – Вип. 1. – С. 92–97.

164. Султанова Л.Ю. Технологія полікультурної освіти: теоретичний аспект / Л.Ю. Султанова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 167–175.
165. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
166. Тараненко Т.М. Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу / Т.М. Тараненко // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1 (45). – Ч.2. – С. 10–15.
167. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко ; АПН України : Ін-т педагогіки. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
168. Тітар О.О. Освіта як фактор економічного розвитку : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.01 «Економічна теорія та історія економічної думки» / О.О. Тітар ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2009. – 16 с.
169. Трубич С. Формування та розвиток ринку освітніх послуг як передумова входження України в ЄС (деякі підходи до уточнення понятійного апарату дослідження) / С. Трубич, Т. Майкович // Вісник ТАНГ. – 2003. – № 5–1. – С. 145–150.
170. У національному університетів біоресурсів і природокористування розпочинається внутрішній аудит системи менеджменту якості» .– [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://nubir.edu.ua/node/7176>. – Назва з екрана.
171. Угода про асоціацію між Україною та Європейським союзом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art\\_id=246581344&cat\\_id=223223535](http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=246581344&cat_id=223223535).
172. Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти» (Із змінами, внесеними згідно з Указом Президента № 197/99 від 23.02.99)». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/942/95>. – Назва з екрана.

173. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т., Т. 3. / редкол. : відп. ред. А.В. Кудрицький. – 2-е вид. – К. : Українська Радянська Енциклопедія, 1987. – 736 с.
174. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенка, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34.
175. Утюж Г.І. Визначення методологічних основ класифікації освітніх парадигм / Г.І. Утюж // Гілея : науковий вісник. Філософські науки. – 2014. – Вип. 82. – С. 362–366.
176. Фаннінгер Л.П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фаннінгер Л. П.; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 210 арк. + дод. : арк. 211–301. – арк. 187–210.
177. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України : європейський вимір / авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 220 с.
178. Фромент Э. Европейское пространство высшего образования : новые рамки развития / Э. Фромент // Альма Матер. – 2002. – № 6. – С. 38–41.
179. Харченко Л.Н. Научно-методическое обеспечение качества образовательных услуг : монография / Л.Н. Харченко. – М : Директ-Медиа, 2014. – 211 с.
180. Хомич Л. Полікультурна освіта в школах Польщі / Л. Хомич // Освіта України. – 2009. – 19 трав. (№ 37). – С. 4.
181. Цьольнер Е. Історія Австрії / пер. з нім. Р. Дубасевич, Х. Назаркевич, А. Онишко, Н. Іваничук. – Львів : Літопис, 2001. – 712 с.
182. Цюк О. Забезпечення якості вищої освіти : освітні індикатори та міжнародні організації / О. Цюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4 (18). – С. 119–124.

183. Ченцов А.А. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : спец. 08.00.10 «Финансы, денежное обращение и кредит» / А. А. Ченцов. – М., 1998. – 22 с.
184. Чепіль М. Вища школа та Болонський процес : навч. посіб. для підготовки фахівців ОКР «Магістр» / Марія Чепіль, Ореста Карпенко, Леся Терлецька. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – 196 с.
185. Чепіль М. Вища школа та Болонський процес : навч.-метод. посіб. / Марія Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 90 с.
186. Чепіль М. Педагогіка вищої школи. Болонський процес : навч.-метод. посіб. / Марія Чепіль. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 96 с.
187. Чепіль М. Порівняльна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Марія Чепіль, Алла Возняк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 134 с.
188. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / М.М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.
189. Чернобаева М.Ф. Особенности ценностных ориентаций подростков в сфере общения и пути их формирования : автореф. дисс. ... канд. пед наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики». – К., 1984. – 18 с.
190. Чурсін М.М. Методологічні основи освітньої діяльності вищої школи в умовах інформатизації суспільства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. М. Чурсін ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2012. – 40 с.
191. Шаповалова Л.В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Шаповалова ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2008. – 20 с.

192. Шевченко С.О. Впровадження освітнього аудиту як інструменту державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти / С.О. Шевченко // Університетські наукові записки. – 2009. – № 2 (30). – С. 321–328.
193. Шийка О.І. Досвід забезпечення якості університетської освіти Австрії / О.І. Шийка // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія : методика та проблеми практичного застосування», (м. Львів, 25–26 грудня, 2015 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 137–139.
194. Шийка О.І. З досвіду реформування системи університетської освіти (на прикладі німецьких та австрійських університетів 18 – 19 століття) // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія: напрямки та тенденції розвитку в світі», (м. Одеса, 5 – 6 липня, 2013 р.). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 120–122.
195. Шийка О.І. З історії реформування системи університетської освіти (на прикладі німецьких та австрійських університетів 18 століття) // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології», (м. Львів, 14–15 червня 2013 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 115–118.
196. Шийка О.І. Забезпечення якості університетської освіти Австрії : монографія / О.І. Шийка. – Львів : ЗУКЦ, 2016. – 117 с.
197. Шийка О.І. Загальні тенденції функціонування системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії / О.І. Шийка // International scientific professional periodical journal «The unity of science». – Vienna, Austria : Publishing office, 2015. – С. 37–41.
198. Шийка О.І. Категорія якості вищої освіти : теоретико-методологічний аспект / О.І. Шийка // Молодь і ринок. – 2016. – № (132). – С. 138–142.
199. Шийка О.І. Концептуальні аспекти поняття якості університетської освіти // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та

- психологія : питання науки та практики», (м. Одеса, 6–7 вересня 2013 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 95–99.
200. Шийка О.І. Освітній аудит, як засіб покращення якості університетської освіти : досвід Австрії / О.І. Шийка // Молодий вчений. – 2016. – № 4. – С. 591–596.
201. Шийка О.І. Особливості розвитку німецьких та австрійських університетів у 18 столітті / О.І. Шийка // Порівняльна професійна педагогіка : Науковий журнал. – Київ – Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 1 (5). – С. 28–34.
202. Шийка О.І. Ретроспектива розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Австрії / О.І. Шийка // Порівняльна професійна педагогіка: Науковий журнал. – Київ – Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 2 (6). – С. 89–96.
203. Шийка О.І. Сучасні аспекти впровадження прогресивних інструментів забезпечення якості університетської освіти : досвід Австрії / О.І. Шийка // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірн. наук. праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2015. – Вип. 12 (55), Ч. 1. – С. 574–583.
204. Шовкопляс О.І. Інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти країн Європейського Союзу (90-і рр. XX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Шовкопляс Ольга Ігорівна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ, 2012. – 20 с.
205. Энгельс Ф. Диалектика природы / Маркс К., Энгельс Ф. // Соч. 2-е изд. Т. 20. – М. : Издательство политической литературы, 1961. – 858 с.
206. Якса Н. Полікультурна освіта студентів у педагогічній науці і практиці країн Західної Європи та США / Н. Якса // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2007. – Вип. 1/2. – С. 166–172.
207. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005. – 200 p.
208. Academic Ranking of World Universities (ARWU) . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.shanghairanking.com>. – Назва з екрана.

209. Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria. Quality Audit in the European Higher Education Area : A Comparison of Approaches. – Wien : facultas.wuv Universitäts, 2014. – 176 s.
210. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.aq.ac.at/de/index.php>. – Назва з екрана.
211. Allais S. The implementation and impact of national qualifications frameworks : report of a study in 16 countries / Stephanie Allais. – International Labour Office, Skills and Employability Department. – Geneva : ILO, 2010. – 123 p.
212. Allais S., Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M. Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper № 45 / S. Allais, D. Raffe, R. Strathdee, L. Wheelahan, M. Young. – Geneva : ILO, Skills and Employability Department, 2009. – 216 p.
213. Altbach Ph.G., Gumport P.J., Berdahl R.O. American Higher Education in the Twenty-First Century : Social, Political, and Economic Challenges / Ph.G. Altbach, P.J. Gumport, R. O. Berdahl. – 3<sup>rd</sup> Ed. – Johns Hopkins University Press, 2011. – 520 p.
214. Amsler S.S., Bolsmann Ch. University ranking as social exclusion // British journal of sociology of education. – 2012. – № 33 (2). – P. 283–301.
215. Arbeitsstab des Forum Bildung (Hg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb // Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung. – Bonn, 2001. – № 8. – S. 6–20.
216. Argyris C., Schon D.A. Organizational Learning II: Theory Method and Practice. Reading / C. Argyris, D.A. Schon. – MA : Addison-Wesley, 1996. – 305 p.
217. Bachmann M., Dauner A., Schiersmann C. Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. – W. Bertelsmann Verlag, 2008. – 193 s.
218. Balzer W.K. Lean Higher Education : Increasing the Value and Performance of University Processes / W.K. Balzer. – 1<sup>st</sup> Ed. – Productivity Press, 2010. – 312 p.
219. Banta T.W., Palomba C.A., Kinzie J. Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education / T.W. Banta, C.A. Palomba, J. Kinzie. – [2<sup>nd</sup> ed.]. – Jossey-Bass, 2014. – 368 p.



220. Barnett R. Improving higher education : total quality care / R. Barnett. – East Lansing : Society for Research into Higher Education, 1992. – 240 p.
221. Barr M.J., McClellan G.S. Budgets and Financial Management in Higher Education / M.J. Barr, G.S. McClellan. – 1<sup>st</sup> Ed. – Jossey-Bass, 2011. – 224 p.
222. Becher T., Trowler P. Academic tribes and territories : intellectual enquiry and the culture of disciplines / T. Becher, P. Trowler. – Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001. – 238 p.
223. Beck Don E., Cowan Ch. Spiral Dynamics : Mastering Values, Leadership, and Change / Don E. Beck, Ch. Cowan. – Plymouth : John Wiley & Sons, 1996. – 331 p.
224. Beratungsangebote von AQ Austria. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.aq.ac.at/de/beratung/beratungsangebote.php>. – Назва з екрана.
225. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in Österreich 2009. Berichtszeitraum 2000–2008. – Wien : BMBWK, 2009. – 151 s.
226. Bernhard A. Quality Assurance in an International Higher Education Area : A Case Study Approach and Comparative Analysis (Vs Research) / Andrea Bernhard. – Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. – 300 p.
227. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University / J. Biggs, C. Tang. – Open University Press, 2011. – 480 p.
228. Bing H.Q. Mass Higher Education Quality Assurance : Knowledge-based Interpretation / Huang Qi Bing. – Beijing Normal University Press, 2011. – 334 p.
229. Bologna-Monitoring 2015. – Wien : BMBWK, 2015. – 64 s.
230. Brennnan J. An Institutional Approach to Quality Audit / J. Brennnan, R. Williams, R. Harris, D. McNamara // Studies in Higher Education. – 1997. – № 22 (2). – P. 173–186.
231. Bretschneider F. Handbuch Akkreditierung von Studiengängen : Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis / Falk Bretschneider. – W. Bertelsmann Verlag, 2007. – 486 s.
232. Brown R. Quality Assurance in Higher Education : The UK Experience Since 1992 / R. Brown. – Routledge, 2011. – 224 p.

233. Bryson J.M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organization, Revised Edition. / J.M. Bryson. – San Francisco : Jossey-Bass, 1995. – 536 p.
234. Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential : Consolidating the European Higher Education Area. – EHEA, Ministerial Conference, 2012. – 5 p.
235. Budapest-Vienna. Declaration on the European Higher Education Area. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf). – Назва з екрана.
236. Buela-Casal G. Comparative study of international academic rankings of universities / G. Buela-Casal, O. Gutiérrez-MartínezAffiliated, M. Paz Bermúdez-Sánchez, O. Vadillo-Muñoz // Scientometrics. – 2007. – № 71 (3). – P. 349–365.
237. Bülow-Schramm M. Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen / M. Bülow-Schramm. – Münster : Waxmann Verlag, 2006. – 154 p.
238. Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 29. Juli, 2011. – Jg. 2011. – № 74. – S. 1–36.
239. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten (UOG 1993). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 26. November, 1993 – Jg. 1993. – 249. Stück. – № 805. – S. 6841–6878.
240. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). – Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 9. August, 2002 – Jg. 2002. – № 120. – S. 1267–1333.
241. Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SCHOG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 8. August 1962. – Jg. 1962. – 61. Stück. – № 240. – S. 1178–1208.
242. Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten (Universitäts-Studiengesetz – UniStG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 25. April, 1997. – Jg. 1997. – № 48. – S. 488–523.

243. Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems (DUK-Gesetz 2004). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 5. April, 2004. – Jg. 2004. – № 22. – S. 1–7.
244. Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am am 28. Mai, 1993. – Jg. 1993. – 126. Stück. – № 340. – S. 2847–2857.
245. Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 28. Mai, 2011. – Jg. 2011. – № 74. – S. 1–4.
246. Bundesgesetz vom 11. April 1975 über die Organisation der Universitäten (Universitäts-Organisationsgesetz – UOG). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 13. Mai, 1975. – Jg. 1975. – 79. Stück. – № 258. – S. 1091–1142.
247. Bundesgesetz vom 15. Juli 1966 über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz) – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 26 August, 1966. –Jg. 1966. – 59. Stück. – № 117. – S. 1101–1126.
248. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes (Bundes-Schulaufsichtsgesetz). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 8. August, 1962. –Jg. 1962. – 61. Stück. – № 240. – S. 1165–1177.
249. Campbell D.F.J., Carayannis E.G. Epistemic Governance in Higher Education : Quality Enhancement of Universities for Development / D.F.J. Campbell, E.G. Carayannis. – Springer, 2013. – 79 p.
250. Clark B. R. The higher education system : Academic Organization in Cross-National Perspective / B. R. Clark. – University of California Press, 1986. – 330 p.
251. Coles M. Qualifications frameworks in Europe : platforms for collaboration, integration and reform. A paper for the conference : Making the European Learning Area a Reality, 3–5 June, 2007. – Munich, 2007. – 42 p.

252. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September, 2003. Realising the European Higher Education Area. – Berlin, 2003. – 9 p.
253. Cubberley Ellwood P. The History of Education / Ellwood P. Cubberley. – Cambridge, MA : Riverside Press, 2004. – 640 p.
254. Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms (2-Volume Set) / Adrian Curaj, Peter Scott, Lazar Vlasceanu, Lesley Wilson (Eds.). – Springer, 2012. – 1103 p.
255. Damme Van D. Higher education in the age of globalisation. The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation. D. Van Damme : In J. De Groof, G. Lauwers, G. Dondelinger (eds.). – Globalisation and competition in education. – Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2003. – P. 27–40.
256. De Maret P. Universities in the world : What for. The world class university and ranking : Aiming beyond status / Pierre De Maret. – Bucarest : UNESCO CEPES/ Shanghai Jiao Tong University, 2007. – P. 31–38.
257. Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. – Arbeitspapier № 148. – September, 2011. – S. 50–58.
258. Die Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (BEfQS) Austria. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.qs.univie.ac.at/>. – Назва з екрана.
259. Dill D.D., Beerkens M. Public Policy for Academic Quality : Analyses of Innovative Policy Instruments / David D. Dill, Maarja Beerkens (Eds.). – Springer, 2010. – 271 p.
260. Dolence M.G., Norris D.M., Transforming higher education: a vision for learning in the 21st century / M.G. Dolence, D.M. Norris. – [18<sup>th</sup> ed.]. – Society for College and University Planning, 1995. – 100 p.
261. Donn G., Davies T. Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks / G. Donn, T. Davies. – [Eds.]. – London and Wellington : Commonwealth Secretariat and NZQA, 2003. – 155 p.

262. Duden : Bedeutungsworterbuch in 10 Bänden. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet>. – Назва з екрана.
263. Edwards R. Rhetoric and Educational Discourse : Persuasive Texts // R. Edwards, K. Nicoll, N. Solomon, R. Usher. – Taylor & Francis, 2004. – 208 p.
264. Eggins H. Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education / Heather Eggins (Ed.). – Sense Publishers, 2013. – 194 p.
265. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. 1. Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus / H. Engelbrecht. – Wien : Oesterreichische Bundesverlag, 1982. – 472 s.
266. Entwicklungsplan 2010 – 2015. – Innsbruck : Universität Innsbruck, 2010. – 88 S.
267. Entwicklungsplan 2013 – 2018. Anpassung 2015. – Graz : Universität Graz, 2015. – 196 s.
268. Entwicklungsplan 2020. – Graz : Medizinische Universität Graz, 2015. – 99 s.
269. Entwicklungsplan der Paris-Lodron Universität 2015–2018. – Salzburg : Paris-Lodron Universität Salzburg, 2015. – 84 s.
270. Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems) 2015 bis 2020. – Krems : Donau-Universität Krems, 2015. – 48 s.
271. Erklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unesco.de/460.html>. – Назва з екрана.
272. European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/europeanCharter>. – Назва з екрана.
273. European Foundation for Management Development, EFMD – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.efmd.org>. – Назва з екрана.
274. Evaluationagentur Baden-Württemberg. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.evalag.de>. – Назва з екрана.
275. Evans J.R. The Management and Control of Quality / J.R. Evans. – [6-th ed]. – South Western College Publishing, 2004. – 912 p.

276. Faber K. Organisation und Innovation in der Bildung : was leisten Qualitätsmodelle? –Norderstedt : Books on Demand, 2009. – 244 p.
277. Fadeeva Z., Galkute L., Mader C., Scott G. Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education : Transformation of Learning and Society (Palgrave Studies in Global Higher Education) / Zinaida Fadeeva, Laima Galkute, Clemens Mader, Geoff Scott (Eds.). – Palgrave Macmillan, 2014. – 320 p.
278. Finnish Higher Education Evaluation Centre. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://karvi.fi/en>. – Назва з екрана.
279. Foster S.T., Franz C.R. On the Differences Between Information Systems Users and Analysts : Managing Perceptions of Systems Quality / S.T. Foster, C.R. Franz // Journal of Quality Management. – 1998. – Vol. 3, Issue 1. – P. 63–77.
280. Foundation for International Business Administration Accreditation. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fibaa.org/en/welcome-page.html>. – Назва з екрана.
281. Franz R.S. Whatever you do, don't treat your students like customers! / R.S. Franz // Journal of Management Education. – 1998. – № 22 (1). – P. 63–69.
282. Garvin D.A. Learning in Action : A Guide to Putting the Learning Organization to Work / D.A. Garvin. – Boston : Harvard Business Press, 2000. – 256 p.
283. Garvin D.A. What Does “Product Quality” Really Mean? / D.A. Garvin // Sloan Management Review. – 1984. – № 26 (1). – P. 25–43.
284. Gibson R. Critical Theory and Education / R. Gibson. – London : Hodder and Stoughton, 1986. – 192 p.
285. Global University Network for Innovation. Higher Education in the World 2007 : Accreditation for Quality Assurance : What Is at stake? – [2<sup>nd</sup> Ed.]. – Palgrave Macmillan, 2007. – 272 p.
286. Goeudevert D. Der Horizont hat Flügel : die Zukunft der Bildung / D. Gouedever. – Ullstein : Ullstein-Taschenbuchverl, 2002. – 246 p.
287. Graf L. The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland / Lukas Graf. – Budrich UniPress Ltd, 2013. – 304 p.

288. Graves F. History of Education During the Middle Ages And the Transition to Modern Times / F. Graves. – New York : Kessinger Publishing, 2004. – 344 p.
289. Greve G., Pfeiffer I., Qualitätsmanagement in Unternehmen / G. Greve, I. Pfeiffer // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2002. – № 5. – S. 570–583.
290. Guruz K., Zimpher N. L. Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy / Kemal Guruz, Nancy L. Zimpher. – State University of New York Press, 2011. – 464 p.
291. Gutachten Audit an der Paris Lodron Universität Salzburg. 20 Mai 2014. – Wien : Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, 2014. – 26 s.
292. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte : Bd.1.15. bis 17. Jahrhundert, von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe / hrsg. Von Notker Hammerstein. Unter Mitw. von August Buck. – München : Beck, 1996. – 475 s.
293. Hanft A., Kohler A. Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem / A. Hanft, A. Kohler // Zeitschrift für Hochschulrecht. – 2007. – № 6. – S. 83–93.
294. Harris-Huemmert S. Evaluators of Higher Education in Germany : Are they “fit for purpose?” / S. Harris-Huemmert // Quality in Higher Education. – 2008. – Vol. 14 (1). – P. 55–65.
295. Harris-Hümmert S., Mitterauer L., Pohlenz Ph. Evaluation im Kontext der Hochschule. In : Böttcher Wolfgang, Kerlen Christiane, Maats Peter, Schwab Oliver, Sheikh Sonja (Hg.) : Evaluation in Deutschland und Österreich – Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. Waxmann, Münster-New York, 2014. – S. 107-116.
296. Harvey L. Understanding quality / L. Harvey // Purser. L (Ed). EUA Bologna Handbook : Making Bologna Work : Section B 4.1-1. Introducing Bologna objectives and tools. – Brussels European University Association and Berlin, Raabe, 2006. – 25 p.
297. Harvey L., Green D. Defining Quality / L. Harvey, D. Green // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 1993. – Vol. 18 (1). – P. 9–34.
298. Harvey L., Newton J. Transforming quality evaluation : Moving on / L. Harvey, J. Newton // Westerheijden D., Stensaker B., Rosa M. J. (Eds.). Quality

- assurance in higher education : Trends in regulation, translation and transformation. – Springer, 2007. – P. 225–246.
299. Haug G. Trends I : Trends in Learning Structures in Higher Education / G. Haug, J. Kirstein. – Brussels : European University Association, 1999. – 69 p.
300. Helmke A., Hornstein W., Terhart E. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Einleitung / A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart // Zeitschrift für Pädagogik. – 2000. – № 41. Beiheft. – S. 7 – 14.
301. Hölscher M., Pasternack P. Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor // M. Hölscher, P. Pasternack. – HoF-Arbeitsbericht. – № 3. – 2007. – S. 188.
302. Ihne H., Wilhelm J. Einfuehrung in die Entwicklungspolitik / H. Ihne, J. Wilgelm. – Lit Verlag, 2013. – 589 s.
303. Internal Quality Assurance cell 2014. Quality Assurance Practices in Higher Education : Issues and Challenges. – [1<sup>st</sup> Ed.]. – Notion Press, 2014. – 236 p.
304. Jacobsson P. Plea for more consistent definition of quality in education and research / P. Jacobsson // Quality and communication for improvement: proceedings 12th opean AIR Forum, Universitř Claude Bernard Ecole Normale Supurieuse Lyon, France, September 9–12, 1990, Enschede : EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht : Lemma, 1990. – P. 59–84.
305. Jessup G. Outcomes : NVQs and the Emerging Model of Education and Training / G. Jessup. – London : The Falmer Press, 1991. – 212 p.
306. Keçetep I. Distance Education & Quality Assurance in European Higher Education / Ilker Keçetep. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 64 p.
307. Kegelmann M. Qualitätssicherung auch für die berufliche Weiterbildung. Monika Kegelmann // Wirtschaft und Berufserziehung. – 1994. – № 46 (6). – S. 181–182.
308. Kehm B. The future of the Bologna process : the Bologna process of the future // B. Kehm // European Journal of Education. – 2010. – № 45 (4). – P. 529–534.
309. Keller F. Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt / F. Keller. – Springer, 2014. – 388 s.



310. Kemenade van E. Certificering, accreditatie en de professional : case study over hogescholen in Nederland en Vlaanderen. Eburon Uitgeverij B.V., 2009. – 224 p.
311. Kemenade Van E., Pupius M., Hardjono J. W. More value to defining quality / E. Van Kemenade, M. Pupius, J. W. Hardjono // *Quality in Higher Education*. – 2008. – № 4. – P. 175–185.
312. Kohler J. Kriterien und Standards / J. Kohler // Benz W. (Hrsg.) : *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. – Stuttgart : Raabe, 2004. – S. 1–17.
313. Kohoutek J. A Long Night's Journey into the Day : Implementation of Czech Policy on Higher Education Quality Assurance / Jan Kohoutek. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 288 p.
314. Konrad F.–M. *Geschichte der Schule von der Antike bis zur Gegenwart*. – München : C.H. Beck, 2012. – 128 s.
315. Kössler H. Bildung und Identität / H. Kössler // H. Kössler (Hrsg.): *Identität*. – Fünf Vorträge. – Erlangen, 1989. – S. 51-65.
316. Kotler P. *Marketing management* / P. Kotler. – Harlow : Pearson Edukation, 2009. – 877 p.
317. Kromrey H. Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design / H. Kromrey // In : Spiel C. (Hrsg.) : *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. – Münster : Waxmann, 2001. – S. 21–60.
318. Kuh G.D., Ikenberry S.O., Jankowski N.A., Cain T.R., Ewell, Hutchings P., Kinzie J. *Using Evidence of Student Learning to Improve Higher Education* / G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. R. Cain, Ewell, P. Hutchings, J. Kinzie. – 1<sup>st</sup> Ed. – Jossey-Bass, 2015. – 304 p.
319. Kühl S. Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements / S. Kühl // In : Wächter H., Vedder G. (Hg.) : *Qualitätsmanagement in Organisationen*. – Wiesbaden, 2001. – S. 75–114.
320. Kuper H. Stichwort Qualität im Bildungssystem / H. Kuper // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4 – 5. Jahrgang. – 2002. – S. 533–551.

321. Leistungsvereinbarung 2013 – 2015. Technische Universität Wien, 2013. – 49 s.
322. Leistungsvereinbarung 2013 – 2015. Universität Graz, 2013. – 111 s.
323. Leistungsvereinbarung 2013 – 2015. Universität Linz, 2013. – 90 s.
324. Leistungsvereinbarung 2013 – 2015. Universität Salzburg, 2013. – 77 s.
325. Leistungsvereinbarung zwischen der Universität Wien und dem Bund für 2013-2015. Universität Wien, 2013. – 91 s.
326. Lewis R., Smith D.H. Total Quality in Higher Education / Ralph G. Lewis, Douglas H. Smith. – St. Lucie Press, 1994. – 330 p.
327. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area : responding to challenges in a globalised world. – EHEA, Ministerial Conference, 2007. – 7 p.
328. Massy W.F. Honoring the Trust : Quality and Cost Containment in Higher Education / William F. Massy. – [1<sup>st</sup> Ed.]. – Jossey-Bass, 2003. – 376 p.
329. McClain Ch.J. Quality, Assessment, and Accountability in Undergraduate Education / J. McClain Ch. – Springfield : Northeast Missouri State University, 1985. – 52 p.
330. McClain J.O., Joseph L.Th. The good, the bad and the ugly : quality on an assembly line / J.O. McClain, L.Th. Joseph. – Ithaca, Cornell University, Johnson Graduate School of Management, 1989. – 37 p.
331. Memorandum of Higher Education in the European Community // Brussels : Commission of the European Communities, 1991. – 48 p.
332. Mitterauer L. Qualitätssicherung und Evaluation an der Universität. Schlussfolgerungen für die außeruniversitäre gesellschaftsbezogene Forschung in Büro für angewandte Sozialforschung und Entwicklung. – Salzburg, 2008. – Gesellschaftsbezogene Forschung. – S. 25–30.
333. Mitterauer L. Qualitätssicherung und universitäres Steuerungssystem / L. Mitterauer // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – Jg. 8. – № 2. – März, 2013. – S. 32–48.

334. Norris P. Critical Citizens : Global Support for Democratic Government. Oxford : Oxford University Press, 1999. – 272 p.
335. Oelkers J. Die Erziehung zum Guten : Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik / J. Oelkers // Zeitschrift für Pädagogik. – Jg. 42 (2). – 1996 . – S. 235–254.
336. Ollenschläger G. Von der Qualitätskontrolle zum Total Quality Management. In : Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg) Qualitätsmanagement in Gesundheitsförderung und Prävention. Grundsätze, Methoden und Anforderungen. Köln, BzGA Schriftenreihe Band 15. – 2001. – S. 98–112.
337. Österreichischer EQR Zuordnungsbericht. – Wien : BMWF, 2011. – 157 s.
338. Pasternack P. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Verfahren und Instrumente // P. Pasternack (HoFArbeitsberichte 5'04). – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. – Jg. 2004. – № 5. – S. 138.
339. Paulsen M.B. Higher Education: Handbook of Theory and Research : Vol. 30 / M.B. Paulsen (Ed.). – Springer, 2015. – 603 p.
340. Pausits A., Pellert A. Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe / A. Pausits , A. Pellert. – Munster : Waxmann Verlag, 2007. – 180 p.
341. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland // H. Peisert. – Bonn : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1997. – 151 s.
342. Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw>. – Назва з екрана.
343. Pfeffer T. Virtualization of Universities: Digital Media and the Organization of Higher Education Institutions (Innovation, Technology, and Knowledge Management) / Thomas Pfeffer. – Springer, 2012. – 182 p.
344. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : Paris, 1995. – 47 p.
345. Power M. The Audit Explosion / M. Power. – London, 1994. – 52 p.

346. Pratt J. The “Accreditation Model” : Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain / John Pratt. – Symposium Books, 2004. – 148 p.
347. Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung (PU-AkkVO), beschlossen in der 14. Sitzung des Board der AQ Austria am 14.06.2013. – Wien : Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, 2013. – 13 s.
348. QS World University Rankings. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.topuniversities.com>. – Назва з екрана.
349. Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung an Universitäten : Evaluierung universitärer Leistungen aus rechts- und sozialwissenschaftlicher Sicht. – Böhlau Verlag Wien, 2002. – 410 s.
350. Qualitätssicherungsrahmengesetz – QSRG. – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am am 29. Juli 2011. – Jg. 2011. – № 74. – S. 1–36.
351. Raan Van A.F.J. Fatal attraction : Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods / A.F.J. Van Raan // Scientometrics. – 2005. – № 62 (1). – P. 133–143.
352. Raffe D. The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) / D. Raffe // European journal of vocational training. – 2007/3. – № 42/43. – S. 50–61.
353. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. – 2008. – C111/01. – 7 p.
354. Report of the Commission of Experts of the President of the United Nations General Assembly on Reforms of the International Monetary and Financial System, September, 21, 2009. – 140 p.
355. Resolutions. Records of the General Conference 36th session, Paris, 25 October – 10 November, 2011. – UNESCO, 2012. – 188 p.
356. Rosa M.J., Amaral A. Quality Assurance in Higher Education : Contemporary Debates (Issues in Higher Education) / Maria João Rosa, Alberto Amaral (Eds.). – Palgrave Macmillan, 2014. – 272 p.

357. Rudinger G., Horsch K., Krueger Th. Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden / Georg Rudinger, Katarina Horsch, Thomas Krueger. – Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. – 339 s.
358. Sadlak J., Nian Cai Liu. The World Class University Ranking : aiming beyond status / J. Sadlak, Nian Cai Liu. – UNESCO-CEPES, 2006. – 378 p.
359. Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher. – The European University Association, 2001. – 64 p.
360. Saleem N. The MOOCS in Higher Education : DIY Degrees and Diplomas / Nazimudeen Saleem. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. – 72 p.
361. Sallis E. Total Quality Management in Education / Edward Sallis. – [3<sup>rd</sup> Ed.]. – Routledge, 2002. – 180 p.
362. Satzung der Karl-Franzens-Universität-Graz. Satzungsteil «Durchführung von Habilitationsverfahren». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=552320](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=552320). – Назва з екрана.
363. Satzung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Teil C : Verfahrensbestimmungen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.uni-klu.ac.at/rechtabt/downloads/Satzung\\_Teil\\_C.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/rechtabt/downloads/Satzung_Teil_C.pdf). – Назва з екрана.
364. Satzung der Johannes Kepler Universität Linz. Habilitationsverfahren einschließlich Sonderbestimmungen für Habilitationsverfahren der Medizinischen Fakultät». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.jku.at/Rechtsabteilung/content/e6696/e6617/e6606/STHabilitationsverfahren\\_MTB21\\_140515\\_ger.pdf](http://www.jku.at/Rechtsabteilung/content/e6696/e6617/e6606/STHabilitationsverfahren_MTB21_140515_ger.pdf). – Назва з екрана.
365. Satzung der Universität Mozarteum. Habilitationsrichtlinien. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.moz.ac.at/files/pdf/fofoe/ff\\_habilitationsrichtlinien.pdf](https://www.moz.ac.at/files/pdf/fofoe/ff_habilitationsrichtlinien.pdf). – Назва з екрана.
366. Satzung der Universität Wien. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://satzung.univie.ac.at/home>. – Назва з екрана.
367. Schmidt B. Qualität der Lehre an Hochschulen. Qualitätssicherung im Bildungswesen // Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – 2008. – № 53. – S. 156–171.

368. Schübl E. Der Universitätsbau in der Zweiten Republik / E. Schübl. – Wien : Verlag Berger Horn, 2005. – 490 s.
369. Schwarz S., Westerheijden D.F. Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area (Higher Education Dynamics) / Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden (Eds.). – Springer, 2004. – 495 p.
370. Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung, AAQ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aaq.ch>. – Назва з екрана.
371. Shin J.C., Toutkoushian R.K., Teichler U. University Rankings : Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education (The Changing Academy / Jung Cheol Shin, Robert K. Toutkoushian, Ulrich Teichler (Eds.). – Springer, 2011. – 274 p.
372. Shore C., Wright S. “Audit Culture and Anthropology : Neo-Liberalism in British Higher Education” / C. Shore, S. Wright // Journal of the Royal Anthropological Institute. – 1999. – № 7 (4). – P. 759–763.
373. Statistik Austria.Universitäten. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html). – Назва з екрана.
374. Steinen W. von den : Der Kosmos des Mittelalters. Von Karl dem Großen zu Bernhard von Clairvaux // W. von den Steinen. – Bern-München : Franke-Verlag, 1967. – 408 s.
375. Steunenberg B., Vught van F.A. Political institutions and public policy : Perspectives on European decision making / B. Steunenberg, F.A. van Vught. – Springer, 2010. – 234 p.
376. Stifter E.P. Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung an Universitäten : Evaluierung universitärer Leistungen aus recht- und sozialwissenschaftlicher Sicht / E.P. Stifter. – Bohlau, Wien, 2002. – 270 s.
377. Stuber J. M. Inside the College Gates : How Class and Culture Matter in Higher Education / J. M. Stuber. – Reprint Ed. – Lexington Books, 2012. – 208 p.
378. Studieren an der Universität Innsbruck. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/>. – Назва з екрана.

379. The Bologna Declaration of 19 June 1999 / Joint declaration of the European Ministers of Education. – The European Higher Education Area, 1999. – 6 p.
380. The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – Benelux, 2009. – 6 p.
381. The European Association of Establishments for Veterinary Education. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eaeve.org/about-eaeve/mission-and-objectives.html>. – Назва з екрана.
382. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. – Bergen, 2005. – 6 p.
383. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Luxembourg : European Commission. Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 20 p.
384. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. –The Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 19–20 May, 2005. – 2005. – 2 p.
385. The Times Higher Education World University Rankings. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>. – Назва з екрана.
386. Titscher S., Höllinger S. Hochschulreform in Europa – konkret (Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität Opladen) / S. Tischer, S. Höllinger.– Budrich, 2003. – 178 s.
387. Titze H. Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht / H. Titze // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2002. – Heft 45. – S. 552–569.
388. Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. – The meeting of European Ministers in charge of Higher Education, 2001. – 4 p.
389. Tricker R. ISO 9001 : 2000 Audit Procedures / R. Tricker. – Biddies Ltd. King's Lynn. Norfolk, 2005. – 313 s.

390. Tuck R. An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks : Conceptual and Practical Issues for Policy Makers / R. Tuck. – Geneva : Skills and Eniployability Department, ILO, 2007. – 76 p.
391. Turner D.A. Quality in Higher Education / D.A. Turner. – Sense Publishers, 2011. – 118 p.
392. Uiblein P. Die Universität Wien im Mittelalter : Beiträge und Forschungen / P. Uiblein. – Wien : WUV-Universitätsverlag, 1999.
393. U-Multirank. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home&section=entrance>. – Назва з екрана.
394. Universitäts-Studienevidenzverordnung 1997. – [Электронный ресурс]. –Режим доступа : <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12126837>. – Назва з екрана.
395. Verfahren zur institutionellen Reakkreditierung der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität sowie zur Akkreditierung der geplanten Studiengänge “Ph.D. Medizinische Wissenschaft”, “Ph.D. in Nursing & Alllied Health” und “2 in 1-Modell Pflege Bayern (BScN)”. – Wien : Agentur für Qualitätsscherung und Akkreditierung Austria, 2013. – 56 s.
396. Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung zur Festlegung der Hochschul-Qualitätssicherungsagenturen (Hochschul-Qualitätssicherungsagenturen). – Ausgegeben am 9. März, 2015. – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 2013. – № 340. – S. 1–3.
397. Vom 1. Österreichischen Bologna – Tag nach Prag. –Wien : BMBWK, 2001. – 91 s.
398. Vroeijenstijn A.I. Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Carybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education / A.I. Vroeijenstijn. – London : Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1995. – 188 p.
399. Vught van F. Mission Diversity and Reputation in Higher Education / F. van Vught // Higher Education Policy. – 2008. – № 21. – P. 151–174.



400. Was bedeutet “Qualität” in der Pädagogik? In: R. Arnold (Hrsg.) : Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. – Opladen, 1997. – S. 13–28.
401. Webber K.L., Calderon A.J. Institutional Research and Planning in Higher Education : Global Contexts and Themes / Karen L. Webber, Angel J. Calderon (Eds.). – [1<sup>st</sup> Ed.]. – Routledge, 2015. – 264 p.
402. Webometrics Ranking of World Universities. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.webometrics.info>. – Назва з екрана.
403. Weiss C.H., Rooting for evaluation : A cliff nites version of my work / C.H. Weiss // Alkin M., Weiss C. H. Evaluating roots. – Sage, Thousand Oaks, 2004. – P. 153–168.
404. Welches Studium? Die Qual der Wahl. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/?l=0>. – Назва з екрана.
405. Widmer T., Beywl W., Fabian C. Evaluation : Ein systematisches Handbuch / Thomas Widmer, Wolfgang Beywl, Carlo Fabian. – Springer-Verlag, 2009. – 634 s.
406. World declaration on higher education for the twenty-first century : vision and action. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm). – Назва з екрана.
407. Young M. National Vocational Qualifications in the United Kingdom : Their origins and legacy / M. Young // Journal of Education and Work. – 2011. – № 24 (3–4). – P. 259–282.
408. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.zeva.org>. – Назва з екрана.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### **Передумови становлення та розвитку австрійської системи забезпечення якості університетської освіти**

З метою вивчення сучасної системи забезпечення якості університетської освіти Австрії, розуміння її специфіки, здійснено ретроспективний аналіз розвитку університетської освіти та передумов, що сприяли її формуванню як цілісної системи.

В австрійській історіографії усіх епох є помітним наступний факт: незважаючи на те, що Австрія протягом століть активно підтримувала зв'язки із навколишнім світом, все ж історії її розвитку притаманна певна відокремленість. Саме це частково сприяло формуванню «провінційної самосвідомості». Відомий випускник Віденського університету, австрійський та польський публіцист, мандрівник і натураліст, виходець з Галичини Ян Льгоцькі слушно зауважив, що «в Австрії був відсутній широкий погляд із одночасною спроможністю до синтезу; такий світогляд рідко переходив межі Центральної Європи» [374, с. 6].

Виникнення найстаріших європейських університетів датується приблизно XII ст. (Париж, Болонья, Оксфорд). Їх попередниками були школи при монастирях та соборах, які, своєю чергою, зберігали освітні традиції античності, і змогли пронести крізь віки не лише елементарну грамотність – вміння читати, писати і рахувати, але й цілий комплекс «семи вільних мистецтв», після каролінзьких освітніх реформ покладений в основу середньовічної освіти.

Найстарішим університетом на сьогоднішніх австрійських теренах є Віденський університет, заснований Рудольфом IV (1339 – 1365) у 1365 році. Установчим листом від 12 березня 1365 р. герцог надав повноваження спільноті викладачів та студентів, що гарантували економічне існування університету, а також його незалежність від церковної та міської влади. Заснування університету співпадало із честолюбивими планами Габсбургів зробити Відень центром майбутньої австрійської імперії.

У 1384 р. з ініціативи герцога Альбрехта III (1349 – 1395) було засновано теологічний факультет, що став своєрідним «вінцем» середньовічного університету. Так Віденський університет став повноцінним університетом із факультетом мистецтв (попередник філософського факультету), на якому здійснювали підготовку до навчання на трьох вищих («спеціалізованих») факультетах теології, права і медицини. Для розвитку університету важливим було те, що герцог Альбрехт III заснував і розмістив в окремих будівлях герцогський колегіум. У 1420-тих рр. було споруджено новий будинок університету.

Відповідно до привілеїв, наданих Рудольфом IV і Альбрехтом III університет являв собою автономну у правовому відношенні спільноту. До цієї «республіки вчених» належали викладачі та студенти, що походили із різних регіонів Європи. Загалом

середньовічні університети характеризувались мобільністю та інтернаціональним походженням викладачів і студентів. Латина була у ті часи мовою наукового спілкування. Її опанування було передумовою допуску до навчання; а присвоєння академічного ступеня означало підвищення соціального статусу. На початках існування середньовічних університетів малозабезпечені студенти також мали змогу навчатися, для них передбачено нижчу плату за навчання та можливість проживання у студентських гуртожитках для бідняків. Наприкінці XV ст. студенти – представники нижчих соціальних верств втратили можливість навчатися.

Щодо національного походження, то з 1384 р. по 1838 р. студентство поділялося на чотири академічні нації: австрійську, рейнську, угорську та саксонську [181].

Інститут університету, який перейшов у Нову історію, як спадок Середньовіччя, являє собою на перший погляд добре знайому для наших сучасників картину. Університетом керували загальні збори, названі на початку XVI ст. сенатом, а також обраний ректор. Структура університету охоплювала лише чотири факультети: юридичний, медичний, богословський і факультет мистецтв. Їх очолювали декани. Студенти, зараховані на навчання, слухали лекції, які читали професори і у випадку академічних успіхів ставали магістрами та докторами. Такі риси середньовічних університетів формують досить цілісну картину та дають уявлення про те, що термін «університет» неможливо окреслити певними національними рамками.

Середній вік студентів, що були зараховані на навчання, не перевищував 16 років, значна частина з них були навіть молодшими. Отже, типовий середньовічний студент був прототипом сьогоденішнього австрійського учня.

Як правило, він відвідував деякий час міську латинську школу (тип середньовічного навчального закладу, в якому переважно вивчали латину та деякі гуманітарні науки), можливо, брав тільки приватні уроки. Університети ставили вимогу вільного володіння латиною, для того, щоб студент мав змогу слухати лекції, проте часом і самі забезпечували в цьому плані додаткову мовну підготовку. Значна кількість студентів (біля 40%) мала винятково латиномовну шкільну освіту. Саме тому у малоурбанізованих землях університет міг виглядати скромніше ніж школа.

Студенти (лат. *scholastici*) трактувалися відповідно. Вони були зобов'язані жити в гуртожитку під наглядом магістра, де усі без виключення дотримувались однакових дисциплінарних інструкцій. Ці інтернати були розміщені при університеті, або належали до них, а студенти оплачували усі відповідні витрати. Якщо хтось із студентів старшого віку боявся напівмонастирської дисципліни гуртожитків, то була можливість жити як пансіонер в домі магістра чи доктора. Більшість із університетських викладачів покращували своє матеріальне становище таким способом, і у тих університетах, де не було великих гуртожитків, ці маленькі пансіонати відігравали пануючу роль. Повністю приватно і без жодного нагляду магістрів мали змогу жити лише діти багатих городян та знаті (лат. *state extraordinarie*, розміщені особливим чином, окремо) [265].

Задля доповнення загальної картини університету, поряд із розміщеними в містах гуртожитками та колегіями, слід згадати інші будівлі (підрозділи): аудиторії (лат. *auditorium* – аудиторія, школа), приміщення для засідань та адміністративні будівлі,

бібліотеки. Оскільки у подібному приміщенні зазвичай відбувалося навчання магістрів мистецького напрямку, то й воно було згодом назване колегіум (від лат. Collegium – колегія, корпорація, братство). У більших університетах (наприклад, в м. Лейпциг) юристи мали свій власний навчальний будинок, у менших – займались разом зі студентами інших напрямків [283].

Професорсько- викладацький склад університету у своїй основі складався із 8 – 10 професорів («professores ordinarii», лат. – звичайні викладачі) теології, права, медицини, які мали парафії або отримували зарплату, крім того із 6-12 монахів (колегіатів) при факультеті мистецтв. Крім цих співробітників університету, які були призначені на свою посаду та отримували оплату, були задіяні магістри – викладачі, які заробляли собі на проживання студентськими оплатами за лекції, екзамени та гуртожиток. За їх рахунок частка викладацького персоналу зростала приблизно на 10% [292].

Із поточних видатків суттєвими для університету були тільки видатки на зарплату штатних викладачів (професорів) та колегіатів факультету мистецтв. Для оплати видатків йшли дотації із парафій, нерухомості, грошові доходи від зарахованих на навчання студентів. Найбільш звичним джерелом професорських доходів, передусім теологів, була посада каноніка при соборі чи монастирі. Часто курія або її місцевий патрон надавала університету право висувати власних кандидатів на посади священників довколишніх парафій, або право розпорядження бенефіціями (земельними володіннями без спадкових прав). Крім таких привілеїв університети мали зазвичай земельні наділи або ж цілі села, із яких отримували доходи у грошовому та натуральному вигляді, які розподіляли між професорами.

Середньовічна наука була нерозривно пов'язана із особливим концептуальним вченням, сформованим під впливом ідей Аристотеля, — схоластикою. У середні віки схоластична концепція не враховувала усі відмінності між наукою та навчанням, науку організовували та систематизували у процесі навчання. Наукові дослідження в сенсі поширення знань для схоластичної доктрини були чужим ідеалом, якому були швидше прийнятні дослідження канонічних текстів для їх тлумачення та роз'яснення їхнього змісту. Слід згадати й позитивні раціональні та інтелектуальні риси схоластичного вчення, його віртуозні досягнення в логіці. Незаперечною у їхньому розвитку була роль тогочасних університетів.

Загалом же в епоху Середньовіччя освітня та виховна діяльність підлягали впливу філософсько-теологічних течій Західної Європи. Особливо помітно це в працях австрійського богослова і філософа штирійського абата Енгельберта фон Адмонта (Engelbert von Admont) (1250-1331 pp.), який є автором низки трактатів. Його праці, поряд із даними із природничих наук та історії містять також і педагогічні роздуми.

Видатним автором є чернець-картезіанець Ніколас Кемпф (1415-1497 pp.), який залишив кафедру у Віденському університеті для того, щоб вступити до монастиря. У своєму діалозі «De recto studiorum fine ac ordine et fugiendis vitae saecularis vanitatibus» («Про мету і порядок наукового дослідження та про світську суєту утікаючого життя») він доводив значення навчання для самоосвіти та саморозвитку, а також обґрунтовував значення науковості освіти у прагненні до християнської досконалості [265].

Наукова література середньовіччя своїм походженням завдячує все ж таки академічному викладанню у формі манускриптів (текстів лекцій). Лекція наприкінці середніх віків була домінуючою формою викладання в університетах. Її виголошували щодня о певній годині з університетської кафедри, а студенти вели відповідні записи. Вона мала інші завдання та організаційну форму, ніж сьогодні. Проводили її переважно як виголошення доповіді за певною книгою. Кожен із чотирьох факультетів мав усталений канон або перелік таких книг, опрацьований магістром чи доктором, і перед присудженням наукового ступеня мав бути повністю заслуханий та опрацьований студентами.

Лекція зазвичай була організована наступним чином: професор (або магістр) доповідав уривок (*distinctio*, від лат. – розподіл) із відповідної книги, і тоді коментував, використовуючи роз'яснювальну літературу, або аргументовано пояснював у формі запитань-відповідей. Крім того, проводилися постійні магістерські лекції. Закінчували лекцію запитаннями, на які слід було відповісти однією тезою. Таким чином, лекція набирала ознак диспуту, в якому брали участь багато осіб.

Диспути належали до обов'язкових навчальних занять. І студенти, і магістри були зобов'язані брати в них участь. Формально мистецтво диспуту, а також і необхідна компетентність були, власне, навчальною метою схоластичного університету. Це сприяло розвитку педагогічної науки, накопиченню необхідного досвіду у галузі дидактики та удосконаленню методів навчання.

Наявні на той час в арсеналі університетського педагогічного досвіду методи навчання, доповнювались необхідними засадами організації навчального процесу.

Академічний рік був розподілений на семестри, що розпочинались пізно у жовтні, або в квітні. Канікули тривали у спекотні дні літа (період із середини липня до середини серпня), а також у перші три тижні жовтня [265].

Вільним від занять був час між Різдом і Святом трьох королів (Богоявлення), тиждень на Свято Трійці, і численні святкові дні церковного року. Проте, були випадки, коли і в цей час проводились виняткові лекції [265].

Присудження наукового ступеня в університетській ієрархії (*gradus*, лат. – ступінь) – підвищення за рангами університетської ієрархії, передбачало відвідування передбаченої кількості та виду лекцій, диспутів, і при необхідності вправ (*exercitia*, лат. – вправа) протягом встановленого терміну [265]. Лише ті студенти, що виконали усі академічні умови, допускалися до іспитів.

Десь посередині усього навчального періоду студент міг бути допущений до отримання ступеня бакалавра (лат. – *baccalarius*, *baccalaueus*). До цього він складав іспит усно, перед викладачами факультету або спеціально сформованою екзаменаційною комісією. Проте слід зазначити, що такий бакалаврський захист мав суто формальний і проміжний характер, внаслідок чого студент-бакалавр суттєво не змінював свого статусу.

Присудження ступенів ліценціата (бакалавр із правом викладання предмету), магістра або доктора здійснювалися внаслідок заключного екзамену. Разом з отриманням ліцензії кандидат отримував повне, необмежене (також просторово) право

викладати, нарівні з докторами та магістрами і членство на факультеті. Видачею ліцензій іноді займалися власне не факультети, а призначений єпископом університетський канцлер, якого називали віце-канцлером. Також і у цьому випадку факультет приймав попередній екзаме́н, перед тим, як представити кандидата віце-канцлеру до здачі офіційного іспиту.

Ліценціат міг вдовольнитися цим статусом, у тому випадку, коли не володів достатніми коштами для отримання докторського ступеня. Цей урочистий акт кооптації, під час якого кандидат отримував належні інсигнії (ознаки влади) – берет та перстень, перед тим як він проголошував свою вступну лекцію (*inceptio*, лат. – початок), свідчив швидше не про покращення фахових кваліфікацій, а про зміни у правовому статусі [265].

Заключний екзаме́н фактично був перевіркою професійної придатності випускника університету. Загалом університети, навчаючи своїх студентів, дбали не стільки про формування їхніх фахових компетентностей, які могли б стати їм придатними в позаакадемічному середовищі, скільки йшлося про підготовку майбутніх викладачів університетів. Тому логічно, що співшукачі були зв'язані присягою після отримання вченого ступеня певний мінімальний час (біля двох років), яка зобов'язувала їх залишатися при університеті і займатися педагогічною діяльністю [265].

Із початком епохи Нового часу почалось нормування навчальних курсів. Застосування управлінських та мотиваційних заходів в освіті знаходили все ширше застосування не лише в початковій, але й в університетській освіті. Методи виховання та навчання почали активно дискутуватися, з'явилися відповідні друковані праці. Передусім, надзвичайно плідним у ці століття виявився синтез реформаторських та гуманістичних педагогічних ідей, які німецький гуманіст, теолог, педагог, сподвижник М. Лютера та систематизатор його вчення Ф. Меланхтон (P. Melanchthon) використав для розвитку шкільництва. Саме він написав більшість підручників для протестантських шкіл, серед них посібники з латинської та грецької граматики, логіки, риторики, діалектики, богослов'я, фізики, розроблені програми для гімназій [292].

Ідеї удосконалення шкільної освіти знайшли відображення у «Саксонському шкільному плані» (*Sächsischer Schulplan*) (1528 р.) Ф. Меланхтона. Все це принесло йому славу «Просвітителя Німеччини». Для розробки шкільного статуту земської школи м. Грац (1574 р.) був запрошений учень Ф. Меланхтона професор з м. Росток Давід Хитреус (*David Chyträus*) (1531-1600 pp.) [265].

Із великих університетських центрів цієї епохи (Віттенберг, Тюбінген, Страсбург) залучались ректори і професори, їхні уявлення про навчання та виховання формували основи педагогічної думки. Також і вони мали враховувати австрійські регіональні та ментальні особливості.

В останній третині XVI ст. на австрійські університети посилювався вплив ордену єзуїтів. Основні його цілі – виховання (в загальному значенні) та освіта для священників, відповідали єзуїтській навчальній програмі «вивчення основ наук» і теології. Вже в 1551 р. Фердинанд I довірив ордену дві кафедри на теологічному факультеті Віденського університету. Серйозним конкурентом факультету мистецтв з

часом став Єзуїтський колегіум, що надавав безкоштовно якісну освіту. У протистоянні між університетом та єзуїтським колегіумом переміг орден. У 1623 р. Фердинанд II надав теологічний та філософський факультети в розпорядження єзуїтів, з того часу їх вчення стало набувати рис активної протидії Реформації. Хоча ці заходи загалом не стосувалися медичного та юридичного факультетів, але й вони ще довго відчували на собі вплив церковної та світської влади [368].

У 1527 р. єзуїти були запрошені у м. Грац, де їх колегіум склав суттєву конкуренцію місцевій протестантській школі. У 1585 р. ерцгерцог Карл II заснував Грацький університет. Керований єзуїтами, він мав особливу рису у порівнянні з іншими університетами Священної Римської імперії – гуманітарні студії (лат– *facultas linguarum*), що доповнив філософський та теологічний факультети. Початок правознавчих студій припадає на 1648 р., саме тоді австрійські аристократичні кола зініціювали вивчення римського права в рамках однорічного курсу. Юридичний факультет був відкритий лише після ліквідації єзуїтського ордену у 1778 р., медичний факультет – у 1863 р. [368].

Заснування єзуїтського університету спочатку планувалося в м. Зальцбург. Проте, університет, заснований у 1622 р., був переданий під опіку бенедиктинського ордену. Вже у першій половині XVII ст. в університеті проводились лекції з теології, філософії, медицини, права. У 1810 р. м. Зальцбург опинилося під баварським пануванням і університет закрили. Свою роботу він відновив аж у 1962 р. [368].

У 1669 р. указом імператора Священної Римської імперії Леопольда I було засновано Інсбрукський університет. Пізніше його статус понизили до ліцею, але у 1826 р. імператор Франц II відновив повноцінну роботу університету – найбільшого освітнього центру австрійської землі Тіроль.

Загалом у 1750–1780 рр. у багатьох державах Європи було проведено низку освітніх реформ, лейтмотивом яких була ідея відповідальності держави за освіту своїх громадян. Особливе значення для університетів австрійських земель мали задум реформування освіти, його реалізація та отримані результати. Їх оновлення було лише складовою частиною політичного плану модернізації та уніфікації державних закладів освіти у територіально розрізнених володіннях Габсбургів, що знаходились в Центральній та Східній Європі.

Цей план здійснювали в період свого правління католицькі монархи Марія Терезія (1740–1780 рр.) та її син Йозеф II (1780–1790 рр.). В основу їхньої діяльності було покладено ідеї Просвітництва, тому ця епоха вважається досконалим зразком для вивчення просвітницького абсолютизму в Європі.

Ще наприкінці XVII століття австрійські університети перебували під доволі значним впливом церковної влади. Яскраве свідчення цього – Єзуїтський навчальний статут (лат. – «*ratio studiorum*»). Саме цей документ у редакції 1616 р. був основою університетського устрою в Австрії. Особливо негативним був його вплив на вивчення юридичних та медичних наук, що були поза межами інтересів єзуїтського ордену [368].

Із приходом епохи просвітницького абсолютизму вплив єзуїтського ордену в сфері освіти поступово обмежувався. Імператриця Марія Терезія цілеспрямовано

розпочала освітні реформи, що були передусім спрямовані на «модернізацію» Віденського університету. Відповідальність за їх практичну реалізацію було покладено на її придворного лікаря, видатного австрійського діяча епохи Просвітництва Герарда ван Світена (Gerard van Swieten). За дорученням імператриці він склав новий навчальний план для медичного факультету, що відповідав усім тогочасним вимогам підготовки лікарів. У проекті було заплановано відкриття нових кафедр хірургії, ботаніки, хімії, а також ботанічного саду та університетської клініки [368].

Загалом, від проведених реформ суттєву користь отримав передусім медичний факультет Віденського університету. Він розширив свої приміщення, у 1748 р. була відкрита загальна університетська лікарня, побудовано приміщення нової університетської зали (1755 р.), що згодом, у 1857 році стали приміщеннями Австрійської академії наук.

Університет Інсбрука отримав будівлю нової бібліотеки (1746 р.), у 1776 р. університет було перенесено до будівлі старого Єзуїтського колегіуму.

З метою розширення переліку дисциплін, які вивчали студенти, і з метою користі їх майбутньої роботи для держави указом Марії Терезії була заснована попередниця університету ветеринарної медицини – Військова школа ветеринарних лікарів, що у 1812 – 1850 рр. діяла при медичному факультеті Віденського університету.

Суттєвих змін зазнали також концептуальні засади організації університетського навчального процесу: курс навчання на філософському факультеті був скорочений до двох років, додатково запроваджені нові лекції з історії та риторики. Увесь курс навчання був розподілений на частини, з метою контролю знань наприкінці проводились екзамени. Повний термін навчання тривав п'ять років, а по закінченні курсу надавався науковий ступінь доктора права. Для кожного з лекційних курсів було затверджено список літератури, а професорам на лекціях суворо заборонили диктувати матеріал, вимагаючи живого спілкування зі слухачами.

Тим не менш, перші реформи в сфері університетської освіти мали риси жорсткої регламентації. Кандидати на професорські посади уже не обиралися колегією викладачів, а призначалися імператорським двором, ним же затверджувалася кандидатура декана; університет, який до цього мав автономію щодо здійснення фінансової діяльності та судочинства, втрачав ці привілеї. Для кожного факультету державою був призначений навчальний керівник (директор), що мав визначати цілі та зміст навчальної діяльності, окремий державний чиновник відповідав за фінансовий контроль. У 1760 р. створено єдиний орган управління народною освітою – Придворну комісія із навчальної діяльності, яка стала центральним органом, що планував та здійснював управління університетами та гімназіями. Всі ці перетворення мали й політичну мету – поступово зробити університети державними закладами. Цей процес остаточно завершився у 1773 р. Саме тоді було скасовано орден єзуїтів [368].

Освітньо-політичні погляди Йозефа II мали радикальний вплив на розвиток австрійських університетів. Остаточно було ліквідовано автономію університетів, а все їхнє майно та фонди перейшли до держави. Професорам навіть заборонили носити мантиї, щоб зовні вони не відрізнялися від інших державних чиновників. Суттєво



посилилась регламентація навчання в університетах. Під загрозою штрафу професори не мали права під час проведення лекції відступати від змісту затвердженого підручника або навчальної програми. На службу дозволялося приймати лише тих, хто здав детально регламентований університетський екзамen – фактично це була заборона навчатися за межами імперії. У 1784 р. згідно з указом Йозефа II вводилося навчання німецькою мовою. Управління університетів католицькою церквою було остаточно припинене; вводився принцип віротерпимості. Саме на австрійських землях у 1782 р. до навчання в університетах були допущені євреї [368].

Для того, щоб раціонально використовувати кошти, що виділялись на університети, було заплановано в значній мірі скоротити та централізувати систему університетської освіти. Саме тому статус окремих університетів (в м. Інсбрук, Грац, Брюнн (Брно)) був понижений до ліцеїв. Загалом, Йозеф II вважав, що університетів в його країні «надто багато» та «в австрійських і богемських земля досить лише трьох – у Відні, Празі та Галичині» [60, с. 2]. Тому 21 жовтня 1784 р. імператор видав диплом про заснування у Львові університету його імені на базі наявних навчальних закладів (зокрема колишньої єзуїтської академії, ліквідованої після скасування ордену єзуїтів у 1773 р.). У дипломі, зокрема, йшлося, що «у Львові, як столиці Галичини, вже існуючі і ті, що будуть відкриті в майбутньому наукові інститути творитимуть разом університет із такими факультетами: богословським, правничим, філософським і медицини» [60, с. 2].

Найважливішою реформою Йозефа II стали нововведення у шкільному навчанні. Ще в 1775 р. було створено шкільний статут, який запроваджував обов'язкове навчання всіх дітей віком від 6 до 12 років [265]. Значну роль відігравали гімназії, засновані на кошти чернечих орденів, хоча на багатьох з них негативно позначилось закриття монастирів. Кількість гімназій зменшилась, кількість народних шкіл зростає. Заслугою Марії Терезії стало заснування ще двох середніх закладів спеціального призначення: Терезіанського колегіуму вищого ступеня і згодом у 1751 р. відокремленої від нього Терезіанської лицарської академії, призначеної для підготовки дворянської молоді для державної служби [181].

Пройшла реорганізація вищої школи. У монархії Габсбургів перебував найстаріший у Центральній Європі університет – Празький (були й інші, наприклад, Віденський), де традиційно функціонували факультети: філософський, юридичний, медичний і теологічний. Філософський факультет вважався сполучною ланкою між гімназіями і трьома іншими факультетами. Саме він піддався істотній реорганізації: основну увагу стали приділяти розвитку природознавчих дисциплін та історії. Нові кафедри забезпечували вивчення філософських, математико-астрономічних та історичних наук, а також філології та естетики, агрономії, інженерних дисциплін. Факультет з дворічного став трирічним, а в обов'язковій частині курсу навчання головну увагу стали приділяти практичним дисциплінам. У 1784 р. світські факультети позбулися пережитків схоластики, скасовувалася церковна цензура, а мовою викладання замість латинської стала німецька. Було введено обов'язкове відвідування основного циклу лекцій та складання іспитів у встановлені терміни. Навіть у, здавалося б, далеких

від практики суспільних наук створювалися передумови для задоволення потреб часу. Під час коронації Леопольда II як чеського короля в Празі було прийнято рішення про створення в 1791 р. кафедри чеської мови. Вона теж мала практичне призначення. Так, лекції Ф.М. Пелцла, першого професора цієї кафедри, не належали до числа обов'язкових і відвідувалися тими, хто планував працювати серед чехів священиками і чиновниками.

Наслідки реформ Йозефа II мали лише частково позитивний характер, наприклад, покращення облаштування Віденського університету. Загалом же, увесь час виявлялися різноманітні недоліки реформ. Тотальний контроль призводив до того, що окремі незначні конфлікти розглядались тривалий час чиновниками високого рангу. Зрештою, навіть імператор неодноразово висловлював незадоволення ходом реформ та підготовкою державних службовців [368].

Можна стверджувати, що освітньо-політичні погляди Йозефа II мали радикальний вплив на розвиток австрійських університетів. Його точка зору була такою: Якомога більшою має бути кількість тих, що вміють читати і писати, меншою – тих, що прагнуть до вищих студій, і нарешті, серед тих, що відвідують усі заняття в університеті мають бути лише найяскравіші таланти [265].

Такі погляди імператора в кінцевому результаті призвели до того, що кар'єрні можливості освічених випускників були недостатніми, і статуси університетів м. Грац та м. Інсбрук були понижені до ліцеїв до їх відродження у 1826-1827 рр.

Для порівняння, зовсім іншою була ситуація в німецьких землях, там, де поширився вплив Реформації. Вже у XVIII ст. університети стали там дослідницькими установами, у XIX ст. – науковими центрами.

У різноманітних аспектах світової університетської освіти важливе значення мало відкриття у 1694 р. університету в німецькому м. Галле. Його створення підтримував Фрідріх III Бранденбурзький, згодом король Пруссії. Він вважав, що цей новий заклад повинен представляти сучасні тенденції в освіті, призначивши професорами людей, від яких вимагав провести реформу у викладанні теології, права, медицини і філософії з метою досягнення вищого рівня освіченості німецького населення. Важливе значення також мало запровадження вільного наукового дослідження без втручання теологічного факультету, що дуже швидко стало характерною рисою цього закладу. Від професорів університету вимагалось довести свої твердження, які могли піддаватися критиці будь-яким викладачем чи студентом на підставі результатів виконаного наукового дослідження. Така лібералізація освіти в університеті сприяла підвищенню рівня освіти цілої країни, розвитку наукового дослідження і відповідно підвищенню якості знань.

У той же час, саме в університеті м. Галле стали помітними перші ознаки поступового переходу у державне підпорядкування. Так, університет отримав традиційні привілеї, в тому числі судовий імунітет для всіх своїх членів. Але при цьому університетський суд був підпорядкований придворному урядовцю – таємному раднику юстиції, і в цьому сенсі позбавлений автономії [292].

У 1734 р. інший новий університет був заснований в м. Геттінген. Він став осередком прогресивних ідей епохи Просвітництва. Програма викладання в

Геттінгенському університеті була значно оновлена і повністю відповідала вимогам епохи Просвітництва – освоєнню практичних корисних знань, які могли б згодом використовуватись для удосконалення усього суспільства. На перше місце серед галузей знань вийшли суспільно-політичні: державне право, економіка, фінанси, географія, статистика, класичні мови. Регулярні державні субсидії дозволили університету придбати нове обладнання, збудувати анатомічний театр, спеціалізовані лабораторії, а також університетську бібліотеку, книгами якої могли користуватись не лише викладачі, але й студенти [292].

Отже, в університетах м. Галле і Геттінген головним чином завдяки зусиллям держави, були створені сприятливі умови для розвитку науки та освіти. При їх створенні та подальшому функціонуванні буди поєднані ідеали Просвітництва та університетські традиції. Названі університети стали прикладами успішної «модернізації» як державної реформи, проведеної з метою підвищення ефективності викладання, дисципліни студентів, якісних змін в структурі управління університетом та, зрештою, підвищення його авторитету в суспільстві.

Австрійські університетські реформи 1750 – 1780-х рр. були останніми глибокими перетвореннями перед кризою європейських університетів кінця XVIII – початку XIX ст. Саме тоді в Європі з 1789 по 1815 кількість університетів скоротилася майже наполовину – з 143 до 83 [368].

Особливо вагомо університетська криза проявила себе у Франції. Відповідним декретом Законодавчих зборів від 17 серпня 1792 року всі університети були ліквідовані; згодом на їх базі була створена система професійних вищих шкіл [3].

Слід зазначити, що на території Німеччини саме кризова ситуація виступила фактором інституційної реорганізації багатьох університетів на початку XIX століття. Крім того, було засновано університети в м. Берлін (1810), м. Бреслау (1811), м. Бонн (1818), м. Мюнхен (1826). До середини XIX ст. їх характерною рисою стали точні наукові дослідження, наявність бібліотек і лабораторій, «пошук наукової істини» став наріжним каменем усіх німецьких університетів, що відповідно мали світове лідерство, і до яких приїжджали на навчання студенти з усієї Європи [292].

Заснування Берлінського університету з ініціативи тодішнього керівника секції Культури і навчання міністерства внутрішніх справ Вільгельма фон Гумбольдта (Wilhelm von Humboldt) у 1809 р., мало для німецької системи вищої освіти вирішальне значення. У меморандумі «Про зовнішню та внутрішню організацію вищих наукових установ в Берліні» (нім. – Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin). В. фон Гумбольдт описав університетський ідеал, із яким німецька система вищої школи ще й сьогодні ідентифікується у світі. Основні принципи побудови системи німецької вищої школи не втратили свою цінність на початку XXI ст.: взаємозв'язок наукових досліджень та університетської освіти, незалежність наукових досліджень від політичних інтересів, освіта, в основу якої покладено принцип науковості, контроль держави та фінансова підтримка університетів з її боку, принцип самостійного регулювання внутрішніх та академічних

справ. Особливо В. фон Гумбольдт наголошував на тому, що дослідження та дослідницька робота мають бути спрямовані на постійний пошук наукової істини [253].

Що стосується австрійських університетів початку XIX ст., то об'єктивними тенденціями їхнього розвитку надалі виступали секуляризація та бюрократизація вищої школи, пов'язані з державним втручанням в її функціонування, та відсутність університетських свобод. Все ж у подальшому австрійські університети ставали більш відкритими до впливу сусідньої Німеччини, а після реформ графа Лео Туна-Гогенштайна (Leo von Thun-Hohenstein) в середині XIX ст. їх уже можна було порівняти з німецькими [368].

Революція 1848 р. принесла університету ту свободу навчання, яку вимагали студенти та академічні професори. Щоб ліквідувати очевидні недоліки австрійської вищої школи, назріла потреба провести справжню реформу, яка б стосувалася і гімназій, таку реформу здійснив міністр освіти граф Лео Тун-Гогенштайн, 30 вересня 1849 р. прийнявши закон про організацію академічних закладів. Міністра підтримали філософ Франц Серафін Ексер (Franz Serafin Exner) та філолог Герман Боніц (Hermann Bonitz), які займалися підготовкою гімназійної реформи. Університетам гарантувалася широка наукова та адміністративна автономія, а філософський факультет, який дотепер мав підготовчий характер, було прирівняно до інших факультетів. Тепер, на противагу колишній системі освіти, зорієнтованій на здобуття професійних навичок, більше наголошувалося на значенні теоретичної роботи, а це відкривало нові можливості для розвитку науки та дослідництва. Було відкрито численні нові кафедри. Останні зв'язки університету та церкви, що створювали труднощі під час обрання некатолицьких деканів, були ліквідовані [3].

Аж до березневої революції 1848 р. наукові дослідження в австрійських університетах не проводилися. Їхні функції зводилися до забезпечення освітніх послуг. В принципі, були ще дійсними «настанови Йозефа II професорам вищих наук 1787 р.», де він суворо наказував «ні словом, ні в наукових працях не підривати основ католицької віри...». У 1789 р. Йозеф II повністю виправдав свою репутацію жорстокого кайзера: «...в освітніх установах, де вчителі утримуються із громадських фондів, припиняються всі свободи, свавільна система, яка панує в науці...» Студенти, починаючи з 1784 р., втратили право навчатися за кордоном, загалом усі контакти австрійських та закордонних університетів були припинені аж до 1848 р. [3].

Така політика швидко далася взнаки. Особливо негативні наслідки позначились на багатьох прикладних науках: хімії, технічних галузях, сільському господарстві. Щоб поповнити прогалини в цих сферах, велику кількість обдарованої молоді вже у 1840-их рр. відправили навчатися за кордон. Саме це покоління спричинилося до наукового підйому в австрійських університетах і технічних установах після 1848 р. У 1848 р. реформаторські настрої були уже чітко виражені: придворна навчальна комісія розробила нові правила навчання, які, проте, не вступили в дію через революційні події.

Про той факт, що в Австрії все ж підтримувався розвиток науки, свідчать незначні прогресивні прояви у багатьох галузях. Так для розвитку історіографії та філології неоціненне значення мали імператорські збірки східних та античних

цінностей, скульптурних та художніх творів. Позитивні тенденції намітились і в розвитку технічних навчальних закладів: у 1815 р. засновано Політехнічний інститут, реформований згодом у Вищу технічну школу. У 1811 р. ерцгерцогом Йоганном засновано Йоганнеум – навчально-дослідницький заклад, в якому молоді науковці мали змогу займатися дослідженнями у галузі фізики, хімії, астрономії, мінералогії, ботаніки, зоології, згодом – математики, геометрії, механіки, гірничої справи. У 1864 р. статус Йоганнеуму було підвищено до Технічної вищої школи, яка у 1874 р. стала державним навчальним закладом.

Йоганнеум став також і «прабатьком» сьогоденішнього університету в м. Леобен. У 1833 р. за розпорядженням ерцгерцога Йоганна тут відкрили кафедру гірничої справи. Як окремий навчальний підрозділ вона була розташована у місцевості Форденберг, згодом – у м. Леобен, де зрештою перетворена у гірничу академію, і аж у 1975 р. – в університет [368].

В останній третині XIX ст. в галузі природничих наук суттєво збільшилася конкуренція між вищими школами та університетами. У галузі архітектури, зокрема, провідним навчальним закладом була традиційна академія образотворчого мистецтва, що у 1872 р. отримала статус вищої школи із технічною вищою школою, що поряд з архітектурною освітою давало також архітектурно-образотворчі знання. У цьому протистоянні йшлося про самосвідомість архітекторів. «Академія вбачає в архітекторах майбутніх митців, для їх успішного навчання потрібен, передусім, талант. Технічний вищий навчальний заклад може навчати лише «службовців», отримані знання, хоча й передбачають отримання диплома або ступеня доктора, проте, не додають мистецького обдарування...» – цитата із тогочасної газети [368, с. 256].

Заснування інституцій – попередниць університету прикладного мистецтва та економічного університету відбулося також у XIX ст. Університет мистецтв був заснований на базі мистецької школи при Австрійському музеї мистецтва та промисловості. Тоді, вже у 1900 р. адміністрації музею та школи були поділені.

Отже, можна стверджувати, що до початку XX ст. в Австрії склалися певні передумови становлення та розвитку системи забезпечення якості університетської освіти. Перш за все, вважаємо, що опосередковано на унікальність та розвиток австрійської університетської освіти вплинули фізико-географічні умови цієї країни, оскільки для населення гірських регіонів характерний особливий архетип поведінки (волелюбність та можливість реалізувати її у боротьбі з османськими та іншими завойовниками). Австрія – одна з перших країн Європи, де було засновано класичні університети, зокрема в м. Відень (1365 .), м. Грац (1585 р.), м. Зальцбург (1622 р.), м. Інсбрук (1669 р.). Саме у цих чотирьох німецькомовних університетах багатонаціональна Австро-Угорська імперія сконцентрувала значні ресурси. У певний історичний період (до поч. XIX століття) об'єктивними тенденціями їхнього розвитку виступали секуляризація та бюрократизація вищої школи, пов'язані з державним втручанням. Можна твердити, що саме тоді університетська освіта стала надзвичайно строго регламентованою державою, були усунені всі елементи корпоративності, обмежена свобода викладання та навчання. Досвід Австрійської монархії свідчить, що

жорстка державна регламентація негативно впливає на розвиток університетів. Проте, незважаючи на вказані недоліки, австрійські університети того періоду мали свої переваги, оскільки впроваджували у свою діяльність передові ідеї та ставали більш відкритими до європейських прогресивних впливів. Не були втрачені і університетські традиції, професорсько-викладацький склад зберіг високий рівень компетентності. Саме цей досвід, накопичений протягом століть, дозволив австрійцям у ХХ столітті звернутись до практики освітніх реформ «малими кроками», що повною мірою стосується і університетської освіти.

Отже, виконавши певний аналіз історичних даних про розвиток австрійської системи вищої освіти до початку ХХ століття, можна умовно виділити кілька етапів її розвитку:

1) 1365–1585 рр. – період становлення інституції Середньовічного університету в австрійських землях, що характеризується заснуванням Празького (1348 р.) та Віденського університетів (1365 р.), – навчальних закладів, що були наділені відповідними привілеями від вищої світської влади;

2) 1585–1740 рр. – період посилення впливу католицької церкви на університетську освіту, під час якого засновано університети у м. Грац (1585 р.), Зальцбург (1622 р.), Інсбрук (1669 р.);

3) 1740–1848 рр. – період реформування освіти під проводом австрійських монархів Марії Терезії (1740–1780) та Йозефа II (1780–1790); характеризується заміною конфесійного опікунства над університетами на державне; частковим зниженням рівня якості освіти австрійських університетів після Наполеонівських воєн;

4) 1848–1918 рр. – період автономізації університетської освіти (освітня реформа Л. фон Туна-Гогенштайна (1849 р.), отримання університетами широкої адміністративної та наукової автономії, подальший розвиток численних фахових вищих шкіл, як освітньої бази для технічної, ремісничої, торговельної сфери, сільського, лісового господарства тощо).

При цьому простежується взаємозв'язок історії розвитку університетів Австрії з соціальними, політичними, економічними, історичними умовами розвитку країни та вищої освіти у відповідні історичні періоди.

## ДОДАТОК Б

**Реалізація основних і проміжних цілей Болонського процесу в системі  
університетської освіти Австрії**

| Цілі, висвітлені в основних документах Болонського процесу                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Заходи для їх досягнення в системі університетської освіти Австрії                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Затвердження <i>загальноприйнятої та порівнюваної системи освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів</i>, у тому числі шляхом запровадження додатка до диплому, з метою сприяння працевлаштуванню європейських громадян та міжнародній конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти (Зафіксовано у Болонській декларації, 1999 р.)</p> <p>Кожен студент, який закінчить університет після 2005 року, автоматично і безкоштовно отримує Доповнення до диплому. Доповнення повинно видаватися широко розповсюдженою європейською мовою (Зафіксовано у Берлінському комюніке, 2003 р.)</p> | <p>Запровадження триступеневої системи вищої освіти та відповідних додатків до дипломів.</p> <p>В Австрії, починаючи з 1.7.2005 р., додатки до університетських дипломів друкуються німецькою та англійською мовами. Ці ж положення чинні і для приватних університетів.</p> <p>Нормативно правова база : розпорядження про навчання в університетах 1997 року, § 69 (2) Університетського закону 2002 року.</p>                                                                                                                                                                 |
| <p>Запровадження <i>системи на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного</i>. Доступ до другого циклу навчання потребуватиме успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Освітньо-кваліфікаційний рівень, що присвоюється по завершенні першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути освітньо-</p>                                                                                                                                              | <p>Запровадження програм підготовки бакалаврів та магістрів в Австрії.</p> <p>Університетський закон 2002 року регламентував запровадження бакалаврських та магістерських програм підготовки. Запровадження докторантських навчальних курсів, починаючи з 2006 року, на базі ступеня магістра. Навчальні програми університетів були переорієнтовані на потреби ринку праці. Запровадження 8-ступеневої рамки кваліфікацій для всіх спеціальностей: відповідний консультаційний процес в Австрії ( розпочатий влітку 2007 року)</p> <p>Для приватних університетів станом на</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>кваліфікаційний рівень магістра та/або науковий ступінь кандидата наук, як у багатьох європейських країнах. (Зафіксовано у Болонській декларації, 1999 р.)</p> <p>Відзначено, що відповідно до прийнятої в Болонії декларації про двоциклічну систему, у Європейському просторі вищої освіти відбуваються всебічні зміни Терміном для впровадження системи двох циклів прийнято 2005 рік (Зафіксовано у Берлінському комюніке, 2003 р.)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>2007/2008 навчальний рік на основі положень Болонського процесу запроваджено 55 бакалаврських та 49 магістерських програм. Нормативно-законодавча база: Університетський закон 2002 року, Закон про приватні університети 2011 р.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>Кваліфікації повинні описуватись з точки зору обсягу роботи, рівня, навчального результату, компетентності та профілю. Міністри беруть на себе відповідальність виробити загальну систему кваліфікацій для Зони європейської вищої освіти. (Зафіксовано у Берлінському комюніке, 2003 р.)</p> <p>Впровадження національних систем кваліфікацій у період до 2007 р. (Зафіксовано в Бергенському комюніке, 2005 р.)</p> <p>Усунення перешкод для доступу і просування між циклами освіти, а також належному запровадженні ЄКТС, що ґрунтується на результатах навчання і навчальному навантаженні студентів (Зафіксовано у Лондонському комюніке, 2007 р.)</p> <p>Ми вітаємо прогрес у розробленні <b>рамки кваліфікацій</b>; вони покращують прозорість і дають можливість системам вищої освіти стати більш відкритими та гнучкими. ...У той же час деякі країни стикаються з викликами у наданні остаточної форми національним рамкам та</p> | <p>Консультаційний процес щодо запровадження НРК Австрії розпочався ще у 2005 р. та завершився підготовкою консультаційного документу НРК у 2007 р. У 2008 р. Програмою уряду Австрії було стверджено необхідність імплементації НРК у різних відношеннях до ЄРК, було проведено ряд конференцій, здійснювались пілотні проекти з впровадження НРК. У 2009 р. було видано Спільне положення Федерального міністерства освіти та справ жінок і Федерального міністерства науки і досліджень. «Встановлення НРК в Австрії», у 2010 р. розроблено та затверджено критерії для характеристики кваліфікацій в рамках НРК, у 2011 р. впроваджено в дію «Інструкцію для пристосування формальних кваліфікацій до національних кваліфікаційних рамок (НРК) – критерії і процедури». Із початку 2013 р. всі австрійські кваліфікації є підпорядкованими восьми рівням структури НРК.</p> |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>забезпеченні через самосертифікацію сумісності з Рамкою кваліфікацій ЄПВО (QF-EHEA) до кінця 2012 р. Цим країнам потрібно подвоїти їх зусилля та скористатися перевагами підтримки та досвіду інших, щоб досягнути цієї мети. (Зафіксовано у Бухарестському комюніке, 2012 р.)</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Вищим навчальним закладам слід докласти зусиль щодо вбудовування <b>докторських програм</b> в інституційні стратегії і політики, і асигнувати кар'єрні траєкторії і можливості докторантів і дослідників - початківців. (Зафіксовано у Лондонському комюніке 2007 р.)</p>          | <p>У планах розвитку австрійських університетів були зафіксовані стратегії розвитку докторських програм, а також покращено умови для праці та кар'єрного зростання молодих вчених.</p> <p>У березні 2005 року Європейська комісія затвердила документи «Європейська Хартія дослідників» та «Кодекс правил прийому дослідників на роботу», на яких в даний час базується політика Євросоюзу, націлена на підвищення привабливості кар'єри в сфері наукових досліджень. В Австрії вищевказаний документ був підписаний академією наук, а також численними університетами (наприклад, університетом м.Відень або медичним університетом м. Грац) .</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Відслідковуючи запровадження трьох-циклової системи ступенів, слід розглянути більш ґрунтовно питання покращення працевлаштування ... Урядам і вищим навчальним закладам прийдеться більше взаємодіяти з роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами для обґрунтування своїх реформ. Ми будемо працювати, у випадку необхідності, разом із нашими урядами для того, щоб гарантувати, що <b>працевлаштування та кар'єрні структури в державній службі повністю сумісні з новою системою ступенів.</b> Ми закликаємо освітні заклади для подальшого розвитку партнерства та співпраці з роботодавцями в галузі удосконалення навчальних планів на основі результатів навчання. (Зафіксовано у Лондонському комюніке 2007 р.)</p> | <p>Фіксація засад кооперації та партнерства між університетами та роботодавцями у договорах, зокрема на предмет працевлаштування осіб із присвоєним академічним ступенем бакалавра</p>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Створення системи кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS), всеохоплююче запровадження ЄКТС</b> (Зафіксовано у Болонській декларації, 1999 р.)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Станом на 2009 рік в університетській сфері загалом вважається завершеним. З боку австрійської групи супроводу Болонського процесу надаються рекомендації з питань модульної побудови навчальних програм та удосконаленню шкали оцінювання. В приватних університетах запровадження ЄКТС вважається критерієм їх акредитації (повторної акредитації )</p>                                                                           |
| <p>На національному рівні наші зусилля будуть спрямовані на повне запровадження узгоджених інструментів і процедур визнання і на розгляд шляхів подальшого стимулювання <b>мобільності співробітників і студентів.</b> Це передбачає суттєве збільшення кількості спільних програм і створення гнучких навчальних планів. Наші заклади повинні взяти на себе більше</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Проведення заходів з визнання еквівалентності документів про освіту, виданих університетами інших держав. Відповідний національний план дій був створений у 2007 р. за співпраці Міністерства науки та досліджень Австрії, Австрійської університетської конференції (АУК) та національного координаційного центру мережі ENIC-NARIC. Вказана структура є мережею національних інформаційних центрів з академічного визнання та</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>відповідальності за більш справедливо збалансовану між всіма країнами ЄПВО мобільність співробітників і студентів. (Зафіксовано у Лондонському комюніке 2007 р.)</p> <p>Ми вважаємо, що <b>мобільність студентів, дослідників і співробітників</b> підвищує якість програм та досягнень в галузі наукових досліджень; воно зміцнює академічну та культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. ...Ми закликаємо кожну країну підвищувати мобільність, щоб забезпечити високу якість освіти та урізноманітнити види та сфери її застосування (Зафіксовано у Льовенському комюніке, 2009 р.)</p>                                                                                                        | <p>мобільності (ENIC Network). Створена у 1994 році Радою Європи та ЮНЕСКО з метою уніфікації та застосування єдиної для всіх європейських країн політики та практики визнання дипломів та кваліфікацій.</p> <p>Мережа ENIC тісно співпрацює з Мережею національних інформаційних центрів Європейського Союзу з визнання (NARIC Network), діяльність якої забезпечує Європейська комісія в особі Генерального директора освіти і культури.</p> <p>Одночасно проводиться діалог із керівництвом університетів на предмет підготовки бакалаврів на міжнародному рівні та європейських випускних іспитів.</p>                                                           |
| <p>Соціальна складова Болонського процесу є невід'ємною частиною Загальноєвропейського простору вищої освіти.... Отже, ми підтверджуємо взяті на себе зобов'язання щодо забезпечення <b>доступності якісної вищої освіти для всіх бажаних</b> та наголошуємо на потребі створити для студентів умови, які уможливають закінчення ними навчання без жодних перешкод, пов'язаних з матеріальним чи соціальним становищем. Соціальна складова включає прийняті урядами заходи щодо допомоги у фінансовому та економічному аспектах студентам, особливо для соціально незахищених, щодо керівництва і проведення консультацій з огляду на розширення доступу.</p> <p>(Зафіксовано у Бергенському комюніке, 2005 р.)</p> | <p>Запровадження вступного семестру в університетах. Крім того, розвивається система інформування іноземних громадян про можливості навчання в австрійських університетах, а також програми їх стипендіальної підтримки (інформація, доступна на інтернет – ресурсі <a href="http://www.stipendium.at">www.stipendium.at</a> та ряді інших).</p> <p>Збільшилось також число програм кооперованого навчання австрійських та іноземних університетів (в тому числі подвійний диплом (Joint Degrees))</p> <p>Ці всі нововведення закріплені в планах розвитку університетів.</p> <p>Законодавчо – нормативна база: § 13 та § 51 Університетського закону 2002 року.</p> |
| <p>Забезпечення визнання та зарахування</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Для сприяння закордонним стажуванням</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>часу, який вчитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у <i>європейському навчальному закладі</i> проводячи дослідження, викладаючи та виконуючи відповідну до свого фаху роботу, зі збереженням їхніх законних прав. (Зафіксовано у Болонській декларації, 1999 р.)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>викладацького та науково-дослідницького персоналу університетів.</p> <p>У 2004 р. була заснована дорадча мережа EURAXESS Researchers in Motion ( ERA-MORE) з метою підтримки викладачів та науковців усієї Європи. Австрійська академічна служба обмінів (OeAD-GmbH (Österreichischer Austauschdienst) та Австрійське товариство сприяння науковим дослідженням (Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft (FFG)), а також усі австрійські університети є учасниками даної мережі.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Міністри визнали життєво важливу роль, яку відіграють <i>системи забезпечення якості</i> в забезпеченні стандартів високої якості і в полегшенні порівнянності кваліфікацій по всій Європі. (Зафіксовано у Празькому комюніке 2001 року)</p> <p>Ми вітаємо зовнішнє оцінювання EQAR та закликаємо <i>агенції із забезпечення якості</i> звертатися за реєстрацією. Ми дозволимо агенціям, зареєстрованим EQAR, здійснювати свою діяльність в усьому ЄПВО, дотримуючись при цьому національних вимог. (Зафіксовано у Бухарестському комюніке, 2012 р.)</p> | <p>У 2004 році розпочала свою діяльність Австрійська агенція із забезпечення якості (ААЗЯ) (нім. – Österreichische Qualitätssicherungsagentur).</p> <p>Це національне представництво із потужним міжнародним спрямуванням. Це забезпечується, з однієї сторони, роботою експертів у складі міжнародних команд, з іншої – агенція ААЗЯ зобов'язана дотримуватись європейських стандартів у галузі вищої освіти. Міжнародну спрямованість діяльності агенції ААЗЯ підтвердило внесення її до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості вищої освіти (ЄРАЗЯ), (European Quality Assurance Register for Higher Education –EQAR). У 2010 р. діяльність агенції ААЗЯ була географічно розширена шляхом проведення дій із оцінювання якості в Німеччині, Італії та деяких країнах Східної Європи. Слід зазначити, що із прийняттям у 2011 р. Закону про забезпечення гарантії якості у вищій школі були окреслені спільні рамки для забезпечення зовнішньої перевірки та гарантій якості державних і приватних університетів, а також фахових вищих шкіл. Згідно з § 14 Університетського закону 2002 року, університети зобов'язані побудувати свою власну систему менеджменту якості.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Університети можуть успішно реалізувати цю мету, врахувавши основні стратегічні цілі власної діяльності. § 14 згаданого вище закону не передбачає ніяких інших інструкцій для розвитку системи менеджменту, проте є певні інструкції щодо побудови системи оцінювання: він регламентує те, що всі види діяльності університету (навчання, дослідження, розвиток мистецтв, організація діяльності) є предметом оцінювання, мають бути приведені у відповідність до фахових міжнародних стандартів. |
| <b>Навчання протягом усього життя</b> є істотним елементом Зони європейської вищої освіти. У майбутній Європі, що будується як суспільство і економіка, засновані на знаннях, стратегія навчання протягом усього життя повинна стати лицем до проблем конкурентоспроможності і використання нових технологій, поліпшення соціальної єдності, рівних можливостей та якості життя. (Зафіксовано у Празькому комюніке, 2001 р.) | Плани розвитку та звітність університетів Австрії доводять, що стратегія навчання впродовж життя на сучасному етапі є одним з їх першочергових завдань. Найважливішими дискусійними питаннями є її гнучкість, а також визнання дипломів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.<br>Для цього університети чітко диференціюють свої навчальні пропозиції за кількісними та якісними показниками, для різних цільових груп (в т.ч. з дипломами бакалаврів чи магістрів).                            |
| <b>...Студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах</b> та інших вищих навчальних закладах. Міністри також знов підтвердили відмічену студентами необхідність брати до уваги в Болонському процесі соціальні питання (Зафіксовано у Празькому комюніке, 2001 р.).                                                                                                                   | Згідно Університетського Закону 2002 року (§ 91) студенти мають представництво в сенаті університету, реалізуючи своє право на участь в управлінні.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Міністри погодилися з важливістю розширення <b>привабливості європейської вищої освіти</b> для студентів з Європи та інших частин світу (Зафіксовано у Празькому комюніке, 2001 р.)                                                                                                                                                                                                                                          | Згідно Університетського Закону 2002 року (§ 3) у рамках освітньої діяльності університети зобов'язані представити привабливу та конкурентоспроможну на міжнародному ринку пропозицію освітніх програм. Міжнародна програма Erasmus Mundus                                                                                                                                                                                                                                                        |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>націлена на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів третіх країн на всіх континентах. Університети охоче використовують цю можливість довести привабливість власних навчальних пропозицій в Австрії та за її межами.</p> <p>При Австрійській академічній службі обмінів (OeAD-GmbH) діє робоча група «Презентація Австрії, як країни університетів», до складу якої входять представники Австрійської університетської конференції, конференції фахових вищих шкіл, конференції педагогічних вищих шкіл та інших представницьких організацій.</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження [229], [234], [235], [252], [257],[271][272]], [327], [337],[379]*

## ДОДАТОК В

## Структура європейської рамки кваліфікацій

| Рівень | Знання                                                                                                  | Вміння                                                                                                                                                                                       | Компетентності                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Базові загальні знання                                                                                  | Базові вміння, що необхідні для виконання простих завдань                                                                                                                                    | Робота або навчання під безпосереднім керівництвом в структурованому середовищі                                                                                                                                                                                                            |
| 2      | Знання базових фактів в галузі трудової діяльності або навчання                                         | Базові когнітивні та практичні вміння, що необхідні для використання відповідної інформації для виконання завдань та вирішення типових задач із використанням простих правил та інструментів | Робота або навчання під керівництвом із певним ступенем самостійності                                                                                                                                                                                                                      |
| 3      | Знання фактів, принципів, процесів та загальних понять в певній галузі трудової діяльності або навчання | Набір когнітивних і практичних вмінь і навичок, що необхідні для виконання завдань та вирішення задач шляхом відбору та застосування базових методів, інструментів, матеріалів та інформації | Відповідальність за виконання завдань в процесі трудової діяльності або навчання. Адаптація власної поведінки до обставин, що виникають при вирішенні завдань                                                                                                                              |
| 4      | Практичні і теоретичні знання у широкому контексті в певній галузі трудової діяльності або навчання     | Набір когнітивних і практичних умінь і навичок, що вимагаються для виконання специфічних проблем в галузі трудової діяльності та навчання                                                    | Здійснення само-менеджменту у відповідності з інструкціями в передбачуваних умовах трудової діяльності або навчання, які, проте, піддаються змінам; керівництво типовою діяльністю інших людей, прийняття відповідальності за оцінювання та удосконалення трудової діяльності або навчання |
| 5.     | Усесторонні, спеціалізовані,                                                                            | Широкий діапазон когнітивних та                                                                                                                                                              | Здійснення менеджменту та керівництва в галузі                                                                                                                                                                                                                                             |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | практичні і теоретичні знання в сфері трудової діяльності або навчання та розуміння обмеженості цих знань                                                                                                                                                                                                  | практичних вмінь, що необхідні для напруження для творчого розв'язування абстрактних проблем                                                                                                       | трудої діяльності або навчання в умовах непередбачуваних змін. Моніторинг власної діяльності та діяльності інших                                                                                                                                                                                  |
| 6. | Новаторські знання в галузі трудової діяльності або навчання, включаючи критичне осмислення теорії та принципів                                                                                                                                                                                            | Широкі вміння і навички, що демонструють майстерність та інновації, необхідні для вирішення складних та непередбачуваних задач в спеціалізованій галузі трудової діяльності або навчання           | Управління складною технічною чи професійною діяльністю або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах трудової діяльності або навчання. Прийняття відповідальності за управління професійним розвитком окремих людей і груп.                                      |
| 7. | Високоспеціалізовані знання, частина яких належить до передових досягнень в галузі відповідної трудової діяльності або навчання, на основі яких формуються оригінальні ідеї і/або проводяться спеціальні дослідження. Критичне осмислення питань у власній галузі та у взаємозв'язку з суміжними галузями. | Спеціалізовані вміння і навички вирішення задач, необхідні для проведення досліджень та / або інновацій із метою створення нових знань та процедур, а також інтеграції знань із різноманітних сфер | Управління і перетворення контекстів трудової діяльності або навчання, які є складними, непередбачуваними, вимагають нових стратегічних підходів. Прийняття відповідальності за внесок у розвиток професійних знань, та практичної діяльності та / або за оцінку стратегічної діяльності команди. |



|    |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. | Найбільш передові знання в галузі трудової діяльності або навчання, взаємозв'язок між галузями | Найбільш передові та спеціалізовані вміння та методи (прийоми), включаючи синтез та оцінювання, що вимагаються для вирішення найважливіших задач у галузі досліджень та/або інновацій, а також для розширення та переосмислення існуючих знань і професійної практики | Демонстрація значних повноважень, інноваційності, автономії, наукової і професійної цілісності, а також настійної прихильності до розробки нових ідей чи процесів у передових галузях трудової діяльності або навчання, включаючи дослідження |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [353].*

**ДОДАТОК Г**  
**Національна рамка кваліфікацій Австрії**

| Дескриптори ЄКР |        | Дескриптори НРК                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Рівень 1        | Знання | <p>Він/вона повинні мати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Елементарний рівень загальної освіти, включаючи базові знання читання, писання, арифметики, використання сучасних інформаційних комунікативних технологій</li> <li>• Знання соціальних норм і цінностей</li> <li>• Знання про загальноприйняті шляхи поведінки в щоденних ситуаціях</li> <li>• Бачення світу зайнятості, яке дозволяє приймати рішення щодо освітньої професійної кар'єри</li> <li>• Здатність набувати знання самостійно</li> <li>• Знання, що дають можливість переходу до подальшої шкільної освіти чи підготовки на вищому середньому рівні</li> </ul>                                                                                                                                                                     |
|                 | Вміння | <p>В його галузі роботи / навчання повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Спілкуватися, правильно використовуючи мову, приймати участь у дискусіях, ділитися своєю точкою зору</li> <li>• Виконувати звичайну щоденну роботу, в межах певних рамок використовуючи навички читання, письма, арифметики</li> <li>• Шукати різні можливі вирішення простих проблем, вибирати відповідне рішення і використовувати його для виконання завдань</li> <li>• Збирати базову інформацію про прості теми із звичайних (включно з комп'ютерними) джерел, враховуючи думки, займаючи певну позицію</li> <li>• Розвивати свою власну позицію з питань, які впливають на використання соціальних норм і цінностей</li> <li>• Приймати участь в соціальних заходах і знайти своє місце у суспільстві</li> </ul> |

|          |                |                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Компетентності | Працювати чи навчатися під безпосереднім керівництвом, в контексті певної структури                                                                                                            | В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Справлятися з простими ситуаціями в умовах заданих рамок із відповідною допомогою</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Рівень 2 | Знання         | Базові знання фактів у своїй галузі роботи чи навчання                                                                                                                                         | Він/вона повинні <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ґрунтовну загальну освіту</li> <li>• Знання основних бізнес – зв’язків</li> <li>• Базові знання структури ринку праці, способів його функціонування</li> <li>• Елементарний рівень попередньої професійної кваліфікації в специфічній галузі</li> <li>• Знання які дають можливість перейти в наступний рівень шкільної освіти чи професійної підготовки</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                      |
|          | Вміння         | Основні когнітивні і практичні навички, необхідні для використання відповідної інформації, для виконання завдань, для вирішення рутинних проблем, використовуючи прості правила та інструменти | В своїй галузі роботи / навчання він/вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Використовувати дані інструменти, методи і процедури правильно</li> <li>• Самостійно справлятися з простими рутинними завданнями</li> <li>• Самостійно долати прості стандартні перешкоди</li> <li>• Розвивати незалежне логічне мислення</li> <li>• Активно приймати участь в обговореннях знайомих тем і виражати свою точку зору</li> <li>• Розуміти і використовувати інформацію з даних джерел для виконання своїх завдань</li> <li>• Представляти факти і обставини свого власного досвіду усно та в письмовій формі, використовуючи правильну, стандартну мову</li> </ul> |

|          |                |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Рівень 3 | Компетентності | Працювати чи навчатися під керівництвом з певною автономією                                                                                                                | В своїй сфері роботи чи навчання він/вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Автономно діяти в простих ситуаціях</li> <li>• Справлятися з простими перешкодами, в межах наданих рамок, з певною допомогою</li> <li>• Успішно справлятися з новими більш специфічними видами діяльності при відповідній підтримці і керівництві для того, щоб виробити самовпевненість необхідне для виконання більш складних завдань</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|          | Знання         | Знання фактів, принципів, процесів, загальних концептів в галузі роботи чи навчання                                                                                        | Він/вона повинні: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Добре обґрунтовану загальну освіту</li> <li>• Фундаментальні знання в своїй галузі роботи чи навчання (наприклад, про факти, обставини, принципи, матеріали, процеси, методи, методи, зв'язки, правила, норми і так далі) для самостійного вирішення простих завдань при умові що рамки їх виконання залишаються незмінними</li> <li>• Навички ділового мислення і критичної споживчої поведінки</li> <li>• Знання, необхідні для простої професійної діяльності</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|          | Вміння         | Обсяг когнітивних і практичних навичок, необхідних для виконання завдань і вирішення проблем, вибираючи та застосовуючи основні методи, інструменти, матеріали, інформацію | В своїй галузі роботи / навчання він/вона повинні вміти <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вибирати основні інструменти, методи, процедури, правильно їх застосовувати</li> <li>• Самостійно справлятися з простими видами діяльності при незмінних рамках діяльності</li> <li>• Демонструвати різні підходи до вирішення повсякденних проблем і використовувати їх для самостійного вирішення після попередньої консультації</li> <li>• Розвивати самостійне логічне мислення</li> <li>• Активно брати участь в простих обговореннях на знайомі теми, представляти свою думку і обґрунтовувати її</li> <li>• Самостійно досліджувати відповідну інформацію з даних джерел для виконання своїх завдань</li> <li>• Критично оцінювати це і використовувати після попередніх консультацій</li> <li>• Представляти загальний зміст у відповідній формі (відповідно до ситуації та аудиторії) і також технічно коригувати використовуючи правильно мовні вміння</li> </ul> |

|          |                |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Компетентності | Брати відповідальність за виконання завдань в роботі і навчанні<br>Пристосовувати власну поведінку до обставин при вирішенні проблем | У своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Діяти автономно та у межах власної відповідальності у простих ситуаціях</li> <li>• Діяти автономно та у межах власної відповідальності щоб впоратися з простими перешкодами, коли рамки умов роботи залишаються незмінними</li> <li>• Пристосовувати свою поведінку незалежно до обставин в звичайних ситуаціях</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Рівень 4 | Знання         | Фактичні і теоретичні знання в широкому контексті в межах сери роботи або навчання                                                   | У своїй галузі роботи він/вона повинні мати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Глибоку загальну освіту</li> <li>• Теоретичні знання у своїй галузі роботи чи освіти для самостійного здійснення загальних завдань, включаючи ті з них, що виникають при зміні умов в рамках роботи</li> <li>• Фундаментальні бізнес–знання та правові знання</li> <li>• Знання необхідні для вступу у університет або знання необхідні для безпосереднього вивчення професії</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|          | Вміння         | Обсяг когнітивних і практичних навичок, необхідних для генерації рішень, специфічних проблем в галузі роботи чи навчання             | В своїй галузі роботи чи навчання він (вона) повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вибирати спільні інструменти, методи, процедури, відповідно їх використовувати</li> <li>• Самостійно справлятися із стандартними завданнями, навіть при зміні умов</li> <li>• Аналізувати щоденні проблеми, беручи до уваги теоретичні знання, демонструвати різні підходи до вирішення та вирішувати ці проблеми самостійно</li> <li>• Розвивати певне креативне і масштабне мислення</li> <li>• Активно брати участь в обговореннях при стандартних ситуаціях із знайомими темами, представляти свою точку зору і відповідно її обґрунтовувати</li> <li>• Самостійно досліджувати відповідну інформацію з великої кількості даних джерел, критично її оцінювати і використовувати при виконанні своїх завдань</li> </ul> Представляти інформацію у відповідній формі (наприклад, відповідно до ситуації та аудиторії) і технічно коригувати її ,використовуючи коректно мову та загальні комунікативні методи / технології |

|  |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Компетентності | <p>Вправляти самоменеджмент, в межах накреслених орієнтирів, у робочому чи навчальному контекстах, які зазвичай є передбачуваними, але змінними.</p> <p>Керувати рутинною роботою інших, беручи частину відповідальності за оцінку і покращення роботи чи навчальної діяльності</p> | <p>В своїй роботі чи навчання він/вона повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійно управляти рутинними ситуаціями і поводитися відповідно до обставин</li> <li>• Працювати в команді та інструктувати/керувати іншими при виконанні звичайних завдань</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|  | Знання         | <p>Широкі спеціалізовані фактичні і теоретичні знання в межах своєї галузі роботи чи навчання і усвідомлення меж цих знань</p>                                                                                                                                                      | <p>Він/вона повинні мати</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Екстенсивні широкі теоретичні знання в своїй галузі роботи чи навчання (знання про факти і обставини, принципи, матеріали, процеси, методи, зв'язки, правила і норми) для самостійного виконання завдань, включаючи непередбачені ситуації</li> <li>• Усвідомлення ефекту використання цих знань у своїй галузі роботи чи навчання</li> <li>• Глибокі бізнес чи правові знання для виконання управлінських завдань або для оголошення компанії</li> <li>• Знання, необхідні для безпосереднього отримання професії високого рівня</li> </ul> |
|  | Вміння         | <p>Широкий обсяг когнітивних і практичних навичок, необхідних для креативних рішень абстрактних проблем</p>                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Формувати свою думку на базі нових фактів і обставин, пояснювати її і представляти, використовуючи стандартну спеціальну термінологію шляхом зрозумілим для відповідної аудиторії та характерним для певної ситуації</li> <li>• Самостійно досліджувати інформацію з різних джерел і дисциплін, збирати, суттєвий її контент, критично оцінювати, вибирати, представляти його шляхом, зрозумілим для спеціальної аудиторії</li> </ul>                                                                                                                                     |

|          |                |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Компетентності | Вправлятися в управлінні і керівництві в контексті діяльності роботи чи навчання, тоді, коли є непередбачувані і зміни Підсумовувати і розвивати власну діяльність та діяльність інших | В своїй галузі роботи навчання він вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійно координувати і управляти проектами</li> <li>• Самостійно і гнучко діяти у різних ситуаціях, включаючи непередбачувані</li> <li>• Відображати свою власну поведінку і робити висновки, для того щоб знати як діяти в майбутньому</li> </ul> Критично і відповідально відноситись до дій інших людей, допомагати їм та робити вклад у розвиток їх потенціалу                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Рівень 6 | Знання         | Розширені знання в галузі своєї роботи чи навчання, включаючи критичне розуміння теорій і принципів                                                                                    | Він/вона повинні мати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Глибоке теоретичне знання в своїй галузі роботи чи навчання (наприклад) про факти і обставини, принципи, матеріали, процеси, правила і норми і т.д. для самостійного вирішення складних завдань і викликів</li> <li>• Знання про теоретичні бази у своїй галузі роботи чи навчання з різних перспектив</li> </ul> Знання, необхідні для керування складними проектами, функціональними структурами чи компаніями                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|          | Вміння         | Розширені навички, демонстрацію майстерності і інновацій, необхідних для вирішення складних, непередбачуваних проблем, в спеціалізованій галузі роботи чи навчання                     | В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Виконувати завдання на дуже високому професійному рівні</li> <li>• Долати складні виклики самостійно і з повною відповідальністю і розробляти інноваційні рішення при цьому</li> <li>• Самостійно виробляти концепції для проведення різних завдань беручи до уваги специфічні предметні економічні та правові умовні рамки</li> <li>• Діяти на випередження та гнучко реагувати на нові / динамічні обставини</li> <li>• Спілкуватися з різними акторами (працівниками, потенційними клієнтами, постачальниками, представниками влади і т.д.), таким чином, що відповідає даній аудиторії та певній ситуації.</li> </ul> Досліджувати інформацію з різних медіа чи дисциплін, критично оцінювати її і вибирати інформацію для розвитку інноваційних підходів до рішень |

|          |                |                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Компетентності | <p>Управляти складними технічними чи професійними видами діяльності чи проектами, беручи відповідальність за прийняття рішень в непередбаченому контексті на роботі чи навчанні. Брати відповідальність за управління професійним розвитком окремих осіб чи груп.</p> | <p>В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Діяти винахідливо і брати на себе управлінські завдання</li> <li>• Керувати складними проектами, функціональними структурами чи компаніями самостійно, з повною відповідальністю</li> </ul> <p>Критично і відповідально ставитися до дій окремих найманих працівників, так само як і до цілих проектних чи робочих груп, давати віддачу, і вкладати в розвиток їх потенціалу, відповідними підтримуючими мірами</p> |
| Рівень 7 | Знання         | <p>Високоспеціалізовані знання, частково ті які є на передньому плані знань в галузі роботи чи навчання, на основі оригінального мислення і/чи дослідження. Критичне усвідомлення знань, наявних в даній галузі міжгалузевих знань</p>                                | <p>Він/вона повинні мати</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Експертні знання в своїй галузі роботи чи навчання (наприклад, про факти, обставини, принципи, матеріали, методи, зв'язки, правила, методи і норми) для самостійного вирішення складних завдань і викликів</li> <li>• Знання з різних дисциплін, необхідних для виконання завдань і викликів в своїй сфері роботи чи навчання</li> </ul> <p>Вміння втілити ново набуті знання в подальший розвиток своєї галузі роботи чи навчання</p>                  |



|  |                |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Вміння         | <p>Спеціалізовані навички з вирішення проблем, необхідні для дослідження і / чи інновації з метою розвитку нових знань і процедур та інтеграції знань з різних галузей</p>                                                                                          | <p>В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Акумулювати знання та вишукувати їх з різних дисциплін, критично їх оцінювати і втілювати в свою діяльність</li> <li>• Розробляти новий пошук, з практичної роботи в теоретичного підкоду, використовувати це для нововведень, наприклад, в сфері процедур, процесів, матеріалів, продуктів, і т.д.</li> <li>• Розвивати стратегію комплексних проектів, функціональних структур і/чи компаній</li> <li>• Екзаменувати роботу і результати проектів, функціональних структур і компаній, оцінювати їх, роботи висновки і вносити необхідні корективи</li> </ul> <p>Апелювати до відповідних акторів, роз'яснювати свою точку зору, діяти як модератор, і встановлювати причини для рішень</p> |
|  | Компетентності | <p>Управляти та трансформувати робочий чи навчальний контексти, що є складними, непередбачуваними і вимагають нових стратегічних підходів. Брати відповідальність за вклад в професійне знання і практику і нагляд за командним виконанням стратегічних завдань</p> | <p>В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Керувати складними проектами, функціональними структурами чи компаніями самостійно, брати відповідальність за прийняття рішень.</li> <li>• Проводити моніторинг за впровадженням стратегії, втручатися в управлінський процес, при необхідності прогнозувати наслідки щодо змісту і для персоналу</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|          |        |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Рівень 8 | Знання | Найновітніші знання в власній галузі роботи чи навчання, та міжгалузеві знання                                                                                                                                          | <p>В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні мати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Експертні знання найвищого рівня в своїй галузі роботи чи навчання, (наприклад, про факти, обставини, принципи, матеріали, методи, зв'язки, правила, методи і норми) для самостійного вирішення складних завдань і викликів</li> <li>• Широку знання з різних дисциплін, необхідні для виконання завдань і викликів в своїй сфері роботи чи навчання</li> <li>• Вміння втілити новонабуті знання в подальший розвиток своєї галузі роботи чи навчання і робити склад у створення нових знань і нових під дисциплін</li> </ul> |
|          | Вміння | Найбільш широкі і спеціалізовані вміння і методи, включаючи синтез і оцінку необхідні для вирішення критичних проблем в дослідженні та інновації і для розширення та підтвердження існуючих знань і професійних навичок | <p>В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Розробляти новий пошук, з практичної точки зору, використовуючи результати науково-теоретичної діяльності, використовувати це для нововведень, наприклад, в сфері процедур, процесів, матеріалів, продуктів, і т.д.</li> <li>• Генерувати нові знання і нові пошуки, використовуючи різні дослідницькі методи</li> <li>• Обробляти нові результати і пошуки, робити їх доступними, обговорювати їх з відповідними акторами, відстоювати</li> </ul>                                                                           |

|  |                |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Компетентності | <p>Фаховий авторитет, спроможність до осмислення та впровадження інновацій, спроможність до наукової та професійної інтеграції, постійного самовдосконалення, розвитку нових ідей, досвіду, включаючи наукові дослідження</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• В своїй галузі роботи чи навчання він/вона повинні вміти:</li> <li>• Робити нові знання і нові пошуки доступними і таким чином робити вклад в подальший розвиток працівників / осіб що навчаються</li> </ul> <p>Робити вклад в подальший розвиток новоствореними знаннями і новими пошуками</p> |
|--|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [337].*

**ДОДАТОК Д**  
**Дані щодо проходження аудиту внутрішньої системи менеджменту**  
**австрійськими університетами**

| <b>Університет</b>                  | <b>Федеральна земля, місто</b> | <b>Організація, що проводила аудит</b>                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Дата (кінцева) проходження аудиту</b> |
|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Віденський університет              | Відень                         | Швейцарська агенція з акредитації та забезпечення якості                                                                                                                                                                                                                                                           | Червень 2015 р.                          |
| Університет м.Інсбрук               | Тіроль                         | Швейцарська агенція з акредитації та забезпечення якості<br>Організація «Сім'я та професія»                                                                                                                                                                                                                        | Жовтень 2014                             |
| Університет ім. Карла Франца м.Грац | Штирія                         | Фінська агенція якості Finhees<br>Організація «Сім'я та професія»<br>ECTS and Diploma Supplement Labels                                                                                                                                                                                                            | Серпень 2013 р.                          |
| Медичний університет м. Відень      | Відень                         | Австрійська агенція забезпечення якості (AQA Austria) – аудит системи управління та розвитку персоналу<br>Організація «Сім'я та професія»<br>Процедура сертифікації організацією «Якість Австрія» «Die Quality Austria» окремих організаційних підрозділів університету на відповідність стандартам ISO 9001: 2008 | Лютий 2011 р.                            |
| Медичний університет м. Грац        | Штирія                         | Австрійська агенція забезпечення якості (AQA Austria) – частковий аудит системи менеджменту в галузях навчання, викладання, післядипломної освіти<br>Організація «Сім'я та професія»                                                                                                                               | Вересень 2011 р.                         |
| Медичний університет м. Інсбрук     | Тіроль                         | Австрійська агенція забезпечення якості (AQA Austria)                                                                                                                                                                                                                                                              | Лютий–листопад 2016 р.                   |

|                                                          |                |                                                                                                                                        |                                 |
|----------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Університет ім. Паріса Лодрона м. Зальцбург              | Зальцбург      | Австрійською агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                     | Липень 2014.                    |
| Технічний університет м. Відень                          | Відень         | Швейцарська агенція Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ)                                            | Липень 2015 р.                  |
| Технічний університет м. Грац                            | Штирія         | Австрійською агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                     | Березень 2011 р.                |
| Університет м. Леобен                                    | Штирія         | Швейцарська агенція Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ)                                            | Червень 2015 р.                 |
| Сільськогосподарський університет м. Відень              | Відень         | Австрійською агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                     | Вересень 2015 р.                |
| Університет ветеринарної медицини м. Відень              | Відень         | Організація European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE)<br>Організація «Сім'я та професія»                 | Січень 2013 р.                  |
| Економічний університет м. Відень                        | Відень         | Організація EQUIS - EFMD Quality Improvement System                                                                                    | 2013 р.                         |
| Університет ім. Йоганна Кеплера м. Лінц                  | Верхня Австрія | Організація «Сім'я та професія»<br>Агенція Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen e.V. (AQAS)           | 2011 р.                         |
| Університет м. Клагенфурт                                | Каринтія       | Агенція evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)<br>Організація «Сім'я та професія»                                               | Початок у лютому 2015           |
| Університет прикладного мистецтва м. Відень              | Відень         | Агенція evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)                                                                                  | Початок роботи у травні 2015 р. |
| Університет музики та образотворчого мистецтва м. Відень | Відень         | Впродовж 2014-2015 рр. приймається рішення щодо вибору акредитаційної агенції, з причин специфіки освітніх установ музично-мистецького |                                 |
| Університет музики та образотворчого мистецтва м. Грац   | Штирія         |                                                                                                                                        |                                 |

|                                                  |                   |                                                                                                                                                                                                           |                 |
|--------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|                                                  |                   | спрямування                                                                                                                                                                                               |                 |
| Університет<br>«Моцартеум» м.<br>Зальцбург       | Зальцбург         | Австрійська агенція<br>забезпечення якості (AQA<br>Austria) – частковий<br>аудит системи<br>менеджменту в галузях<br>управління та розвитку<br>персоналу                                                  | 2010 р.         |
| Університет мистецтв м.<br>Лінц                  | Верхня<br>Австрія | Організація «Сім'я та<br>професія»,<br>На даному етапі<br>приймається рішення<br>щодо вибору<br>акредитаційної агенції<br>для проходження аудиту<br>діючої системи<br>менеджменту якості в<br>майбутньому |                 |
| Академія прикладного<br>мистецтва м. Відень      | Відень            |                                                                                                                                                                                                           |                 |
| Університет<br>післядипломної освіти м.<br>Кремс | Нижня<br>Австрія  | Австрійська агенція<br>забезпечення якості (AQA<br>Austria)                                                                                                                                               | Травень 2015 р. |

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

## ДОДАТОК Е

## Дані щодо проходження акредитації австрійськими приватними університетами

| Університет                                                                             | Федеральна земля, місто | Організація, відповідальна за проведення акредитації                                                                                                                       | Термін проведення акредитації |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Приватний університет музики, драми і танцю ім. Антона Брукнера, м. Лінц                | Верхня Австрія          | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Лютий 2014 р.                 |
| Дунайський університет, м. Кремс                                                        | Нижня Австрія           | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Серпень 2014 р.               |
| Католицький приватний університет м. Кремс                                              | Нижня Австрія           | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria) – акредитація за окремими навчальними напрямками на факультетах теології, філософії та мистецтвознавства | Різні терміни                 |
| Приватний університет–консерваторія Відня                                               | Відень                  | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Травень 2015 р.               |
| Віденський університет MODUL                                                            | Відень                  | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Лютий 2014 р.                 |
| Приватний медичний університет ім. Парацельса м. Зальцбург                              | Зальцбург               | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Листопад 2014 р.              |
| Приватний університет медичних наук, медичної інформатики і техніки, м. Халль-ін-Тіроль | Тіроль                  | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | 2011 р.                       |
| Університет нового дизайну, м. Санкт-Пельтен                                            | Нижня Австрія           | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)– Акредитація за окремими напрямками                                                                      | Різні терміни                 |
| Приватний університет «Шлосс Зеебург»                                                   | Зальцбург               | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                                                                                          | Вересень 2014 р.              |

|                                                                |               |                                                                                                        |                  |
|----------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Приватний університет ім. Зигмунда Фрейда                      | Відень        | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria) – Акредитація за окремими напрямками | різні терміни    |
| Університет «Вебстер», м.Відень                                | Відень        | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                      | 2010 р.          |
| Медичний приватний університет ім.Карла Ландштайнера, м. Кремс | Нижня Австрія | Австрійська агенція з контролю якості та акредитації (AQ Austria)                                      | Листопад 2013 р. |

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*



## ДОДАТОК Ж

**Витяг з інтерв'ю з Лесею Лінник–Паммер,  
науковим співробітником Інституту славістики  
Університету ім. Карла-Франца м. Грац  
(записано за допомогою програмного забезпечення Skype для інтернет-  
телефонії VoIP, Львів – Грац, Штирія, Австрія, 16.09.2015 р.)**

**Інтерв'юер:** Поняття якості університетської освіти за своїм змістом є ступенем виконання відповідних вимог її основних споживачів, тобто студентів, їх роботодавців та суспільства в цілому. Опишіть, будь ласка, навчання в університеті м. Грац з точки зору задоволення цих вимог.

**Респондент:** Університет ім. Карла-Франца є одним з найстаріших університетів Австрії. Безпосередньо з університетом пов'язані імена видатних випускників, зокрема, Людвіга Больцмана, Ервіна Шрьодінгера. Ніколи Тесла, Йозефа Шумпетера та багатьох інших. Багато років поспіль університет займає доволі високі позиції серед світових вищих закладів освіти. Зокрема, в Академічному Рейтингу світових університетів (Academic Ranking of World Universities) університет у 2014 р. посів у 401-500-ту позицію, у світовому рейтингу університетів Таймс (ТНЕ) – 201-225-ту позицію, у всесвітньому рейтингу університетів QS – 411 позицію. В університеті створені необхідні умови для комфортного навчання та побуту. Ефективно використовуються сучасні навчальні аудиторії та лабораторії, сучасний спортивний центр, На території університетського містечка функціонують їдальні, кафе, медичні установи. Унікальна бібліотека з більш ніж 3,5 млн. носіїв інформації є однією з найбільших культурних і освітніх установ на території федеральної землі Штирія. До того ж, бібліотека має величезну колекцію медіатеки й володіє великою частиною писемної спадщини ерцгерцогства Штирії, у тому числі рукописами з монастирів Штирії й Карінтії, а також колекцією з університету єзуїтів.

**Інтерв'юер:** Поняття «якість» охоплює всі основні напрямки діяльності в сфері вищої освіти: якість викладання, підготовки та досліджень. Як можна охарактеризувати в цьому аспекті навчання в університеті ім. Карла-Франца?

**Респондент:** На сьогодні університет пропонує навчання за такими напрямками, як бізнес та економіка, гуманітарні, природничо-математичні науки, право та міжнародні відносини (загалом понад 100 навчальних програм). На шести факультетах навчається понад 31 000 студентів. Університет налічує біля 4000 співробітників, з яких 2700 є вченими.

В університеті діє внутрішня система перевірки якості; зокрема, у Статуті університету зафіксовано наступні положення: університет здійснює контроль якості відповідно до міжнародних стандартів; з метою оцінки на факультетах та в університеті в цілому створюються науково-консультативні ради для процесу забезпечення якості. Загалом, університет орієнтується на поточні стандарти європейських агенцій з оцінки якості.

Університет ім. Карла-Франца є державною установою, яка отримує бюджетне фінансування, а отже, зобов'язаний періодично проходити процедуру незалежної перевірки якості – зовнішній аудит. Остання така перевірка була здійснена Фінською агенцією якості Finhees у 2013 році.

**Інтерв'юер:** Оскільки європейські університети вже доволі тривалий час використовують забезпечення якості, то можна твердити про надзвичайну велику різноманітність інструментів його забезпечення. Які з них є особливо ефективними у процесі забезпечення якості освіти в університеті ім. Карла-Франца?

**Респондент:** Справді, для того, для того, щоб забезпечити належну якість освіти університет застосовує багато різноманітних заходів. Це – не лише незалежні перевірки і внутрішнє забезпечення якості, але й, наприклад, статистичні річні звіти, різноманітні зведення даних, рейтингування, опитування студентів, інструктування викладачів та співробітників університету з питань менеджменту якості. Як особливий тематичний тренд, на мою думку, слід виокремити соціальний контроль якості та відповідну репутацію університету. Університет ім. Карла-Франца багато працює над цими питаннями: тут, зокрема, діє студентський інформаційний сервісний центр «4students», інформаційний центр для студентів з обмеженими фізичними можливостями; «DocService», який надає всю необхідну підтримку молодим ученим – докторантам, служба з нагляду «Unikid» для людей, які стикаються із проблемами навчання й догляду за дітьми, «Studying parents», який надає допомогу в організації спостереження за дітьми протягом навчального року для батьків, що навчаються, та ін.

У 2011 році університет представив портфоліо актуальних заходів, спрямованих на соціальну підтримку молодих родин і молодих батьків та отримав відзнаку організації «Familie & Beruf» («Сім'я та професія»).

**Інтерв'юер:** Які відмінності у забезпеченні якості освіти різних категорій вищих закладів освіти Австрії Ви можете виокремити?

**Респондент:** Усі вищі заклади освіти Австрії можна розподілити на три категорії. Перша категорія – державні університети, що повністю підтримуються державою та отримують бюджетне фінансування. Вони зобов'язані періодично проходити процедуру зовнішнього аудиту. Інша категорія – фахові вищі школи, що орієнтовані на забезпечення потреб економіки країни професійними фахівцями та меншою мірою зосереджені на проведенні наукових досліджень. Слід зазначити, що викладачі фахових вищих шкіл часто не мають наукового ступеня, проте повинні бути визнаними діячами в галузі бізнесу, фінансів або політичними лідерами (в залежності від галузі освітньої діяльності конкретного навчального закладу). На відміну від державних університетів, фахові вищі школи повинні періодично проходити процедуру акредитації. Для них обов'язковим є також проведення внутрішнього аудиту. Також слід відзначити, що фахові вищі школи повністю залежні від фінансування з боку одного або декількох підприємств. Лише в окремих випадках, коли напрямки освітньої діяльності є справді актуальними та перспективними з точки зору державної політики, заклад освіти має право претендувати на бюджетне фінансування. Тут, на мій погляд, слід відзначити фактор

автономності та здатності до виживання фахової вищої школи, зміцнення її конкурентоспроможності, створення комерційної привабливості як для інвесторів, так і для студентів. Третя категорія закладів вищої освіти Австрії є повністю приватною ініціативою зацікавлених фізичних або юридичних осіб (найчастіше це – приватні інвестори, що діють з метою отримання прибутку або реалізації певних амбіційних планів). Саме ці університети найжорсткіше контролюються державною владою. Їх діяльність регламентується так, як і діяльність будь-якої комерційної організації, обов'язковою є періодична акредитація університету в цілому та всіх його освітніх програм зокрема.

**Інтерв'юер:** Які особливості забезпечення якості університетської освіти Австрії в контексті європейської вищої освіти Ви можете виокремити?

**Респондент:** Австрійські університети працюють у відповідності до основних принципів Болонської декларації. Якщо загалом аналізувати основні тенденції розвитку австрійської вищої освіти, то слід відзначити, що Австрія зберігає всю специфіку та особливості загальноєвропейських напрямків її розвитку. Зокрема, запроваджено ступеневу систему освіти, активно залучаються іноземні студенти. Також слід особливо відзначити успіх Австрії в галузі розвитку освіти протягом життя та інші позитивні тенденції. Щодо забезпечення якості освіти, то австрійські університети законодавчо зобов'язані розвивати та вдосконалювати системи її забезпечення, адже принцип первинної відповідальності вищої школи та забезпечення якості навчального й наукового процесу, закладений в понятті автономії вищої школи та у європейських стандартах забезпечення якості вищої освіти.

**Інтерв'юер:** Дякую Вам за інтерв'ю. Бажаю Вам успіхів.

**Респондент:** І Вам успіхів у Вашому дослідженні.

**Інтерв'юер:** Дякую.

# Internationaler Universitätslehrgang AGARMARKETING UND ERNÄHRUNGSWIRTSCHAFT

Es wird hiermit bestätigt, daß

*Frau Oksana Shyyka*

am Internationalen Universitätslehrgang der Universität für Bodenkultur Wien, welcher an der  
*Landwirtschaftlichen Universität Krakau* und an der *Universität für Bodenkultur Wien*  
in der Zeit vom 23. 8. - 12. 9. 1998 abgehalten wurde, erfolgreich teilgenommen hat.

Das Kursprogramm umfaßte Vorlesungen, Seminare sowie Fallstudien und wurde von  
Vortragenden des Instituts für Agrarökonomik, Arbeitsgruppe Agrarmarketing, der  
Universität für Bodenkultur Wien bestritten.

Der Rektor  
der  
Universität für Bodenkultur Wien

*E. Nay*  
o.Univ.Prof.Dipl.Ing.Dr.Dr.h.c. Leopold März