

Міністерства охорони здоров'я України
ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького»
Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СНІТОВСЬКА ОЛЬГА ЙОСИПІВНА

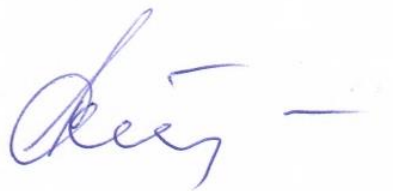
УДК 373.5.015.31:613.955(438)“XX/XXI”

ДИСЕРТАЦІЯ
**РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ
90-Х РР. XX – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ XXI СТОЛІТЬ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О. Й. Снітовська

Львів – 2026
Дрогобич – 2026

АНОТАЦІЯ

Снітовська О. Й. Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», Львів, 2026; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2026.

За доби державної незалежності зусиллями вітчизняних науковців, які представляють різні галузі знань (філософія і філософія освіти, педагогічна компаративістика, державне управління, економіка і фінанси, історія, соціологія, право тощо), нагромаджено значний масив різновидових досліджень (монографії, дисертації, наукові статті, матеріали наукових конференцій, навчальні посібники, довідникові видання), які розкривають різні аспекти функціонування системи вищої освіти в зарубіжжі та сукупно окреслюють її національну рецепцію. Українська історіографія з означеної проблеми є багатовимірною, поліструктурною, міждисциплінарною. Вона потребує предметного комплексного аналізу для визначення здобутків, прогалин та перспектив дослідження. Розв'язання цього завдання актуалізується в процесі інтеграції України в Європейський простір вищої освіти та перспектив повоєнного розвитку національної системи вищої освіти.

Предметом дослідження є методологія, етапи, напрями, тенденції розвитку української історіографії про вищу освіту в зарубіжжі. Його мета полягає в здійсненні цілісно-структурованого аналізу основних етапів, напрямів, тенденцій розвитку в 90-х рр. XX – першій половині XXI ст. української історіографії зарубіжної вищої освіти та визначенні шляхів використання цього наукового досвіду в розвитку національної системи освіти України і компаративістських досліджень.

Проведення дослідження передбачало розв'язання низки основних завдань: визначення науково-методологічних засад вивчення вітчизняної історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі; розроблення класифікації джерельного комплексу дослідження та періодизації розвитку української історіографії про зарубіжну вищу освіту; здійснення аналізу рецепції української науки щодо розвитку університетської освіти та імперативу глобалізації й інтернаціоналізації вищої освіти; проведення метааналізу досліджень українських компаративістів про розвиток різних напрямів вищої професійної освіти в зарубіжних країнах; дослідження доробку вітчизняної педагогічної науки про розвиток теорії та практики навчання і виховання у вищій школі зарубіжжя; вивчення міждисциплінарного дискурсу з проблем державної політики, управління, реформування та забезпечення якості вищої освіти в зарубіжжі; окреслення шляхів використання результатів дослідження в реформуванні системи вищої освіти і вдосконаленні професійної підготовки у ЗВО України та розвитку вітчизняної компаративістики.

Методологія дослідження вибудована як цілісна багатокomпонентна система, що охоплює п'ять складників: 1) міждисциплінарність – передбачає розгортання наукового пошуку на перетині різних напрямів педагогічної та суміжних галузей знань; обґрунтування наукового підходу до педагогічної компаративістики як міждисциплінарної галузі, що з позицій різних наук вивчає та зіставляє суспільні феномени в конкретному часопросторі; визначено функції міжгалузевої історіографії, які полягають у нагромадженні, систематизації, аналізі й інтерпретації різновидових наукових джерел про зарубіжну вищу освіту; 2) терміносистемний – пов'язаний із трансформацією змісту дефініцій у процесі розвитку освіти і науки, а також із відмінностями їх трактування в українському, пострадянському та західному дискурсах; уточням зміст базових понять «зарубіжна вища освіта», «зарубіжна система вищої освіти», окресленням спільного та особливого їх вживанні у вітчизняному і міжнародному освітньо-науковому просторі; доведення, що невпорядкованість термінологічного апарату суттєво впливає на характер і результати

компаративних досліджень; 3) систематизація наукових принципів (історизму, детермінізму, системності, цілісності, неперервності, інтегрованості, об'єктивності, антропологізму, світоглядності тощо) та двох груп методологічних підходів: загальнонаукові (цивілізаційний, історико-педагогічний, культурологічний, синергетичний, аксіологічний), які визначають логіку нагромадження знань про зарубіжну вищу освіту та інструментальні (парадигмальний, антропологічний, феноменологічний, герменевтичний, диференційований), спрямовані на систематизацію й інтерпретацію різноманіття авторських трактувань освітніх систем; 4) визначення комплексу операційних методів і процедур, згрупованих за пізнавальним потенціалом: загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, порівняння, ідеалізація); міждисциплінарні (ідеографічний, періодизації, ретроспекції, контент-аналіз, дискурс-аналіз, типології, біографічний); методи аналізу наукових джерел (історіографічний, метааналіз, монографічний, вибіркового); статистичні та соціологічні; їх застосування забезпечило структурований аналіз масиву джерел та розв'язання конкретних аналітичних завдань; 5) обґрунтування концепту плюралізму наукового дискурсу, який дозволяє розглядати історіографічний процес крізь призму альтернативності й контрверсійності інтерпретацій, що вможливило багатовимірне пояснення освітніх феноменів.

Джерельну базу дослідження становить сформований після первинної обробки понад 3,5 тис. наукових студій основний джерельний комплекс, що складається з близько 1340 систематизованих і залучених до історіографічного аналізу різновидових наукових студій. З-поміж них: близько 25 узагальнювальних праць про розвиток освіти і педагогіки в Україні та закордоном; орієнтовно 95 колективних та індивідуальних монографій; понад 270 дисертацій з різних галузей наукових знань: порядку 710 наукових статей, 15 науково-аналітичних записок і матеріалів, 50 матеріалів наукових конференцій, 75 навчальних посібників, 65 довідникових видань, 15 наукових рецензій.

У процесі формування джерельного комплексу дослідження опрацьовано понад 40 тематичних бібліографічних покажчиків та матеріали понад 70 фахових періодичних видань. Його важливим компонентом стали понад 50 зарубіжних теоретико-методологічних студій.

Розроблено періодизацію історіографічного процесу, що охоплює три етапи: перший (1991–2000/2001 рр.) – пострадянський, позначений відмовою від ідеологізованої критики зарубіжної освіти; другий (2002–2009/2010 рр.) – проєвропейський, пов'язаний із приєднанням України до Болонського процесу та зосередженням увагу науковців на європейських моделях вищої освіти; третій (2011/2012–2025 рр.) – глобалістський – характеризується розширенням територіального вектора досліджень та переорієнтацією на національні системи освіти.

Запропонована двовекторна система координат дала змогу структурувати еволюцію досліджень про університетську освіту у двох основних ракурсах: територіально-просторовому, що відображає розвиток цього феномена в глобальному, європейському, країнознавчому контекстах, та змістовому, що окреслює тематичний спектр його осмислення. На цій основі визначили історіографічні блоки студій, у яких університетська освіта розглядається як світова та регіональна системи освіти; 2) у триєдиному контексті компонентів «Європейський простір вищої освіти – зарубіжні країни – Україна»; у ракурсі євро регіону; в окремих країнах; аспектно в контексті досліджень про різні сфери і напрями розвитку зарубіжної вищої освіти.

Виявлено, що процес вивчення глобалізації вищої освіти позначився розширенням міждисциплінарного дискурсу, зокрема, з ухилом на студії в галузі філософії, які пропонували оригінальні побудовані на західних ідеях методологічні концепти її осмислення. Здійснено комплексне та аспектне дослідження цієї проблеми в руслі з'ясування генези, терміносистеми, напрямів розвитку та впливів глобалізації на різні компоненти системи вищої освіти. Схарактеризовано тенденції нарощування кількості студій з означеної

проблеми на трьох історіографічних періодах та підвищення їх аналітичного рівня. Доведено формування національної рецепції вивчення цього феномена.

Розроблена авторська програми метааналізу виявилася ефективним інструментом ґруктурованого системного аналізу значної кількості праць українських компаративістів про розвиток різних напрямів вищої професійної освіти в зарубіжжі. Напрацьована дворівнева структурно-змістова матриця вможливила виокремлення і характеристики студій, в яких зарубіжна педагогічна освіта розглядалася як основний предмет дослідження або вивчалася як складник інших освітніх процесів. Виявлено посилення тенденції щодо розширення країнознавчого вектора досліджень з означеної проблеми за рахунок включення країн азійського регіону. Показана складність архітекτονіки історіографії цієї проблеми, яка зумовлювалася широким тематичним спектром студій, що охоплює різноманіття компонентів професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО та неперервної педагогічної освіти (від питань державної політики й управління до змісту, методів організації освітнього процесу тощо).

Проаналізовано вітчизняні студії з проблем теорії і практики навчання та виховання у зарубіжній вищій школі. Виявлено домінування компетентнісної парадигми, активне вивчення дистанційної освіти та науково-дослідної діяльності в університетах, водночас – відносне зниження уваги до проблем виховання студентської молоді.

Визначено особливості наукового дискурсу щодо державної політики, управління, реформування та забезпечення якості вищої освіти. Показано, що дослідження цих феноменів досягло найбільшої активності у проєвропейський період. Розроблена модель аналізу дала змогу виокремити міждисциплінарний, територіальний і предметно-тематичний рівні вивчення проблеми забезпечення якості вищої освіти.

Доведено, що вітчизняна компаративістика здійснила суттєвий поступ у дослідженні розвитку вищої освіти в зарубіжжі: розширено джерельну базу та тематичний спектр студій; посилилася тенденція інтеграції в західний науковий

простів. Обґрунтовано доцільність використання напрацьованого досвіду для розроблення концептуальних засад реформування національної системи вищої освіти України, адаптації зарубіжних моделей управління, фінансування, забезпечення якості, децентралізації та впровадження європейських стандартів.

Розроблено навчальну програму елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії», що підтверджує можливість практичного використання результатів дослідження у вдосконаленні освітнього процесу в закладах вищої освіти України.

Окреслено перспективи подальших досліджень: розширення країнознавчого спектру передусім на країни Азії й Африки; узгодження української та зарубіжних наукових терміносистем; поглиблення вивчення західної методології аналізу освітніх систем, досвіду підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема у військовій сфері.

Ключові слова: вища освіта, зарубіжні країни, історіографія, педагогічна наука, компаративістика, галузь наукових знань, науковий дискурс, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, методологія, метааналіз; університет, педагогічна освіта, вища медична освіта, підготовка майбутніх фахівців, міждисциплінарність, глобалізація, інтернаціоналізація, зарубіжний досвід.

ABSTRACT

Snitovska O. Y. The Development of Foreign Higher Education in Ukrainian Historiography of the 1990s – the First Quarter of the 21st Century. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – State Non-Commercial Enterprise «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», Lviv, 2026; Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, 2026.

During the period of state independence, Ukrainian scholars representing various fields of knowledge (philosophy and philosophy of education, pedagogical comparative studies, public administration, economics and finance, history,

sociology, law, etc.) have accumulated a significant body of diverse studies (monographs, dissertations, scholarly articles, conference proceedings, textbooks, and reference publications) that reveal different aspects of the functioning of higher education systems abroad and collectively outline their national reception. Ukrainian historiography on this issue is multidimensional, polystructural, and interdisciplinary. It requires a comprehensive and systematic analysis in order to identify achievements, gaps, and prospects for further research. Addressing this task becomes particularly relevant in the context of Ukraine's integration into the European Higher Education Area and the prospects for the post-war development of the national higher education system.

The subject of the study is the methodology, stages, directions, and trends in the development of Ukrainian historiography on higher education abroad. The aim of the research is to conduct a comprehensive and structured analysis of the main stages, directions, and trends in the development of Ukrainian historiography of foreign higher education in the 1990s and the first half of the 21st century, as well as to determine ways of applying this scholarly experience to the development of Ukraine's national education system and comparative educational studies.

The research involved solving a number of key tasks: identifying the scientific and methodological foundations for studying Ukrainian historiography on the development of higher education abroad; developing a classification of the research source base and a periodization of the development of Ukrainian historiography on foreign higher education; analyzing the reception by Ukrainian scholarship of the development of university education and the imperatives of globalization and internationalization of higher education; conducting a meta-analysis of studies by Ukrainian comparativists on the development of various fields of higher professional education in foreign countries; examining the contributions of Ukrainian pedagogical science to the development of the theory and practice of teaching and education in foreign higher education institutions; studying the interdisciplinary discourse on issues of public policy, governance, reform, and quality assurance in higher education abroad; and outlining ways to apply the research results in reforming the higher

education system and improving professional training in higher education institutions of Ukraine as well as in developing national comparative studies.

The research methodology is constructed as an integral multi-component system that includes five components. First, interdisciplinarity, which involves conducting scientific inquiry at the intersection of different areas of pedagogy and related fields of knowledge. It substantiates the scientific approach to pedagogical comparative studies as an interdisciplinary field that studies and compares social phenomena within specific spatial and temporal contexts. The functions of interdisciplinary historiography are defined as the accumulation, systematization, analysis, and interpretation of diverse scholarly sources on foreign higher education. Second, the terminological system approach, associated with the transformation of the content of definitions in the course of the development of education and science, as well as with differences in their interpretation in Ukrainian, post-Soviet, and Western discourses. The content of the basic concepts “foreign higher education” and “foreign higher education system” is clarified, and their common and distinctive features in Ukrainian and international educational and scientific contexts are outlined. It is demonstrated that the lack of terminological consistency significantly affects the nature and results of comparative research.

Third, the systematization of scientific principles (historicism, determinism, systematicity, integrity, continuity, integration, objectivity, anthropologism, worldview orientation, etc.) and two groups of methodological approaches: general scientific approaches (civilizational, historical-pedagogical, cultural, synergetic, axiological), which determine the logic of knowledge accumulation about foreign higher education, and instrumental approaches (paradigmatic, anthropological, phenomenological, hermeneutic, differentiated), aimed at systematizing and interpreting the diversity of authorial interpretations of educational systems. Fourth, the identification of a complex of operational methods and procedures grouped according to their cognitive potential: general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, comparison, idealization); interdisciplinary methods (ideographic, periodization, retrospection, content analysis,

discourse analysis, typology, biographical method); methods of analyzing scholarly sources (historiographical, meta-analysis, monographic, selective); as well as statistical and sociological methods. Their application ensured a structured analysis of the source base and the solution of specific analytical tasks. Fifth, the substantiation of the concept of pluralism in scientific discourse, which makes it possible to examine the historiographical process through the prism of alternative and controversial interpretations, enabling a multidimensional explanation of educational phenomena.

The source base of the research consists of the main corpus formed after the primary processing of more than 3.5 thousand scholarly works, including about 1,340 systematized and historiographically analyzed studies of various types. Among them are approximately 25 generalizing works on the development of education and pedagogy in Ukraine and abroad; about 95 collective and individual monographs; more than 270 dissertations from different fields of knowledge; around 710 scholarly articles; 15 analytical notes and materials; 50 conference proceedings; 75 textbooks; 65 reference publications; and 15 scholarly reviews.

During the formation of the source base, more than 40 thematic bibliographic indexes and materials from over 70 specialized academic periodicals were analyzed. An important component of the source base also included more than 50 foreign theoretical and methodological studies.

A periodization of the historiographical process was developed, comprising three stages: the first stage (1991–2000/2001) – post-Soviet, characterized by the rejection of ideologically biased criticism of foreign education; the second stage (2002–2009/2010) – pro-European, associated with Ukraine's accession to the Bologna Process and the growing focus of scholars on European models of higher education; the third stage (2011/2012–2025) – globalist, characterized by the expansion of the geographical vector of research and a reorientation toward national education systems.

The proposed two-vector coordinate system made it possible to structure the evolution of research on university education in two main dimensions: the territorial-

spatial dimension, reflecting the development of this phenomenon in global, European, and country-specific contexts, and the substantive dimension, outlining the thematic spectrum of its interpretation. On this basis, historiographical blocks of studies were identified in which university education is considered: as global and regional education systems; within the triadic context “European Higher Education Area – foreign countries – Ukraine”; within the Euroregional framework; in individual countries; and from an aspect-based perspective in studies devoted to various spheres and directions of the development of foreign higher education.

It has been established that the study of the globalization of higher education has been marked by the expansion of interdisciplinary discourse, particularly with a focus on philosophical studies that propose original methodological concepts based on Western ideas. A comprehensive and aspect-based analysis of this issue has been conducted in terms of clarifying the genesis, terminological system, development directions, and the impact of globalization on different components of the higher education system. Trends in the increasing number of studies on this issue during the three historiographical periods and the growth of their analytical level have been identified. The formation of a national reception of this phenomenon has been substantiated.

The author’s meta-analysis program proved to be an effective tool for the structured and systematic analysis of a large number of works by Ukrainian comparativists on the development of various fields of higher professional education abroad. The developed two-level structural and content matrix made it possible to identify and characterize studies in which foreign pedagogical education was considered either as the main subject of research or as a component of other educational processes. A strengthening tendency toward expanding the country-study vector of research by including countries of the Asian region was identified. The complexity of the historiographical architectonics of this problem is demonstrated, which is determined by the broad thematic spectrum of studies covering the diversity of components of professional training for future teachers in higher education

institutions and continuous pedagogical education (from issues of public policy and governance to the content and methods of organizing the educational process, etc.).

Ukrainian studies on the theory and practice of teaching and education in foreign higher education have been analyzed. The dominance of the competence-based paradigm, the active study of distance education and research activities in universities, and at the same time a relative decline in attention to the issues of student education have been identified. The features of the scientific discourse on public policy, governance, reform, and quality assurance in higher education have been determined. It has been shown that the study of these phenomena reached the highest level of activity during the pro-European period. The developed analytical model made it possible to identify interdisciplinary, territorial, and subject-thematic levels in the study of the problem of quality assurance in higher education.

It has been proven that Ukrainian comparative studies have made significant progress in researching the development of higher education abroad: the source base and thematic spectrum of studies have expanded, and the tendency toward integration into the Western academic space has strengthened. The expediency of using the accumulated experience for developing conceptual foundations for reforming Ukraine's national higher education system, adapting foreign models of governance, financing, quality assurance, decentralization, and implementing European standards has been substantiated. A curriculum for the elective course "Foreign Higher Education in Contemporary Ukrainian Historiography" has been developed, confirming the possibility of practical application of the research results in improving the educational process in higher education institutions of Ukraine.

Prospects for further research are outlined: expanding the country-study spectrum primarily to the countries of Asia and Africa; harmonizing Ukrainian and foreign scientific terminological systems; deepening the study of Western methodologies for analyzing educational systems and the experience of training specialists in various fields, including the military sphere.

Keywords: higher education, foreign countries, historiography, pedagogical science, comparative studies, field of scientific knowledge, scientific discourse, higher education institution, higher education student, methodology, meta-analysis,

university, teacher education, higher medical education, training of future specialists, interdisciplinarity, globalization, internationalization, foreign experience.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації
Монографії, розділи монографій

1. Snitovska O. Integration and globalization of higher education at the reception of ukrainian scientists (second half of the 1990s – the beginning of the 20s of the 21st century). *European Science: monographic series. Scientific research in modern conditions of instability: Education and pedagogy, Philology, Psychology and sociology, Medicine and healthcare, Biology and ecology, Agriculture, forestry, fisheries and water management*. 2023. Book 24. Part 3. P. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-24-03-017>

*Статті у періодичних виданнях,
 що входять до бази даних Web of Science та / або Scopus*

2. Samoylenko O., Snitovska O., Fedchyshyn O., Romanyshyna O., Kravchenko O. The Use of a Synthesis Approach to Develop a Model for Training Teachers' Competencies in Distance Teaching. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021. Vol. 20. № 7. P. 308–327. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.7.17>

3. Savchuk B., Snitovska O., Vintoniak O., Koval P., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Bilavych H. Meta-analysis of studies on the mental state of Ukrainian students under martial law. *Polski Mercuriusz Lekarski*. 2024. Vol. LII. Is. 6. P. 711–718. DOI: <https://doi.org/10.36740/Merkur202406114> URL: <https://polskimerkuriuszlekarski.pl/wp-content/uploads/2025/01/PolMerkurLek2024i6net.pdf>

4. Savchuk, B., & Snitovska, O. The problem of higher education management in the interdisciplinary discourse of Ukrainian scientists (the 90s of the XX th – first quarter of the XXI st centuries). *East European Historical Bulletin*. 2025. № 35. P. 129–141. DOI: <https://doi.org/10.24919/2519-058X.35.332685>

5. Bilavych H., Vintoniak O., Snitovska O., Sultanova N., Hnatyshyn S., Slyvka L., Savchuk B. Health-preserving: innovative educational technologies in the professional training of Ukrainian students during wartime. *Wiadomości Lekarskie*. 2025. Vol. LXXVIII. Is. 8. P. 1614–1623. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek/209515> URL: https://www.wiadomoscilekarskie.pl/pdf-209515-129156?filename=Health_preserving_.pdf

6. Savchuk B., Snitovska O., Tsaryk H., Dovgij O., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Bilavych H. V. Research of Ukrainian scientists on the development of national medical education systems: A meta-analysis. *Wiadomości Lekarskie*. 2025. Vol. LXXVIII. Is. 9. P. 1886–1892. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek/212532> <https://www.wiadomoscilekarskie.pl/pdf-212532-131758?filename=Research%20of%20Ukrainian.pdf/>

7. Savchuk B., Snitovska O. In search of a model: interdisciplinary studies of Ukrainian Scholars on the Policy of European Countries and the USA in the Sphere of Higher Education (the End of the 20th – the Beginning of the 21st Centuries). *East European Historical Bulletin*. 2025. № 37. P. 192–206. DOI: <https://doi.org/10.24919/2519-058X.37.346067>

Статті в наукових фахових виданнях України

8. Снітовська О.Й. Проблема глобалізації вищої освіти і українському науковому дискурсі (друга половина 90-х рр. XX – перше десятиліття XXI століть). *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2023. № 16 (34). С. 336–346. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-336-346](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-336-346).

9. Снітовська О.Й. Документальні джерела українських студій про розвиток зарубіжної вищої освіти (середина 90-х рр. XX – початок XXI століть). *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (2019–220). С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296645>

10. Снітовська О.Й. Процес глобалізації вищої освіти в дослідженнях українських учених (10–20-ті роки ХХІ століття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70. Том. 2. С. 348–354. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-52>.

11. Snitovska O. Internationalization of higher education as an object of research by Ukrainian comparatives (Інтернаціоналізація вищої освіти як об'єкт дослідження українських компаративістів). *Mountain school of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 29. S. 23–26. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.23-26>

12. Снітовська О.Й. Вища медична освіта в зарубіжжі в історіографії української педагогічної компаративістики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 2 (55). С. 99–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2024_2_20

13. Снітовська О.Й. Зарубіжні системи підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО в дискурсі української компаративістики. *Педагогічна наука і освіта ХХІ століття*. 2024. № 3. С. 185–196. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi3.53> URL: <https://pse.itup.com.ua/index.php/pse/article/view/53/49>

14. Снітовська О.Й. Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» в науково-педагогічному дискурсі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 18 (50). С. 81–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.11>

15. Снітовська О.Й. Проблема європейського виміру компетентнісної парадигми вищої освіти в працях українських дослідників. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2024. № 11 (45). С. 802–816. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-802-816](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-802-816) URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16675/16747>

16. Снітовська О.Й. Проблема педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів за кордом у рецепції української компаративістики. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 3 (187). С. 75–85. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-3\(187\)-75-85](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-3(187)-75-85)

17. Снітовська О.Й. Проблема якості вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів: країнознавчий вектор. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2024. № 8 (42). С. 571–581. DOI:[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-571-581](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-571-581) URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-571-581](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-571-581).

18. Снітовська О.Й. Розвиток національних систем вищої професійної освіти зарубіжних країн: дискурс української компаративістики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том. 3. С. 251–258. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-34>

19. Снітовська О.Й. Розвиток післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у зарубіжних країнах у рецепції української компаративістики. *Нова педагогічна думка*. 2024. № 3 (119). С. 8–13. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-8-13>.

20. Снітовська О.Й. Університетська освіта в зарубіжжі в дослідженнях українських компаративістів: проєвропейський вектор. *Педагогічний альманах*. 2024. Вип. 56. С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.554>.

21. Снітовська О.Й. Університетська освіта в історіографії української педагогічної компаративістики: країнознавчий вектор. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 129–139. 2024. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i20.652>

22. Снітовська О.Й. Феномен якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців: глобальний та європейський вектори. *Молодь і ринок*. 2024. № 9 (229). С. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312389>

23. Snitovska O.Y. Development of higher medical education abroad in the studies of Ukrainian comparativists. *Медична освіта*. 2024. № 3. Р. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.3.14966>

24. Snitovska O.Y. Development of distance learning in higher education abroad in the historiography of Ukrainian pedagogical science. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2024. № 30. P. 31–35. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.31-35>

25. Савчук Б., Вінтоняк О., Снітовська О. Коучинг як педагогічна технологія: дефінітивний аналіз українського та зарубіжного дискурсу. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 2. С. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi2.23>

26. Снітовська О.Й. Зарубіжний досвід формування та виховання особистості здобувача вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 86. Т. 3. С. 302–307. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-3-45https://aphn-journal.in.ua/archive/86_2025/part_3/47.pdf.

27. Снітовська О.Й. Проблема реформування системи вищої освіти у зарубіжжі в українському міждисциплінарному дискурсі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. № 4. С. 230–241. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi4.75> URL: <https://pse.itup.com.ua/index.php/pse/article/view/75/65>.

28. Снітовська О.Й. Рецепція проблеми інтернаціоналізації вищої освіти в українській педагогічній компаративістиці. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4 (34). С. 1667–1678. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1667-1678](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1667-1678)

29. Снітовська О.Й. Проблема організації науково-дослідної роботи у ЗВО зарубіжжя в історіографії української компаративістики. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6 (237–238). С. 178–183. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332815> URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/332815/322003>.

30. Снітовська О.Й., Пискливець Т.І. Особливості вищої медичної освіти в Україні й Німеччині: історичний контекст. *Медична освіта*. 2025. № 1. С. 13–17. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.1.15365>

Опубліковані праці апробаційного характеру

31. Снітовська О.Й., Пилипчук І.С., Флуд В.В. Сучасні вимоги та виклики для викладачів вищого медичного навчального закладу в умовах пандемії COVID-19. *ArtofMedicine*. Івано-Франківськ, 2021. №3. С. 131–134. DOI: <https://doi.org/10.21802/artm.2021.3.19.131>

32. Снітовська О.Й. Рефлексії глобалізму та антиглобалізму вищої освіти в українському науковому дискурсі. *Світ наукових досліджень. Міжнародна мультидисциплінарна наукова інтернет-конференція*. Польща, м. Ополе, 2023. Вип. 25. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/5128/>.

33. Снітовська О.Й. Особливості джерельної бази досліджень українських науковців про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. *The 12th International scientific and practical conference «European scientific congress»* (December 25–27, 2023) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2023. С. 293–299. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/12/EUROPEAN-SCIENTIFIC-CONGRESS-25-27.12.23.pdf>.

34. Снітовська О.Й. Процеси інтеграції та глобалізації вищої освіти в українському міждисциплінарному дискурсі. *Міжн. наук.-практ. конф. Ефективне управління як двигун фінансово-економічного розвитку: матеріали*. Суми, 2023. С. 235–237. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2023/12/re-17.12.2023.pdf>.

35. Снітовська О.Й. Розвиток університетської освіти в зарубіжжі у дослідженнях українських філософів. *The 8th International scientific and practical conference «Perspectives of contemporary science: theory and practice»*. Lviv, Ukraine. 2024. С. 359–363. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/PERSPECTIVES-OF-CONTEMPORARY-SCIENCE-THEORY-AND-PRACTICE-16-18.09.2024.pdf>

36. Снітовська О.Й. Терміносистема дистанційної освіти в українському та зарубіжному науковому дискурсі. *Міжн. наук.-практ. конф. «Наука та освіта в умовах воєнного часу»* (Дніпро, 18 жовтня 2024 р.). С. 61–64. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/10/re-18.10.2024.pdf>.

37. Снітовська О.Й. Наукометричний аналіз української бібліографії про розвиток дистанційної освіти в зарубіжжі. *Сучасні виклики та актуальні проблеми науки, освіти та технологій: зб. тез доп. міжн. наук.-практ. конф.* (Полтава, 23 жовтня 2024 р.). Полтава: ЦФЕНД, 2024. С. 7–9. URL: <https://www.economics.in.ua/2024/10/23.html/>

38. Чемерис О., Сергієнко В., Снітовська О. Актуальні питання підготовки здобувачів ступеня доктора філософії у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького в кризових умовах: адаптація та виклики. *Підготовка дисертацій в умовах воєнного стану: актуальні питання та шляхи їх вирішення: матер. Міжн. наук.-практ. конф.* (Львів – Торунь, 28 вересня 2024 р.). Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 176–177. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-411-8-48>.

39. Снітовська О.Й. Поняття «педагогічна освіта» в українському та зарубіжному дискурсі. *The 6th International scientific and practical conference «Future of science: innovations and perspectives»* (April 21-23, 2025) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2025. P. 256–258. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/04/FUTURE-OF-SCIENCE-INNOVATIONS-AND-PERSPECTIVES-21-23.04.25.pdf>.

40. Снітовська О.Й. До проблеми походження поняття «інтернаціоналізація вищої освіти». *Modern Trends in the Development of Economy, Technology and Industry: Collection of Scientific Papers «International Scientific Unity» with Proceedings of the 3 rd International Scientific and Practical Conference. April 9-11, 2025.* Toronto, Canada. С. 260–262. DOI: 10.70286/ISU-09.04.2025/ URL: https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2025/04/Toronto_Canada_09.04.25.pdf.

41. Снітовська О.Й. Поняття «професійна освіта» в українському та зарубіжному дискурсі. *The 10th International scientific and practical conference «Current trends inscientific research development» (May 8-10, 2025) BoScience Publisher, Boston, USA. 2025. P. 419–420. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/05/CURRENT-TRENDS-IN-SCIENTIFIC-RESEARCH-DEVELOPMENT-8-10.05.25.pdf>*

42. Снітовська О.Й. Зарубіжний досвід роботи з обдарованими студентами в дослідженнях українських науковців. *International scientific conference proceedings «Future in the results of modern scientific research '2025»*. Karlsruhe, Germany. С. 136–142. DOI: 10.30890/2709-1783.2025-40-00-21 URL: <https://www.proconference.org/index.php/gec/article/view/gec40-00-021>

43. Снітовська О.Й. Методологічні підходи українських компаративістів щодо інтерпретації та адаптації зарубіжного досвіду у вітчизняну систему вищої освіти. *Modern engineering and innovative technologies*. 2025. Is. 40. Part 3. P. 90–100. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2025-40-03> URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/issue/view/meit40-03>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	23
ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	40
1.1. Методологія дослідження історіографії зарубіжної вищої освіти.....	40
1.2. Класифікація та характеристика джерел дослідження.....	65
1.3. Ступінь вивчення проблеми та періодизація розвитку історіографії про вищу освіту в зарубіжжі.....	83
Висновки до першого розділу.....	106
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ В РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКИ.....	108
2.1. Вища освіта та університетська освіта в зарубіжжі як феномени історіографії вітчизняної компаративістики.....	108
2.2. Імператив глобалізації вищої освіти в міждисциплінарному дискурсі.....	135
2.3. Інтернаціоналізація вищої освіти як об'єкт дослідження українських компаративістів.....	161
Висновки до другого розділу.....	183
РОЗДІЛ 3. МЕТААНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРО РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	185
3.1. Метааналітичне дослідження доробку вітчизняної науки про зарубіжну педагогічну освіту.....	185
3.1.1. Дефініція «педагогічна освіта» в українському та зарубіжному дискурсі..	185
3.1.2. Програма метааналізу та структурно-змістова матриця досліджень..	188
3.1.3.Рецепція розвитку національних систем педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів.....	191
3.1.4. Неперервна та найвища педагогічна освіта.....	208
3.2. Розвиток зарубіжної системи вищої професійної освіти в дискурсі української компаративістики.....	218
3.3. Доробок українських науковців про розвиток вищої медичної освіти закордоном.....	240
Висновки до третього розділу.....	261

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗАРУБІЖЖЯ В ІСТОРІОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	264
4.1. Дидактичний компонент досліджень про підготовку фахівців у різних галузях знань у зарубіжжі.....	264
4.2. Перспективні напрями розвитку освітнього процесу та вдосконалення теорії і практики професійної підготовки в зарубіжжі в об'єктиві вітчизняної педагогічної компаративістики.....	288
4.2.1. Європейський вимір компетентнісної парадигми вищої освіти.....	288
4.2.2. Розвиток дистанційної освіти в закладах вищої освіти зарубіжжя	305
4.2.3. Організація науково-дослідницької роботи та навчання обдарованої студентської молоді в зарубіжних закладах вищої освіти.....	325
4.3. Зарубіжний досвід формування та виховання особистості здобувача вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів.....	340
Висновки до четвертого розділу.....	366
РОЗДІЛ 5. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖЖІ В УКРАЇНСЬКОМУ МІЖДИЦИПЛІНАРНОМУ ДИСКУРСІ.....	369
5.1. Питання державної політики та управління і реформування зарубіжних систем вищої освіти в об'єктиві вітчизняної компаративістики	369
5.2. Якість освіти як феномен досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.....	402
5.3. Шляхи й підходи творчого використання результатів дослідження в розвитку педагогічної компаративістики та вдосконаленні освітнього процесу в Україні.....	423
Висновки до п'ятого розділу.....	445
ВИСНОВКИ	448
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	457
ДОДАТКИ.....	604

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ГС – генеральна сукупність

ВС – вибіркова сукупність

ВМО – вища медична освіта

ДНПБ – Державна науково-педагогічна бібліотека ім. В. О. Сухомлинського

НАПН України

ЄАПО – Європейська асоціація педагогічної освіти

ЄАУ – Європейська асоціація університетів

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти

ЗЯВО – забезпечення якості вищої освіти

ІВО – інтернаціоналізація вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології

МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти

ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку

НПП – науково-педагогічний працівник

ПОН – професійна освіти та навчання

УНДІП – Український науково-дослідний інститут педагогіки

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень

РС – репрезентативна сукупність

ТВО – транснаціональна вища освіта

ІІ – штучний інтелект

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлюється низкою взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх суспільно-політичних, соціально-економічних, освітньо-педагогічних, наукових чинників. Упродовж тисячолітньої історії Україна розвивалася у фарватері європейської культури, тож інтеграція її національної системи вищої освіти у Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) є природним і закономірним процесом. Реалізація цього державного курсу супроводжується значними труднощами через укорінення радянської спадщини, зовнішні перепони, власну національну інертність.

На перешкоді реалізації цього цивілізаційного вибору України стала агресія РФ, що продемонструвала національну гідність і готовність українського народу захищати не тільки свою державу, а й країни Європи. Попри війну і геополітичну турбулентність, для євроінтеграційного процесу відкрилися нові перспективи: у червні 2022 р. Україна здобула статус кандидата на вступ до Європейського Союзу (ЄС); у червні 2024 р. розпочалися перемовини з реалізації цього процесу; 2025 р. активізувалася співпраця щодо впровадження його ключових кластерів, одним з яких є галузь освіти.

За складних військово-політичних умов і в перспективі повоєнної відбудови й модернізації національної системи вищої освіти України актуалізується потреба вивчення та творчого використання зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО). На розв'язання цього завдання спрямовують закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019) та базові урядові документи, як-от: «Рамкова програма з досліджень та інновацій» (2014), рамкові угоди між Урядом України та ЄС про партнерство і співробітництво, про допомогу ЄС в освітній сфері, про участь України в програмі «Горизонт 2020», «Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки», «Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року» тощо. У них аналізуються виклики, пов'язані із втратами людського капіталу, та акцентується на потребі ґрунтовного осмислення й адаптації світового досвіду

щодо вдосконалення політики, управління і реформування галузі вищої освіти, забезпечення її якості й цифрової трансформації, реалізації курсу євроінтеграції у сферах освіти і науки.

За доби державної незалежності зусиллями вітчизняних науковців, які представляють різні галузі знань (філософія і філософія освіти, педагогічна компаративістика, державне управління, економіка і фінанси, історія, соціологія, право, медицина тощо), нагромаджено значний масив різновидових досліджень (монографії, дисертації, наукові статті, матеріали наукових конференцій, навчальні посібники, довідникові видання), які розкривають різні аспекти функціонування системи вищої освіти в зарубіжжі та сукупно окреслюють її національну рецепцію. Українська історіографія з означеної проблеми є багатовимірною, поліструктурною, міждисциплінарною. Вона потребує предметного комплексного аналізу для визначення здобутків, прогалин і перспектив дослідження.

Важливе підґрунтя для досягнення цих цілей дають напрацювання з методології дослідження в галузях компаративістики (А. Вихрущ, В. Вихрущ, О. Заболотна, К. Корсак, К. Красовицький, Н. Лавриченко О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Садова, І. Сташевська, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Г. Степаненко, А. Теодорович, Є. Хриков, С. Цюра, Г. Щука та ін.) та історіографії (О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Гарапко, Л. Голубнича, Я. Грицак, Н. Гупан, Л. Зашкільняк, Я. Калакура, І. Колесник, Н. Коляда, І. Кулик, Е. Луняк О. Петренко, С. Стельмах, І. Розман, А. Сбруєва, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, Ю. Чопик, О. Ясь) та ін.

Цей доробок становить науково-теоретичне підґрунтя для історіографічного аналізу студій про глобалізацію й інтернаціоналізацію вищої освіти (Н. Авшенюк, Ф. Андрушкевич, В. Андрущенко, Л. Антонюк, В. Астахова, М. Білінець, Т. Боголіб, А. Бойко, О. Гаращук, М. Дебич, М. Дробноход, І. Єгорченко, Є. Зеленов, В. Зінченко, І. Кадієвська, Г. Клімова, О. Колесова, К. Корсак, Т. Костюк, А. Кравченко, В. Кремень, М. Кудря, В. Куценко, О. Малиновська, Є. Малік, І. Мигович, Н. Мосьпан,

М. М'яковський, О. Невмержицька, Т. Оболенська, О. Падалка, М. Пантук, Є. Подольська, Н. Скотна, О. Слюсаренко, А. Сбруєва, В. Солощенко, І. Степаненко, В. Пожуєв, О. Хоменко, О. Чабала, І. Щербакова, В. Юрга, І. Ярмач та ін.); про розвиток вищої освіти у європейському регіоні (І. Артёмов, К. Балабанов, В. Білокопитов, Г. Братиця, О. Ващук, І. Гальперіна, О. Гриценчук, Ю. Кучер, Т. Левченко, О. Локшина, І. Мигович, О. Романовський, І. Сікорська, В. Солощенко, О. Хомерікі, М. Шкіль та ін.); про функціонування університетської освіти в зарубіжних країнах (Г. Білавич, А. Бойко, О. Бондаренко, О. Бочарова, Я. Бут, А. Гаврилюк, М. Гаврилюк, М. Голубєва, О. Губіна, Т. Жижко, Т. Зданюк, С. Касьянова, С. Клепко, Т. Ключкович, Л. Козак, С. Курбатов, А. Максименко, І. Маріуц, Г. Олексів, С. Павлюк, Г. Поберезька, І. Прибора, А. Ржевська, В. Ставцева, Н. Федчишин, Л. Хоружа, С. Черкашин та ін.).

Синкретизм історіографії порушеної проблеми виявляється в працях про розвиток вищої педагогічної освіти в зарубіжжі (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Н. Бахмат, В. Белан, К. Біницька, С. Бобраков, А. Василюк, В. Вакуленко, Н. Видишко, Н. Воєвутко, О. Волошина, В. Гарапко, Т. Гарбуза, Л. Глушок, К. Годлевська, Т. Головатенко, О. Голотюк, О. Гривкова, Ю. Грищук, І. Гушлевська, Т. Данилишена, М. Дресрман, І. Ковчина, Н. Кошарна, С. Кошманова, Т. Кучай, В. Лащихіна, Н. Мукан, М. М'яковський, М. Нагач, Е. Нероба, І. Нестеренко, О. Озерська, В. Павлюк, А. Парінов, Т. Пантук, В. Семілетко, А. Соколова, С. Стойко, О. Шацька, К. Шевченко, І. Федорчук, О. Хижняк, М. Чепіль, Ю. Янісів, Г. Яремко, Н. Яцишин та ін.); про професійну підготовку здобувачів вищої освіти різних спеціальностей в зарубіжжі (О. Авксентьєва, С. Бабушко, В. Базова, О. Баніт, Т. Барський, Я. Бельмаз, Б. Бистрова, Н. Білоусова, І. Бойчевська, Н. Бокша, В. Бондаренко, Л. Віннікова, Н. Видишко, Н. Войнаровська, Г. Воронка, О. Вощевська, Є. Громов, М. Гуляєва, Л. Гунько, Ю. Закаулова, В. Ільїна, В. Казаков, С. Когут, А. Кулікова, Н. Кучумова, Ю. Лавриш, Г. Лещук, Л. Ляшенко, Н. Микитенко, Л. Мовчан, В. Москаленко, І. Нищак, О. Ольхович,

Л. Оршанський, О. Павлішак, Н. Пазюра, І. Паламаренко, О. Пічкарь, Ю. Поляченко, Л. Пуховська, С. Романова, О. Романчук, І. Садова, Н. Собчак, Л. Отрощенко, М. Чикалова та ін.); про розвиток національних систем неперервної професійної освіти (О. Барабаш, Я. Бондарук, Т. Вакуленко, Т. Десятов, В. Гаманюк, І. Капустян, О. Романовський, О. Пришляк, О. Смольнікова, Ж. Шевченко та ін.); про політику, управління та реформування систем вищої освіти в зарубіжних країнах (А. Агейчева, О. Альперн, І. Андрушук, Л. Антоненко, А. Бабічев, М. Бойченко, Н. Бондарчук, О. Бочарова, С. Бурдіна, М. Гаврилюк, Н. Вишневська, Н. Вільчинська, В. Гальперіна, Я. Гречка, Л. Гриневич, С. Калашнікова, О. Малиновська, С. Натрошвілі, І. Сікорська, О. Тоцька, О. Фізеші, В. Хоменко, В. Шаркунова та ін.) та забезпечення якості вищої освіти в закордонні (В. Білокопитов, О. Біляковська, В. Вікторов, О. Герасименко, М. Гриценко, В. Зінченко, О. Кисельова, Г. Павлова, О. Шийка, С. Щудло та ін.).

Доробок українських науковців, що став основним предметом історіографічного аналізу, доповнюється і зіставляється з напрацьованими західними вченими науково-теоретичними засадами дослідження зарубіжних систем вищої освіти (К. Глоговська, С. Крістофер, К. Любевська, Д. Меннінг, Р. Прабхакар, В. Хантер, Р. Чао) та історіографії (В. Альпорха, Дж. Дроусен, Дж. Канделарія, М. Крайсвіт, Дж. Поттер, К. Фьюрей, М. Сейлевурис та ін.), зокрема метааналізу (Г. Гласс, Дж. Дурлак, В. Естивилл-Кастро, С. Конлей, М. Крейсвіт, Б. Макгоу, М. Сміт, А. Філд та ін.).

Про масштаби і характер історіографії порушеної проблеми свідчить зафіксований на пошуково-евристичному етапі дослідницької праці масив із 3,5 тис. різновидових наукових студій. За результатами їх попереднього огляду для предметного аналізу в дисертаційній роботі було дібрано близько 1230 підготовлених у різних галузях знань монографій, дисертацій, наукових статей, навчальних посібників, матеріалів наукових конференцій тощо. Їхній аналіз виявив, що лише окремі аспекти розвитку вищої освіти в зарубіжжі

фрагментарно розглядалися в конкретно-тематичних працях, тож вона не стала предметом спеціального комплексного історіографічного дослідження.

В означеній науковій ситуації виявлено низку *суперечностей* між:

- нагромадженням українською історіографією значним масивом різновидових міждисциплінарних досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та низьким рівнем їх цілісного структурно-змістового осмислення;
- представленим українською компаративістикою масивом знань про зарубіжний досвід розвитку вищої освіти та його слабким використанням у реформуванні вітчизняної системи вищої освіти і вдосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України;
- високим рівнем розробки науково-методологічних засад української компаративістики і міждисциплінарної історіографії та недостатньо ефективним застосуванням цього доробку в процесі аналізу досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі;
- зосередженням уваги українських науковців на вивченні певних компонентів і напрямів розвитку зарубіжних систем вищої освіти та широким колом проблем щодо їх функціонування, які не стали предметом спеціального ґрунтовного вивчення.

Отже, науково-теоретична актуальність і практична значущість проблеми функціонування зарубіжної системи вищої освіти, нагромаджена українською наукою значна кількість праць про її розвиток і потреба їхнього системного аналізу, а також доцільність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснено в межах плану науково-дослідницької роботи кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького як складник комплексної наукової проблеми «Нативістично-емпіричні підходи до викладання іноземних мов у медичних вузах за умов змішаних форм навчання» (номер державної

реєстрації 0116U004509). Одним з її пріоритетів є системне вивчення досвіду розвитку вищої освіти та медичної освіти в розвинутих країнах світу. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 14 від 22 грудня 2025 року).

Об'єкт дослідження – українська педагогічна і міжгалузева історіографія та компаративістика.

Предмет дослідження – методологія, етапи, напрями, тенденції розвитку української історіографії про вищу освіту в зарубіжжі.

Мета дослідження – здійснити предметний цілісно-структурований аналіз основних етапів, напрямів, тенденцій розвитку української історіографії зарубіжної вищої освіти в 90-х рр. XX – першій половині XXI ст. та визначити шляхи використання цього наукового досвіду в розвитку національної системи освіти України і компаративістських досліджень в означеному напрямі.

Відповідно до мети сформульовано **завдання дослідження**:

1. Визначити науково-методологічні засади вивчення вітчизняної історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.
2. Розробити класифікацію джерельного комплексу дослідження та періодизацію розвитку української історіографії про зарубіжну вищу освіту.
3. Здійснити аналіз рецепції української науки щодо розвитку університетської освіти та імперативу глобалізації й інтернаціоналізації вищої освіти.
4. Провести метааналіз досліджень українських компаративістів про розвиток різних напрямів вищої професійної освіти в зарубіжних країнах.
5. Дослідити доробок вітчизняної педагогічної науки про розвиток теорії та практики навчання і виховання у вищій школі зарубіжжя.
6. Проаналізувати міждисциплінарний дискурс з проблем державної політики, управління, реформування та забезпечення якості вищої освіти в зарубіжжі.

7. Окреслити шляхи використання результатів дослідження в реформуванні системи вищої освіти і вдосконаленні професійної підготовки у ЗВО України та розвитку вітчизняної компаративістики.

Хронологічні межі дослідження охоплюють відносно цілісний період 90-х рр. XX ст. – першої чверті XXI ст., коли внаслідок доленосних суспільно-політичних, геополітичних, культурно-освітніх зрушень відбулися кардинальні якісні зміни в розвитку української компаративістики та історіографії. За умовну нижню межу слугують 1990 – 1991 рр., коли під впливом процесів демократизації та проголошення державної незалежності України розпочався новий етап становлення національної порівняльної педагогіки та деідеологізації дослідження зарубіжної системи освіти. За умовну верхню межу слугує 2025 р., коли завершення систематизації джерельного комплексу дослідження уможливило узагальнення розвитку вітчизняної історіографії з порушеної проблеми в першій чверті XXI ст.

Територіальні межідослідження охоплюють суверенну територію Української держави у визнаних міжнародними договорами кордонах 1991 р., у межах яких вітчизняні науковці вивчали розвиток зарубіжної вищої освіти.

Концепція дослідження полягає в цілісній реконструкції історіографії української міжгалузевої компаративістики про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Вона реалізувалася на чотирьох рівнях: методологічному, структурно-тематичному, дискурсно-плюралістичному, практичному.

Методологічний рівень визначається міждисциплінарним характером дослідження, що підготовлене на перетині різних галузей педагогічної науки і наукових знань (філософія, державне управління, економіка, інформатика, соціологія, політологія, право, медицина тощо). Передбачається його здійснення згідно з науковими принципами (історизму, детермінізму, обґрунтованості, системності, цілісності, неперервності, інтегрованості, об'єктивності, світоглядності тощо) і науково-теоретичними підходами: цивілізаційним (передбачає «вживання в епоху» та розуміння особливостей досліджуваного часопростору), системно-історичним (розгляд наукових джерел

у динаміці та крізь призму суспільних, ідеологічних, освітніх, наукових чинників), синергетичним (розгляд історіографічного процесу як цілісного, здатного до самокорекції, пошуку альтернативних шляхів розвитку, відкритого до зовнішніх впливів, нелінійного, когерентного); аксіологічним (урахування у вивченні історіографічного процесу мотивів і ціннісних орієнтирів дослідників); парадигмальним (синтез авторських рецепцій, трактувань, інтерпретацій зарубіжних систем вищої освіти та їх окремих компонентів); феноменологічним (аналіз наукових студій крізь призму їх новизни, оригінальності, окремого місця в історіографії української компаративістики).

Структурно-тематичний рівень передбачає синтезований історіографічний аналіз основних напрямів дослідження зарубіжної системи вищої освіти в аспектах її глобалізації та інтернаціоналізації; розвитку основних компонентів вищої професійної освіти; теорії і практики навчання, виховання у вищій школі зарубіжжя; здійснення державної політики, управління, реформування вищої освіти та забезпечення її якості.

Дискурсно-плюралістичний рівень ґрунтується на уявленнях про відсутність або складну досяжність єдиного, загальноприйнятого знання. Натомість він передбачає альтернативність і контрверсійність інтерпретації та характеристики наукових знань про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.

Практичний рівень стосується визначення шляхів використання результатів дослідження для реформування української системи вищої освіти і вдосконалення освітнього процесу у ЗВО України та узагальнення здобутків, прогалин історіографії порушеної проблеми й окреслення перспектив її подальшого дослідження.

Джерельну базу дослідження становлять понад 3,5 тис. віднайдених і зафіксованих на першому пошуково-евристичному етапі дослідження наукових джерел про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Після їх первинної обробки було сформовано джерельний комплекс дослідження з близько 1340 систематизованих і безпосередньо залучених до історіографічного аналізу різновидових наукових джерел у вигляді близько 25 узагальнювальних праць

про розвиток освіти і педагогіки в Україні та закордоном, близько 95 колективних та індивідуальних монографій, понад 270 дисертацій з різних галузей наукових знань, близько 710 наукових статей, 15 науково-аналітичних записок, матеріалів, 50 матеріалів наукових конференцій, 75 навчальних посібників, 65 довідникових видань, 15 наукових рецензій.

У процесі формування джерельного комплексу дослідження опрацьовано понад 40 тематичних бібліографічних видань з різних проблем розвитку освіти та навчання і виховання, біобібліографічних покажчиків про доробок окремих академічних установ, ЗВО та знаних учених України, матеріали понад 70 фахових періодичних видань (наукові журнали, записки, вісники, збірники праць тощо) з педагогіки та інших галузей знань. Важливими компонентами джерельного комплексу дослідження стали напрацювання зарубіжних авторів: понад 50 студій теоретико-методологічного характеру та дисертації, інші праці з порушеної проблеми, які були захищені або опубліковані в Україні.

Методологічну основу дослідження визначають її базові компоненти (наукові принципи, науково-теоретичні підходи, операційні методи, різноманіття наукового дискурсу) та характеристики – міждисциплінарність, поліструктурність, плюралізм. Вони розроблялися й реалізувалися на трьох рівнях: *філософському* – у вигляді принципів наукового пізнання, що визначають зв'язок історії, культури й освіти, єдність теорії і практики та передбачають аналіз наукових студій з порушеної проблеми на глобальному і регіональному (європейському) рівнях з урахуванням соціокультурних особливостей національних систем вищої освіти та крізь призму їх парадигмального розвитку, синергетичної трансформації, ціннісного виміру; *загальнонауковому*, що передбачає диференціацію та інтеграцію методологічних засад міждисциплінарної компаративістики та історіографії; *конкретно-науковому*, який представляє сукупність теоретичних положень, наукових ідей, операційних інструментів для безпосереднього розв'язання висунених завдань.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вчених у галузях:

- *філософії та філософії освіти*, що визначають парадигми розвитку сучасної освіти і науки (В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Загороднюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, М. Опачко, Н. Скотна та ін.);
- *історико-педагогічної науки*, які окреслюють науково-теоретичні засади вивчення освітньо-педагогічного процесу (М. Богуславський, Л. Ваховський, А. Вихрущ, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Т. Кристопчук, О. Сухомлинська, Є. Хриков, О. Чмир та ін.);
- *педагогічної та міждисциплінарної компаративістики*, що визначають орієнтири вивчення зарубіжної системи освіти (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукач, О. Овчарук, О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська, В. Садова, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Сташевська, М. Чепіль, С. Цюра, О. Шапран, Г. Щука й ін.);
- *педагогічної та загальної історіографії*, які проєктують методологію аналізу наукових джерел (О. Адаменко, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, Я. Калакура, Н. Коляда, І. Стражнікова, Н. Гупан, І. Колесник, І. Кулик, О. Петренко, І. Розман, О. Ясь та ін.);
- *загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*, які інтегрують принципи, форми, методи навчання і виховання здобувачів вищої освіти (О. Вишневський, С. Карпенчук, О. Киричук, А. Кузьмінський, З. Курлянд, І. Малафійк, В. Омеляненко, М. Фіцула та ін.);
- *професійної освіти та педагогіки*, які окреслюють засади організації професійної підготовки фахівців у вищій школі (Н. Абашкіна, А. Василюк, В. Вакуленко, С. Кошманова, Н. Мукач, Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.);
- *державної політики та управління*, які розробляють механізми функціонування і розвитку освітніх систем (І. Андрощук, Л. Гриневич, В. Зінченко, О. Кисельова, С. Натрошвілі, О. Тоцька, В. Хоменко, О. Шапран, В. Шаркунова, С. Щудло та ін.).

Згідно з метою, завданнями, структурою дослідження використано чотири основні групи методів його проведення: загальнонаукові (аналіз і синтез,

індукція і дедукція, узагальнення і порівняння, ідеалізація і формалізація, абстрагування і конкретизація) – виконують універсальні пізнавально-аналітичні операційні функції на всіх етапах науково-дослідницького процесу; *міждисциплінарні*: пошуково-евристичний і бібліографічний (для пошуку і систематизації наукових джерел), історико-генетичний і періодизації (для детермінування та визначення етапів і динаміки розвитку історіографічного процесу), ретроспекції та історичної актуалізації (для вивчення часової різноспрямованості процесу нагромадження наукових знань); структуризації, історико-порівняльний, компаративістський (для членування історіографічного процесу, зіставлення динаміки розвитку його окремих компонентів, виявлення подібності, оригінальності, новизни наукових знань), типології і класифікації (для градації та генералізації наукових джерел у впорядковані групи, ідеалізовані моделі, що визначають спільне й особливе наукових рефлексій певних аспектів розвитку освітніх систем), контент-аналізу і дискурс-аналізу (для вивчення наукових праць (текстів) за кількісними та якісними ознаками, їх інтерпретації й оцінок з боку освітян і науковців), біографічний (для вивчення персоналій українських науковців), актуалізації і прогнозування (для визначення перспектив використання результатів дослідження в розвитку освіти і науки України); *аналізу наукових джерел*: ідеографічний (для опису, розкриття сутності та індивідуальних особливостей об'єкта дослідження), історіографічний (для структурного, системного аналізу, інтеграції, характеристик наукових джерел), головного масиву та монографічного й вибіркового аналізу (для системного наукометричного опрацювання наукових джерел), метааналізу (реалізувався за авторською програмою систематизації, інтерпретації, оцінювання значної кількості різновидових студій), наукометричного й кластерного аналізу (для вимірювання наукової інформації за певними показниками для виявлення внеску авторів у вивчення різних проблем); *статистичні та соціологічні* – для фіксації, обробки, ранжування кількісних і якісних показників розвитку наукових студій та їх формалізації в таблицях і схемах.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

уперше: здійснено цілісний структурований аналіз основних етапів, напрямів, тенденцій розвитку в 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. української історіографії зарубіжної вищої освіти;

- обґрунтовано позицію щодо виокремлення історіографії педагогічної компаративістики як окремої субдисципліни історико-педагогічної науки, що вивчає нагромадження наукових знань про розвиток освітніх систем і педагогічної науки в зарубіжжі;

- розроблено періодизацію означеного історіографічного процесу, який складається з трьох основних етапів: перший – початковий, пострадянський (1991 – 2000/2001 рр.); другий – проєвропейський (2002–2009/2010 рр.); третій – глобалістський (2011/2012 – 2025 рр.) поділяється на дві фази, які розмежовує початок 24 лютого 2022 р. повномасштабної збройної агресії рф проти України;

- представлено класифікацію наукових джерел про розвиток вищої освіти в зарубіжжі, що складається із семи груп: узагальнювальні праці; монографії і дисертації; наукові статті; матеріали наукових конференцій; дидактична література; довідникові видання; наукові огляди, рецензії;

- здійснено синтезований аналіз рецепції української науки щодо імперативів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти;

- розроблено й апробовано спеціальну програму метааналізу досліджень українських компаративістів про розвиток різних напрямів вищої професійної освіти в зарубіжних країнах;

- досліджено вітчизняну педагогічну історіографію про розвиток теорії та практики навчання і виховання у вищій школі зарубіжжя;

- проаналізовано міждисциплінарний дискурс з проблем державної політики, управління, реформування та забезпечення якості вищої освіти в зарубіжжі;

- визначено шляхи використання доробку вітчизняної історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі для реформування національної системи освіти та розвитку наукових досліджень в означеному напрямі.

Подальшого розвитку набуло: вивчення генези формування української педагогічної історіографії у 20-х – 80-х рр. XX ст. та розробка її категорійно-поняттєвого апарату і дослідницького інструментарію; науковий підхід щодо поділу джерел педагогічної науки на першоджерела як матеріалів, що не є результатом науково-аналітичного дослідження, та історіографічні джерела у вигляді різновидових наукових праць; обґрунтування візії компаративістики як окремої міждисциплінарної галузі знань; систематизація бібліографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі; розробка дефініцій «зарубіжна освіта» і «закордонна освіта», «вища освіта», «педагогічна освіта», «вища професійна освіта», «вища медична освіта» тощо.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що представлені в ньому репрезентативні наукові джерела та теоретичні положення, висновки дають відносного цілісне уявлення щодо етапів, характеру, тенденцій, напрямів, інших аспектів розвитку української педагогічної та галузевої історіографії про становлення і функціонування системи вищої освіти в зарубіжжі. За матеріалами дисертації підготовлено елективний курс «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії», який пройшов апробацію в процесі професійної підготовки магістрантів і аспірантів педагогічних спеціальностей у ЗВО України. Цей практичний досвід та потреби вдосконалення професійної підготовки фахівців різних галузей знань (освітян, управлінців, економістів, правників тощо) дає підстави стверджувати, що матеріали дослідження можуть бути корисними в розробці науково-методичного забезпечення для організації освітнього процесу в різнопрофільних ЗВО та системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації кадрів. Передусім це стосується викладання нормативних дисциплін та елективних курсів з історії зарубіжної освіти, педагогічної компаративістики, педагогіки вищої школи, освітніх технологій.

Результати наукового пошуку можуть бути корисними для розроблення державних і регіональних концепцій, програм реформування національної системи вищої освіти України та її інтеграції у світовий і європейський освітній простір у післявоєнний період. Урахування викладених у ньому методологічних і теоретичних положень, фактографічного матеріалу може сприяти вдосконаленню планування та організації наукових досліджень з педагогічної та різногалузевої компаративістики, розробці навчально-методичних матеріалів відповідного спрямування, а також прогнозуванню розвитку педагогічних студій та неперервної професійної освіти в національному і міжнародному вимірах.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Довідка № 2238 від 31.12.2025), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Довідка № 1837 від 31.12.2025), Рівненського державного гуманітарного університету (Довідка № 01–12/02 від 12.01.2026), НУ «Львівська політехніка» (Довідка № 67–01–55 від 14.01.2026), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (Довідка № 01–12/57 від 19.01.2026), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (№ 2026-01-26/06-01/220 від 03.02.2026).

Особистий внесок здобувача. Викладені в дисертації наукові результати здобуто самостійно. У спільних публікаціях авторці належить: аналіз зарубіжного дискурсу щодо трактування ковчигу як педагогічної технології [25]; аналіз історіографії про інноваційні освітні технології в професійній підготовці українських студентів у воєнний час [5]; узагальнення наукового досвіду щодо вивчення синтезованого підходу в розробленні моделі формування компетентностей учителів у дистанційному навчанні [2]; узагальнення доробку українських учених-педагогів про розвиток управління вищою освітою [4]; аналіз зарубіжного досвіду метааналізу студій про психічний стан студентів за екстремальних ситуацій [3]; узагальнення доробку українських учених-педагогів про розвиток національних систем медичної

освіти [6]; аналіз напрацювань вчених про ефективність розвитку критичного мислення студентів ЗВО через вивчення факультативних гуманітарних курсів [7]; аналіз медичної освіти в Україні й Німеччині в історичному контексті щодо практичної підготовки [30]; обґрунтування сучасних викликів вищої медичної освіти [31]; актуалізація проблеми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії за сучасних суспільних викликів [38].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, здобули позитивні відгуки на наукових і науково-практичних конференціях, зокрема:

міжнародних за кордоном: «Світ наукових досліджень» (Польща, Ополе, 2023), «Європейський науковий конгрес» (Іспанія, Мадрид, 2023); «Сучасні проблеми та виклики польських й українських педагогів в умовах миру і війни» (Польща, Люблін, 2024), «Майбутнє науки: інновації та перспективи» (Швеція, Стокгольм, 2025), «Сучасні тенденції розвитку економіки, технологій та промисловості» (Канада, Торонто, 2025), «Сучасні тенденції розвитку наукових досліджень» (США, Бостон, 2025), «Майбутнє в результатах сучасних наукових досліджень '2025» (Німеччина, Карлсруе, 2025);

міжнародних в Україні: «Концептуальні шляхи розвитку науки» (Київ, 2020), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2021), «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні напрямки наукових досліджень» (Київ, 2021), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2021), «Ефективне управління як двигун фінансово-економічного розвитку: матеріали» (Суми, 2023), «Перспективи сучасної науки: теорія і практика» (Львів, 2024), «Підготовка дисертацій в умовах воєнного стану: актуальні питання та шляхи їх вирішення» (Львів – Торунь, 2024), «Наука та освіта в умовах воєнного часу» (Дніпро, 2024), «Сучасні виклики та актуальні проблеми науки, освіти та технологій» (Полтава, 2024), «Сучасна українська освіта: виклики, стратегії,

технології» (Дрогобич, 2025), «Педагогічна науки й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи» (Коломия, 2025), «Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів» (Івано-Франківськ, 2025);

всеукраїнських з міжнародною участю: «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2024).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук «Інтелектуалізм як модус літературного простору: світоглядно-філософські та поетико-стилістичні аспекти» зі спеціальності 10.01.06 – теорія літератури захищено 2015 р. у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 43 публікаціях (з них 33 одноосібні), з-поміж них: 1 розділ у колективній закордонній монографії, 6 статей у виданнях, що індексуються міжнародними наукометричними базами Web of Science і Scopus, 23 статті у фахових виданнях України, 13 публікацій у педагогічних журналах і збірниках наукових конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (1428 найменувань, з них 56 іноземними мовами) та додатків, викладених на 39 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 642 сторінки, з них основна частина праці – 433 сторінок. Ілюстративний матеріал представлено у 12 таблицях, 1 рисунку.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Методологія дослідження історіографії зарубіжної вищої освіти

Методологія – це основа, сутність кожного історико-педагогічного дослідження. Вона окреслює його систему координат, обґрунтовує визначення змісту, структури й основних параметрів (мета, завдання, об'єкт, предмет та ін.) та стратегію і логіку проведення. Методологія проєктує предметне послідовне розв'язання висунених у дослідженні завдань, аргументує його терміносистему та добір, аналіз, інтерпретацію джерел, дослідницьких інструментів, формулювання теоретичних положень і висновків, визначає рівень і якість результатів науково-дослідницької праці.

Основні особливості методології дослідження – міждисциплінарність і поліструктурність – визначаємо у двох ракурсах. Перший полягає в тому, що воно підготовлене на перетині різних галузей, напрямів, субдисциплін педагогічної науки: передусім педагогічної компаративістики, історіографії педагогічної науки, а також історії педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, соціальної і спеціальної педагогіки тощо. Другий ракурс виявляється у введенні в предметне поле дослідження праць з різних галузей знань – філософії і філософії освіти, державного управління і адміністрування, економіки, інформатики, медицини, психології, філології, соціології, політології, історії та суміжних з ними дисциплін. На ці галузі знань накладаються різні галузі освіти – професійна вища освіта, дошкільна, початкова, середня освіта, спеціальна освіта, інформаційно-комунікативні технології в освіті, фізична культура і спорт та їх предметні спеціальності і спеціалізації тощо.

У методологічній програмі дослідження виокремлюємо п'ять основних взаємопов'язаних компонентів: багатогалузевість; категорійно-поняттєвий апарат; наукові принципи й методологічні підходи; операційний інструментарій; плюралізм наукового дискурсу. У процесі їх з'ясування спираємося на

методологічний досвід української та зарубіжної педагогічної науки й інших галузей знань. Вони предметно і логічно характеризуються в цьому та наступних підрозділах під час розгляду конкретних проблем.

Основними складниками міждисциплінарності дослідження є педагогічна компаративістика та історіографія педагогічної науки.

Вітчизняна педагогічна компаративістика (дотримуємося позиції, згідно з якою ця назва дисципліни співзвучна поняттю «порівняльна педагогіка») має понад столітню традицію та ґрунтовно розроблені терміносистему, науковий апарат, дослідницький інструментарій, інші компоненти, що визначають її як окрему самодостатню галузь (напрямок) педагогічної науки. Означені аспекти знайшли ідіографічно-описове та дискурсно-аналітичне висвітлення в масиві навчальної літератури (О. Галус, Л. Шапошнікова [231], А. Сбруєва [1048], Р. Сойчук та ін. [894], М. Чепіль, А. Возняк [1295] та ін. [950]), спеціалізованих збірниках наукових праць [890–893; 895] та окремих розвідках (А. Вихрущ [187], В. Вихрущ [189], О. Заболотна [386], К. Корсак і Н. Лавриченко [573; 578], К. Красовицький [593], О. Локшина [670; 677], Н. Ничкало [804; 805], О. Овчарук [818], В. Садова [1035; 1036], І. Сташевська [1150], О. Сухомлинська [1176], І. Тараненко, Г. Степаненко [1190], А. Теодорович [1199], Є. Хриков [1282], С. Цюра [1290], Г. Щука [1356]).

Активний розвиток вітчизняної педагогічної компаративістики за досліджуваного періоду виявився в процесі її інституціалізації і розбудові організаційної структури (підрозд. 1.3) та нагромадженні доробку про розвиток освіти закордоном. На такому тлі відбувався складний, суперечливий процес розробки її методологічних засад, що супроводжувався «боями за методологію» 90-х рр. ХХ ст., запозичення теоретичних концептів з пострадянського (головно російського) наративу, відтак західного дискурсу, який посилювався в руслі інтеграції України до європейського освітнього і наукового простору, а згодом абсолютно панівним з початком широкомасштабної агресії 24 лютого 2022 р. з боку РФ.

У масиві означених вище студій такі методологічні трансформації увиразнюють матеріали серійних проєктів на кшталт науково-практичних семінарів «Педагогічна компаративістика: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (2010, 2013, 2015) [895], міжнародних наукових конференцій «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта: горизонти інновацій» (2017, 2018, 2020, 2023) [890–893] та ін.

Узагальнюючи поступ української педагогічної компаративістики на початку ХХІ ст., О. Локшина (2013) відзначила низку «методологічних фокусувань»: 1) перехід з дослідження зарубіжної педагогіки на дослідження з порівняльної педагогіки, що виявилось у вивченні проблем на наднаціональному і міжнаціональному рівнях (ЄС, Західна Європа) та тенденції до зіставлення розвитку освіти в зарубіжних країнах і Україні; 2) посилення «синхронізації» розвитку вітчизняної компаративістики зі світовою та розширення спектру досліджень, який не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а охоплює освітню політику, культурно-громадянсько-педагогічні аспекти, питання забезпечення якості освіти і підготовки вчителів, ІКТ-освіту тощо; 3) утвердження практики «підсилення формату географічного завдяки залучення елемента часового порівняння» (з'ясування передумов і витоків досліджуваних феноменів); 4) активне застосування емпіричних методів (інтерв'ю, опитування) поряд з теоретичними (аналіз документальних і наукових джерел) та апробованих західними вченими дослідницьких моделей і методик порівняння [670].

Означену рецепцію розширює ретроспектива еволюція методології української педагогічної компаративістики, яка пройшла шлях «від початків» (М. Костомаров, І. Крип'якевич, С. Сірополко), коли існувала «на рівні конкретних фактів і узагальнень», до «концептуалізації компаративістичного підходу» на початку 2010-х рр., що виявилось у створенні оригінальних порівняльних типологій, розширенні розуміння історико-педагогічного контексту (В. Садова [1035]).

На такому тлі посилилася неоднозначність трактування методології порівняльної педагогіки, яка відобразилося в дискурсі щодо її предмета (розглядається як галузь педагогічної науки; міждисциплінарна наука про освіту; інтердисциплінарна педагогічна наука тощо) (див.: В. Вихрущ [189], О. Сухомлинська [1176]). Якщо ідеться про окрему наукову галузь, то її методологія має містити відповідні конкретні теоретичні концепти, перебувати в рівневому зв'язку із загальною методологією порівняльних досліджень – компаративістикою, оперувати оригінальними техніками й технологіями дослідження (С. Цюра [1290]).

У проєкції міжнародних педагогічних досліджень українські вчені наполягали на тому, що за відсутності чіткого наукового визначення предмета педагогічної компаративістики актуалізується потреба продуктивної дискусії щодо її методології за участі освітянської громадськості та фахівців різних галузей знань (див.: О. Заболотна [386], А. Теодорович [1199]).

Аналіз матеріалів означених вище серійних проєктів і наукових розвідок дає змогу визначити тенденцію щодо зміни акцентів у розвитку методології педагогічної компаративістики з розробки загальних принципів, засад, науково-теоретичних підходів на предметне вивчення національного досвіду окремих країн, відтак викликів, спричинених перебуванням України у військовому стані. Еволюцію таких наукових настроїв та орієнтирів артикулює розуміння тощо, що за умов COVID-19 та повномасштабної війни педагогічна компаративістика набуває «особливої значущості», позаяк на неї покладається місія обміну досвідом кроскультурних досліджень, вироблення загального розуміння процесів, які відбуваються в освіті, з урахуванням орієнтирів міжнародної спільноти [893, с. 17].

Увимірі предмета нашого дослідження його методологічні засадине можуть обмежуватися порівняльними стратегіями, а мають спрямовуватися на комплексне осмислення зарубіжних систем освіти як динамічних, диференційованих мінливих феноменів, взаємопов'язаних зі всіма іншими

сферами суспільного розвитку досліджуваних країн. Його методологічна програма має охоплювати проблеми створення педагогічних парадигм, типологізації доміант науково-педагогічного мислення за певних історичних періодів, персоніфікації і структуризації педагогічних ідей, поглядів, концепцій у їх конкретно-історичній інтерпретації та динаміці розвитку (докл. підрозд 1.3).

Порівняно з компаративістикою, історіографія є відносно молодого галуззю вітчизняної педагогічної науки. Вона почала активно формуватися у 2010-х рр. на основі досвіду радянської, пострадянської і сучасної української історичної науки (Я. Грицак [285], Л. Зашкільняк [1229], Я. Калакура [457], І. Колесник [538], Е. Луняк [689], С. Стельмах [1151], О. Ясь [1374] та ін.), зусиллями старшої і молодшої генерацій істориків педагогіки (О. Адаменко [14–15], Л. Березівська [99], Л. Гарапко [238], Л. Голубнича [264], Н. Гупан [302], Н. Коляда [548], І. Кулик [620], О. Петренко [904], І. Розман [1001], А. Сбруєва [1048, с. 29–32], І. Стражнікова [1161], О. Сухомлинська [1172–1175], Ю. Чопик [1309] та ін.).

Розвиваючи дискурс щодо визначення базових компонентів історіографії педагогічної науки, відзначмо, що її покликання вбачаємо у нагромадженні, систематизації, аналізі, інтерпретації сукупності різновидових наукових праць (історіографічних джерел) з проблем історії освіти і педагогічної думки та теорії, методики, практики навчання і виховання, освітнього менеджменту тощо.

Предметне цілісне осмислення феномена педагогічної історіографії передбачає з'ясування етапів, тенденцій, напрямів, територіальних і часових векторів розвитку педагогічних знань; складників інституціалізації науково-педагогічної діяльності – формальної (академічні установи, ЗВО, університетські кафедри, дослідницькі центри, періодичні, неперіодичні, серійні видання) та неформальної (науково-педагогічні напрями і течії, школи й осередки); соціокультурних, інтелектуальних передумов і чинників становлення педагогічної науки; методологію історіографічних досліджень

тощо. З означених позицій і наукового досвіду (див. також підрозд 1.3) підходимо до вивчення історіографії розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Зважаючи на складну, незовсім упорядковану структурованість педагогічної науки у вигляді різних галузей, дисциплін, напрямів, ставимо питання щодо формування й утвердження статусу історіографії педагогічної компаративістики як субдисципліни, покликаної нагромаджувати, систематизувати та всебічно аналізувати, оцінювати сукупність наукових праць (знань) про розвиток освіти і педагогіки в зарубіжжі.

Методологія історіографії педагогічної компаративістики в широкому значенні має охоплювати весь процес організації історіографічного дослідження – від визначення змістової структури, стратегії і логіки проведення до добору й інтерпретації методів і технік пізнавальної і аналітичної діяльності, узагальнення його результатів тощо. Вона фокусує на тому, що історико-педагогічні знання, зокрема й особливо про зарубіжні системи вищої освіти, динамічно нарощуються й оновлюються під впливом об'єктивних (суспільні, освітні, наукові) та суб'єктивних (методологічна культура, науковий досвід дослідників) чинників, завдяки використанню нових наукових джерел і дослідницького інструментарію тощо. Методологія історіографії дає змогу досягнути закономірності, принципи, тенденції, інші аспекти процесу нарощування наукових знань з порушеної проблеми.

У такому контексті важливе значення має взаємозв'язок пізнання та самопізнання, який вважають наріжним каменем методології історіографії (Я. Калакура). Екстраполуючи в предметне поле нашого дослідження думку британського філософа, історика Р. Колінгвуда [541, с. 276], підкреслимо, що саме історико-педагогічне пізнання та самопізнання конструюють історію розвитку вищої освіти в зарубіжжі, інтерпретуючи й переосмислюючи пов'язані з нею події, факти шляхом рефлексії, демонструючи свободу думки. Таким чином історіографія стає носієм рефлексивно-пізнавальної діяльності, спрямованої на систематизацію, аналіз наукового доробку вчених та передбачає його раціональне пояснення і використання в організації освітнього процесу.

Реалізації цієї місії зумовлює розробку відповідного науково-теоретичного й операційного інструментарію, про що йтиметься далі, та характеристику комплексу історіографічних джерел (підрозд. 1.2).

Специфіка другого складника методології дослідження – терміносистеми – зумовлюється її міждисциплінарністю, множинністю, диференційованістю, плюралізмом, дискусійністю. Це виявляється в трансформації сутності окремих дефініцій у процесі розвитку освіти і науки та відмінностях їх трактування в українському, пострадянському і західному дискурсах. За означених обставин зосереджуємося на аналізі базових категорій «вища освіта», «зарубіжна вища освіта» та інших похідних дефініціях, а поняття, що стосуються історіографії педагогічної науки й інших проблем дослідження, з'ясовуються в підрозділах під час їх конкретного розгляду.

Абстрагуючись від з'ясування категорії «освіта», яка всебічно представлена в базових освітніх документах [966; 973] та проаналізована крізь призму наукового дискурсу [1205; 1339, с. 32–44], у таких ракурсах розглянемо поняття «вища освіта», «зарубіжна вища освіта», «національна система вищої освіти» та ін.

У процесі дослідження проблем вищої освіти не лише в Україні, а й зарубіжжі вітчизняні науковці часто відштовхуються від її трактування в законах України «Про вищу освіту» (2014) (ст. 1) [966] та «Про освіту» (2017) (ст. 17) [973] як рівня освіти, який здобуває особа в закладі вищої освіти (ЗВО) унаслідок системного, цілеспрямованого засвоєння змісту навчання. Мета і зміст цього процесу зумовлюються цілями та потребами суспільства у вигляді набуття професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю та в певній галузі знань.

Такі підходи відповідають оновленій 2011 р. системі Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО). З неї 2013 р. виокремили «МСКО: галузі освіти та підготовки», яка відповідає Болонській цикловій (рівневій) організації вищої освіти. Для утвердилася такої парадигми у Європейському

просторі вищої освіти (ЄПВО) були проведені відповідні дослідження і семінари національних експертів [792, с. 15–16].

Відповідно до нього був приведений «Національний освітній глосарій: вища освіта» (2014), до якого включили 172 терміни. «Вища освіта» (Higher / tertiary education) у ньому визначалася як система знань, умінь, навичок та світоглядних, громадянських, професійних якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у ЗВО за певною спеціальністю на відповідному рівні вищої освіти. Згідно з МСКО, вона надається на 5–8-му освітніх рівнях та відповідає 1–4-му кваліфікаційним рівням Рамки кваліфікацій ЄПВО [792, с. 16]. Цікаво, що в оновленому «Національному освітньо-науковому глосарії» 2018 р. визначення вищої освіти подається за буквою згадуваних законів України [793, с. 14–15].

Вивчаючи розвиток вищої освіти в зарубіжжі та Україні, вітчизняні науковці часто апелюють до терміносистеми ЮНЕСКО. У її рамковому документі «Реформування і розвиток вищої освіти» (1995) вища освіта трактується як провідний чинник нарощування людського капіталу та засіб конкурентоспроможності національних економік. Стверджується, що без належної підготовки фахівців жодна країна не може забезпечити поступ, згідно з потребами суспільства та формування принципів демократії, толерантності, взаємоповаги [1425].

Поки що складно вважати поняття «вища освіта» об'єктом повноцінного, усебічного українського наукового дискурсу. Її загальне розуміння як складника національної системи освіти, що забезпечує фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку майбутніх фахівців у ЗВО, фігурує в інтерпретаціях, які відповідають тематиці конкретних студій.

Широковживане поняття «система вищої освіти» також не стало нормативним, позаяк відсутнє в базових освітніх документах і академічних виданнях. Цю прогалину дещо компенсує трактування поняття «система освіти», зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) як сукупності складників, рівнів і ступенів освіти та кваліфікацій, програм, стандартів освіти,

ліцензійних умов, закладів освіти, інших учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти та відповідних регулятивних нормативно-правових актів [973]. Чинний Закон України «Про вищу освіту» (ст. 11) не дає визначення поняття «система вищої освіти», а лише структурує її в означених вище компонентах [966].

Деякого уточнення потребує поняття «заклад вищої освіти» у руслі термінологічних змін останнього десятиліття та додержання норм науково-педагогічної лексики. Нав'язаний за радянського режиму російськомовний покруч «ВУЗ» – «вищий учбовий заклад», «ВНЗ» – «вищий навчальний заклад» у науковому та суспільному вжитку чергувався з україномовним складноскороченням «виш» – «вища школа». Знані лінгвісти з'ясували сутність і наслідки цього явища (В. Іващенко [434], Л. Кучеренко [634], О. Пономарів [943]), тож погоджуємося з їхніми висновками, згідно з якими в Законі України «Про вищу освіту» (зі змінами станом на 2020 р.) термін «вища школа» функціонує і його не замінено на інший. Стандартів освіти, які б зобов'язували, рекомендували не використовувати термін «виш» замість ЗВО, немає. Тому науковці вільні у виборі цих лексем, тим паче, що поняття «виш» – «вища школа» кодифіковані академічними словниками.

Зауважмо, що в дослідженнях про розвиток вищої освіти в зарубіжжі українські науковці часто оперують поняттями «вища школа», «заклад вищої освіти» та ін. у вироблених в українському нормативному полі і науково-освітньому просторі сутнісно-змістових значеннях. Утім, вони не завжди суголосні й відповідають національними терміносистемам досліджуваних країн та європейського регіону, що відповідним чином впливає на якість результатів досліджень (докл. розділи 2–5).

В українській науковій літературі, як і в пошуковій системі Google фактично не знаходимо чіткого визначення понять «зарубіжна вища освіта», «зарубіжна система вищої освіти», хоча вони фігурують у заголовках багатьох студій [398–401; та ін.], які дають їх усебічні характеристики. Згідно з нашими спостереженнями, у вивченні цієї проблематики в терміносистемі української

педагогічної науки, зокрема компаративістиці, домінує прикметник «зарубіжний», що пов'язуємо з широковживаним словосполученням «зарубіжні країни». Учені-лінгвісти радять замінювати слово «зарубіжний», на «стилістично кращий варіант» – закордонний, позаяк перше є префіксально-суфіксальним утворенням від слова «рубіж» (що є рідковживаним), друге – від слова «кордон» [117]. Зважаючи на загальні словникові тлумачення, вони позначають співзвучні змістові сентенції – освітні процеси, явища, які відбулися поза межами України. У такому сенсі використання прикметника «іноземний» для позначення освітніх феноменів у «чужій» землі, країні є виправданим.

Також зауважмо, що термін «зарубіжний» набув нормативного статусу в позначенні наукових напрямів і дисциплін – «зарубіжна філософія», «зарубіжна культура», «зарубіжна література», «зарубіжна педагогіка», «історія зарубіжної педагогіки», «економіка зарубіжних країн» та ін., а також артикуляції їх представників – «зарубіжні автори/вчені/науковці» тощо. Натомість термін «закордонний» переважає в офіційному діловодстві та в царині дипломатії, міжнародних відносин.

Під час добору, визначення, використання трьох наступних компонентів методологічної програми, що стосуються наукових принципів і підходів, операційного інструментарію та плюралізму наукового дискурсу, спираємося на методологічну установку Й.-Г. Дройзена щодо їх розгляду як «важелів науки», правильне застосування яких забезпечує високі теоретичний і раціональний рівні аналітичних студій. Вони мають бути довільними та зумовлюватися предметом і завданнями дослідження [1384]. За таких умов витримується стрижнева вимога сучасної філософії і теорії науки щодо розробки багаторівневої методології дослідження, яка цілеспрямовано й ефективно інтегрує ретельно дібрану та обґрунтовану сукупність теоретичних концептів і технологічних інструментів.

Наукові принципи дослідження позначають вихідні ідеї, положення, вимоги та пізнавальні установки, які окреслюють систему координат його

організації та проведення, а з позиції історіографії виражають ставлення суб'єкта пізнання (автора) до об'єкта пізнання – вищої освіти в зарубіжжі в різноманітні її компонентів, характеристик. Зважаючи на науковий досвід [268;850; 1001, с. 66–70; 1048, с. 29–30; 457, с. 106–121; 1078], природу і логіку історіографічного аналізу, плюралізм наукового дискурсу, спираємося на пізнавально-аналітичний потенціал попарно згрупованих принципів:

- історизму, детермінізму, конкретності – передбачають розуміння того, що історіографічний процес і наука, з одного боку, та зарубіжні системи вищої освіти, з іншого, перебувають у процесі постійного розвитку і трансформації, який зумовлюється низкою суспільно-політичних, соціально-економічних, культурних, наукових, інших чинників. Вони передбачають урахування конкретних історичних умов (принцип «вживання в епоху»), на які зважаємо у розробці власної історіографічної періодизації та під час аналізу періодизацій представлених у наукових студіях;

- усебічності та обґрунтованості – забезпечують багатовекторність аналізу досліджень про розвиток національних систем вищої освіти з урахуванням їх загальних рис і особливостей та впливів різних чинників – зовнішніх, об'єктивних (глобалізація, вимоги ринку праці, ідеологічні установки, освітні і наукові парадигми тощо) та внутрішніх, суб'єктивних (світобачення, методологічна культура, мотивація науковця тощо);

- системності, комплексності, цілісності – спрямовують на розгляд кожної наукової праці як оригінального самодостатнього явища, що посідає своє місце в масиві студій з порушеної теми, та вивчення доробку в різних галузях науки, які відображають процес накопичення знань про розвиток вищої освіти на різних рівнях: глобальному, регіональному (європейському), окремих країн, закладу вищої освіти, учасників освітнього процесу тощо;

- неперервності, послідовності, інтегрованості – орієнтують на розуміння тяглості, наступності досліджуваного історіографічного процесу, що розвивається під впливом доробку радянських істориків педагогіки, який не втратив пізнавальної (фактографічної, теоретичної) цінності, але несе ідейно

ангажовані клішовані трактування; наративів пострадянської (зазвичай російської) науки, від яких почали остаточно витіснятися лише після початку повномасштабної агресії РФ; західного наукового дискурсу, який посилювався в процесі інтеграції України у європейський освітній і науковий простір та завдяки молодій генерації науковців;

- об'єктивності та безсторонності – застерігають авторів від ідейної ангажованості, суб'єктивних, упереджених, наперед визначених трактувань і оцінок результатів наукових студій і спрямовують на репрезентативний добір і виважений аналіз історіографічних джерел для формулювання аргументованої позиції щодо рівня, ступеня, якості науково-аналітичного осмислення певних освітньо-педагогічних процесів і явищ;

- антропологізму [51] – стверджує, що лише повернення обличчям до людини у вимірі часопростору актуалізує світоглядно-виховну функцію історіографії історико-педагогічної науки та визначає, поглиблює її людиноцентризм і гуманістичну спрямованість;

- світоглядності – означає, що суб'єктивне світобачення вченого-історіографа не повинно перешкоджати прагненню до об'єктивного аналізу. Зокрема, україноцентризм (оцінювання освітніх процесів з позицій національних інтересів і наукового досвіду України) має сполучатися з розумінням їх багатогранності, полікультурності тощо.

Використання означених принципів у науково-дослідницькій праці органічно поєднується з науково-теоретичними/методологічними підходами, які співзвучні вітчизняному науковому досвіду[268; 419; 784; 850; 1078; 1222], їх трактуємо як сукупність способів, прийомів і теоретичних положень, установок для реалізації наукових стратегій. Зважаючи на означений доробок та предмет і завдання нашого дослідження, за сутнісно-змістовими і функційними ознаками ці підходи поділяємо на три групи: базові, парадигмальні, інструментальні. Подаємо їхню інтерпретацію в площині застосування для аналізу історіографічних джерел.

Дібрані базові загальнонаукові підходи сприяють визначенню логіки, послідовності, динаміки процесу нагромадження наукових джерел про вищу освіту в зарубіжжі та їх інтеграції в певну систему для з'ясування його генези, здобутків, прогалин, інших аспектів:

- цивілізаційний та історико-культурологічний [413; 419; 1078] – передбачають «вживання в епоху», тобто врахування того, як у наукових джерелах феномен вищої освіти в зарубіжжі розкривається крізь призму різних форм життєдіяльності (географічне розташування; полікультурне середовище; соціальні інститути і зв'язки тощо) та в системі координат часопростору (періоди, епохи – країни, регіони);
- історико-педагогічний та системно-історичний [419; 1078] – спрямовують на розгляд наукових джерел крізь призму динаміки, трендів, впливів суспільних, ідеологічних, освітніх, наукових чинників, які за різних історичних періодів детермінували еволюцію національних систем вищої освіти, зокрема теорію і практику навчання та виховання, їхні концепції, зміст, організаційні форми і методи; уможлиблюють відстежувати відображення в історіографічних джерелах трансформацію ідейних і наукових поглядів авторів, що відбувалися під впливом суспільних і особистісних обставин;
- культурологічний [283; 543] – передбачає аналіз наукових студій з позиції відображення в них культуровідповідності систем вищої освіти зарубіжних країн як продуктів тривалого складного соціокультурного розвитку, зумовленого їх національними особливостями та викликами глобалізації, які загрожують втратою національної ідентичності не лише окремої особистості (здобувача освіти, науково-педагогічного працівника), а національних систем вищої освіти, окремих вишів, які мають власні унікальні традиції і досвід. Цей підхід визначає гуманістичну і гуманітарну спрямованість української педагогічної історіографії, засвідчує її етнонаціональну окремішність і самодостатність, з одного боку, та ступінь інтегрованості в міжкультурний діалог західної науки, з іншого;

- синергетичний [209; 603–604] – спрямовує на розуміння і вивчення історіографічного процесу як цілісного організму, здатного до самокорегування та пошуку нових альтернативних шляхів розвитку; формує уявлення про нього як процесу відкритого (що перебуває під впливом суспільних, освітніх, наукових чинників), нелінійного і когерентного (розвивається в різних напрямках, які перетинаються, узгоджуються і в такий спосіб взаємопідсилюються). Ця синергія як ефект підвищення рівня якості наукових знань відбувається завдяки полегшенню доступу до різних джерел інформації та взаємообміну науковими ідеями, думками, що має посилювати їхню новизну, оригінальність, відповідати нормам наукової доброчесності;

- аксіологічний [418; 1001] – спрямовує на визначення ціннісного виміру історіографічного процесу, що передбачає врахування двох важливих моментів: а) якими мотивами, ціннісними, орієнтирами керується дослідник у визначенні теми та організації і проведенні наукового дослідження; б) як автори зважають на ціннісний критерій у комплексному вивченні та характеристиці процесів формування і функціонування національних систем вищої освіти загалом і їх окремих компонентів зокрема (зміст, методи, форми, інші складники організації освітнього процесу). Аксіологія як методологічний інструмент сприяє запобіганню спрощеній однолінійній інтерпретації розвитку вищої освіти і сенсу її здобуття здобувачами освіти. Це виявляється у сентенціях свободи вибору, рівності, доступності, демократизації, елітарності, прагматизму та актуалізується в процесі вивчення гуманістичного, полікультурного аспектів розвитку вищої школи.

Дібрані в другу групу інструментальні науково-теоретичні підходи синтезують потенціал освітньо-педагогічних теорій і концептів для систематизації та аналізу різноманіття авторських рецепцій, трактувань, інтерпретацій зарубіжних систем вищої освіти та їх окремих компонентів:

- парадигмальний [268; 1001; 1245] – актуалізувався на перетині XX–XXI ст. на тлі «парадигмальної революції» у вищій освіті як наслідку-відповіді на суцільну інформатизацію суспільства та утвердження наукового плюралізму.

Цей підхід спрямовує на виокремлення у великій кількості наукових студій оригінальних ідей, поглядів, думок, які відображають різноманіття підходів до вивчення проблем організації освітнього процесу в ЗВО у руслі панівних національних системах освіти зарубіжних країн концептуальних доктрин (програм) та їх зіставлення для виявлення загального й особливого, типового і виняткового. Методологічно продуктивною в цьому сенсі видається заувага В. Гончаренка, згідно з якою неупереджений науковець не може судити, яка парадигма «краща» або «гірша», позаяк кожна з них відображає об'єктивні суспільні та освітні процеси певних частин світової спільноти, тому має право на існування [268].

- антропологічний підхід [51], як і аналогічний науковий принцип, визначають антропологічний вимір досліджень про зарубіжну вищу освіту. Це передбачає з'ясування наукових рефлексій внутрішнього світу учасників освітнього процесу (викладачів, студентів), рис їхнього характеру, особистісних якостей, ментально-поведінкових установок, досвіду, які вони набувають у процесі викладання та професійної підготовки;

- феноменологічний [170; 877] – спрямовує на з'ясування особливостей відображення в поглядах науковця процесів, явищ, фактів, які позначають розвиток зарубіжної системи вищої освіти; спонукає розглядати вченого-педагога у площині його наукового доробку та як цілісну самодостатню особистість, що є продуктом своєї доби, вирізняється суб'єктивним світобаченням, рівнем методологічної культури, фаховим досвідом; передбачає аналіз кожної наукової студії крізь призму її новизни, оригінальності та місця в історіографії української педагогічної науки;

- герменевтичний(грец. – «тлумачення», «пояснення») – має універсальне значення як інструмент інтерпретації творчого доробку науковців з порушеної проблеми. У науковій літературі (С. Квіт; М. Крейсвіт [1400]; В. Лелеко [652]) достатньо описані його сутність та аналітичний потенціал. Покладена в основу цього підходу методика інверсії визначає способи і засоби виявлення оригінальних наукових ідей, поглядів, інтерпретацій процесів, явищ і фактів,

які відображають характер та особливості розвитку зарубіжних систем вищої освіти, їхніх компонентів.

У дослідженні активно оперуємо наріжним поняттям герменевтики «наратив» (лат. – «розповідати», «пояснювати»). Воно відображає досвід авторської інтерпретації наукових проблем, що, з одного боку, зумовлений соціокультурними, освітніми, науково-педагогічними чинниками, з іншого – є апріорі суб'єктивним, адже відображає особистісне сприйняття і тлумачення автора досліджуваних феноменів на основі зібраних джерел та власного світобачення, рівня методологічної культури. Наслідуючи вітчизняний і зарубіжний науковий досвід [47; 305], поняття «наратив» також використовуємо для позначення тексту наукових праць, їхнього змісту.

Ефективному, раціональному використанню означеного науково-методологічного інструментарію та проведенню цілісного комплексного історіографічного аналізу сприяло застосування диференційованого підходу [233; 1087]. Він дає змогу добирати найбільш доцільні та ефективні методологічні інструменти для вивчення певної наукової проблеми; здійснювати оптимальний добір репрезентативних наукових праць, які уможливають сформулювати репрезентативну рецепцію певного складника зарубіжної системи вищої освіти; з'ясовувати, наскільки адекватно і пропорційно до своєї ролі та значущості знайшли відображення в наукових працях різні аспекти та проблеми розвитку національних систем вищої освіти (передумови, чинники, компоненти процесу професійного підготовки, його якість і результативність тощо).

Означені принципи і науково-методологічні підходи в дослідницькому процесі використовувалися комплексно та вибірково на його окремих етапах для розгляду певних проблем.

Особливості четвертого компонента методології дослідження у вигляді операційного інструментарію зумовлюються його міждисциплінарністю та означеними науковими принципами і методологічними підходами, які визначали доцільність їх добору і використання в науково-дослідницькій праці.

При цьому він має власну структуру та виконує свої пізнавальні функції. Ідеться про сукупність конкретних наукових методів, процедур, прийомів та структурованих дослідницьких технологій, які визначають систему інтелектуальних логічних дій, способи пізнання та організації всебічного осмислення історіографії української педагогічної науки про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.

У вітчизняній історико-педагогічній науці й інших галузях знань нагромаджено значний досвід з класифікації конкретно-наукових методів дослідження та визначення їх пізнавальних можливостей [233; 268; 457, с. 119–124; 850; 1001, с. 94–103; 1048, с. 29-30; 1051; 1390]. Спираючись на нього та зважаючи на предмет дослідження, дібраний операційний інструментарій поділяємо на чотири умовні групи методів: загальнонаукові; міждисциплінарні; аналізу наукових джерел; статистичні і соціологічні. З'ясуємо науково-аналітичний потенціал їх застосування в ракурсі розв'язання завдань дослідження.

В означених працях описано пізнавальні можливості загальнонаукових методів, які переважно розглядаються попарно: аналіз і синтез; індукція і дедукція; узагальнення і порівняння; ідеалізація і формалізація; абстрагування і конкретизація. Вони, з одного боку, мають універсальний характер, адже використовуються на всіх етапах дослідження для розв'язання широкого кола завдань. З іншого боку, завдяки специфічній аналітично-операційній спрямованості ці інструменти взаємодоповнюють одні одних, сприяючи визначенню терміносистеми і структури дослідження, класифікації наукових джерел та аналізу відображених у них національних систем вищої освіти загалом і в розрізі окремих компонентів.

Предмет і характер дослідження зумовив активне використання напрацьованих у різних галузях знань міждисциплінарних інструментів, багато з яких співзвучні з означеними науковими принципами й методологічними підходами, адже визначають односпрямовані операційні дії і аналітичні прийоми. Це передусім стосується напрацьованих в історичній та історико-

педагогічній науках методів: ідеографічного (описового) – найбільш уживаний, застосовується для розкриття сутності та індивідуальних особливостей об'єкта дослідження; історико-генетичного і періодизації (допомагають детермінувати та послідовно системно відстежувати динаміку розвитку історіографічного процесу, розробляти його періодизацію, аналізувати особливості еволюції в окремих часових (період, етап, стадія), проблемних й інших вимірах (докл. розд. 1.3)); ретроспекції та історичної актуалізації (уможливлюють вивчати різноспрямованість процесу нагромадження наукових знань з «минулого в сучасне» та «із сучасного в минуле»; виявляти характер його трансформації, появу нових і згасання старих тенденцій; визначати теоретичну релевантність та практичну і методичну злободенність наукового доробку); історико-структурного та історико-порівняльного (допомагають членувати історіографічний процес за окремими складниками і супідрядними компонентами та зіставляти їх у динаміці розвитку, виявляючи подібність, відмінність, оригінальність, новизну фактографічного і теоретичного матеріалу).

Обґрунтоване виважене застосування означеної підгрупи методів сприяє уникненню дихотомії в реконструкції характеру і динаміки еволюції історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Вона може виявлятися в необґрунтованому доборі критеріїв визначення періодів нагромадження наукових знань, змішуванні різних за значенням таксономічних одиниць, представленні їх суперечливих, амбівалентних характеристик тощо.

Уникненню таких вад та коректному осмисленню наукового наративу сприяє ефективне застосування напрацьованих у соціолінгвістиці та інших галузях знань методів. Широкою функційністю відзначається контент-аналіз [686; 850], що передбачає знаходження і виділення в тексті певних смислових понять як одиниць аналізу, визначення і підрахунок частоти їх вживаності та здійснення на цій основі змістової і наукової характеристики дослідницького наративу. Така система процедур і прийомів охоплює весь процес від добору, систематизації наукових текстів, визначення термінології інтерпретації до

з'ясування соціокультурного контексту їх написання, впливу авторської суб'єктності (фах, досвід, світобачення, методологічна культура) на зміст, рівень, новизну, значущість, відповідність сучасними науковим нормам викладених положень і висновків.

Застосування контент-аналізу як кількісно-якісного інструменту логічно поєднується з дискурс-аналізом як якісними методом семіотичного дослідження тексту та його оцінки в науковому й освітньому середовищі [1065; 1255; 1407]. Він здійснюється на основі алгоритмізованої процедури аналізу слів, які можуть поділятися і поєднуватися в підгрупи, семіотичні сегменти, що допомагає історіографові аналізувати і зіставляти продуктивні, оригінальні та хибні, запозичені ідеї, положення. Це уможливорює виявляти контекст створення і приховані змістові значення тексту, вірогідність його інтерпретації читачем, іншим науковцем тощо.

Два означені та інші соціолінгвістичні методи мають свої обмеження. Вони не передбачають чітких критеріїв і процедур вимірювання, тож самі науковці (автори і читачі) аналізують, виявляють, пояснюють валідність, значущість кожного конкретного дослідження.

Окремо відзначмо пізнавальні можливості достатньо описаного в літературі [1001, с. 106–115] біографічного методу (підходу), що дає змогу вивчати персоналії українських компаративістів. Зокрема, ідеться про врахування їхньої приналежності до певних галузей знань, академічної установи, ЗВО, наукової школи, вікової генерації, а також тематики досліджень, рівня методологічної культури, організаційно-наукової діяльності тощо. Сукупно це допомагає з'ясувати роль, значення, внесок певного науковця в історіографію розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Характер і спрямованість нашого дослідження зумовили пріоритети використання також предметно опрацьованих науковцями [231; 457; 670; 1150; 1151; 1295] методів, технологій, прийомів зіставлення і порівняння наукового доробку авторів та різних явищ і процесів розвитку вищої освіти. Зокрема, базовий порівняльний (компаративістський) метод дає можливість комплексно

і цілісно відстежувати й характеризувати етапи, динаміку, інші аспекти розвитку досліджень з різних проблем вищої освіти в зарубіжжі та зіставляти їх зміст, структуру, методологію, інші параметри для визначення загальних тенденцій і трансформацій історіографічного процесу. Розв'язанню означених завдань сприяють інші методи цієї групи: порівняльно-типологічний – уможливорює зіставлення наукових студій з порушеної проблеми за певними спільними/відмінними ознаками, критеріями в конкретних часових і територіальних вимірах; порівняння за аналогією та симетричного і асиметричного порівняння – допомагають у процесі уподібнення різних наукових джерел та/або освітніх процесів, явищ виявляти їх нові риси, характеристики та генералізувати і зіставляти наукові ідеї, погляди, концепти за контрастом для визначення новизни, оригінальності або запозичення, наслідування ідей, положень інших авторів; синхронний і діахронний – сприяють аналізу й зіставленню наукових студій «за горизонталлю», якщо вони з'явилися в одних часових рамках, та «за вертикаллю», якщо належать до різних періодів; на цій основі визначаються динаміка і тенденції розвитку історіографічного процесу.

Попри специфіку і різні пізнавальні можливості означених інструментів, їхнє використання потребує дотримання певних вимог і правил щодо адекватного співвіднесення порівнюваних наукових джерел і структурних умов їх появи. Якщо вони з'явилися за однакових політичних режимів та соціокультурних періодів, то мають аналізуватися за принципом подібності, якщо за різних, то за принципом відмінності. Зіставлення має здійснюватися за обґрунтованими формальними критеріями, ознаками наукових джерел, які стосуються їх методології, авторства, структури, змісту, інших істотних рис і характеристик.

Важливе значення для нашого дослідження має група інструментів, які забезпечують різні способи диференціації і градації наукових та освітніх феноменів [233; 268; 457; 1333]. Метод типології (від. грец. «відбиток», «зразок» та «вчення») як засіб історіографічного аналізу передбачає членування

сукупності наукових джерел або окремих компонентів комплексного дослідження та їхній розподіл і генералізацію у впорядковану групу як певну узагальнену ідеалізовану модель, що типізує спільне й особливе наукових рефлексій з певних питань, аспектів розвитку зарубіжних систем вищої освіти.

Метод класифікації використано в доборі та сортуванні згадуваних аналітичних інструментів, а також різновидових наукових студій (підрозд. 1.2), інших компонентів дослідження для їх поділу і впорядкування за визначеними критеріями, ознаками, характеристиками в певні групи, сукупності, які забезпечують структурованість, цілеспрямованість і логіку дослідницького процесу. Поряд з типологією і класифікацією, метод групування забезпечує більш гнучке формування множин і сукупностей, адже передбачає об'єднання певних одиниць у групи, які мають основні спільні характеристики, але різняться за другорядними ознаками, наприклад, тема, предмет дослідження, різновидові праці тощо.

Методи типології, класифікації, групування сукупно з іншими методологічними інструментами забезпечують структурний аналіз та інтерпретацію основних і другорядних, загальних і специфічних елементів та характеристик досліджуваного історіографічного процесу, підкреслюють їхній взаємозв'язок, синкретичність.

Попри умовність запропонованого поділу операційних інструментів, позаяк всі вони апріорі є міждисциплінарними, виокремлення групи засобів аналізу наукових джерел увиразнює їх особливості та пізнавально-аналітичний потенціал.

З репрезентативних наукових праць [457; 1151; 1161; 1333] впливає відсутність чіткого розуміння сутності таких інструментів, як історіографічний метод, історіографічний підхід, історіографічний аналіз. Тому їх часто ототожнюють з означеними вище методами історичної науки (Я. Калакура [457, с. 119–136]). Така позиція має сенс, якщо, як було показано, трансформувати їх аналітично-пізнавальний потенціал на аналіз процесу розвитку наукових знань. Однак, зважаючи на статус історіографії як окремої

дисципліни та як маргінальної субдисципліни різних галузей знань, розробка її власних методів і процедур дослідження стає актуальним завданням, зокрема й для історико-педагогічної науки.

Її фахівці вже здійснили значущі кроки в цьому напрямі, адаптуючи досвід різних наук для всебічного осмислення процесу розвитку наукових знань з різних галузей педагогіки. Зокрема, відзначмо описану О. Адаменко методику головного масиву та монографічного й вибіркового аналізу, яка вможливорює системне наукометричне опрацювання значної кількості наукових джерел [14; 15]. Становить інтерес і представлений дослідниками метод аналізу системи знань, який передбачає системний комплексний підхід до вивчення та оцінки доробку науковців як сукупності окремих ідей, поглядів, концептів (див.: І. Розман [1001, с. 103–104]).

Ці інструменти співзвучні з авторською програмою метааналізу, напрацьованою на основі відповідного зарубіжного досвіду (О. Адаменко [15], М. Боренштейн, Л. Хеджес, Дж. Хіггінс, Х. Ротштейн [1397], К. Конлі, Дж. Дурлак, А. Кірш [1382], Дж. Коркоран [1383], Г. Гласс, Б. Макгоу, М. Сміт [1393], А. Філд [1388], Дж. Хіггінс, С. Томпсон, Дж. Дікс, Д. Альтман [1395], Дж. Хантер, Ф. Шмідт [1396], Р. Розенталь, М. Маттео [1409] та ін.). Вона предметно представлена й апробована в наукових статтях [1416], які, зокрема, індексуються в наукометричних базах Scopus і Web of Science [1413], та в розділі 4, тож зараз окреслимо її загальні параметри.

У ракурсі досліджуваної проблеми метааналіз розглядаємо як кількісний статистичний метод асиміляції, узагальнення, інтеграції студій українських науковців про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Теоретична розробка його засад та їх реалізація визначалися низкою логічно пов'язаних етапів: 1) розробка критеріїв включення/виключення наукових досліджень в орбіту метааналізу; 2) пошук і добір досліджень згідно з визначеними критеріями; 3) вивчення та оцінка змісту і методологічної якості включених у метааналіз досліджень; 4) добір та інтерпретація (адаптація) аналітичних і операційних інструментів (підходів, методів, прийомів) дослідження; 5) оцінка статистичної

гетерогенності включених у метааналіз результатів досліджень; 6) підготовка метааналітичного звіту тощо (докл. розділ 4).

Використання метааналізу поєднувалося з двома комплексними інструментами. Перший – це методика наукометричного аналізу, що також предметно описана українськими і зарубіжними науковцями (С. Квітка, Г. Старушенко, І. Андріанов [477], Д. Торрес-Салінас та ін. [1422]). Вона передбачає використання низки показників і способів вимірювання наукової інформації (кількість наукових статей, опублікованих у певний період часу, їхня цитованість, публікаційна активність тощо) для виявлення ролі, значення, внеску окремих авторів у вивчення різних проблем, що стосуються розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Застосування другого інструменту – методу кластерного аналізу (за описом В. Естівілл-Кастро [1385]) – передбачає розбиття заданої вибірки об'єктів на підмножини – кластери – окремі тематичні аспекти, вектори, які відображають, увиразнюють архітектоніку її історіографії. До прикладу, аналіз студій про розвиток вищої педагогічної освіти в зарубіжжі у форматі кластеризації передбачав їх поділ за різними ознаками – географічною (окремі регіони, групи країн за регіонами, окремі країни, попарно-порівняльне вивчення країн тощо), хронологічною (час появи праць; хронологічні межі окремих досліджень тощо), спеціальностями підготовки фахівців та ін. для визначення пріоритетів, тенденцій, прогалин, інших аспектів історіографії означеної проблеми.

Окремо відзначаємо ще два різновиди міждисциплінарних інструментів. Перший стосується адаптованих до педагогічних досліджень статистичних і соціометричних методів [246; 268], які забезпечують фіксацію, формалізацію, аналіз різних даних щодо кількісних і якісних показників розвитку наукових студій у вигляді реєстрації, обробки, ранжування та представлення в таблицях, діаграмах. Другий – це методи актуалізації і прогнозування [457; 1058], які адсорбують результати використання означених вище інструментів в проєкції окреслення перспектив розвитку досліджень про вищу освіту в зарубіжжі. З

огляду на виявлені в процесі історіографічного аналізу здобутки, прогалини, інші позитивні і від'ємні характеристики, які визначають стан і ступінь дослідження означеної проблеми, з одного боку, та зважаючи на тренди, виклики розвитку освіти і науки, з іншого, ці методи сприяють виявленню і обґрунтуванню перспективних завдань, проєктів, стратегій, тематичних напрямів подальшого дослідження різних аспектів означеної проблеми. Вони застосовувалися передусім у вступному розділі під час обґрунтування актуальності та релевантності обрання і предметного вивчення теми дослідження та в заключному підрозділі 5.3 у процесі з'ясування можливостей використання його матеріалів у розв'язанні важливих практичних і наукових проблем щодо реформування і вдосконалення системи вищої освіти в Україні та планування і організації досліджень про її розвиток у зарубіжжі.

П'ятий компонент методологічної програми, що стосується плюралізму наукового дискурсу, наскрізь охоплює дослідження, тож окреслимо його основоположні характеристики. Виходимо з його трактування як «невідворотного чинника» методології сучасної гуманітарної науки, який виконує системотворчу функцію та зумовлює її «доконечно-поліпарадигмальний характер» (Б. Починок [954, с. 27]). Погоджуємося з твердженнями установками вчених (О. Найдьонов [778], І. Омельчук [835], Б. Починок [954], Л. Солдатова [1135], М. Стаббс [1419] та ін.), а також розвиваємо їх, згідно з якими в структурі гуманітарних, зокрема й педагогічних знань, відсутня загальновизнана парадигма, позаяк в їхній основі лежать різні, відмінні підходи, норми, цінності, яких дотримуються дослідники. У межах певної наукової або освітньої парадигми (навіть з конкретної теми, проблеми дослідження) важко досягти «загальноприйнятого знання» та представити консенсусні теоретичні положення, висновки, які б задовольняли наукову спільноту. Визнаючи альтернативність, контрверсійність наукових знань, плюралізм не заперечує їх об'єктивності, але дає можливості для їх різнобічної інтерпретації, оцінювання, пояснення. При цьому він виконує «імунну функцію», убезпечуючи і застерігаючи історіографів від свідомих та

несвідомих помилок і псевдонаукових суджень, оскільки вимагає всебічного і критичного наукового аналізу доробку вчених. Плюралізм передбачає не конкуренцію та конфлікти, а аргументоване доведення наукової позиції, не обмежує, а стимулює творчий пошук.

У контексті такого плюралістичного підходу означмо кілька дефініцій, якими оперуємо в процесі аналізу історіографічних джерел. Поширені й опрацьовані науковцями (В. Андрущенко, І. Силадій [48], Л. Колток [546]) поняття «дискурс», «науковий дискурс», «педагогічний дискурс» залежно від контексту використовуємо для позначення: тексту або авторського твердження, що відображають одну або кілька подібних, відмінних поглядів, характеристик, трактувань явищ і процесів розвитку вищої освіти в зарубіжжі; окремих міркувань або тривалої комунікації науковців, які відображають їхнє бачення, розуміння, оцінку означених питань; процесу мислення, що наближає до пізнання досліджуваних феноменів, тощо.

Пов'язану з поняттями «наратив» і «дискурс» дефініцію «рецепція» використовуємо у значенні, суголосному англомовному фразеологізму «reception studies», що позначає охоплення та прийняття знань з певної конкретної проблеми. У контексті нашого дослідження ідеться про аналіз результатів досліджень не лише педагогічної компаративістики, а й інших галузей знань, які стосуються окремих проблем розвитку вищої освіти в зарубіжжі. Тож поняття «рецепція» дає змогу охопити цілісність знань та індивідуальне сприйняття певної проблеми, з'ясувати персональний внесок науковців у її вивчення. Воно орієнтує і спонукає на осмислення закономірностей, характеру, тенденцій нагромадження наукових знань із урахуванням об'єктивних суспільно-політичних, культурних, освітніх, інших зовнішніх чинників, що впливали на цей процес, та суб'єктивних рефлексій кожного автора щодо їх трактування, інтерпретації. Такий підхід співвідносний з думками авторів спеціальних термінологічних студій (Ч. Мартіндейл, Р. Томас [1402], О. Погонченкова [925] та ін.).

Отже, міждисциплінарність і поліструктурність як визначальні характеристики методології нашого дослідження зумовили визначення її основних складників – багатогалузевість, в основі якої лежать педагогічна історіографія і компаративістика; терміносистема з базовою дефініцією «зарубіжна вища освіта»; наукові принципи і методологічні підходи, операційні методи, технології, прийоми; плюралізм наукового дискурсу та ін. В інтегрованому вигляді представлені теоретичні положення та дослідницький інструментарій забезпечили проведення історіографічного аналізу наукових досліджень загалом та в розрізі таких структурних компонентів, як вичерпність і характер джерельної бази, визначення параметрів дослідження (предмет, мета, змістова структура тощо), рівень методологічної культури, новизна, оригінальність, обґрунтованість теоретичних положень і висновків тощо зокрема. У такому розрізі мають критично оцінюватися та предметно зіставлятися результати досліджень сучасних вітчизняних авторів, а також українських радянських науковців та західних учених. Особлива увага звертатиметься на повторюваність («запозичення») авторських ідей і трактувань та їхню оригінальність, глибину, що визначають роль, місце, внесок кожного дослідника у вивчення розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

1.2. Класифікація та характеристика джерел дослідження

З'ясування означеної в назві підрозділу проблеми, з одного боку, є органічним продовження випрацювання методології дослідження, позаяк передбачає подальшу розробку його науково-теоретичного та операційно-дослідницького інструментарію. З іншого боку, вона зумовлює всебічний аналіз джерельного комплексу як базової основи історико-педагогічного та історіографічного дослідження.

У розв'язанні цих завдань спираємося на нагромаджений українською наукою досвід. Його базові засади презентує доробок у галузі історичної науки (Я. Грицак [285], Л. Зашкільняк [1229], Я. Калакура [457], І. Колесник [538], Е. Луняк [689], С. Стельмах [1151], О. Ясь [1374] та ін.). На його основі

розроблялися науково-теоретичні засади історіографії української педагогічної науки, зокрема і класифікації історико-педагогічних джерел (О. Адаменко [14; 15], Л. Березівська [99], Л. Гарапко [238], Л. Голубнича [264], Н. Гупан [302], Н. Коляда [548], І. Кулик [620], О. Петренко [904], І. Розман [1001], А. Сбруєва [1048, с. 29–32], І. Стражнікова [1161], О. Сухомлинська [1172–1175], Ю. Чопик [1309] та ін.).

Аналіз досліджень з означеної проблеми виявило, що значний (визначальний) вплив на них справили напрацювання радянських українських та пострадянських російських дослідників. Ситуація фактично не змінилася, коли з кінця 2010-х рр. українські науковці стали дедалі більше покликатися на попередні вітчизняні студії, адже вони ґрунтувалися на тому ж радянському і пострадянському спадку. При цьому автори означених груп студій фактично абстрагувалися від західного історіографічного досвіду. Хоча окремі вчені апелювали до нього (Л. Березівська [99]), але згідно з нашим спостереженням, станом на середину 2020-х рр. не виявлено кроків щодо його осмислення.

Ліквідація цієї прогалини передбачає проведення спеціальних студій, тож у ракурсі предмета нашого дослідження з'ясуємо окремі продуктивні наративи західної науки. Передусім відзначмо, що запит у пошукових системах Google та ChatGPT на ключові слова «pedagogical historiography», «historiography of pedagogical science», «sources of pedagogical historiography», «historical and pedagogical sources» відсилає винятково до анотацій українських та російських наукових статей. Це дає змогу говорити про відсутність таких дефініцій у західному англomовному дискурсі, хоча така позиція може бути поточена завдяки спеціальним дослідженням. При цьому західні науковці активно оперують поняттями «historyography», «historiography methodology», «historiographical sources/methods», хоча в них вкладають дещо інший зміст, ніж українські вчені.

Репрезентативні західні науково-аналітичні студії (Г. Георг [1391], М. Ферро [1387]) та науково-методичні (Дж. Канделарія, В. Альпорха [1378], К. Фурей, М. Салевуріс [1390]) засвідчують уживання поняття «історіографія»

у двох значеннях: «широкому» – для позначення академічної дисципліни, що досліджує використання методів у вивченні історичних процесів і явищ, та «вузькому» – стосовно частини наукових праць, у якій визначаються конкретні джерела, теоретичні підходи та методи зібрання, систематизації, аналізу, інтерпретації документальних джерел з теми дослідження [1378; 1387]. Також віднаходимо співзвучні з українською наукою трактування історіографії як «історії історичного досліджень» та «дослідження того, як історія була написана». У цьому випадку історіографія означає вивчення не події минулого, а «еволюцію їх трактувань у працях» [1390]. Визнається, що з кінця XIX ст. з цієї проблеми нагромадився значна кількість літератури, яка містить багато дискусійних проблем.

Доробок зарубіжних західних і вітчизняних науковців обґрунтовує доречність поділу джерел дослідження на дві основні групи: умовні першоджерела та історіографічні джерела. Позаяк історіографічні джерела стали основним предметом нашого дослідження, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність та структуру першоджерел, які становлять документальну базу про розвиток зарубіжної вищої освіти.

На нашу думку, основними критеріями для розмежування двох означених груп джерел є мотиви і цілі їх підготовки, написання, авторство та інформативно-пізнавальна спрямованість. На відміну від історіографічних джерел, першоджерела не є результатом спеціальної науково-аналітичної діяльності, яка передбачає застосування спеціальних науково-дослідницьких інструментів. З означеної позиції за такими ознаками, як походження, офіційний статус, інформаційно-змістова наповненість і значущість, джерела педагогічної компаративістики про розвиток вищої освіти в зарубіжжі поділяємо на шість основних груп: 1) офіційні нормативно-правові документи, які визначають засади її розвитку на міжнародному, регіональному та національно-державному рівнях; 2) освітні стандарти та інше навчально-методичне забезпечення; 3) матеріали періодичної преси; 4) матеріали

статистики; 5) мемуаристика (спогади, епістолярій, автобіографії); 6) публіцистичні та художні твори.

Цю основну класифікаційну схему поглиблює і увиразнює додаткова градація джерельних матеріалів за різними ознаками. За інституційною диференціацією виокремлюємо документи політичних і економічних організацій міжнародного (ООН, ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо) та регіонального (Рада Європи, Європейський Парламент, Комісія Європейського Союзу) рівнів; міждержавних об'єднань у галузі освіти (Болонський процес, Європейська асоціація педагогічної освіти (ЄАПО) та ін.); університетських та академічних установ; громадських наукових і культурно-освітніх асоціацій тощо. За змістом і фаховою спрямованістю вирізняємо загальні документи, які визначають принципи і засади розвитку освіти у світі, регіоні; профільні, що стосуються окремих галузей знань, спеціальностей; навчально-методичні матеріали.

За характером (місцем) збереження вирізняємо джерельні матеріали, які зберігаються у фондах архівів і бібліотек різних рівнів і типів (державні, муніципальні, інституційні, приватні тощо). За характером збереження і передачі інформації виокремлюємо два різновиди документів, у яких вона зафіксована на папері та електронних носіях. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) забезпечив необмежений доступ до всіх означених вище груп джерельних матеріалів.

Віднесені до означених груп документальні матеріали перетинаються і накладаються одні на одних. Їхня предметна всібічна характеристика в контексті загальних тенденцій нарощування наукових знань про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та показові приклади цього процесу здійснена нашої окремії науковій праці [1105].

Представлений в ній оглядовий аналіз першоджерел досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі дає уявлення про їх загальні та особливі характеристики, що мають важливе значення для подальшого історіографічного аналізу, який доповнюється і поглиблюється в процесі розгляду конкретно-

тематичних студій (розділи 2–5). Позаяк вивчення історіографічних джерел становить основний предмет дослідження, окреслимо їхню сутність, класифікацію, пізнавальні можливості та інші властивості, необхідні для розв’язання висунених завдань.

Подібність розуміння історіографічних джерел у західному та українському дискурсі підкреслює укладена доктором І. Фільхол навчальна програма «Історичні дослідження: теорія, методологія та історія», яка визначає їх базові структурні характеристики. Історичні джерела, за його думкою, дають змогу пізнавати явища і процеси (суспільні, освітні тощо) та розмірковувати про них, ураховуючи акценти на теоріях і концепціях, які їх пояснюють та спрямовані на розуміння зв’язків історії із часом і простором. А історіографія має справу з «нагромадженими працями», які вже написані науковцями в певній науковій галузі (наприклад, педагогічній компаративістиці.— Авт.), та систематизацією рефлексій щодо дослідницької діяльності. Тому методологія та історіографія тісно взаємопов’язані, адже методологія дає необхідний інструментарій у вигляді теорій і конкретних методів [1421].

На початку ХХІ ст. українські науковці нагромадили значний масив знань у галузях історії (Я. Грицак [285], Л. Зашкільняк [1229], Я. Калакура [457], І. Колесник [538], Е. Луняк [689], С. Стельмах [1151], О. Ясь [1374] та ін.) та історії педагогіки (О. Адаменко [14–15], Л. Березівська [99], Л. Гарапко [238], Л. Голубнича [264], Н. Гупан [302], Н. Коляда [548], І. Кулик [620], О. Петренко [904], І. Розман [1001], А. Сбруєва [1048, с. 29–32], І. Стражнікова [1161, с. 17–40], О. Сухомлинська [1172–1175], Ю. Чопик [1309] та ін.) про феномени загальної історіографії та педагогічної історіографії як її галузі. Це допомагає абстрагуватися від їх докладного аналізу та зосередитися на характеристиці у вимірі досліджуваної проблеми.

Пропонуємо розглядати історіографію педагогічної компаративістики як субдисципліну історико-педагогічної науки, що вивчає нагромадження наукових знань про розвиток освітніх систем і педагогічної науки в зарубіжжі. У такому сенсі вона має свої методологію та інституційну структуру, яка

функціонує на двох рівнях. Перший – формальний – у вигляді академічних установ; ЗВО, університетів та профільних кафедр, періодичних і серійних видань тощо (докл. підрозд. 1.3). Менш вираженим і таким, що перебуває у ставні формування, є другий – неформальний – рівень, який представляють: течії (об'єднання/ідентифікація науковців за суспільно-політичними поглядами, візією суспільного розвитку; виокремлюються лише в зіставленні з іншими течіями, тому має сенс порівняння української радянської та сучасної проукраїнської течій педагогічної науки); напрями – також умовне поняття, яке використовують для вирізнення, співставлення, характеристики науковців за тематикою і методологією досліджень, часто ідентифікуються (персоніфікуються) з ученими, які зробили вагомий і гідний для наслідування внесок у вивчення певних проблем; школи – у широкому значенні в історіографії позначають формальні або неформальні об'єднання науковців як послідовників одного вченого/вчителя та/або групуються навколо певного університету, наукового осередку (щоправда, в українському академічному середовищі переважає розуміння «наукової школи» як сукупності науковців, які захистили дисертації за керівництва / консультування знаного вченого).

Напрацьовані методологічні засади історіографії педагогічної компаративістики (підрозд. 1.1) доповнюємо розробкою її терміносистеми. Зважаючи на означений вище науковий доробок у руслі предмета дослідження, стрижневе поняття «історіографічне джерело» визначаємо як складник джерельного комплексу педагогічної компаративістики, яке відображає історіографічні факти про розвиток зарубіжних освітніх систем та є основою для вивчення процесу нарощування знань про їх функціонування і розвиток. Історіографічне джерело розглядаємо як носій історіографічної інформації, що уможливорює реконструювати пізнавальний процес автора, дослідника, аналізувати його творчий доробок, осмислювати історію розвитку педагогічної компаративістики та педагогічної науки загалом.

З поняттям «історіографічне джерело» співзвучна дефініція «наукове джерело» та менш уживана «історіографічний факт», які в проєкції нашого

дослідження позначають будь-яке дослідження (академічне, навчальне, навчально-методичне тощо), що є результатом науково-аналітичного осмислення розвитку освітніх процесів і явищ в зарубіжжі та допомагають краще зрозуміти їхні тенденції розвитку, інші характеристики. На відміну від документальних джерел, які позначають «джерело-факт», «джерело-подію», «нормативно-законодавче положення» тощо, історіографічне джерело та інші означені суголосні поняття номінують результат творчої, критичної, аналітичної діяльності науковців та є носіями вторинної інформації.

Їхні прояви та сутнісні характеристики прояснює і поглиблює низка супідрядних дефініцій. Об'єктивно детермінований цілісний процес нагромадження (приросту) наукових знань відображає поняття «історіографічний процес». Його змістове наповнення, тенденції розвитку, інші характеристики за певних суспільно-політичних, соціально-економічних, технологічних, культурно-освітніх, науково-педагогічних умов конкретизує поняття «історіографічна ситуація». Ці дефініції позначають етапність та мають важливе значення для характеристики пізнавально-дослідницького процесу – від добору актуальної і практично значущої теми дослідження, з'ясування можливостей (доступності) збору джерельних матеріалів, добору методів їх аналізу до формулювання теоретичних положень і висновків.

Розвиток історіографічного процесу та зміну історіографічних ситуацій як його конкретних виявів розглядаємо в системі координат часу і простору. Під кутом розгляду предмета дослідження цей часопростір (хронотоп) (за Р. Пашовим [887]) трактуємо як об'єктивно детермінований взаємозв'язок часових і просторових векторів (проекцій), які визначають територіальні та хронологічні рамки компаративістських студій. Категорія хронотопу має структуруюче методологічне значення, визначає освітні парадигми і основні компоненти системи освіти та уможливорює з'ясовувати їхню сутність (загальне; спільне; особливе; відмінне) у складі єдиного цілісного тематичнозумовленого процесу нагромадження знань.

Означені теоретичні положення і дефініції створюють підґрунтя для класифікації історіографічних джерел, яка поряд з періодизацією (підрозд. 1.3) визначає стрижневу, магістрально лінію дослідження та забезпечує його внутрішню логіку, структурованість, цілісність. Реалізація цього завдання передбачає їх наукове членування і систематизацію за обґрунтованими критеріями та визначення науково-інформативного потенціалу.

Вітчизняна історико-педагогічна наука до сьогодні не випрацювала універсальної схеми класифікації історіографічних джерел, але нагромадила певний досвід реалізації цього завдання. Зокрема, пропонуються градації історико-педагогічних джерел за «способом кодування інформації» на оповідальні (наукові, публіцистичні праці); дидактичні (підручники, посібники; документальні (Л. Голубнича [264], Н. Гупан [302]); за формальною ознакою – на методологічні; теоретичні (дисертації, статті за тематичною спрямованістю); автентичні першоджерела (О. Адаменко [14–15]) тощо. Численні класифікації історико-педагогічних джерел пропонують автори конкретно-педагогічних дослідженнях, згідно з їх тематикою. Попри їхню оригінальність, головною й доволі поширеною хвибою таких градацій є ігнорування поділу на першоджерела, що позначають факти, події суспільного життя, освітнього процесу, та історіографічні джерела/факти, які формалізують і відображають результати науково-аналітичної праці (Я. Калакура [457], І. Колесник [538], Е. Луняк [689], С. Стельмах [1151], О. Ясь [1374] та ін.).

Спираючись на згаданий науково-теоретичний досвід [238; 264; 302; 620; 904; 1001, с. 188–214; 1161, с. 41–61; 1374], розробляючи класифікацію історіографічних джерел нашого дослідження, намагалися виявити і врахувати їх сутнісно-змістові ознаки спорідненості та диференціювати і згрупувати їх за певними критеріями на основі означених (підрозд. 1.1) наукових принципів, методологічних підходів, операційних інструментів. У такому контексті здійснюємо градацію історіографічних джерел за типами і видами; за тематикою, методологією, сутнісно-змістовим наповненням, ідейною спрямованістю; за авторством, часом і місцем появи; функціями і призначенням

відкладеної в них інформації тощо. Означені й інші базові аспекти стали орієнтирами для компонентного, системного й цілісного аналізу історіографії про розвиток вищої в зарубіжжі (розділи 2–5). Зважаючи на означені позиції і принципи, за змістовно-видовим критерієм нагромаджений комплекс джерел поділяємо на сім основних груп: 1) узагальнювальні праці (синтези); 2) монографії, дисертації (автореферати) і науково-аналітичні записки; 3) наукові статті; 4) матеріали наукових і науково-методичних зібрань (конгреси, конференції, семінари тощо); 5) дидактична література (підручники, навчальні і навчально-методичні посібники та ін.); 6) довідникові видання (словники, енциклопедії, бібліографічні покажчики та ін.); 7) наукові огляди, рецензії.

У кількісному вимірі в процесі пошуково-евристичної праці була сформована загальна вибірка, що налічувала близька 3,5 тис. різновидових історіографічних джерел про розвиток вищої освіти в зарубіжжі, які з'явилися в Україні у 90-х рр. XX – на початку XXI ст. За результатами їх первинного перегляду (прочитання) сформовано вторинну вибірку наукових джерел, що становить близько 1340 назв праць із проблем розвитку вищої освіти в зарубіжжі. Вони стали предметом історіографічного аналізу для розв'язання завдань дослідження. Поряд з ними, його джерельний комплекс становлять понад сотні публікацій, які, зокрема, використовувалися для розробки методології, визначення чинників розвитку та характеристики інших компонентів історіографічного процесу.

Сформований джерельний комплекс дослідження апріорі не може охопити всієї сукупності наукових праць з порушеної проблеми. Однак на основі первісного аналізу історіографічних джерел дібрано репрезентативні праці, які створюють належну інформативну основу для розв'язання завдань дослідження. За основну одиницю аналізу взято дисертації (автореферати), тож монографії і наукові статті, які готувалися за їх матеріалами, вилучалися з основного бібліографічного списку. Абстрагуючись від представлених у нормативних документах вимог та формальних параметрів означених груп

історіографічних джерел, визначаємо їх особливості та інформативно-пізнавальний потенціал у руслі предмета нашого дослідження.

Виокремлення узагальнювальних праць (синтез) [248; 789; 1082; 1177; 1178; 1180; 1198; 1242; та ін.] як різновиду історіографічних джерел, з одного боку, є умовним, позаяк вони мають багато спільних рис з монографіями, подекуди навчальними посібниками. З іншого боку, це має сенс, позаяк такі фундаментальні дослідження зазвичай готуються за участі провідних учених-фахівців під егідою академічних установ, стосуються значущих проблем розвитку зарубіжної та української освіти і педагогічної науки, мають важливе методологічне і науково-теоретичне завдання. Як показові приклади відзначмо ґрунтовні праці «Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства (за ред. М. Євтуха, 2015) [193]], «Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія» (2013) [248], «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (за редакцією В. Кременя, 2016) [789] та ін.

Попри скептицизм і загалом справедливу критику на адресу дисертаційних досліджень щодо рівня їх підготовки, дослідницької культури авторів, новизни й оригінальності змісту, процедури захисту, порушень академічної доброчесності, інших непривабливих явищ (див.: Є. Хриков, О. Адаменко, 2003, 2018 [1281; 1284], Ю. Федорченко, 2015 [1249] та ін.), необхідно визнати, що вони залишаються основним каналом появи наукових сил в українську педагогічну науку та науковим джерелом, що забезпечує нарощування нових знань, зокрема, про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Про це свідчить більшість з близько 270 дібраних і проаналізованих у нашому дослідженні дисертацій (авторефератів), які охоплюють усі основні компоненти і напрями означеної проблеми.

Завдяки дотриманню обов'язкових параметрів (актуальність, предмет, мета, новизна, практичне значення тощо), покращенню (як показано вище) рівня джерельної бази, розробці спеціальних методологічних програм (поняттєво-категорійний апарат, науково-теоретичні засади, методи тощо), оптимальному структурно-змістовому наповненню, підготовлені за керівництва

провідних українських учених у 90-х рр. XX – на початку XXI ст. дисертаційні дослідження залишаються однією з основних рушійних сил розвитку вітчизняної педагогічної компаративістики. Опубліковані за їх матеріалами монографії, статті, тези конференцій, навчально-методична література представляють основний обсяг (близько 65–75%) нової фактографії та теоретичних положень, концептів, висновків, які засвідчують розширення і поглиблення знань, уявлень про розвиток і функціонування зарубіжної системи вищої освіти загалом та їх окремих компонентів зокрема. Кожен знаний учений України здебільшого пройшов через захисти дисертацій (кандидатської та докторської), які стали джерелом і відправною точкою для підготовки фундаментальних праць, розвитку організаційно-наукової діяльності тощо.

До предметного поля історіографії вітчизняної педагогічної компаративістики також включено дисертації та інші праці іноземних науковців, які навчалися, захищалися, працювали в Україні. У супроводі українських учених вони готували оригінальні дослідження, які завдяки розумінню специфіки освітнього середовища країни походження та досконалому знанні мов, передусім східних, розширювали географії студій про розвиток вищої освіти у європейському та (що особливо важливо) в азійському, південноамериканському, африканському регіонах.

Серед включених у джерельний комплекс дослідження близько 95 монографій була низка праць, написаних за матеріалами дисертацій через труднощі доступу до їх тексту. Констатуємо факт, але з причин наукової етики не оцінюємо практику видання монографій, написаних за матеріалами дисертацій у співавторстві здобувачів наукового ступеня та їхніх наукових керівників, тож це питання потребує неупередженого аналізу.

Значну наукову цінність становлять монографії, підготовлені колективами провідних учених. За тематикою поділяємо їх на дві пов'язані групи. Першу становлять написані під егідою академічних установ праці з фундаментальних проблем розвитку педагогічної науки та освіти України, як-от: «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» (за ред. О.

Дубасенюк, 2011) [976], «Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України» (2013) [1201], «Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи» (2014) [1202], «Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти» (2020) [1200]. За багатьма параметрами й характеристиками вони наближаються до синтезу, адже визначають наріжні теоретичні і практичні засади функціонування освітніх систем.

До другої групи відносимо підготовлені за участі провідних фахівців капітальні дослідження з окремих значущих проблеми розвитку зарубіжних систем вищої освіти: «Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз» (за ред. Н. Ничкало, В. Кудіна, 2002) [975], «Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні» (за ред. А. Павленка, Л. Антонюк, 2014) [348], «Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи» (2011) [442], «Вища освіта різних країн світу» (2020) [192] та ін. Вони дають базові характеристики та орієнтири предметного поглибленого вивчення різних проблем, напрямів, аспектів розвитку вищої освіти закордоном.

Увесь змістовно-тематичний спектр дослідження охоплює найбільш численна група історіографічних джерел – наукові статі: понад 2100, які переглядалися в процесі пошуково-евристичної праці, та близько 710 публікацій, які були включені в основний джерельний комплекс для предметного аналізу. Позаяк більшість (близько 94%) з них публікувалися в наукових (академічних, фахово-педагогічних, різногалузевих) журналах категорії «Б», вони мають багато спільних з дисертаціями структурних компонентів (актуальність; аналіз джерел; методи дослідження тощо). З попередньо сформованої загальної вибірки вилучено близько 40–45% статейних матеріалів, які дублювали зміст дисертацій та не відзначалися оригінальністю й інформативно-пізнавальною цінністю. При цьому відзначаємо кілька десятків підготовлених переважно знаними вченими наукових розвідок,

які справили вагомий вплив на розробку методології дослідження та осмислення різних аспектів розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Завдяки мобільності й динамічності ретрансляції наукових знань (у 2020-х рр. час від надходження матеріалів до редакції періодичного видання до їх публікації становив 1–3 місяці) зростає роль статей у розвитку наукового дискурсу з порушеної проблем, адже вони оперативніше реагують на чергові суспільно-політичні, зокрема й військові виклики, зміну освітніх парадигм тощо. На відміну від монографій, особливо дисертацій, де у витриманому академічному стилі викладаються верифіковані в процесі тривалої дослідницької праці інтерпретації освітніх процесів і явищ, у статтях оцінні характеристики можуть бути більш дискусійними, їхні автори можуть емоційно реагувати на гострі питання організації освітнього процесу, недоліки і прогалини у вивченні наукових проблем.

У процесі підготовки дослідження було використано понад 40 фахових видань категорії «Б» з різних галузей знань. З-поміж столичних педагогічних часописів проблеми вищої освіти в зарубіжжі активно висвітлювалися на шпальтах часописів «Вища освіта України», «Педагогіка і психологія», «Порівняльно-педагогічні студії», «Порівняльна професійна педагогіка», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Український педагогічний журнал», «Шлях освіти», «Освітологія», «Міжнародний журнал освіти і науки». Високу активність в цьому напрямі виявляли наукові вісники (збірники праць) серії «Педагогіка» Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Дрогобицького національного педагогічного університету ім. Івана Франка. Тернопільського педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Уманського державного педагогічного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, а також Запорізького, Миколаївського, Мукачівського, Прикарпатського, Ужгородського, Чернівецького національних університетів тощо. До початку російсько-української війни ця проблематика широкого відображалася на сторінках наукових періодичних видань Луганського і Бердянського державних педагогічних університетів,

Херсонського і Маріупольського державних університетів та ін. У період воєнного стану багато з них продовжили діяльність на контрольованих українським урядом територіях.

Також предметно вивчалися матеріали з досліджуваної проблеми, надруковані у фахових наукових виданнях у галузях філософії («Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності»), державного управління та адміністрування («Теорія та практика державного управління», «Адаптивне управління: теорія і практика»), економіки і фінансів («Економіка та суспільство», «Інвестиції: практика та досвід», «Фінанси України»). Матеріали наукової періодики увиразнюють міждисциплінарний характер наукового дискурсу з проблем розвитку вищої освіти в зарубіжжі та тенденцію щодо стирання галузевих відмінностей її дослідження.

Подібне зі статтями змістовно-інформаційне значення мають матеріали наукових і науково-методичних конференцій, читань, семінарів тощо. Вони розширюють рамки наукового дискурсу з проблем розвитку вищої освіти в зарубіжжі, залучаючи до нього нових учасників із числа освітян, управлінців, економістів, представників інших професій, які висловлюють свої погляди, ідеї як дослідники та фахівці-практики. Такі заходи поділяємо за періодичністю проведення (одноразові; серійні), за рівнем і статусом (міжнародні, всеукраїнські регіональні тощо), фаховим профілем.

За тематикою виокремлюємо три групи таких наукових заходів. Першу становлять різнотематичні конференції, на яких у рамках заявленої проблематики учасники оприлюднювали думки з різних питань функціонування вищої освіти в зарубіжжі. З-поміж них – наукові зібрання, на яких обговорювалися проблеми підготовки фахівців у галузевих ЗВО [21; 22; 24–27; 451] та зміст і напрями їх навчання і виховання [23; 728].

Особливий інтерес становлять віднесені до другої групи тематичні конференції, безпосередньо присвячені проблемам глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції вищої освіти та її розвитку закордоном [17; 441; 444; 446–448; та ін.]. Чимало з них реалізувалися академічними установами та

університети як серійні проекти на кшталт «Діалог цивілізацій: протиріччя глобалізації» (Київ, 2001, 2002, 2003, 2005) [340]; «Інтернет – Освіта – Наука» (Вінниця, 1999–2004 [446–447]), «Інформатизація освіти та дистанційна форма навчання: сучасний стан і перспективи розвитку» (Суми, 1990–2004) [448]), «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій» (Дніпро, 2017) [845]. Відзначаємо перші спроби колективного осмислення цієї проблематики за умов запровадження в Україні воєнного стану, як-от всеукраїнська конференція «Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття» (Одеса, 2022) та ін. [875].

Третю групу становлять матеріали наукових форумів з історії, теорії, методології, історіографії, джерелознавства історико-педагогічної науки та педагогічної компаративістики. Зокрема, ретельно вивчалися матеріали влаштованих Інститутом педагогіки НАПН України науково-практичних семінарів «Педагогічна компаративістика» (2013, 2015) [895] та міжнародних науково-практичних конференцій «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта: горизонти інновацій» (2017–2023 рр.) [890–893]. На них за участі провідних іноземних і вітчизняних учених обговорювалися актуальні проблеми розвитку порівняльної педагогіки у світі й Україні та функціонування освітніх систем зарубіжжя. У такому ракурсі відзначмо улаштовані ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського науково-методологічні семінари «Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри» (2018) [452], «Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017)» (2018) [337], серію проведених на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії всеукраїнських науково-практичних конференцій «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» [338]. Вивчення виданих за результатами таких заходів матеріалів сприяє формуванню системного уявлення про розвиток і актуальні проблеми методології та історіографії вітчизняної порівняльної педагогіки.

У теорії історіографії фактично не вирізняється таке специфічне джерело, як аналітичні записки, матеріали. За багатьма ознаками вони подібні до колективних монографій, але при цьому відзначаються насиченістю фактографії та чіткою аналітикою, висновками і рекомендаціями, позаяк зазвичай готуються провідними фахівцями, експертами на замовлення органів влади і академічних установ. Ідеться, наприклад, про синтезований співробітниками Інституту вищої освіти НАПН України вітчизняний та зарубіжний досвід інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій [36]; представлену дослідницькою службою Верховної Ради України порівняльну характеристику законодавства з медичної освіти у європейських країнах та США [37], розкриті науковцями тенденції розвитку дистанційної освіти у світі [341] та наслідки глобалізації вищої освіти для України [453] тощо.

Особливості навчальної книги як історіографічного джерела зумовлювалися нормативними вимогами щодо їх підготовки [див.: 775]. Не виявлено підручників, які б викладали систематизовані базові знання з досліджуваної проблеми відповідно до навчальної програми певної дисципліни. Натомість було дібрано й опрацьовано близько 30 навчальних посібників, які систематизували нові актуальні матеріали та дискусійні питання і різні точки зору щодо різноманітних аспектів функціонування та розвитку системи вищої освіти закордоном. Представлені в додатку Б такі видання відображають широкий змістовно-тематичний спектр вивчення її різних аспектів і динаміку розвитку історіографічного процесу. Зокрема, численні навчальні посібники з проблем формування ЄПВО та інтеграції України в Болонський процес у 2003–2006/7 рр. закономірно відображає її актуальність і практичну значущість у національну освітньо-науковому просторі. До цього процесу долучилися фахівці з різних галузей знань – державного управління (О. Бородієнко, А. Зленко) [145], правознавства (І. Артьомов, О. Ващук [60]) та ін.

Поступово набирає популярності тренд щодо підготовки навчальних видань за матеріалами дисертацій (Н. Авшенюк, 2011 [9] та ін.) та з

інноваційних для України проблем і напрямів організації вищої освіти в зарубіжжі, наприклад, про розвиток соціальної активності студентської молоді (Т. Дружченко, 2006 [351]). З позицій дидактики має сенс віднесення до навчальної книги довідникової та бібліографічної літератури як засобу розвитку самостійності та методичної і наукової компетентності здобувачів вищої освіти. Утім, з точки зору історіографії вони становлять окрему групу джерел, яка виконує свої специфічні інформативно-пізнавальні функції. У процесі розробки терміносистеми та вивчення окремих питань дослідження використовувалися універсальні словники та галузеві й тематичні енциклопедії, енциклопедичні словники [359; 360; 565; 1206; та ін.]. Особливу цінність становлять національні освітні глосарії 2011, 2014, 2018, які узагальнюють поняттєво-термінологічний апарат вищої освіти, що використовується міжнародною, європейською, українською науковою та освітянською спільнотою в реалізації МСКО та розвитку ЄПВО [792; 793].

На пошуково-евристичному та інших етапах дослідження спиралися на матеріали двох десятків бібліографічних і біобібліографічних показників різних типів та профільної спрямованості. З-поміж них – фундаментальне видання «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» (три випуски), у яких за різними рубриками систематизовано кілька тисяч різновидових публікацій 1991 – 2016 рр. [194; 196–198]. Їх ретельний аналіз дає системне цілісне уявлення про тенденції розвитку досліджень з широкого спектру проблем інтеграції України у ЄПВО за означеного періоду. Таке ж значення має проєкт «Українська педагогічна бібліографія», який в 1995 – 2008 рр. успішно реалізували фахівці Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова [1228–1238].

Розв'язанню цих завдань слугували тематичні бібліографії про пріоритети і напрями розвитку вищої освіти в Україні та світі [194–199]; про розвиток освіти в умовах глобалізації [248], дистанційної освіти [332; 997], освіти дорослих [843]; про сучасні орієнтири розвитку інновації з підвищення якості вищої освіти [440].

Окрему групу становлять науково-допоміжні показчики, що генерують доробок академічних установ у галузі порівняльної педагогіки [202; 785] та біобібліографії знаних учених, які зробили вагомий внесок у вивчення цієї проблематики (В. Андрущенко, О. Локшина [828], А. Сбруєва [1053], С. Сисоєва [1074] та ін.) тощо. Низка фундаментальних бібліографічних видань («Дисертації з питань освіти (1991–2021)» (упор.: Пономаренко Л. О. та ін. Вінниця: Твори, 2022. 1099 с. та ін. [50]) наближали до вичерпної фіксації захищених в Україні дисертацій про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.

Під час наукового пошуку використано близько 10 рецензій на монографії, переважно видані за матеріалами докторських дисертацій. Вони становлять інтерес щодо з'ясування рефлексій, поглядів інших науковців на різні проблеми розвитку вищої освіти в зарубіжжі та їх зіставлення з власними оцінними характеристиками. Їх зазвичай писали авторитетні вчені, фахівці з відповідної проблематики, ці рецензії апріорі відповідали канонами і вимогами підготовки такого виду публікацій. Щоправда, проаналізовані рецензії не завжди стимулювали науковий дискурс, об'єктивно оцінювали праці авторів та визначали їх внесок в осмислення досліджуваної проблематики.

Отже, підкреслюємо чітку концептуальну позицію стосовно доцільності поділу джерельної бази історико-педагогічних досліджень на дві відмінні за сутністю і характером частини: документальні першоджерела («джерело-факт», «джерело-подія») та історіографічні джерела – як результату спеціальної науково-аналітичної праці. Виявлено, що за досліджуваного періоду в студіях українських компаративістів було нагромаджено значний обсяг широко-ймаловідомих документальних матеріалів про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Їхня класифікація (нормативно-правові документи, освітні стандарти, навчально-методичне забезпечення, матеріали періодики і статистики тощо) оптимально відображають типову структуру джерельного комплексу досліджень з означеної проблеми. При цьому в кожній праці він має свою специфіку, відзначається диверсифікованістю, яка зумовлена предметом і

завданнями дослідження та особливостями національних і регіональних систем вищої освіти.

Розроблена за змістовно-видовим критерієм засаднича для нашого дослідження класифікація історіографічних джерел передбачає їх поділ на сім груп (узагальнювальні праці; монографії і дисертації; наукові статті; матеріали наукових конференцій; навчальна література; довідникові видання; рецензії). Вона дає важливі орієнтири для системного цілісного осмислення історіографії української компаративістики про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та визначення і характеристики основних тенденцій і закономірностей та здобутків і прогалини її розвитку. З'ясування цих питань становить підґрунтя для розробки періодизації досліджуваного історіографічного процесу та з'ясування ступеня його вивчення.

1.3. Ступінь вивчення проблемита періодизація розвитку історіографії про вищу освіту в зарубіжжі

Вивчення означених у назві підрозділу проблем є органічним продовженням визначення науково-методологічних засад дослідження та окреслює передумови й інструменти розв'язання його завдань. Вони мають різний ступінь науково-теоретичної розробленості, а їхнє з'ясування передбачає застосування спеціальних методів і операційних інструментів.

Хоча визначення ступеня дослідження наукової проблеми є важливим компонентом кожної дисертації, навіть фахової статті, виявлено лише кілька спроб щодо визначення сутності, цілей, методики, інших аспектів реалізації цього завдання (Я. Калакура [457, с. 194–197], К. Ніколаєць [806], Є. Хриков [1282]). Насамперед відзначмо відмінність визначення ступеня вивчення проблеми, що стосується конкретного освітньо-педагогічного процесу, явища, від з'ясування стану розроблення певної історіографічної теми. У другому випадку ідеться про «історіографію історіографії», тобто в ракурсі нашого дослідження мовиться про з'ясування того, чи здійснювався спеціальний аналіз

української історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі, чи характеризувався, оцінювався стан її дослідження.

Для розв'язання цього завдання використовуємо напрацьовані українськими вченими спеціально адаптовані інструменти: історіографічного аналізу та синтезу, синхронний і порівняльний методи, методи типології та градаційної і диференційної типологій, соціологічний і культурологічний методи [див.: 457, с. 194–197; 733; 806]. Вони передбачають критичний аналіз доробку вчених для встановлення повноти вивчення ними літератури з порушеної конкретно-наукової проблеми, зіставлення результатів оглядів літератури з певної теми різних науковців, порівняння праць радянських, пострадянських, сучасних українських і зарубіжних вчених тощо. Також апробувався метод цитат-індекс, який дає змогу встановлювати рівень популярності авторів та поширення їхніх праць у науково-інформаційному просторі. Він має галузевий характер та передбачає моніторинг суб'єктів наукової діяльності за кількістю цитат або посилань [1136].

Архітектоніка доробку, що визначає ступінь дослідження української історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі, згідно з нашим аналізом, виявляється в трьох основних підходах (форматах) аналізу наукової літератури. Перший визначаємо як «анотативний», практикується у вступних розділах дисертацій (аналогічно авторефератів) та фахових статтях категорії «Б». Зазвичай він обмежується зазначенням прізвищ науковців, які займалися вивченням конкретно-педагогічної проблеми та її окремих структурних аспектів. Він не передбачає розгорнутого аналізу та характеристики наукових джерел, тож має низький інформативно-пізнавальний потенціал.

Зосереджуємо головну увагу на найбільш продуктивному другому форматі, що виявляється в предметному аналізі ступеня дослідження проблеми в спеціальних підрозділах дисертацій, зрідка монографій, які не дублюють їх матеріалів. Третій формат полягає у здійсненні аналітичних оглядів літератури в окремих працях. Утім, якщо не брати до уваги статті, які відображають зміст

матеріалів дисертацій, зафіксовано лише кілька оригінальних студій, що стосуються обговорюваної проблеми.

Простежуємо чітку тенденцію, згідно з якою за досліджуваного періоду посилювалася практика винесення огляду джерельних матеріалів в окремі підрозділи дисертацій для їх предметного аналізу. За приблизними підрахунками, вона реалізувалася у близько 55–65% захищених у другій половині 10-х – на початку 20-х рр. ХХІ ст. кваліфікаційних працях, що було вдвічі більше, ніж за попереднє десятиліття.

Рівень і якість аналізу джерельних матеріалів були різними. Автори зазвичай уникають поділу джерельної бази дисертацій на документальні та наукові джерела, що ускладнює визначення їх інформативно-пізнавальних особливостей, а сам аналіз наукової літератури здійснюється інтуїтивно, без використання спеціальних джерелознавчих методів. Це виразно проявляється в їхніх класифікаціях, які розробляються за аналогією схем градації вподібних за проблематикою студій без визначення базових критеріїв та врахування специфіки комплексу джерел окремих праць.

За таких умов аналіз документальних першоджерел у дисертаціях (підрозд. 1.1) зазвичай має вищий рівень та дає уявлення про їх характер і новизну. А з'ясування стану дослідження порушених наукових проблем виражається у почерговій дескриптивній характеристиці змісту дотичних за тематикою праць, які групуються довільно або за формальними ознаками (поділ авторів за країнами, періодами тощо).

Спираючись на згадуваний методологічний досвід [457, с. 197–202; 538; 733; 806; 1374], окреслимо низку дефініцій, підходів, теоретичних положень, на які спираємося в процесі з'ясування ступеня дослідження історіографії про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та подальшого аналізу присвячених цій проблемі студій українських науковців (розділи 2–5). Виходимо з розуміння поняття «джерельна база історіографії» як сукупності актуалізованих (залучених до дослідження) та не актуалізованих (не виявлених або з різних

причин не введених у його предметне поле) джерел, які містять відомості про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та пов'язані процеси, явища.

На основі синтезованого аналізу та показових прикладів визначмо основні підходи і тенденції щодо з'ясування науковцями ступеня вивчення конкретно-педагогічних проблеми, які стали предметом дисертаційних або монографічних досліджень. Їх спільною рисою став компаративістський підхід до паралельного або окремого, почергового розгляду доробку українських і зарубіжних науковців.

До вивчення історіографії досліджуваних проблем науковці часто підходять у широкій історичній ретроспективі, що охоплює витoki та подальші етапи її вивчення. Це, з одного боку, призводить до перетинання, змішування аналізу пам'яток педагогічної думки та наукових джерел, що мають різну сутнісно-змістову природу. З іншого боку, досвід українських компаративістів доводить доцільність з'ясування у спільному контексті історіософських і теоретико-педагогічних концептів та історіографічного аналізу наукових джерел з порушеної проблеми.

Обґрунтованість означеної тези підтверджує здійснений Н. Авшенюк у підрозділі 1.1 монографії синтезований аналіз поглядів визначних філософів (від Аристотеля до Г. Гегеля), соціологів, представників інших галузей знань на феномен світового освітнього простору та доробку західних і вітчизняних учених щодо проблеми формування світового простору вищої освіти [11, с. 16–64]. Щоправда, така розлога рецепція наукового дискурсу не увиразнює ступеня вивчення в українській історіографії основного предмета дослідження – тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., отже, недостатньо обґрунтовує потребу її ґрунтовного предметного вивчення.

Для порівняння відзначмо дисертацію О. Безлюдного (2013), який, з'ясовуючи історіографічні засади сімейного виховання в США та Україні, показав, що в розробленні питань родинно-громадсько-шкільного виховання на поцінування заслуговує внесок вітчизняних просвітителів та педагогів,

починаючи від Г. Сковороди й завершуючи В. Сухомлинським та М. Стельмаховичем. Відтак учений представив, імовірно, одну з ґрунтовних у вітчизняній педагогіці рецепцію наукового досвіду вивчення означеної проблеми українськими та американськими вченими. Зважаючи на здобутки прогалини в її дослідженні, О. Безлюдний доводить доцільність її спеціального вивчення на рівні докторської дисертації [93].

Так, здійснюючи історіографічний аналіз питання підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії та Північній Ірландії за проблемним принципом, В. Іванова (2021) диференціювала такі групи праць: науковий доробок монографічного характеру (монографії, посібники, підручники); наукові статті щодо особливостей організації дошкільної освіти; дисертації, які розкривають зміст проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії та Північній Ірландії. Такий методологічно небездоганний підхід зумовлювався характеристикою у спільному контексті студій британських вітчизняних дослідників. Він уможливив виокремлення відрефлектованих ученими питань, що стосуються британської політики і системи управління цією галуззю, та вироблення навчально-методичного забезпечення якісної підготовки і підвищення кваліфікації фахових педагогів [429].

Тенденцію щодо підвищення рівня науково-теоретичного аналізу джерельної бази досліджень засвідчує дисертація М. Шумило (2023) про розвиток вищої медичної освіти в США. З'ясувавши напрацьовані українськими та американськими вченими методологічні засади вивчення цієї проблематики, авторка окреслила загальний спектр присвячених їй вітчизняних студій, відтак предметно схарактеризувала найбільш ґрунтовні та близькі за тематикою праці. Небездоганним у теоретичному, але цікавим у пізнавальному вимірах став представлений науковицею огляд праць американських дослідників різних періодів, які по чергово висвітлювали хронологію розвитку вищої медичної освіти в США від першої медичної школи (1765) до формування її розгалуженої системи на початку ХХІ ст. У такому контексті

показано зв'язок медичних ЗВО з розвитком експериментальної медицини та системи охорони здоров'я США, вплив на неї розвитку економіки і державного фінансування тощо [1350]. Таке перетинання, змішування «факту-події» та історіографії певним чином сприяє нагромадженню емпіричного матеріалу щодо висвітлення конкретної теми, але відсуває на задній план, розмиває визначення ступеня її дослідження в науковій літературі.

Цікавим є реалізований у дисертації Л. Клос інтеграл бібліографічного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'язбережувальної діяльності. Показавши вивчення окремих аспектів цієї проблеми українськими науковцями та необхідність її спеціального комплексного дослідження, науковиця обґрунтувала доцільність розв'язання цього завдання на міждисциплінарній основі, зокрема, спираючись на досвід розроблення відповідного поняттєво-категорійного апарату [508].

Неоднозначно оцінюємо тенденцію, згідно з якою замість цілісного історіографічного огляду наукових джерел здійснюється аспектний аналіз літератури в проєкції розробки поняттєво-категорійного апарату дослідження. За приклади можуть слугувати дисертації О. Козьменко, яка здійснила ґрунтовний аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури для розробки терміносистеми дослідження про підготовку успішної людини у ЗВО США [535], та Н. Креденець, яка проаналізувала науковий доробок у проєкції визначення дефініцій для вивчення теорії та практики соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині [598]. Уважаємо, що таке зміщення акцентів не може замінити повноцінного історіографічного аналізу як окремого складника комплексного дослідження, що передбачає розв'язання своїх спеціальних завдань.

Значний інтерес мають праці, які представляють корисний досвід аналітичного огляду наукових джерел та дають змогу зіставляти їхні оцінні характеристики з нашими. Ідеться, наприклад, про здійснений М. Дебич ґрунтовний аналіз історіографії проблеми інтернаціоналізації вищої освіти.

Цілком доречним вважаємо здійснене при цього розмежування наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, що вможливило їхнє порівняння та визначення спільних і особливих рис [314]. Ця студія стала однією з небагатьох, яка дала важливі орієнтири для нашого аналізу вітчизняної історіографії з проблеми глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Це стосується і чи не єдиного виявленого нами факту здійснення історіографічного огляду наукових джерел у форматі навчального посібника. Реалізуючи це завдання, А. Сбруєва проаналізувала дослідження з порівняльної педагогіки про розвиток вищої освіти в національному, європейському та глобальному контекстах. Учена показала (чого, на жаль не бачимо в інших студіях) інституційний аспект проведення досліджень з педагогіки вищої школи у світі, Європі та Україні (університетські центри, академічні установи, об'єднання компаративістів тощо) та визначила пріоритетні напрями дослідження означеної проблеми в окремих країнах. Доволі оригінальним є і здійснений в ракурсі висвітлення історичних етапів розвитку порівняльної педагогіки тематично структурований аналіз доробку вітчизняних учених з означеної проблеми, що дає цілісне уявлення про основні напрями і пріоритети її вивчення [1048, с. 9–28; 32–39].

Виняткову цінність, науковий інтерес становлять дослідження, які актуалізують у предметному полі вітчизняної педагогічної історіографії автентичні праці вчених азійських країн та зіставляють з відповідним доробком українських і західних науковців. Таким прикладом слугує захищена в Україні дисертація Лу Фен, у якій здійснено порівняльний аналіз праць учених КНР, України та Франції з проблеми формування політичної культури студентів університетів означених країн. З'ясувавши спільне та відмінне у трактуваннях цього феномена представниками трьох національних історіографій, автор зосередився на особливостях підходів китайських науковців до вивчення політичної культури студентської молоді. Зокрема, вони фокусують на тому, що її «ціннісно-орієнтовне ядро» становить симбіоз ідей стародавніх китайських мислителів і послідовників марксистської ідеології (Мао Цзедун,

Ден Сяопін та ін.), та визнають, що вона має переважно «офіційно-масову» форму, хоча існує ліберальна опозиція. При цьому Лу Фен зазначає, що політична культура здобувачів вищої освіти є різновидом «авторитарної, партисипаторної моделі», яка сформувалася в державній системі, де провідне місце належить Комуністичній партії, а важливу роль у її розвитку відіграють потреби різних кланів [688]. Отож у цьому випадку маємо ще й узірець наукового дискурсу, коли автор не лише аналізує погляди інших дослідників, а й пропонує свої оцінні характеристики.

Низка комплексних студій засвідчує історіографічну ситуацію, коли автори зосереджуються на аналізі доробку науковців країни, яка стала предметом дослідження, та недооцінюють відповідні напрацювання українських дослідників, навіть уникають їх. Так, у першому розділі дисертації про розвиток теорії і практики соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у ХХ – на початку ХХІ ст. Н. Зайченко здійснила ґрунтовний аналіз доробку їхніх учених з означеної проблеми. Водночас авторка абстрагувалася від аналізу присвячених їй і дотичних до теми праць українських науковців, які згадувалися у вступній частині дослідження [392].

Ця заувага актуалізує ще одне важливе для історіографії педагогічної компаративістики питання, яке недостатньо розроблене в теоретичному аспекті. З позиції національної історіографії з'ясування «ступеня дослідження проблеми» передбачає з'ясування і доведення того, що визначена як предмет дослідження тема недостатньо розроблена саме в «українській науці/компаративістиці», а не в «історіографії загалом», позаяк зарубіжні науковці в цьому сенсі апріорі мають значущий доробок.

Такий проміжний висновок дає змогу органічно перейти до іншої порушеної в цьому підрозділі проблеми, що стосується періодизації розвитку історіографії про вищу освіту в зарубіжжі. Для цього інтерпретуємо в контексті нашого дослідження концептуальну рефлексію Я. Калакури [457, с. 199–200] про тісний взаємозв'язок визначення стану наукового дослідження та етапів розвитку історіографічного процесу. Учений стверджує, що розв'язання цих

завдань дає орієнтири для постійного збагачення та нового прочитання наукового доробку, що своєю чергою впливає і визначає тенденції розвитку історіографії. Наукові джерела відтворюють і характеризують історіографічний процес у нерозривному зв'язку з розвитком суспільства (зокрема, освіти) у різних часових вимірах, які розширюють горизонти пізнання. Ретроспективний погляд на етапи формування історіографічних джерел допомагає оцінювати рівень зрілості педагогічної компаративістики і методологічної культури науковців та враховувати сукупність чинників, які зумовлювали ідейні установки, форми, стилі, інші елементи історіописання на різних етапах розвитку історіографічного процесу. Історіографічні джерела як «готові носії наукових знань... нерівнозначні за своїм рівнем і достовірністю інформації», проте вони створюють підґрунтя для появи нових знань про дослідницький процес у сфері вищої освіти в зарубіжжі. Отож від виявлення джерел як носіїв інформації до творення нової наукової системи знань лежить довгий шлях не лише в просторі, а й у часі, упродовж якого тривають складні процеси рефлексивно-інтелектуальної діяльності історіографа та своєрідного діалогу різних генерацій науковців.

Теорія і практика розробки періодизацій розвитку освітньо-педагогічних і наукових процесів достатньо розроблена українськими вченими (Н. Гупан [302], Я. Калакура [457, с. 76–79], О. Сухомлинська [1174], Л. Наточій [780], Т. Попова [946], О. Школа [1346] та ін.). Зважаючи на ці напрацювання, періодизацію досліджуваного історіографічного процесу розглядаємо, по-перше, як базову конструкцію, стрижневу схему, кістяк, на яку в певній хронологічній послідовності «нанизуються» історіографічні джерела, що є результатом науково-аналітичної діяльності компаративістів, по-друге, як рефлексивну дію, спрямовану на вирізнення в рамках основного хронологічного періоду 1991–2025 рр. окремих етапів, стадій, фаз, що позначають особливості та характер динаміки, тенденцій, знакових подій, інших характеристик еволюційних змін у нагромадженні наукових знань про

розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Таким чином реконструюємо об'єкт періодизації як об'єкт пізнання, предмет дослідження.

Згідно з напрацьованим науковцями гносеологічним підходом використовуємо періодизацію як інструмент пізнання предмета дослідження, що відображає його зміст, логіку та основні детермінанти й складники розвитку. З таких позицій визначаємо три окремі й певним чином пов'язані рівні періодизації: перший – це періодизація досліджуваного історіографічного процесу; другий – це загальна періодизація розвитку історичного процесу, що визначає передумови і чинники його розвитку; третій – це розроблені науковцями конкретні періодизації досліджуваних феноменів розвитку вищої освіти в зарубіжжі, які стали предметом нашого аналізу (розділи 2–5) за означеними науково-теоретичними підходами.

В основу розробки періодизації досліджуваного історіографічного процесу покладено «двофакторний» критерій, який позначає детерміновані суспільно-політичними, національно-культурними, освітньо-науковими, іншими чинниками якісні та кількісні зміни і трансформації характеру, тенденцій, інших аспектів його еволюції. У ньому виокремлюємо три основні дещо умовні й розмиті в хронологічному, але виразні в методологічному і змістовому вимірах етапи. Перший визначаємо як початковий пострадянський 1991 – 2000/2001 рр., коли на тлі «боїв за методологію» українські науковці, з одного боку, за інерцією апелювали до радянського доробку, з іншого – актуальність своїх студій зумовлювали потребою вивчення досвіду зарубіжних країн. У процесі реалізації цього завдання почали предметно аналізувати й переосмислювати їх нормативно-правові документи, навчально-методичні матеріали та наукові студії.

Лейтмотивом другого – проєвропейського – етапу 2002–2009/2010 рр. стала ідея приєднання України до Болонського процесу та інтеграції у ЄПВО. У такому ключі увага фокусувалася на вивченні освітньої політики керівних структур ЄС та практичного досвіду розвитку вищої освіти у європейських

країнах (освітні стандарти, критерії, компетентності тощо) задля його інтеріоризації в систему підготовки майбутніх фахівців в Україні.

Третій – глобалістський – етап, що відстежується з 2011/2012 до 2025 рр., позначився концептуальною переорієнтацією студій на вивчення національних освітніх систем у контексті викликів глобалізованого світу та процесів інтернаціоналізації ринку праці, які потребували підготовки фахівців, готових працювати в полікультурному середовищі та постійно самонавчатися, самовдосконалюватися. У такому руслі посилювалося розширення територіального вектору наукових студій, зокрема, щодо вивчення функціонування вищої освіти в країнах Азії, урізноманітнювалася тематика дослідження підготовки майбутніх фахівців тощо.

Зважаючи на суспільно-політичну ситуацію, у якій розвивалася Україна та її національна система освіти і науки, у третьому етапі виокремлюємо дві фази, які розмежовує початок 24 лютого 2022 р. повномасштабної збройної агресії РФ проти України. На першій фазі, попри локальну російсько-українську війну, що розпочалася 2014 р. і спричинила окупацію частини східних областей нашої держави, система національної освіти і науки продовжували функціонувати у відносно стабільному режимі. У другій фазі в їх розвитку відбулися радикальні зрушення, що, зокрема, виявилось в остаточному позбавленні пострадянсько-російських впливів та суцільній інтеграції в західний науковий дискурс (докл. розд. 2–5).

У контексті вивчення розвитку вищої освіти в зарубіжжі представлена періодизація покликана максимально зреалізувати теоретико-пізнавальні, світоглядні і виховні функції історіографічного пізнання. У такий спосіб акумулюється дослідницький досвід, нагромаджений українською компаративістикою загалом, та індивідуальна оригінальність кожного науковця зокрема. Періодизація історіографічного процесу здійснює своєрідне «сортування» масиву знань, вирізняючи в динаміці трьох означених етапів загальні тенденції / трендний здобутки та прогалини, негативні, застійні явища, які потребують творчого осмислення для виявлення та врахування в подальших

дослідження зарубіжної вищої освіти та розвитку порівняльної педагогіки загалом.

У процесі розробки та характеристики історіографічного процесу також спираємося на концептуальну заувагу О. Сухомлинської, яка стверджує: залежно від того, що береться за основу періодизації та який контекст вкладається в характеристику того чи іншого періоду (етапу), відбувається розгортання всього науково-дослідницького поля. Тому чітка періодизація допомагає зрозуміти структурні особливості розвитку науки та генезу і характер еволюції її ідей, концепцій, методів, тенденцій, а також полегшує виявлення внутрішніх закономірностей цього процесу, забезпечує наукові узагальнення [1174].

Означені науково-теоретичні установки зумовлюють потребу з'ясування загальних та особливих для кожного означеного етапу суспільних, методологічних, інституційних, інших чинників, які детермінували характер і тенденції розвитку досліджень з порушеної проблеми в Україні у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст. Передусім вважаємо за доцільне схарактеризувати радянський період розвитку української педагогічної науки, коли, попри відсутність системних студій про функціонування вищої освіти в зарубіжжі, були закладені важливі передумови її дослідження за сучасних умов.

З установленням в Україні у 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. радянського тоталітарного режиму національна наука опинилася в тенетах більшовицької ідеології та марксистської моделі історичного процесу. Спротив національно-свідомих інтелектуалів гостро придушувався, хоча за короткий час українізації стався спалах вивчення зарубіжного освітньо-педагогічного досвіду та його практична реалізація. У середині 30-х – другій половині 80-х рр. XX ст. відбулися суцільні радянізація та ідеологізація офіційної історіографії в УРСР. Ці питання були поставлені ще в період хрущовської відлиги, а процес їх поступового демонтажу активізувався під час горбачовської перебудови, ознаменованої закликами до гласності, плюралізму та демократизації. Навіть окремі здобутки цього періоду як «енциклопедизація» гуманітарних знань

(поява серійних академічних енциклопедичних і словникових видань) сприяли утвердженню ідеологем, які догматизували історико-педагогічну науку.

За таких умов, як впливає з низки сучасних студій (Л. Голубнича [264], Н. Гупан [302], О. Сухомлинська [1170; 1175] та ін.), з'явилися перші історіографічні дослідження (С. Ананьїн, Г. Іваниця, Я. Мамонтов, О. Музиченко, В. Родніков, О. Селіханович, К. Харлампович, Я. Чепіга та ін.), автори яких відстежували розвиток історико-педагогічних знань на теренах України у ХІХ – на початку ХХ ст. У 60-х рр. ХХ ст. цю українську історіографічну естафету продовжили представники радянської історико-педагогічної науки М. Гриценко, М. Даденков, С. Чавдаров та ін. Окремо відзначмо доробок співробітників Інституту педагогіки УРСР О. Дзеверіна [329] та В. Помагайби [939], які намагався розглядати розвиток української історико-педагогічної науки в 1917–1957 рр. як пов'язаний з нею, але відносно окремішній самодостатній процес.

На такому суспільно-політичному та історіографічному тлі торувала шлях українська педагогічна компаративістика. Проблема її розвитку потребує ґрунтового дослідження, хоча окремі праці (О. Галус [231], Х. Лісковацька [664], О. Локшина [677], І. Омельчук [836], А. Сбруєва [1048], О. Сухомлинська [1175], Г. Троцько [627] та ін.) дають достатні, хоча й дещо дискусійні, уявлення про цей процес. Маємо доволі сконсолідоване бачення основних етапів його розвитку. Перший (1900–1917 рр.) трактується як зародження порівняльно-педагогічних ідей, що виявилось в спробах членів Харківського історико-філологічного товариства узагальнити теоретичний і практичний досвід діячів реформаторської педагогіки О. Декролі, Д. Дьюї, Г. Кершенштайнера, М. Монтессорі, Ф. Фребеля, Г. Шаррельмана та ін. Другий етап 1918–1930 рр. позначився активізацією студій з порівняльної педагогіки, що виявилось в популяризації на шпальтах педагогічних часописів («Шлях освіти» та ін.) матеріалів про розвиток освіти і педагогіки в зарубіжжі; розробці українським радянським урядом планів щодо налагодження зв'язків між вітчизняними центрами педагогічної думки і досвіду та європейськими теоретиками і

практиками освіти. Зарубіжна історіографія характеризувала радянську педагогіку означеного періоду як «еклектичний горщик з претензією на пролетарську і наукову». Насправді це був «грубий колаж» біологізаторських, фрейдистських, адлерівських, прагматистських, «соціологізаторських» концепцій, запозичених із різних «модних течій», які не мають нічого спільного з науковим аналізом [цит. за: 1175, с. 10].

За третього етапу 1931–1950 рр. відбувся занепад порівняльної педагогіки в умовах тоталітарного режиму. Це зумовлювалося ухваленням компартійними і радянськими урядовими органами низки постанов, згідно з якими розпочалася трансформація вивчення педагогічного досвіду Європи крізь призму радянської ідеології. Напрацьовані раніше концептуальні засади порівняльної педагогіки оголошувалися «помилковими», «ідейно ворожими і соціально шкідливими» та трактувалися як «педагогічна диверсія». Унеможливлення її подальшого розвитку як самостійної науки і навчальної дисципліни підкреслює компартійна установка, відповідно до якої викладання «Історії педагогіки» як навчальної дисципліни має викривати «класову сутність і обмеженість теорії і практики виховання в класово-антагоністичному суспільстві» [цит. за: 836, с. 131].

Ізоляції та протиставлення радянської педагогічної компаративістики західній науці стало реальністю за четвертого етапу 50-х – 80х рр. XX ст. Від науковців, викладачів, студентів вимагали «критично переосмислювати» зарубіжні педагогічні концепції та освітні явища з позиції марксистсько-ленінської науки. Радянські історіографічні покажчики засвідчують спорадичні спроби вивчення становища зарубіжної освіти в 60-х рр. та їх певну активізацію в 70-х рр. XX ст. Однак ця проблематика була фактично монополізована академічними центрами Москви і Ленінграда, а науковцям «периферійних» радянських республік дозволялося розробляти лише певні історико-педагогічні проблеми в рамках дозволених ідеологічних канонів.

Утім, саме за цього періоду були закладені важливі інституційні підвалини відродження і поступу української педагогічної компаративістики. Основою цього стало заснування 1971 р. при Українському науково-дослідному

інституті педагогіки (УНДП; згодом – Інститут педагогіки НАПУ України) відділу (пізніше перетворили в лабораторію) науково-педагогічної інформації для роз'яснення освітянській спільноті стану освіти в зарубіжних країнах та критики «буржуазної педагогіки». У лоні цього академічного осередку (Н. Абашкіна, Е. Бережна, Л. Бугай, Г. Єгоров, Б. Мельниченко, Г. Степенко, І. Тараненко та ін.) почала формуватися українська школа компаративістів. Це знайшло вияв у видавничій діяльності, а також зростанні інтересу до зарубіжної освіти з-поміж науковців інших академічних установ і регіональних вишів, захисті дисертацій з порівняльно-педагогічної проблематики, тощо [677, с. 37; 1062].

З-поміж підготовлених співробітниками згаданого підрозділу впродовж 20 років понад 300 публікацій відзначмо значущі для нашого дослідження праці «Методологія і методика педагогічного дослідження», «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів», «Система народної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі», «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі». Не втратили пізнавальної цінності видані станом на 1991 р. 12 випусків збірника «Зарубіжна педагогічна хроніка», де також містилися матеріали про розвиток вищої школи [1062].

Згадані праці, з одного боку, відображають прірву, яка утворилася за радянського періоду між педагогічною компаративістикою в Україні, де вона перебувала в зародковому стані, та у європейських країнах, де функціонували профільні наукові центри, громадські асоціації, виходили спеціалізовані друковані видання й відбувався відкритий дискурс, обмін досвідом. З іншого боку, попри московсько-ленінградську монополію на вивчення цієї проблематики, маємо низку розвідок українських науковців [85; 363–364; та ін.], які відображають типові погляди, інтерпретації освітніх процесів у провідних країнах Європи та США. На окреме відзначення заслуговують перша захищена в Україні в галузі педагогічної компаративістики докторська дисертація О. Сухомлинської «Міжнародний прогресивний професійний рух вчителів у боротьбі за демократичну педагогіку (1917 – 1990)» (1991) [1168] та

її навчальний посібник «Вчитель у сучасному світі та його роль у демократизації освіти» (1990) [1169]. Ці та згадані вище академічні студії засвідчили всебічну обізнаність українських компаративістів з проблемами розвитку зарубіжної освіти та їхню готовність і здатність досліджувати цю проблематику нарівні з європейськими вченими.

За роки державної незалежності українська гуманітаристика, зокрема й історико-педагогічна наука, дійшли зрілості, коли відпала потреба критикувати дослідників, які були змушені працювати за складних умов радянської тоталітарної системи та панування компартійної ідеології. Натомість, уважаємо, варто, по-перше, акцентувати на їх позитивних здобутках, які до сьогодні не втратили науково-пізнавальної цінності, по-друге, необхідно з'ясувати, як радянська наукова спадщина завдяки об'єктивній тягlostі та суб'єктивній інертності мислення позначається на розвитку сучасного історіографічного процесу.

З таких позицій, спираючись на змістовні наукові студії (О. Адаменко [15], Н. Гупан [302], Я. Калакура [457], Е. Луняк [689], С. Стельмах [1151], О. Сухомлинська [1172; 1175], О. Ясь [1374] та ін.) окреслимо методологічні аспекти радянської історіографії, які позначалися на вивченні вищої освіти в зарубіжжі за досліджуваного періоду. Спираємося на трактування поняття «радянська педагогіка» як сукупності поглядів, думок, ідей, концепцій, парадигм, які розвивалися і трансформувалися за доби існування СРСР. Ця єдина за змістом, методологією і методами дослідження наука розв'язувала різні цілі за певних періодів існування радянської держави. Вона формувалася в Москві й підпорядковувалася ідеї створення системи освіти, покликаної формувати нову радянську людину [1175, с. 4].

Зважаючи на згадувану наступність (інертність) історіографічного процесу, у студіях першого –пострадянського –періоду 1991–2000/2001 рр. нерідко надibuємо «атавізми» на кшталт протиставлення «прогресивної» та «буржуазної / буржуазно-націоналістичної / реакційної / імперіалістичної» освіти та педагогіки, які за попередніх десятиріч стали клішованими

трактуваннями в характеристиках їх розвитку в країнах т. зв. соціалістичного табору та «капіталістичного Заходу». Живучими виявилися і методологічні установки, згідно з якими зарубіжна освіта і педагогіка трактувалися крізь призму політичних, ідеологічних, соціального-класових установок і доктрин.

До сьогодні вітчизняна педагогічна наука, зокрема й компаративістика, залишаються в тенетах ще одного радянського атавізму щодо прив'язки хронологічних рамок досліджень до певних законодавчих актів, урядових ухвал тощо. Якщо така детермінованість прямо або опосередковано простежується щодо освітніх процесів і явищ, то намагання пов'язати розвиток науки, історіографічного процесу з офіційними документами здебільшого є штучним, необґрунтованим, позаяк вони розвиваються за власними траєкторіями й не миттєво, а лише за певний проміжок часу, після належного науково-теоретичного осмислення реальних суспільних змін і процесів пропонують їхні характеристики та оцінки.

Як позитивну (за відсутності ідеологічної ангажованості) оцінюємо методологічну установку радянської педагогіки щодо вивчення освітніх процесів у конкретному суспільно-політичному контексті, який у ракурсі досліджуваної проблеми дає розуміння глобальних і регіональних викликів та внутрішніх умов, чинників, що детермінували основні тенденції та зміст розвитку національних систем вищої освіти в зарубіжжі.

Саме суспільно-політичні зрушення кінця 80-х рр. XX ст. у рамках т. зв. перебудови спричинили нову ситуацію в українській педагогічній науці. Відмові від конфронтаційно-заполітизованого ставлення до зарубіжної освітисприяв громадсько-політичний рух за суверенізацію та відродження національних традицій української історіографії.

Ці процеси прискорилися й набули статусу офіційної національно-державницької доктрини з проголошенням 24 серпня 1991 р. державного суверенітету і незалежності України, що започаткувало якісно новий період у розвитку вітчизняної науки та історіографії. Вони супроводжувалися розбудовою інституційної структури та конституюванням української

педагогічної компаративістики, що відбувалися на тлі «боїв за методологію» та модернізації її науково-теоретичних засад.

Унаслідок реорганізації 1991–1992 рр. лабораторію науково-педагогічної інформації УНДП перетворили в лабораторію порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, з якої в січні 2015 р. постав відділ порівняльної педагогіки [1062]. Нагромаджений його працівниками досвід розробки концептуальних засад дослідження зарубіжних освітніх систем знайшов систематизований виклад у хрестоматії «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів (2015) [950] та матеріалах започаткованого 2010 р. Всеукраїнського науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика» [895]. Платформою для публічного обговорення цієї проблематики став заснований 2009 р. Інститутом педагогіки НАПН України спільно з Уманським державним педагогічним університетом ім. Павла Тичини фаховий кварталник «Порівняльно-педагогічні студії».

Другим потужним академічним осередком став відділ порівняльної професійної педагогіки в структурі створеного 1993 р. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. У січні 2015 р. його реорганізували у відділ зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих, а 2016 р. – у відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих. У різний час їх очолювали знані вчені-компаративісти Р. Роман, Н. Кутова, Л. Пуховська, Н. Авшенюк, Н. Пазюра. Пріоритетним напрямом діяльності цих підрозділів стало дослідження світових тенденцій розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих за умов інтеграції й інтернаціоналізації європейського та євроатлантичного простору [8; 1062]. Актуалізації цієї проблематики сприяє засноване 2011 р. Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Хмельницьким національним університетом (ХНУ) видання «Порівняльна професійна педагогіка», який включено до 23 міжнародних наукометричних баз [1267]. Важливу роль у розвитку наукового дискурсу відіграє ініційований відділом зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих та центром порівняльної професійної педагогіки ХНУ щорічний

Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів». Активну участь у його проведенні беруть науковці Польщі, Німеччини, США, ін. країн (див.: П. Авшенюк, Н. Бідюк [8]). У січні 2015 р. при Інституті вищої освіти НАПН України створено ще один структурний підрозділ зі схожими завданнями – відділ інтернаціоналізації вищої освіти (докл. підрозд. 2.3).

Третім академічним осередком стала створена 2015 р. на базі секції компаративістики лабораторії навчання на виробництва Інституту професійно-технічної освіти НАПН України лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання для проведення порівняльно-педагогічних досліджень у галузі професійної освіти і навчання та імплементації цього досвіду країн ЄС. Серед здобутків її організаційної діяльності відзначмо проведення науково-практичних семінарів для викладачів ЗВО за участі офіційних представництв Goethe-Institut, Національного офісу програми «Erasmus+», розвиток міжнародних обмінів молодих науковців за програмою «Joker – my business, my identity» та ін. [201].

Серед таких установ у структурі АПН України окреме місце посів створений 1994 р. інноваційний центр гуманітарної освіти для вивчення зарубіжного досвіду впровадження інновацій і особливостей функціонування національних систем освіти та розвитку міжнародної співпраці з освітніми і науковими організаціями зарубіжжя. 2001 р. він увійшов до складу Інституту засобів навчання АПН України як Інформаційно-аналітичний центр педагогічних інновацій, який 2004 р. реформували в Інформаційно-аналітичний відділ педагогічних інновацій. 2015 р. на його базі створили відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій, який зосередився на аналізі відкритих систем освіти (засоби, технології, сервіси) та проведенні порівняльно-педагогічних досліджень з упровадження ІКТ в освіті. Для обміну думками з означених питань працівники відділу видають «Інформаційний бюлетень» та забезпечують технічну підтримку випуску фахового журналу «Інформаційні технології і засоби навчання» [202; 1062].

Предметом ретельного аналізу стали фундаментальні дослідження цих академічних осередків та підготовлені їхніми представниками дисертації, монографії, матеріали статей і навчальних посібників з проблем методології педагогічної компаративістики та розвитку зарубіжних систем вищої освіти (розділи 2–5).

Вагому роль у формуванні фахових компаративістів України відіграють регіональні лабораторії та центри порівняльної педагогіки, що працюють у Хмельницькому національному університеті, Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини, Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. Івана Франка та ін. Відзначається активністю Сумська наукова школа педагогічної компаративістики А. Сбруєвої в напрямках вивчення теорії і практики освітніх реформ та інтернаціоналізації освіти, педагогічної глобалістики, порівняльної соціальної педагогіки тощо [783; 1048, с. 32–38].

На тлі формування і становлення інституційної бази педагогічної компаративістики за трьох означених історіографічних періодів відбувалися складні процеси її галузевої та науково-теоретичної концептуалізації. За першого періоду 90-х рр. XX ст. вона, як і вся українська гуманітаристика, опинилася у вирі «боїв за методологію», що супроводжувалися відмовою від збанкрутілої партійно-класової методології, декомунізацією і дерусифікацією ЗВО, наукових установ і видань, поверненням спадщини діячів української та зарубіжної педагогічної думки, затаврованих радянською пропагандою як «буржуазні націоналісти», «реакціонери», «прислужники імперіалізму». Більшість старшої та молода генерації істориків педагогіки дистанціювалися від ідеологічних схем і нашарувань методологічних стереотипів тоталітарної доби та долучалися до національних традицій української історіографії й здобутків західної порівняльної педагогіки. У її розвитку в цей час простежувалися суперечності між щораз більшою кількістю публікацій та їх невисоким теоретичним рівнем; загострювалася потреба визначення наукового статусу педагогічної компаративістики, розробки її теоретико-методологічних орієнтирів і дослідницьких методів тощо.

Ці та інші завдання стали активно розв'язувати за другого – проєвропейського – історіографічного етапу 2002–2009/2010 рр. у руслі інтеграції України у ЄПВО та ґрунтового вивчення й інтеріоризації західного досвіду порівняльної педагогіки. Окреслилися рамки дискурсу щодо її предмета: галузь педагогічної науки; міждисциплінарний складник наук про освіту; інтердисциплінарна педагогічна наука тощо. Науковці предметно з'ясували сутність цих позицій (В. Вихрущ [189], С. Сисоєва [1075], С. Цюра [1290; 1291] та ін.), але означена дилема залишається досі актуальною.

За цього часу предметне поле порівняльної педагогіки збагачується ідеями теорії людського капіталу (див.: О. Локшина [677, с. 43]. Згідно з нашим аналізом, вони спричинили посилення міждисциплінарного складника студій про розвиток вищої освіти в зарубіжжі, які актуалізували «ринкову тематику», проблеми ефективності управління і фінансування тощо.

З означених вище студій (С. Цюра [1290; 1291] та ін.) випливає, що на перетині ХХ–ХХІ ст. вітчизняна педагогічна компаративістика стала активно інтегрувати напрацьовані західними науковцями методики оцінки можливостей використання позитивного досвіду зарубіжних країн на основі виявлених спільних і відмінних процесів і тенденцій розвитку. Розпочалася адаптація «діалектичних моделей» проведення порівняльних досліджень, які дають змогу розглядати предмет дослідження в контексті постійного розвитку. У синтезі з ідеями постмодернізму вибудовувалася технологія діалектичного мислення, що визначає логіку порівняльного аналізу зарубіжних систем освіти як полівекторних і самоціннісних. Це своєю чергою потребувало уточнення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної педагогіки та його узгодження з терміносистемою досліджуваних країн і міжнародною термінологією загалом.

Визначення третього історіографічного етапу як «глобалістського» зумовлювалося концептуально-змістовою переорієнтацією студій на межі 10-х – 20-х рр. ХХІ ст. (хоча фактично вона розпочалася раніше) на вивчення національних освітніх систем у контексті викликів глобалізованого світу та процесів інтернаціоналізації. У цьому новому вимірі методології порівняльно-педагогічних студій (за О. Локшиною) створювалися нові та модернізувалися

відомі методи світової компаративістики. Глобальні чинники стимулювали виникнення феноменів, які потребували дослідження горизонтальних (міжнаціональних) та вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів задля виявлення спільних тенденцій розвитку, тому за сучасних умов «золотим правилом» компаративістики стає розгляд освітніх феноменів в історико-соціально-економіко-культурному контексті, що передбачає виявлення спільних і відмінних рис, тенденцій, закономірностей розвитку [677, с. 43].

Аналіз студій провідних науковців (Н. Авшенюк, Н. Бідюк [8], О. Локшина [677], А. Сбруєва [1046; 1048], С. Сисоєва [1075], М. Сокол [1132], С. Цюра [1290; 1291], Щука [1356] та ін.) дає змогу синтезувати динаміку визначальних зрушень, що позначили методологічні трансформації української педагогічної компаративістики на трьох означених історіографічних етапах. У загальному вигляді вони зводяться до: а) радикальної відмови від нав'язаних радянською ідеологією завдань щодо критики «буржуазної», «реакційної» західної освіти і педагогіки та повернення природних завдань і функцій, які передбачають вивчення освітнього досвіду зарубіжжя; б) переходу від спрощеного лінійного вивчення на рівні багатовимірному та міждисциплінарного осмислення освітніх феноменів; в) намагання впорядкувати поняттєво-категорійний апарат вітчизняної компаративістики через його внутрішню структуризацію і систематизацію, тезаурусне моделювання та узгодження з міжнародною і національними терміносистемами досліджуваних країн; г) переорієнтації зі статичного формату розгляду національних систем освіти, який охоплює її формальну освіту, на вивчення освіти впродовж життя, що також включає неформальну та інформальну освіту, які забезпечують підготовку й перепідготовку фахівців різних галузей знань; г) прагнення щодо синхронізації хронотопу, тобто узгодження часового та географічного вимірів у дослідженні динаміки (витоки, генеза, етапи) та зіставленні розвитку освітніх процесів і явищ тощо.

За другого історіографічного етапу почалося, а за третього увиразнилося розширення предметного поля української педагогічної компаративістики. Поряд із національними системами освіти зарубіжних країн як його основного

компонента стали включатися пов'язані з ним проблеми освітньої політики, освітніх реформ, управління і фінансування освітніх і наукових систем та інститутів, розвитку мультикультурних процесів, громадянсько-культурних ініціатив, моделей ІКТ-освіти та забезпечення якості освіти тощо.

Підбиваючи підсумки розвитку вітчизняної порівняльної педагогіки за доби державної незалежності, згадані вище провідні науковці спільні в думці, що за цей час вона пройшла шлях, який учені-компаративісти інших країн долали століттями. У такий спосіб усталилася тенденція щодо синхронізації поступу вітчизняної та західної світової і європейської компаративістики. Водночас у дослідженнях з порівняльної педагогіки в Україні зберігаються значущі науково-теоретичні суперечності. За думкою С. Сисоєвої (2020), їм не вистачає методологічної зрілості й виваженості та адекватної достовірності. Це виявляється в широкому переліку прогалин і вузьких місць (докл. підрозд. 5.3), що, зокрема, стосуються недоліків у плануванні, визначенні тематики, організації наукових досліджень, окресленні їх параметрів (актуальність, предмет, практична значущість та ін.), доборі і реалізації порівняльних методик, неадекватному формулюванні висновків тощо [1075, с. 64–65].

Отже, з'ясування ступеня дослідження розвитку вищої освіти в зарубіжжі показало, що ця проблема аспектно аналізувалася в окремих конкретно-тематичних студіях. Однак вона не стала предметом цілісного комплексного осмислення, що підтверджує доцільність і обґрунтованість проведення нашого дослідження. Представлений українськими компаративістами досвід такого історіографічного аналізу потребує підвищення його методологічного рівня, зокрема, завдяки використанню спеціальних підходів і методів. Урахування особливостей документальних та історіографічних джерел зумовлює доречність їх поділу та характеристики за двома відповідними окремими групами. Запропонована періодизація, як будь-яка інша схема хронологічної градації розвитку української історико-педагогічної науки, є до певної міри умовною. Утім, вона дає чіткі орієнтири й достатньо обґрунтовані критерії, які уможливають відстежувати основні тенденції й мінливі тренди нарощування наукових знань про різні напрями, аспекти розвитку вищої освіти в зарубіжжі,

установлювати об'єктивні та суб'єктивні детермінанти їх трансформації, визначати загальну динаміку та особливості трьох основних історіографічних етапів та їх окремих фаз. Для вивчення порушеної проблеми важливе значення має розуміння процесу інституціоналізації української педагогічної компаративістики та здобутків і вузьких місць у розробці її методології.

Висновки до першого розділу

Визначення науково-теоретичних засад дослідження передбачало окреслення методологічної програми аналізу історіографії зарубіжної вищої освіти, здійснення класифікації і характеристики джерельного комплексу та з'ясування ступеня вивчення порушеної проблеми й розробку періодизації розвитку історіографічного процесу в означеному напрямі.

Особливості методології – міждисциплінарність і поліструктурність – виявилися в перебуванні в предметному полі дослідження праць з різних галузей педагогічної науки та наукових знань. Схарактеризовані компоненти методології стосувалися визначення основних дефініцій дослідження («вища освіта», «зарубіжна вища освіта» та ін.), його наукових принципів (історизму, детермінізму, об'єктивності, усебічності, обґрунтованості, системності, цілісності тощо), методологічних підходів – загальнонаукових (цивілізаційний, історико-педагогічний, культурологічний, синергетичний, аксіологічний) і парадигмальних (антропологічний, парадигмальний, феноменологічний, герменевтичний). Сукупно з науковими методами, що поділялися на загальнонаукові, міждисциплінарні, аналізу наукових джерел, статистичні, цей науково-теоретичний та операційний інструментарій став основою аналізу міждисциплінарного плюралістичного наукового дискурсу про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Зважаючи на доробок учених та предмет і завдання дослідження, обґрунтовано доцільність поділу його джерел на дві основні групи. Перша – умовні першоджерела за ознаками походження, офіційним статусом інформаційно-змістовою спрямованістю розподілено на нормативно-правові документи, навчально-методичне забезпечення, матеріали періодичної

преси і статистики, мемуаристику і публіцистику тощо. Вони стали основою для вивчення українськими науковцями розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Друга група – історіографічні джерела, що стали основним предметом дослідження, за типами, видами, тематикою, методологією, змістом, ідейною спрямованістю, авторством, часом і місцем появи, функціями і призначенням відкладеної інформації класифіковано на сім груп: узагальнювальні праці; монографії і дисертації (автореферати); наукові статті; матеріали наукових конференцій; дидактична література; довідникові видання; аналітичні огляди, рецензії. Ця градація стала основою для структурно-змістового аналізу українських студій про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.

Такі ж функції виконувала розроблена згідно з визначеними критеріями періодизація досліджуваного історіографічного процесу. Вона передбачає його поділ на три основні етапи: пострадянський (1991 – 2000/2001 рр.), що позначився зміною методологічних парадигм та актуалізацією вивчення досвіду зарубіжних країн; проєвропейський (2002–2009/2010 рр.), який знаменував зміщення пріоритетів на вивчення зарубіжної системи вищої освіти в контексті інтеграції України у ЄПВО; глобалістський (з 2011–2012 рр. до сьогодні), що характеризується переорієнтацією на їх вивчення в ракурсі викликів глобалізації та інтернаціоналізації ринку праці. З'ясований ступінь дослідження розвитку вищої освіти в зарубіжжі доводить, що порушена проблема лише фрагментарно аналізувалася в окремих конкретно-тематичних студіях і не стала предметом цілісного комплексного вивчення, що дає науково-теоретичну основу для розв'язання висунених завдань дослідження та підтверджує обґрунтованість його проведення.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ В РЕЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКИ

2.1. Вища освіта та університетська освіта в зарубіжжі як феномени історіографії вітчизняної компаративістики

З'ясовані теоретико-методологічні засади дослідження в цьому розділі трансформуються і структуруються в історіографічному аналізі досліджень проблем інтеграції вищої освіти у світовому та європейському вимірах. Першим кроком на цьому шляху є аналіз відображення в історіографії вітчизняної компаративістики загальних феноменів, що стосуються розвитку вищої та університетської освіти в зарубіжжі.

Це завдання реалізуємо у двох основних системах координат: 1) територіально-просторовій, що знаходить відображення у світовому (глобальному), регіональному (переважно європейському), країнознавчому (охоплює одну або дві, три країни) ракурсах; 2) тематично-змістовій, яка окреслює різноманіття підходів щодо вивчення вищої та університетської освіти в різних предметних спектрах. Структуру означеної формації зумовлює тематика представлених у додатку Б монографій, дисертацій, навчальних посібників та близько 30 дібраних для аналізу репрезентативних наукових статей, які не вичерпують, але увиразнюють розмаїття нагромаджених українською наукою праць з означеного питання. Зважаючи на їх міждисциплінарний характер, насамперед акцентуємо на студіях з філософії та філософії освіти, відтак з педагогічної компаративістики та інших галузей знань.

Ідучи за логікою аналізу від загального до конкретного, фокусуємо увагу на історіографічних блоках, у яких вища та університетська освіта розглядаються: 1) як світова та регіональні системи освіти; 2) у триєдиному контексті компонентів «Болонський процес/ЄПВО – зарубіжні країни –

Україна»; 3) в окремих регіонах, головню європейському; 4) у певних країнах; 5) аспектно в ракурсі основного предмета дослідження.

Розвиваючи дискурсивний аналіз поняття «вища освіта» (підрозд. 1.1), відзначмо дві методологічно важливі рефлексії. Перша полягає в розумінні «університету – це найстарішого, найпоширенішого класичного типу ЗВО». Тому, за думкою авторів навчального посібника «Університетська освіта» (2020) Л. Дорогань-Писаренко та ін., логічно і доцільно на її прикладі «аналізувати зміст, сучасні особливості та тенденції розвитку вищої освіти в цілому» [1242, с. 4]. Друга рефлексія утверджує розуміння університетської освіти як динамічної єдності компонентів, які функціонують, трансформуються під впливом політичних, економічних, соціокультурних, педагогічних чинників, зберігаючи свою сутність та водночас змінюючи формально-змістові ознаки (А. Ржевська [994]). Означені підходи обґрунтовують правомірність використання подвійної дефініції «вища/університетська освіта» у вивченні історіографії про її розвиток у зарубіжжі.

Для всебічного осмислення вищої/університетської освіти важливе науково-теоретичне значення мають праці в галузях філософії та філософії освіти, які активно адсорбує педагогічна компаративістика. Пострадянську парадигму її вивчення відображає знакова монографія А. Глузмана (1996). Реалізуючи мету щодо системного аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку та сучасного стану університетської освіти, учений відстежив її історичну трансформацію з акцентом на особливостях і тенденціях розвитку в 70–90-х рр. ХХ ст. у США, Великій Британії, ФРН, Франції, Японії, Ізраїлі, інших розвинених країнах та зіставив цей процес зі становленням університетів в Україні за часів російської імперії та радянського і державницького періодів. З'ясувавши основні концепції, структуру, функції університетської освіти, автор визначив загальноєвропейські тенденції розвитку та засади вдосконалення системи підготовки фахівців (індивідуалізація, диференціація навчання тощо) [249].

Таким чином, можемо говорити про одну з перших у вітчизняній пострадянській історіографії рецепцій розвитку університетської освіти в Україні у європейській перспективі. Досі не втратила актуальності низка представлених А. Глузманом положень, зокрема, про сформовану на початку ХІХ ст. і чинну в 90-х рр. ХХ ст. імперську концепцію державної політики, згідно з якою основне завдання вищої школи вбачалося в підготовці кваліфікованих кадрів для обслуговування державного апарату. За таких умов університети втратили статус закладів «чистої науки» і стали виконувати функції управління системою народної освіти та підготовки педагогічних кадрів, інтелектуальної еліти [249, с. 144]. Тому саме європейська перспектива, за думкою вченого, має відновити їх автономність, демократизм, ціннісні орієнтири, науково-дослідницьку спрямованість, домінуючу роль у системі неперервної освіти [249, с. 211–241].

Нашій періодизації історіографічного процесу, згідно з якою на перетині ХХ – ХХІ ст. у ньому почав переважати європейський контекст (вектор) досліджень, відповідає монографія С. Клепка «Філософія освіти в європейському контексті» (2006). Підготовлена в нетиповому для академічних студій форматі (кожен із 12 розділів поділений на 5–9 підрозділів), праця розкриває широкий комплекс проблем щодо глобалізації, державної політики і моделей вищої освіти; формування фахових компетенцій тощо. Методологічне значення має предметне з'ясування автором сутності поняття «європейський контекст», яке активно вживається науковцями для порівняння різних освітньо-педагогічних процесів і явищ. Показано розуміння поняття «контекст» (лат. *contextus* – зчеплення, з'єднання, зв'язок) у лінгвістиці (загальний зміст двох суміжних фраз), постмодернізмі (ефект системності тексту як семантичної цілісності) та як методу (аналіз контексту дає змогу врахувати чинники розвитку певного процесу, системи). Отже, європейський контекст, за думкою С. Клепка, дає розуміння усіх процесів і явищ, які відбуваються в рамках Болонського процесу та загальноєвропейської системи вищої освіти, заснованої на спільних принципах. Її стрижень становлять університети [498, с. 32–33].

Означене положення всебічно осмислюється в докторській дисертації С. Курбатова «Феномен університету в контексті глобальних трансформацій» (2015). З'ясувавши історичну спадковість форм його функціонування за умов цивілізаційних змін (еволюція від перших університетів до їх модифікації в контексті культури модерну і формування національних держав), автор показав сучасну інноваційну спрямованість їх діяльності, що виявляється у зміні співвідношення навчальної та дослідної місії, специфічному впливі на академічне життя та систему вищої освіти загалом [623].

У контексті висвітлення «просторової метаморфози» діяльності університетів С. Курбатов характеризує їх сутність як національних інституцій (виявляється роль, значення як центрів інтелектуального і культурного життя в XVI – XXI ст.) та сучасний дискурс щодо їх впливу на процеси глобалізації й інтернаціоналізації. На основі аналізу міжнародних рейтингів університетів як інструменту оцінки їх ефективності та зарубіжних теорій університетської освіти, учений запропонував власну концепцію університету світового класу, згідно з якою запорукою його успішного функціонування є залучення талановитих викладачів і студентів, належне фінансування, ефективний менеджмент [623]. Наукову цінність цієї праці вбачаємо в тому, що вона інтегрована в західний науковий дискурс та адсорбує основні світові теорії і концепції університетської освіти. в досліджуваному просторовому та предметно-тематичному ракурсах.

Більш «педагогічно-орієнтованим», якщо порівнювати із зазначеними студіями, є здійснений А. Бойко (2009) світоглядно-філософський аналіз модернізації університетської освіти в системі ринкових трансформацій. Цей процес розглядається як закономірне осучаснення відповідно до вимог часу, що відбувається на основі досвіду провідних країн світу. Для української історіографії ця праця цікава системним поглядом на освітні реалії та тренди розвитку європейської системи освіти на перетині 2010–2020-х рр. [122].

Поряд з працями А. Глузмана, С. Клепка, С. Курбатова, докторська дисертація Т. Жижко (2011) також претендує на розроблення власної концепції

розвитку університетської освіти у європейському контексті. Її основними складниками стали обґрунтування місії університету як осередку наукового знання і соціально-практичного досвіду та фундатора, провідника високої науки і гуманітарної культури, що формує інновації суспільної життєдіяльності; рецепція діалектики інновацій і традицій в університетській освіті; визначення принципу «університетська освіта – без кордонів» та поняття «індустрія університетської освіти», що складається з університетських консорціумів, бібліотек, медіа, музеїв тощо [378].

Представлений філософсько-освітній дискурс у синтезованому вигляді розширює розуміння науково-методологічних аспектів функціонування і розвитку вищої та університетської освіти у відносно цілісному світовому і європейському та множинно-національному (представленому окремими країнами) вимірі. Історіософська рецепція українських науковців представляє університетську освіту як систему вищого ієрархічного рівня, що структурована функційно пов'язаними підсистемами, які забезпечують досягнення її стратегічних цілей: якісна підготовка фахівців, розвиток фундаментальних і прикладних досліджень, міжнародних зв'язків тощо.

В українській філософсько-освітній парадигмі класичного університету чільне місце посідають європейський і світовий досвід як синергія колективного інтелекту, що визначає теорію і практику його розвитку; філософського розуміння «кризи університету», яка об'єктивує труднощі адаптації випускників до чергових суспільних викликів; постулат легітимізації університету на засадах автономії і демократизації; розуміння проєкту університету як синтезу науки, освіти, бізнесу та соціальних очікувань. Таким чином синтезується візія розвитку університетської освіти під впливом зовнішніх чинників (глобалізація, інтернаціоналізація, активізація постіндустріальних тенденцій і формування ЄПВО) та внутрішніх середовищ окремих країн і регіональних особливостей.

Основний масив наукових знань про вищу/університетську освіту в зарубіжжі представляють праці з педагогічної компаративістики, які аналізуємо

в розрізі п'яти означених вище історіографічних блоків. Важливе науково-теоретичне і фактографічне підґрунтя для її розвитку заклали студії знаного вченого-компаративіста К. Корсака другої половини 1990-х рр., які окресли основні вектори розвитку вищої освіти (глобальний, європейський, країнознавчий) та обґрунтували потребу і значення вивчення зарубіжного досвіду для модернізації галузі вищої освіти України [569–572; 574–578].

Перший історіографічний блок праць про світові та регіональні системи вищої / університетської освіти передусім представляють синтези у вигляді навчальної літератури, які в різному форматі дають загальні відомості про їх розвиток. Прикладом слугує побудований у довідниковий формі посібник С. Сисоєвої і Т. Кристопчук (2012), у якому подається загальна характеристика основних компонентів (нормативно-правова база; фінансування; структура ЗДО, ЗЗСО, ЗВО тощо) освітніх систем 27 країн-членів Європейського Союзу, розташованих за абеткою [1078]. Такий підхід дає уявлення про роль, місце, взаємозв'язок вищої школи з іншими компонентами національних освітніх систем та підґрунтя для їх порівняння в різних країнах.

Останнє стосується і підготовленого М. Гагаріним (2017) навчального посібника, який у досліджуваному аспекті є більш інформативним. Автор намагався показати спільне та особливе основних компонентів (історія становлення; структура; процес реформування; вступна кампанія; організація навчання; академічний рік тощо) систем вищої освіти Великої Британії, США, Франції, Німеччини, Польщі, Нідерландів, Бельгії, Китаю, Фінляндії, Австралії. Ці характеристики доповнює аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в країнах ЄС та викликів, що стоять перед нею у XXI ст. [399].

Якщо порівняти зі згаданими інформативно-фактографічними працями, то більш поглиблені характеристики окремих компонентів зарубіжних систем вищої освіти дають аналітичні дослідження на кшталт монографії «Стратегії розвитку освітніх систем країн світу» (Д. Кучеренко, О. Мартинюк, 2011) [633], змістовної студії «Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі» (К. Балабанов, 2009) [77] та ін. Утверджуючи постулат значущості

систем вищої освіти як чинника суспільного розвитку, який сам зазнає глибокої трансформації, науковці характеризують глобальні тренди і пріоритети їх модернізації (демократизація функціонування; розширення мережі ЗВО і ринку освітніх послуг; зміна соціального складу здобувачів освіти; пріоритетність фінансування тощо). Характеризуються тенденції розвитку ЄПВО щодо забезпечення його відкритості і відповідності принципу полікультурності, гнучкості до сприйняття інновацій, досягнення балансу між прагненням до гомогенності та збереження самобутності національних систем освіти тощо.

У такому ракурсі становить інтерес монографія Т. Левченко «Європейська освіта: конвергенція та диверсифікація» (2007), підготовлена на солідній базі оригінальних першоджерел англійською, французькою, іспанською, німецькою мовами. Поєднавши європейський і національний контексти, крізь спільну призму проблеми «розвиток освіти та особистості» авторка в окремих розділах предметно і комплексно показала основні риси і компоненти систем освіти Франції, Німеччини, Іспанії, Великої Британії (теорії, принципи, підходи, моделі управління і організації закладами середньої, професійної і вищої освіти). У такому ключі увиразнюються притаманні кожній країні особливості їх реформування та інтеграції у європейський освітній простір [650].

Цікавим для зіставлення з реферованими студіями є видана 1997 р. за редакції В. Зубка праця «Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України» [1180]. Вона відображає характерний для пострадянської педагогічної компаративістики методологічний підхід до вивчення зарубіжних систем вищої освіти не як окремого (основного) предмета дослідження, як «контексту», «орієнтира», «досвіду», які варто вивчати «лише» й «передусім» для вдосконалення національного освітнього процесу.

У ракурсах першого означеного та четвертого країнознавчого історіографічних блоків розглядаємо інформативно-аналітичні видання, підготовлені науковцями Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди за редакції О. Шапрана. Ідеться передусім про

своєрідну наукову трилогію «Реформування і модернізація систем освіти країн світу XXI століття» (2018), «Вища освіта різних країн світу» (2020) [192] та «Європейська вища освіта в реаліях виміру змін і досягнень» (2024). Вони дещо перетинаються й доповнюють одна одну в науково-теоретичному і фактографічному сенсах та відображають важливу тенденцію щодо розширення країнознавчого спектра історіографії української педагогічної компаративістики. Так, у колективній монографії «Вища освіта різних країн світу» в основу регіонального поділу національних систем вищої освіти науковці поклали «рівень економічного розвитку» країни. Таким чином виокремлено і схарактеризовано 10 груп країн: «економічно розвинені» (Велика Британія, Німеччина, США, Канада, Італія та ін.); «малі промислово розвинені країни Європи» (Бельгія, Данія, Ісландія, Нідерланди та ін.); «промислово розвинені країни Південної півкулі» (Австралія, Ізраїль, Нова Зеландія та ін.); «країни, які із запізненням стали на капіталістичний шлях розвитку» (Греція, Іспанія, Португалія та ін.); «країни нової індустріалізації»; «постсоціалістичні країни Євразії»; «молоді незалежні держави» (Білорусь, Естонія, Казахстан, Молдова та ін.) [192].

Визнаючи значущість таких студій для нагромадження фактографічних знань з педагогічної компаративістики, вдамося до певного дискурсу. По-перше, ідеться про обґрунтованість градації освітніх процесів і явищ за економічними критеріями, які характеризують феномени сутнісно іншого порядку, не враховують їх соціокультурних особливостей тощо. По-друге, попри відсутність чітких нормативних вимог до праць зі статусом монографії, у них має «глибоко вивчатися, узагальнюватися певна наукова тема або напрямок». Однак рефероване дослідження [192] за структурою і стилем викладу матеріалу близьке до формату наукових нарисів або аналітичних матеріалів. Означена ситуація характерна і для них інших студій з порівняльної педагогіки.

Другий історіографічний блок представляє чи не найбільший масив праць, які охоплюють проблему розвитку вищої / університетської освіти в

трикутнику феноменів «Болонський процес / європейський освітній простір – зарубіжні країни – Україна». Репрезентативні і тематичні бібліографічні покажчики (наприклад, «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» (два випуски у трьох частинах, що з'явилися в 2008 і 2014 рр.)) фіксують десятки присвячених їй монографій, дисертацій, навчальних посібників та сотні наукових статей, що переважно з'явилися в 2002 – 2009/2010 рр. Вибірковий аналіз близько півсотні таких праць дає змогу стверджувати, що їхні автори апріорі не могли бути оригінальними, позаяк фокусували увагу на 10–15 базових документах, які визначали засади Болонського процесу (Велика Хартія університетів; Лісабонська (1997) і Сорбоннська (1998) декларації; матеріали конференцій міністрів освіти країн ЄС у Болоньї (1999), Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005); інформаційні ресурси ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ОЕСР тощо) та зосереджувалися на артикуляції їх основоположних ідей.

За такої історіографічної ситуації предметний аналіз низки змістовних студій (Г. Поберезька «Тendenції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України» (2005) [923], К. Корсак, І. Ластовченко «Вища освіта і Болонський процес» (2007) [573], О. Локшина «Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти (2007) [672], І. Артьомов, О. Ващук «Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору» (2011) [60]; «Європейський простір вищої освіти та Болонський процес» (2017) [361] та ін.) уможлиблює окреслити загальну матрицю цього науково-освітнього дискурсу.

Як лейтмотив вивчення досвіду і тенденцій розвитку європейської системи вищої освіти, зокрема, у руслі Болонського процесу як його стрижня науковці визначали перспективи євроінтеграції України. Розв'язання цього завдання розглядалося як запорука успішного реформування національної системи освіти, підвищення її конкурентоздатності. Червоною ниткою крізь цей науковий дискурс проходить конотація невідповідності національної вищої освіти вимогам ринку праці, її неготовності адекватно реагувати на чергові

виклики глобалізації та потреби підвищення якості освіти. Шлях до усунення цих дисбалансів дослідники вбачали в суцільній модернізації національної системи вищої освіти, що означає зміну цілей і перехід на її багаторівневу структуру та трансформацію складників науково-освітнього комплексу, перебудову системи первинної освіти як апробованого розвиненими країнами засобу професійної підготовки молодшої генерації.

У межах другого проєвропейського історіографічного етапу 2002–2009/2010 рр. українські вчені актуалізували низку значущих наукових проблем, які залишалися у фокусі наукових студій за наступного періоду його розвитку. З-поміж них чільне місце посіло питання забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО), яке тривалий час перебувало на маргінесі суспільного дискурсу, адже, згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), пов'язувалося лише з якістю навчального процесу. Його актуалізація в концептуальних освітніх документах (за підрахунками науковців, у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI століття» (2002) лексема «якість» разів зо 20 вживалася в поєднанні зі словами «освіта», «освітні послуги» [923, с. 8]) та реальні суспільні виклики зумовили формування окремого напрямку вивчення цієї проблеми.

Важливе науково-теоретичне значення для осмислення комплексу питань, що вписуються в рамки наративу «вища освіта України та Болонський процес» відіграли праці К. Корсака, зокрема, підготовлені у співавторстві з Ю. Корсаком, І. Ластовченко, А. Янковським [570–579]. У навчальному посібнику (2007) представлено цілісну ретроспективу формування системи вищої освіти Європи (від доби Античності до Нового і Новітнього часу), схарактеризовано її структуру, основні компоненти, якісні і кількісні показники розвитку напередодні Болонського процесу та їхню модифікацію в ході формування ЄПВО, увиразнено спільне та особливе в системах вищої освіти його країн-ініціаторів – Франції, Німеччини, Італії, Великої Британії. Цікавим є структурний аналіз системи вищої освіти України крізь призму порівняння з тенденціями її розвитку в країнах ЄС (продовження терміну обов'язкової

освіти; професіоналізація; розширення завдань вищої школи тощо) та етапів розвитку Болонського процесу [573].

У фокусі уваги вітчизняних компаративістів за першого десятиліття ХХІ ст. була проблема різноманіття та порівняння освітніх систем і дипломів країн-членів ЄС, а також України. За результатами її всебічного вивчення автори вищезгаданих студій і спеціальних праць (К. Корсак, О. Локшина, Г. Поберезька та ін.) реконструювали структуру та представили кількісні характеристики вищих рівнів освітніх систем країн ЄС. Вони, зокрема, у вигляді таблиць і графіків відображають шлях здобувачів освіти за ступенями вищої освіти до рівня доктора філософії.

У ракурсі вивчення тенденцій (напрямів) «професіоналізації» і «університетизації» вищої освіти та введення бінарної системи дипломів типів «А» (академічний) і «В» (професійний) з'ясовано методологічно важливу недостатньо усвідомлену українськими науковцями дефінітивну відмінність: у західній / європейській терміносистемі поняття «вища освіта» та «професійна освіта» фактично ототожнюються; натомість в Україні, зокрема до середини 2010-х рр., термін «професійний» здебільшого стосувався не вищої, а середньої професійно-технічної освіти, яку давали спеціалізовані заклади. Вітчизняному поняттю «професійно-технічна освіта» відповідав західний аналог «vocational training» [923, с. 9–11].

У вимірі мейнстріму вітчизняного педагогічного дискурсу початку ХХІ ст., що вкладається в рамки дещо клішованого наративу «шляхи / перспективи інтеграції / України у європейський освітньо-науковий простір», обґрунтовувалися теорія і практика проведення структурних реформ і модернізації національної системи вищої освіти. Автори численних дисертацій, монографій, навчальних посібників, наукових статей, фокусуючи увагу на базових міжнародних і національних нормативно-правових документах та науковому доробку попередників, артикулювали співзвучні ідеї, погляди, положення. Вони вкладаються в логіку цілісного або аспектного вивчення комплексної проблеми щодо адаптації нормативно-правової бази України до

вимог і стандартів Болонського процесу. Вона передбачала вивчення і практичне розв'язання широкого переліку питань від узгодження освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту підготовки у ЗВО до запровадження системи ЄКТС, узгодження переліку спеціальностей і кваліфікації учених ступенів відповідно до європейського ринку праці, наближення системи ЗЯВО до європейських стандартів, сприяння розвитку академічної мобільності тощо.

Аналіз цього освітньо-наукового дискурсу спонукає до двох проміжних висновків. По-перше, осмислення перспектив реформування системи вищої освіти України в контексті вимог і стандартів Болонського процесу стимулювало вивчення та порівняння стану і показників функціонування систем середньої освіти країн ЄС та України й таким чином актуалізувало потребу «європеїзації» її старшої середньої школи, зокрема щодо тривалості профільної підготовки здобувачів освіти. По-друге, швидке й кардинальне утвердження «проєвропейського» вектора студій відсунуло на задній план і знівелювало домінанту науково-педагогічного дискурсу 1990-х рр. щодо критики «радянської спадщини» та потреби відмовитися від жорсткої командно-адміністративної системи управління системою вищої освіти. Усвідомлення потреби змінити державно-адміністративні на ринкові важелі регулювання і управління нею та доцільності розширення її недержавного сектора утверджувало рефлексію освіти як «послуги», «товару». Невдовзі це спричинило критику тенденції щодо «комерціалізації» вищої освіти.

Органічно пов'язаний з попереднім третій історіографічний блок переважно становлять праці про розвиток вищої / університетської освіти у європейському регіоні. Нагромаджений компаративістикою науково-теоретичний досвід вивчення цієї проблеми представляє широкий перелік різновидових студій, як-от: дисертацій (П. Кряжев, 2008 [613], Н. Мосьпан, 2019 [767], А. Ржевська, 2013 [994] та ін.); тематичних збірників («Розвиток освіти в умовах інтеграційних процесів в європейських країнах» (1999) [998]; «Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань» (2012) [362] тощо); аналітичних проєктів («Європейська інтеграція вищої освіти

України у контексті Болонського процесу» (2015) та ін.), а також численних наукових статей.

Заслуговує на відзначення дисертація П. Кряжева, у якій з'ясовано чинники (технологічний прогрес, глобалізація, зміна ринків праці, «маркетизація освіти» тощо) та особливості формування і модернізації структури (багатоступеневість, поява секторів неуніверситетської і напіввищої освіти тощо) національних систем вищої освіти країн Західної Європи. Важливе науково-теоретичне значення має показ еволюції в другій половині XX ст. її моделей від елітарної до масової (Велика Британія, Іспанія, Італія, Німеччина, Франція), а на межі XX–XXI ст. – до загальної вищої освіти (Ірландія, країни Скандинавії). Нетиповим є і визначення автором тенденцій розвитку західноєвропейських систем освіти: законодавча (зміна нормативно-правових засад); зростання автономності та внутрішнього самоуправління ЗВО; зміна форм їх фінансування (гнучка, блокова); реформування процедур доступу до навчання; скорочення відсіву здобувачів освіти; лібералізація термінів навчання тощо [613].

Наскільки відмінними, оригінальними можуть бути наукові рецепції подібного предмета дослідження, засвідчує докторська дисертація А. Ржевської (2013), яка адсорбує досвід вітчизняної компаративістики початку XXI ст. з вивчення сучасних систем вищої освіти країн Західної Європи. Концептуалізуючи цю проблему, учена показала, що впродовж останніх шістдесятироків західноєвропейський університет еволюціонував, прилаштовуючись до чергових суспільних змін, доки з 1999 р. визначальним орієнтиром стали інтеграційні процеси. Вони спричинили низку суперечностей: між автономією ЗВО та його залежністю від зовнішнього фінансування; між інтеграцією та різноманіттям освітніх традицій; конкуренцією за студента та партнерством; консерватизмом та впровадженням інновацій тощо [994].

Здійснивши системний аналіз західноєвропейської вищої освіти в Андоррі, Бельгії, Великій Британії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, Португалії, Франції як цілісного і багатогранного геополітичного утворення, А. Ржевська

обґрунтувала значущість університету як чинника, що визначає особливості й характер системи вищої освіти регіону та показала спільне і особливе в їх розвитку. Науковця представила власну інтерпретацію передумов розвитку університетської освіти в Західній Європі (генеза від XII ст.; соціальні та організаційні чинники розвитку; «Болонські реформи» тощо) та процесу її модернізації, який розглядається крізь призму інтеграції (узгодження систем управління і забезпечення якості освіти, розвиток міжнародної діяльності тощо) [994].

Вивчення регіональних системи вищої/університетської освіти в історіографії української педагогічної компаративістики фактично звелось до її західноєвропейського вектора. При цьому акценти на вивчення самотності національних систем вищої освіти поступово зменшувалися через зосередження уваги на показі їх гомогенності.

Означена тенденція виявилася і в студіях четвертого історіографічного блоку, хоча вивчення національних систем вищої/університетської освіти окремих країн передбачає з'ясування їх специфіки і особливостей. Праці цього блоку відображають ще одну історіографічну тенденцію: чим вужчим є країнознавчий спектр студій, тим більш науково-аналітичним (а не фактографічно-описовим, навчально-методичним) стають їхній стиль, характер і змістова структура. Окрім численних статей, вона виявляється в дисертаційних і монографічних дослідженнях (О. Бочарова «Модернізація вищої школи у сучасній Франції» (2006) [146], А. Гюль «Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у XIX – на початку XXI століття» (2017) [307], А. Максименко «Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX–XX століття)» (2008) [701], І. Маріуц «Розвиток університетської освіти Румунії в умовах євроінтеграції» (2014) [714], І. Прибора «Створення нової моделі університету в Німеччині у XIX столітті» (2016) [956], В. Ставцева «Тенденції розвитку університетської освіти Нової Зеландії (XX – початок XXI століття)» (2014) [1146] та ін.). Вони дають

основний приріст нових знань з обговорюваної проблеми, тож потребують предметного аналізу.

Згідно з аналізом згадуваних бібліографічних видань [194–199], цілеспрямоване вивчення зарубіжних систем вищої освіти розпочалося в Україні в середині 1990-х рр. Показовою в цьому сенсі є праця О. Романовського (1997), який у притаманному пострадянській науці дусі позитивістської методології розкриває основні етапи становлення та реформування вищої освіти США. Уникаючи ідейної ангажованості, автор показав участь федеральної влади, урядів штатів і місцевих адміністрацій у розвитку державних і недержавних ЗВО, зацентрував на особливостях і порівнянні форм їх фінансування [1015].

Зважаючи на панівні в українській педагогічній компаративістиці проєвропейський та американський вектори студій, не втратили науково-пізнавального значення підготовлені науковцями Київського державного лінгвістичного університету праці про розвиток систем вищої освіти в Китаї та Японії (О. Михайличенко, Н. Репетюк, О. Шерстха, 1996; 1997 [747–748]). Написані на автентичних документальних джерелах нариси розкривають властивий цим країнам дух національних освітніх середовищ, який ламає стереотипні уявлення щодо характеру підготовки фахівців у ЗВО.

Поглиблене вивчення зарубіжних систем вищої/університетської освіти розпочалося на другому історіографічному етапі 2002–2011/2012 рр. Сформований тоді пріоритетний і до того ж вузький проєвропейський вектор досліджень (60–65% студій стосуються Великої Британії, Польщі, Німеччини, Франції, а також США) до сьогодні не втратив домінування. На такому тлі за умов поступального розвитку історіографічного процесу та обміну науковим досвідом були вироблені логічні, але подекуди трафаретні структурно-змістові підходи до комплексного дослідження означеної проблеми, які варіювалися під впливом традицій окремих наукових шкіл та осередків.

В основних параметрах залишається чинною напрацьована в той час структурна схема вивчення національних систем вищої/університетської освіти

зарубіжних країн. Як показовий приклад її реалізації відзначмо дисертацію про модернізацію вищої школи у Франції. За напрацьованим компаративістами алгоритмом її авторка О. Бочарова (2006) визначила теоретичні засади й основні етапи означеного процесу; схарактеризувала структуру й особливості системи вищої освіти країни; проаналізувала зміст і структурні наслідки її реформування; розкрила основні напрями організації освітнього процесу та шляхи адаптації вищої освіти країни у європейський освітній простір [146].

Реалізація напрацьованого «дослідницького інтегралу», зважаючи на предмет дослідження, дібрані джерела, рівень методологічної культури, інші чинники, залишала науковцям простір для творчого підходу та продукування оригінальних ідей і висновків. Так, О. Бочарова, зважаючи на аналіз статистичних та інших матеріалів, запропонувала свою рецепцію структурних змін у системі вищої освіти Франції наприкінці 60-х рр. XX – на початку XXI ст., що відбулися внаслідок реформ і процесів інформатизації та інтеграції у ЄПВО, показала роль і місце країни в його формуванні [146].

Серед дібраних і проаналізованих праць про університетську освіту в зарубіжних країнах одне з яскравих країнознавчих досліджень за означеного історіографічного періоду здійснив А. Максименко (2008) про її розвиток у Франції в XIX–XX ст. Учений уміло зреалізував концептуальний підхід щодо її розгляду як цілісного соціокультурного феномена, що проявився в багатоступеневій (дво-, трицикловій) підготовці, яка на кожному рівні має власні структуру, мету, зміст, методи і засоби реалізації. У такому ракурсі автор синтезував чинники розвитку університетської освіти (політичні режими і форми правління; економічні реформи; консервативні педагогічні традиції; взаємозв'язок між ланками освіти; інтелектуальний потенціал педагогічної науки тощо) та розробив її оригінальну періодизацію з п'яти етапів (з XII ст. до 1806 р.; 1806–1876, 1877–1944, 1870–1940, 1945–1979, 1980–2005 рр.). Проаналізувавши зміни і трансформації, які відбувалися на кожному з них, А. Максименко показав відкритість усіх ланок освітніх систем та взаємообмін, що здійснювався між ними і сприяв їх вдосконаленню. Така науково

обґрунтована рецепція має концептуальне значення для дослідження зарубіжних і вітчизняної системи освіти [702].

У дисертації В. Майбороди (2011) становить інтерес періодизація розвитку університетської освіти і науки Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Вона стала основою для характеристики його основних періодів: 1) 1990–2000 рр. – пошук за умов ринкової економіки нової моделі університетської освіти, що базується на принципах демократизації, гуманізації, автономізації, децентралізації, раціональної централізації; 2) 2000–2010 рр. – інтенсивна модернізація на засадах інтернаціоналізації, інтеграції, відкритості, диверсифікації, праксеологізації [698]. Такий підхід уможливив органічно поєднати показ специфічних рис системи вищої освіти Польщі та її трансформації в контексті входження в Болонський процес.

Віднайдені різновидові історіографічні джерела сукупно дають змогу говорити про поступове розширення країнознавчого вектора вивчення національних систем вищої освіти. Ця тенденція стала виразнішою за третього історіографічного етапу 2010-х – початку 2020-х рр. Науковці почали активно здійснювати їх комплексну характеристику згідно з авторськими періодизаціями. Так, на відміну від попередньої студії, Т. Ключкович (2017) в основу її розробки поклала не внутрішні національні, а зовнішні чинники, зумовлені інтеграцією у ЄПВО. З таких позицій розкривається трансформація системи вищої освіти Словаччини від постсоціалістичної модернізації і проголошення курсу на євроінтеграцію (1990 – 1998) та концептуального і нормативного забезпечення цього процесу (1999 – 2004) до впровадження стандартів Болонського процесу в освітній процес ЗВО (з 2004/2005 рр.). Означений наратив поглиблює аналіз основних напрямів і тенденцій розвитку вищої школи країни (адаптація європейських стандартів; приведення у відповідність до них підготовки педагогічних кадрів тощо) [510].

Дисертація В. Ставцевої (2014) вирізняється широким показом розвитку університетської освіти Нової Зеландії від її зародження в першій половині ХІХ ст. до розвитку мережі, характеру реформування та тенденцій становлення

ЗВО на початку XXI ст. Визначено детермінанти цього процесу як сукупності зовнішніх і внутрішніх суспільно-політичних, економічних, соціокультурних чинників та увиразнена його винятковість (першість у надані жінкам можливості здобути вищу освіти; функціонування інституцій на кшталт Комітету з державного фінансування університетської освіти та установ «Wanaga Maori», що постали як університети, але згодом втратили цей статус; розвиток альтернативних форм вищої освіти і соціальної допомоги студентам тощо) [1146]. Такий формат студій про молодосліджені системи вищої освіти, що поєднує загальне та особливе, є доцільним і продуктивним у науково-аналітичному та дидактичному аспектах.

Певну глорифікацію євроінтеграційного процесу відстежуємо в дисертації Ю. Кучер (2009). Здійснивши періодизації розвитку освіти Ірландії від XII ст., авторка стверджує, що до вступу країни у ЄС 1973 р. ця сфера залишалася «слаборозвиненою». Ситуацію кардинально змінила її європеїзація, яка уможливила секуляризацію ЗВО; поєднання в управлінні ними державногозаконодавчого чинника і громадської ініціативи; розбудову гуманітарних і технологічних університетів та коледжів; кооперацію освітян і науковців. Характерно, що важливу роль у цих перетвореннях відіграли не так освітні структури Євросоюзу, як пряма фінансова, організаційна, інтелектуальна допомога його країн-членів [635].

Менш розроблений в українській компаративістиці східно-азійський вектор студій розвиває дисертація Алі Гюль (2017), що дає цілісну рецепцію становлення університетської освіти Туреччини. З'ясовуючи поступальність цього процесу, авторка зацентрувала на таких ключових аспектах, як вплив реформ Танзимату та ідей Ататюрка на трансформацію системи вищої освіти (1922–1950), наростання в ній кризових явищ (1960–1980), її радикальна реструктуризація від 1981 р., посилення ролі приватних ЗВО у подальшій модернізації тощо [307]. Такі побудовані на маловідомих автентичних джерелах праці збагачують вітчизняну компаративістику та дають цінний матеріал для підготовки навчально-методичної літератури.

Зважаючи на означену вище історіографічну ситуацію щодо стандартизації підходів до комплексного дослідження національних систем вищої/університетської освіти, доречними для порівняння є праці, які мають подібні тематику і предмет дослідження. У кандидатській дисертації А. Гаврилюк (2016) традиційно для таких студій стверджується, що в ній «вперше» здійснено «цілісне» історико-педагогічне дослідження розвитку класичних університетів Німеччини в 1945–2015 рр. Авторка представила періодизацію цього процесу, що позначала повоєнне відновлення ЗВО (1945–1949), їхнє реформування в НДР і ФРН (1949–1990), розвиток в об'єднаній Німеччині (1990–2015); здійснила класифікацію університетів за спеціальностями та відповідно до Гумбольдтівської моделі; визначила тенденції їх розвитку (децентралізація, масовізація, зв'язок з підприємствами, посилення дослідницької спрямованості). Загальний наратив означеної проблеми поглиблює її змістовний тезаурус [228].

Докторська дисертація С. Черкашина (2021) у руслі новітніх освітньо-наукових парадигм концептуалізує університетську освіту Німеччини як соціокультурний феномен, що еволюціонує співвідносно загальним державно-політичним і культурним перетворенням, змінам у суспільній свідомості та уявленням про сам університет. Розроблена автором періодизація її ретроспективи (1899–1932 рр. – пошуки нової моделі; 1933–1944 рр. – радикальна трансформація; 1945 р. – перша половина 1960-х рр. – повоєнне відновлення; друга половина 1960-х рр. – 1989 р. – «упорядкування освітньої експансії»; 1990–1997 рр. – посилення конкурентоспроможності; 1998–2018 рр. – реформування в контексті євроінтеграції) уможливила з'ясування соціокультурного і науково-педагогічного контекстів еволюції університету та пошук концептуальних моделей його організації [1298].

На відміну від окреслених у попередньому дослідженні тенденцій розвитку університетської освіти в Німеччині, що відповідають загальним європейським трендам, С. Черкашин визначив їх у контексті специфіки країни: дотримання культурно-освітнього федералізму; посилення профілізації;

згасання вертикальної стратифікації; стабілізація розвитку як соціального інституту; обмеження сторонніх впливів; відкритість суспільству тощо. Реалізований автором хронологічний підхід уможливив відстежити загальну динаміку й особливості кожного етапу розвитку університетської освіти в Німеччині у ХХ – на початку ХХІ ст. [1298].

Вивчення ретроспективи університетської освіти в Німеччині поглиблюють ще дві дисертації. Підготовлена на перетині педагогіки та історії філософії праця Р. Прибори (2016) збагачує українську науку знаннями про формування нової моделі університету в Німеччині у ХІХ ст. Науковець показав, як на основі розроблених І. Кантом, К. Бейме, Й. Енгелем, Й. Фіхте, В. Гумбольдтом проєктів 1809 р. постав Берлінський університет, що став її основою та справив винятковий вплив на розвиток університетської освіти у світі [956]. У подібному ключі цю проблему розкривають порівняльно-педагогічні розвідки (А. Кришко [611] та ін.).

Аналіз доробку про розвиток вищої/університетської освіти в Німеччині увиразнює низку показових для вітчизняної історико-педагогічної науки тенденцій і явищ. Зокрема, дисертація про модернізацію освітньої системи в східних землях Німеччини в 1945–2007 рр. С. Павлюк (2009) слугує прикладом, коли, попри чітке визначення предмета дослідження, науковці обмежуються висвітленням його складників та/або виходять за його межі. У цьому випадку науковиця зосередилася на висвітленні розвитку середньої освіти як у НДР, так і ФРН, відтак в єдиній Німеччині за умов європейської інтеграції, а вищу школу оминула увагою [860].

Дисертації Т. Зданюк (2011) [408], як і згадувана праця А. Гаврилук та низка наукових статей (М. Голубєва, І. П'янковська [262], О. Кузнецова [619], Г. Олексів, О. Шийка [826]) про розвиток університетської освіти у Німеччині в другій половині ХХ ст., відображають поширене історіографічне явище щодо зосередження уваги науковців на певних достатньо досліджених наукових проблемах. Попри означення різних контекстуальних ліній («реформування», «тенденції», «трансформації» тощо) вони апріорі представляють схожі

наративи, дублюють фактаж, тож у них подекуди важко віднайти новизну наукового пошуку.

Сказане певною мірою стосується і наукових розвідок (Л. Хоружа, 1997 [1277], С. Савченко, 2001 [1030], Г. Братиця, 2007 [147], Д. Гут, 2007 [304], Л. Отрощенко, 2010 [851], О. Ігнатова, 2011 [435], В. Солощенко, 2011 [1140], О. Носова, О. Маковоз, 2012 [813] та ін.) з подібними назвами та фактично однаковою постановкою проблеми: інтеграція вищої освіти Німеччини у європейський освітній простір/Болонський процес. Попри схожі наративи, означені розвідки засвідчують, як за досліджуваного історіографічного процесу змінювалися акценти висвітлення означеної проблеми. Поряд з аналізом передумов і стратегій реформування вищої школи Німеччини, згідно з цілями Болонського процесу, науковці поступово розширювали спектр осмислення її складників, що стосуються підвищення якості і конкурентоспроможності підготовки кадрів, активізації академічної мобільності тощо. Суголосність текстових частин і висновків зумовлювалася покликанням переважно на праці кількох німецьких учених (Ф. Мохсен, К. Фюхнер) та низку базових документів, які регулюють Болонський процес.

Поряд з дисертаційними і монографічними дослідженнями, які визначають магістральну лінію накопичення знань про зарубіжні системи вищої освіти, важливу роль у цьому процесі відіграють наукові статті, які, увиразнюючи його динаміку і характер, пропонують нові методологічні підходи та інтерпретації. До прикладу, відзначмо розвідку В. Єрмаченка і В. Дериховської (2007), яка синтезує світові тренди розвитку національних систем вищої освіти та погляди науковців щодо їх трансформації під впливом чергових суспільних викликів і сталих цивілізаційних пріоритетів [372].

Низка статей з фактично однаковою постановкою проблеми: особливості розвитку вищої/університетської освіти у Франції –відображає широкий спектр її наукових рефлексій. У дусі пострадянської методології К. Корсак (1997) представив фактографічний аналіз її основних компонентів у вигляді формування мережі ЗВО, початкового етапу модернізації в контексті інтеграції

у ЄПВО (узгодження вимог до складників професійної підготовки та її якості тощо) [575].

У широкій історичній ретроспективі до з'ясування означеної проблеми підійшла О. Хміль (2010): відстеживши процес формування різних типів ЗВО від Французької революції 1791 р., авторка розкрила їхню сучасну структуру, кількісні показники діяльності та основні характеристики організації освітнього процесу. Особливості університетської освіти Франції Л. Козак (2017) розглядає в контексті інтеграції у ЄПВО. Це виявилось в організації навчання за європейською схемою (підсумкові рівні (ступені) Лісанс, Майстер, Доктор) та використанні інноваційних методів і форм навчання [522]. Здійснений Л. Барановською, М. Барановським, А. Дьоміним (2008) формально-змістовий аналіз вищої освіти Франції передбачав її розгляд з позиції її бінарного типу у площині двох підсистем фахової підготовки, що відповідають традиційному університетському та неуніверситетському секторам. Вони мають власну структуру та відмінності профільної підготовки, присудження кваліфікацій випускникам тощо [84].

Розумінням особливостей розвитку вищої освіти Франції праці Л. Зязюк (2003) [424], О. Лубянського (2009) [679], М. Смірнова і В. Жорник (2018) [1101], А. Шевченко (2001) [1324] близькі до наративу К. Корсака. Це виявляється в різній глибині аналізу питань виникнення в країні перших університетів у XIII – XV ст. та подальшому розвитку їх мережі; управління розгалуженою інфраструктурою 80 університетів і університетських центрів, які налічують 800 навчально-дослідницьких відділень; функціонування приватних вишів; рейтингування ЗВО тощо.

Означеному історіографічному явищу, коли науковці висвітлюють фактично один і той же предмет дослідження з різних позицій, важко дати однозначну оцінку. З одного боку, це об'єктивно зумовлюється суб'єктивними дослідницькими інтересами. З іншого боку, якщо індивідуальне творче сприйняття конкретного педагогічного феномена викликає відмінне й

неспівмірне розуміння, тоді важко віднайти консенсус у його трактуванні, характеристиці, оцінці.

Сукупно з цими історіографічними ефектами результати згаданих вище дисертаційних досліджень поглиблюють змістовні розвідки про особливості формування системи вищої освіти Польщі в рамках інтеграції в Болонський процес (С. Касьянова [474] та ін.); тенденції розвитку та концептуалізації моделі університетської освіти Нової Зеландії, зокрема в плані порівняння її окремих аспектів з розвитком вищої школи в Австралії (В. Пиласва [909], Ж. Таланова, Д. Швець) тощо.

Віднесені до п'ятого історіографічного блоку праці аспектно в ракурсі основного предмета студій відображають розвиток вищої/університетської освіти. Він є найчисленнішим, позаяк певною мірою охоплює весь спектр праць, що є в орбіті нашого дослідження. За такої ситуації предметно схарактеризуємо чотири важливі вектори, які стосуються вивчення вищої/університетської освіти в окремих хронологічних межах певних країн (1), у проєкції різних національних і регіональних освітніх феноменів (2), у ракурсі сприяння її розвитку з боку міжнародних організацій (3), у контексті розвитку неперервної освіти та освіти дорослих (4).

Дослідження українських компаративістів закономірно зосереджені на вивченні сучасних процесів розвитку вищої/університетської освіти на початку XXI ст., тому її історична ретроспектива розглядається фрагментарно, як «передумова» розвитку. За такої історіографічної ситуації вирізняємо групу праць, у яких вона вивчається за окремих хронологічних періодів, як, наприклад, низка згадуваних студій про розвиток вищої освіти у Франції в другій половині XX ст. та ін.

Як унікальну за постановкою проблеми відзначмо підготовлену на перетині педагогічної та історичної науки дисертацію О. Давиденко (2015) про організацію підпільної освіти у Польщі в період Другої світової війни. З'ясувавши сутність окупаційної освітньої політики в країні як вирішального чинника появи підпільної освіти, авторка розробила періодизацію її розвитку,

що відображає етапи зародження підпільної освіти (1939–1941), інтенсивного поступу (1941–1944) та поступового згортання (1944–1945). Цікавою видається реконструкція на основі маловідомих джерел розвитку освітнього процесу та діяльності ЗВО в підпіллі тощо [308].

Аналізуючи другий означений історіографічний вектор щодо вивчення вищої/університетської освіти в проєкції різних національних і регіональних освітніх феноменів, видається, що чи не найбільше студій, які вирізняються оригінальністю (не типовістю) постановки предмета дослідження, представили української педагогі-полоністи. Так, у низці студій про функціонування приватних ЗВО в зарубіжжі, відзначмо працю М. Гавран (2014), яка здійснила комплексний компаративний аналіз розвитку недержавної форми вищої освіти в Польщі та Україні. З'ясувавши соціокультурні передумови та нормативно-правові засади її становлення в обох країнах, авторка показала структурні особливості та тенденції функціонування їхніх національних вишів у контексті розробленої періодизації, що охоплює хронологічні межі 1990–2012 рр. [227].

З позицій вивчення зарубіжного досвіду розвитку ЗВО недержавної форми власності також розглядаємо дослідження Я. Бут (2019) про розвиток католицьких університетів Франції. У контексті загальноєвропейської тенденції щодо зростання ролі приватних ЗВО при католицькій церкві та ретроспективи кінця XIX – початку XXI ст. дослідниця здійснила їхню класифікацію за приналежністю до міжнародних і регіональних об'єднань, відстежила трансформацію в процесі реформування системи вищої освіти країни та розкрила особливості діяльності, що поєднує формування фахових, знань і моральних, духовних якостей та науково-дослідницьку працю [158].

Новий для української компаративістики погляд на розвиток університетів Польщі запропонувала О. Бондаренко (2021), дослідивши їхню місію як осередків, що формують культурне середовище здобувачів вищої освіти. Зокрема, доволі новаторською є періодизація їх діяльності в другій половині XX – на початку XXI ст. (авторитарний, реформаторський, євроінтеграційний етапи) та еволюція організаційно-педагогічної діяльності в

напрямі реалізації гуманістичних, загальноєвропейських і національних цінностей на основі залучення студентської молоді до різних форм мистецької, дозвілєвої, пізнавальної, оздоровчої праці [136]. Таке зміщення акцентів з «традиційного» вивчення організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців на з'ясування «універсальної» суспільної місії університетів відповідає сучасній парадигмі їх розвитку.

Представлені в додатку В репрезентативні студії свідчать, що кризь призму функціонування університетів вивчаються фактично всі основні проблеми і напрями розвитку національних систем вищої освіти в зарубіжжі, зокрема, професійна підготовка майбутніх фахівців різних рівнів і спеціальностей тощо. Тому вони предметно аналізуються у відповідних тематичних розділах нашого дослідження.

Доволі широку змістову палітру має третій історіографічний вектор студій, що стосується вивчення вищої/університетської освіти в ракурсі взаємин і співпраці з різними міжнародними структурами. Про це свідчить низка новаторських за постановкою проблеми студій, у яких зіставляються інституціональні передумови формування систем вищої освіти в різних країнах світу (Т. Чернуха [1300]); розкриваються за матеріалами Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої школи тенденції і принципи розвитку вищої освіти у світі (М. Шкіль, О. Романовський [1342]); характеризуються чинники, організаційні засади, форми міжнародної співпраці між ЗВО окремих країн та регіонів (В. Білокопитов [112]) тощо.

За новизною постановки проблеми також вирізняється праця О. Дацко (2021), присвячена розвитку Європейської асоціації університетів (ЕАУ) у контексті формування регіонального освітнього простору. Проаналізувавши цей складний багатоаспектний феномен, авторка визначила передумови його створення (національні конференції університетів окремих країн у першій половині ХХ ст., створення Західноєвропейського Союзу тощо), етапи розвитку (початковий – 1959 – 1973 рр., об'єднавчий – 1974 – 2000 рр., інституційний – з 2001 р.) та окреслила напрями діяльності (вплив на європейську освітню

політику; співпраця з іншими міжнародним організаціями, сприяння ЗЯВО, розвиток докторської освіти тощо) [311].

Концептуально-глобалістський підхід, притаманний дослідженням означеного нами третього історіографічного періоду розвитку досліджень про вищу освіту в зарубіжжі, виразно відображає і праця М. Дебич (2012) з проблеми гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО. На основі цілісного історико-компаративного аналізу авторка визначила основні періоди її розвитку (1945–1954, 1954–1991, 1991–2011 рр.) і провідні тенденції розвитку системи вищої освіти у світі (раціоналізм, технократизм, трансформація цінностей, уніфікація, масовізація) та показала можливі шляхи подолання моральної кризи людства на основі наукового доробку ЮНЕСКО й використання інноваційних досягнень учених світу [312].

Означені приклади студій, які відзначаються оригінальною постановкою проблеми, окреслюють перспективи розвитку вітчизняної компаративістики. Вони урізноманітнюють і збагачують її архітектуру, спонукають виходити за межі напрацьованих (стереотипних, клішованих) формулювань предмета дослідження та апробують нові методологічні підходи й новаторські інтерпретації розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Четвертий історіографічний вектор, що стосується вивчення вищої/університетської освіти в контексті розвитку неперервної освіти та освіти дорослих, може стати предметом окремого дослідження, позаяк вона аспектно висвітлюється в значному масиві студій. Про це свідчать матеріали згадуваних [194-199] і тематичних бібліографічних покажчиків («Освіта дорослих» (2016) [843]), зокрема, дібрані в додатку І дисертації і монографії, де означена проблема розкривається в різних тематичних ракурсах. Автори в руслі основного предмета дослідження показують роль, місце, функції різних типів ЗВО у розвитку національних системах неперервної освіти, зокрема їхні стосунки із закладами дошкільної і загальної середньої освіти, державними громадськими освітніми інституціями тощо.

Тематичну палітру осмислення цієї проблеми розширюють наукові статті, які, до прикладу, аналізують зміст міжнародних документів, що визначають роль і місце університетів у розвитку неперервної професійної підготовки дорослих (О. Баніт, 2016) [81]; розкривають структурні особливості та роль ЗВО у функціонуванні систем неперервної освіти окремих країн, наприклад, Швеції (І. Капустян, 2011) [467], Великої Британії (О. Смольнікова, 2020) [1103] тощо. Прикладом комплексного аналізу цієї проблеми може слугувати розвідка В. Вихрущ і Ю. Козловського про регіональні особливості університетської освіти в політиці неперервної освіти Канади. З'ясувавши роль і місце в ній мережі профільних державних і громадських організацій та її нормативно-правове забезпечення, учені розкрили структуру й особливості функціонування в системі неперервної освіти країни різних видів ЗВО: університетів (163), коледжів та інститутів (183), інституційних вишів рівнів університету (68) і коледжу (51). Показано стратегії розвитку університетської освіти на рівнях державному та окремих провінцій, де реалізуються програми комбінованого аудиторного й виробничого навчання дорослих; розвивальної освіти; фахової підготовки, вступу до ЗВО, дипломованої підготовки тощо [188]. Такі аналітичні матеріали засвідчують перспективи предметного вивчення зарубіжного досвіду діяльності ЗВО з розвитку національних систем неперервної освіти.

Отже, історіографія української педагогічної компаративістики про розвиток зарубіжної вищої/університетської освіти має багатоаспектний міждисциплінарний характер. Зважаючи на територіально-просторову тематично-змістову спрямованість студій, у її структурі виокремлено п'ять взаємопов'язаних блоків праць, у яких вища освіта розглядається: як світова та регіональні системи освіти; у трикутнику феноменів «Болонський процес – зарубіжні країни – Україна»; переважно у європейському регіоні; у різних країнах; аспектно в ракурсі основного предмета дослідження. Почергове домінування цієї проблематики доволі виразно відстежується на трьох означених етапах історіографічного процесу. Його архітекtonіку

урізноманітнюють вектори вивчення вищої/університетської освіти в окремих хронологічних межах певних країн, у проєкції різних національних та регіональних освітніх феноменів, у ракурсі сприяння її розвитку з боку міжнародних організацій, у контексті розвитку неперервної освіти та освіти дорослих. Означена аналітика окреслює основні орієнтири для предметного поглибленого вивчення всієї історіографії порівняльної педагогіки про розвиток вищої освіти в зарубіжжі.

2.2. Імператив глобалізації вищої освіти в міждисциплінарному дискурсі

Від появи перших університетів у XII – XIII ст. вища освіта вийшла за межі національних держав та розвивалася як європейське і планетарне явище. Тому процеси інтеграції і глобалізації в різноманітті їх проявів, тенденцій та напрямів є апріорі природними, закономірними, іманентними для формування і розвитку національних та регіональних систем вищої освіти. У процесі дослідження цієї проблематики стикаємося з розгалуженою системою теоретичних концепцій, що репрезентують різноманітні наукові підходи та інтерпретації. Її історіографічний аналіз ускладнюється міждисциплінарним характером студій у галузях педагогіки, філософії, економіки, управління й адміністрування, історії, психології та ін.

Зважаючи на характер і особливості нагромадженого вітчизняною наукою досвіду вивчення процесу глобалізації вищої освіти, його історіографічний аналіз здійснюємо через логічне послідовне розв’язання комплексних завдань щодо з’ясування генези, динаміки, тенденцій нарощування наукових знань; здійснення термінологічного і сутнісно-змістового аналізу цього феномена; визначення основних наукових підходів і напрямів його дослідження.

При цьому враховуємо кілька важливих методологічних зауваг. Сучасність як «час глобалізації» – це не просто метафора, а гіпотетична екстраполяція субстанціонального підходу до осмислення структурних і функційних характеристик чинної міжнародної системи та світового порядку.

Тому функціонування і розвиток національних систем освіти сукупно з іншими соціальними явищами знаходять наукову рефлексію в контексті процесів глобалізації, що є базовим тлом сучасного суспільного розвитку (Ф. Андрушкевич [41, с. 11]). Феномен глобалізації освіти не піддається точному визначенню і прогнозу, тож, зважаючи на різноманіття трактувань і підходів до вивчення, існує небезпека його надмірного узагальнення або спрощення (М.М'яковський [773, с. 22, 24]).

Учений В. Андрущенко відзначив такі важливі рефлексії зарубіжних науковців: спершу вивчення глобалістики освіти «не було пріоритетом», тому навіть на початку ХХІ ст. ця проблема залишалася «відносно недослідженою» навіть серед економістів. Процеси глобалізації вищої освіти «вивчалися слабо і недостатньою теоретизовано». Це зумовлювалося і об'єктивними причинами, адже глобальні процеси в освіті проявилися пізніше, ніж в економіці та міжнародно-політичній сфері, а університети виявили «певну інерцію» на шляху глобалізації й тривалий час залишалися на її початковій стадії. Урешті, у наукових студіях ішлося не про глобалізацію освіти, а про її вплив на вищу освіту [47, с. 94].

Зародження явища глобалізації вчені часто пов'язують зі створенням ООН у 1945 р. і подальшим виникненням транснаціональних корпорацій, науковці вказують на її стрімке поширення і прискорення з появою інтернету. Такий підхід виправданий з огляду на сучасну геополітичну картину світу та вплив ІКТ. Водночас необхідно враховувати, що світ глобалізувався впродовж трьох тисячоліть через розвиток торгівлі та поширення світових релігій, культурних інновацій і здобутків, суспільних знань тощо.

Виходимо з позиції, згідно з якою поняття «глобалізація» (лат. *globus* – земна куля) фіксується в англійському лексиконі на початку 60-х рр. ХХ ст. (*globalization*). Його поширенню в науковому обігу у 80-х рр. ХХ ст. сприяли праці американських філософів та економістів Т. Левітта («Глобалізація ринків») та Ф. Фукуями, С. Хантінгтона, П. Бергера [1245, с. 51]. Щоправда, деякі українські енциклопедичні видання появу цієї дефініції в зарубіжних

економічних і соціальних студіях відносять до початок 90-х рр. XX ст. [360, с.136].

Поліструктурованість зумовлює іманентну міждисциплінарність досліджень проблеми глобалізації. На це вказують визначені Міжнародним валютним фондом у 2000 р. її чотири базові аспекти: торгівля і фінансові транзакції; рух капіталу та інвестицій; міграція; поширення знань [1427]. Така авторитетна, відтак сконсолідована позиція уможливорює стверджувати, що «поширення знань», тобто освіти і науки, є окремим самодостатнім компонентом глобалізації, а не похідним від її економічних, фінансових, соціальних складників і чинників.

Бібліографічні видання, зокрема матеріали показників «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» (три випуски [196–199]), «Глобалізація та глобальні проблеми сучасності», що містить розділ «Імператив глобалізації – пріоритет якості освіти» [248] та ін., дають змогу відстежити генезу, динаміку, структуру нагромадження українською наукою знань про глобалізацію вищої освіти. Результати їх наукометричного аналізу (кількісний компонент) за тематичними підрозділами, що фіксують присвячені цій проблемі наукові праці, представлено в табл. 2.2.1 При цьому враховуємо відмінності в структурно-тематичному поділі показників та погрішності суб'єктивного характеру, зокрема щодо градації публікацій лише за їхніми назвами.

Цікавим є з'ясування питомої ваги публікацій, що стосуються глобалізаційних та інтеграційних процесів вищої освіти в загальному масиві студій про її розвиток. У 1991–2006 рр. вона становила 12,1%, у 2007–2011 рр. – 12,4%, у 2012–2013 рр. – 15,1%. Попри відносну релевантність таких формалізованих обчислень, сукупно з наукометричним аналізом змістовно-тематичного компонента можемо зробити два важливі умозаключення. По-перше, на початку XXI ст. ця проблематика посіла пріоритетне місце в розвитку української педагогічної науки та активно вивчалася фахівцями в галузях економіки, філософії освіти, управління та ін. По-друге, предметний фокус

(понад 80%) таких студій орієнтований на вивчення питань інтеграції України в європейський освітній простір та її вища освіта як складової світового освітнього процесу. Поряд із відносно активним осмисленням науково-теоретичних аспектів глобалізаційного виміру вищої освіти, дослідження ролі та місця освітніх систем інших країн у цьому ракурсі вивчалось доволі слабо.

Таблиця 2.2.1

**Результати аналізу кількісних показників публікацій з проблеми
глобалізації вищої освіти в бібліографічному покажчику «Вища освіта
України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції
розвитку» [власне опрацювання автора]**

Розділи покажчиків	Роки фіксації публікацій та їхня кількість		
	1991-2006	2007-2011	2012-2013
Глобалізаційні процеси в освіті та їхній вплив на вищу школу України	99	52	12
Інтеграція України до європейського освітнього простору	373	243	120
Мобільність студентів і викладачів	-	21	
Вища освіта України – складова частина світового освітнього розвитку	-	442	247
Загальна кількість публікацій у покажчиках	3893	6091	2500

Увиразнимо й конкретизуємо характер, тенденції, особливості, інші аспекти цього історіографічного процесу.

Його перші прояви фіксуємо в середині 90-х рр. ХХ ст. Зокрема, у праці «Глобальні проблеми освіти та їх прояви в Україні» (1995) дослідниці В. Астахова і Г. Клімова в контексті пострадянської «боротьби за методологію» та визначених в освітніх документах пріоритетів окреслили потребу орієнтації на західний освітній досвід та труднощі, ризики інтеграції України у європейський освітній простір [62]. Відтак у другій половині 90-х рр.

XX ст. простежуємо спорадичні спроби осмислення процесів глобалізації освіти в ракурсах ролі, місця в ньому України (В. Андрущенко, 1999; В. Громовий, 1998 [294]) та вивчення характеру, особливостей реформування національних систем освіти і впливу економічних, політичних чинників на цей процес (К. Корсак, 1996 [574], А. Деркач, 2000 та ін.).

З 2001–2002 рр. увиразнюється тенденція щодо посилення уваги науковців до цієї проблематики. Його стимулювали суспільний дискурс з питання приєднання до Болонського процесу та входження України у європейський освітній простір. Він досяг умовного піку у 2004–2006 рр. та виявився в таких змістовно-тематичних ракурсах: концептуальне теоретичне осмислення глобалізації освітнього процесу (К. Корсак, 2000, 2005 [572; 579], В. Кремень, 2002, 2005 [600–601]); аналіз глобалізму як освітньої парадигми, яка детермінує трансформацію та пріоритети розвитку вищої освіти (А. Данілова, 2003; О. Гаращук, 2004; Н. Карпунова, 2006; О. Льовкіна, 2004; Г. Макбурні, 2001; З. Сейдаметова, 2004); вивчення в контексті глобалізації шляхів і тенденцій реформування та розвитку національних систем вищої освіти, зокрема, з акцентом на роль і місце в них університетів (В. Бакіров, 2002 [75]; Т. Воєцька, 2002; В. Огнев'юк, 2003 та ін.); осмислення впливів глобалізації на гуманізацію освіти та формування національної свідомості і збереження ідентичності (Л. Воробйова, 2004; К. Покотило, 2004; Л. Рижак, 2004); взаємовплив освіти та економіки в контексті глобалістики (В. Гузь, 2001 [296] та ін.).

У 2001–2006 рр. за кількістю публікацій (фокус-увага) виокремилися два пріоритетні напрями вивчення проблеми глобалізації вищої освіти. Перший стосується її осмислення в контексті розвитку інформаційних технологій та інтернету (І. Кучма, 2004; О. Лабенко, 2003; П. Соболь, 2004; В. Толок, В. Єрмолаєв, 2001; М. Чурсін, 2004; Н. Шаронова, 2002 та ін.). Абстрагуючись від впливів економічних і політичних чинників, науковці консолідовано доводили вирішальний вплив ІКТ на процеси глобалізації та їх прояви у

функціонуванні вищої школи. Стверджувалося, що це закономірний наслідок переходу від постіндустріального до інформативного суспільства.

Представники другого напрямку загальносвітові тенденції глобалізації проєктували в контекст реформування системи вищої освіти України. Акцентувалося на вимогах і викликах, пов'язаних з її входженням у Болонський процес, який розглядався як нова модель державних освітніх реформ в епоху глобалізації (Б. Братаніч і Т. Вецкур, 2004; В. Журавський, 2005; П. Кряжев, 2004; О. Фурса, 2004). Поряд із визначеними в офіційних документах підходами і шляхами розвитку національної системи освіти, науковці пропонували нові ефективні інструменти її інтеграції у світовий простір, наприклад, у вигляді проєктного підходу (В. Биков, 2001 [105]) та ін.

Головною трибуною оприлюднення означених наукових ідей і наративів стали фахові та спеціалізовані часописи «Вища школа», «Шлях освіти», «Рідна школа», «Освіта і управління», «Педагогіка і психологія», регіональні наукові збірники, як-от «Педагогічні науки» Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка та ін.

Посиленню уваги дослідників та науково-педагогічних працівників України до обговорюваної проблематики сприяли виступи з доповідями у 2002 – 2006 рр. знаних учених і урядовців, зокрема міністра освіти і науки України В. Кременя про розвиток національної освіти в добу глобалізації [599–601], В. Ткаченка «Освітня політика в контексті глобалізаційних процесів» на спільному засіданні Президії АПН України і Ради ректорів вишів [1210]. Викладена в них візія контурів глобалізації та зумовлених нею перспектив і викликів розвитку світової і національної систем вищої освіти стала важливим орієнтиром осмислення науковцями означених процесів. Про це свідчить індекс цитованості загаданих доповідей у наукових студіях.

Прикметним явищем стала актуалізація імперативу глобалізації в освітньому процесі та науково-дослідницькій роботі студентів. Свідченням цього є пропозиція МОН України провести першу академічну лекцію 2003–2004 н. р. у ЗВО на тему: «Пріоритети вищої освіти в умовах глобалізації

процесів соціально-економічного розвитку». Вона окреслювала перспективи розвитку ринку праці та його потреби в конкурентоздатних фахівцях різного профілю [960]. На розгляд педагогічних і студентських колективів виносилися «Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес» (2004) [790] та освітні програми ЄС для українського студентства «На шляху до Європейського освітнього простору» (2005) [794].

Обговорення цієї тематики на улаштованій Народною українською академією міжнародної студентської конференції «Система освіти України в умовах глобалізації: стан та прогнози» (Харків, 2007) засвідчило широку зацікавленість молодими науковцями питаннями розвитку іншомовної освіти та академічної мобільності [1081].

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що в першому десятилітті ХХІ ст. проблема інтеграції у європейський освітній простір стала чи не найбільш обговорюваною на проведених в Україні міжнародних і всеукраїнських наукових форумах. Вони стимулювали національний дискурс про феномен глобалізації на міждисциплінарному рівні та в різних тематичних ракурсах. Яскравим свідченням цього стали збірники наукових матеріалів, видані за результатами Другої всесвітньої конференції «Діалог цивілізацій: протиріччя глобалізації» (Київ, 2003) [340]; міжнародних конференцій «Гуманізація вищої освіти: філософські виміри» (Суми – Бердянськ, 2004), де діяла секція «Освіта і глобалізація [844] та «Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні» (Київ – Судак, 2004); всеукраїнської конференцій «Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2004) [962] та ін.

Активізації означеного дискурсу сприяли підготовлені працівниками академічних установ і закладів освіти тематичні та профільні збірники, наприклад, «Вища освіта України у національному і глобальному контекстах» (МАУП, 2005) [195], «Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції» (Київський Інститут реклами, 2005) [992] та ін.

Матеріали наукових конференцій і збірників презентують загальну картину дослідження проблеми «глобалізація та вища освіта», зокрема, містять значну частину згаданих вище публікацій.

Уміщені у табл. 2.2 дані свідчать, що у 2007 – 2011 рр. кількість безпосередньо присвячених цій проблемі праць скоротилася вдвічі. Утім, увага науковців до неї не зменшилася, а, як випливає з матеріалів згадуваних бібліографічних показників, перемістилася у площину вивчення вищої освіти України як складника світового освітнього простору. Вона охоплює широкий тематичний спектр питань, що стосуються міжнародного співробітництва вишів; навчання в Україні іноземних студентів; зарубіжного досвіду діяльності вищої школи (запровадження інноваційних технологій; підготовка педагогічних кадрів та напрями їх діяльності, оцінювання компетентності тощо; моніторинг якості вищої освіти і вдосконалення її стандартів; науково-дослідна робота викладачів і студентів); зарубіжного досвіду організації неперервної і післядипломної освіти та освіти дорослих, питань освітнього менеджменту і студентського самоврядування; розвитку міжнародних освітніх організацій та проєктів тощо.

У 2007 – 2011 рр. удосконалювалася практика обговорення цих питань на наукових форумах. Якщо порівнювати з попереднім десятиліттям, коли за їхнім результатами видавали короткі тези, які фрагментарно відображали думки авторів, то в зазначені роки стали друкувати більш розгорнуті матеріали, часто у форматі наукових статей. Про це свідчать збірники матеріалів міжнародних конференцій «Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції» [963], «Глобалізація і психологічна наука у ХХІ столітті: проблеми та перспективи» [26], «Академічна мобільність – важливий фактор освітньої євроінтеграції України» [17] та ін.

Аналіз означених студій, зокрема праць, які концептуалізують проблему глобалізації вищої освіти (М. Дробноход [350], Є. Подольська [928], В. Пожуєв [932] та ін.), дає змогу представити основні контури її осмислення українською наукою в першому десятилітті ХХІ ст. Зважаючи на доробок зарубіжжя,

утверджувалася теза, згідно з якою глобалізація стала найбільшим фундаментальним викликом, з яким зіткнулася вища освіти за час свого існування. У широкому значенні глобалізація ВО трактувалася як мікросоціальний процес, що зазнає впливів економічних, політичних, культурних, науково-технічних чинників. Вона охоплює складні проблеми справедливого доступу до освіти; співробітництва з акцентом на поширення знань і розподіл праці; стандартизації інтеграційних процесів; кроскультурної прозорості національних систем освіти тощо.

Трактування глобалізації представниками різних галузей знань (політика, економіка, управління та ін.); динаміка її взаємодіючих тенденцій (світові, регіональні, національні, локальні, індивідуальні); процеси всеохопної інформатизації; західний досвід створення нових типів вишів на кшталт корпоративних університетів; питання взаємної трансформації науки та освіти, інші теоретичні проблеми та суспільні явища проєктувалися в контекст розробки та реалізації національної стратегії розвитку вищої освіти України. У ключових положеннях вони зводилися до необхідності забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної вищої освіти; використання інноваційних педагогічних технологій і мовних освітніх стратегій; здатності особи набувати нові знання відповідно до потреб ринку праці тощо.

До інтеріоризації зарубіжного досвіду вивчення глобалізації вищої освіти в українську педагогічну компаративістику спричинилася А. Сбруєва. У праці «Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань» (2008) учена представила її трактування в західному науковому дискурсі 90-х рр. XX – початку XXI ст.; показала зв'язок основних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти (глобалізація, масовізація, інтернаціоналізація, регіоналізація), зіставила основоположні доктрини європейської модернізації вищої освіти (Болонський процес, Лісабонська стратегія тощо) і в такому контексті схарактеризувала напрями реформування педагогічної освіти на регіональному рівні України [1046]. Ці наративи науковиця розвинула в подальших студіях.

Більшість вітчизняних учених у вивченні проблеми глобалізації вищої освіти орієнтувалася на концептуальні документи України, тому в їхньому доробку першого десятиліття XXI ст. відстежуємо суголосність розуміння її основних векторів і компонентів. Це виявилось в розгляді в контексті глобалізації Болонського процесу й таких складників євроінтеграції, як гуманізація освіти, синтез гуманітарних і технічних знань, формування нового мислення, збільшення інвестування в освіту тощо. На цій основі кристалізувалося розуміння основних тенденцій розвитку вища освіта за умов глобалізації: зростання інтеграційних процесів на рівнях окремих національних систем освіти, вишів, міжнародних і національних інституцій; популяризація спільних культурних цінностей; розширення і динамізація потоків інформації та необхідність її «правильного» споживання; паралельне зростання академічної та виробничої і фінансової мобільності; посилення конкурентної боротьби в царині вищої освіти та ін.

У 2012–2013 рр. почав визрівати, а з 2014 – 2015 рр. динамізувався новий етап наукового дискурсу з проблеми глобалізації вищої освіти. Це зумовлювалося низкою освітньо-наукових та суспільно-політичних чинників. Приєднання України до Болонського процесу стало dokonаним фактом, але реальна інтеграція національної системи вищої освіти у європейський освітній простір супроводжувалася значними труднощами, що виявлялися в імітації змін, формалізмі реформ і нововведень, інших негативних явищах, які відверто обговорювалися науковцями, зокрема, на шпальтах «Дзеркала тижня» (див.: В. Андрущенко [434], І. Єгорченко [370], М. Винницький [186], С. Квіт [479]). Черговий злам у свідомості громадянського суспільства та вчених спричинили Єврореволюція (листопад 2013 – лютий 2014 рр.) та захоплення росією Криму і частини східних областей України.

У 10-х – на початку 20-х рр. XXI ст. увиразнилися чотири тенденції дослідження проблеми глобалізації ВО. По-перше, змінилася (розширилася) тематично-геопросторова спрямованість досліджень: з пріоритетного в попередньому чверть столітті проєвропейського вектора, що часто зводився до

входження України в Болонський процес, ця проблема стала розглядатися в загальносвітовому контексті. По-друге, відбулися зміни у змістовному, науково-теоретичному підходах: українські вчені стали виходити за межі інтерпретації процесу глобалізації ВО в ракурсі положень офіційних документів та розглядати його на основі аналізу складних суперечливих світових, регіональних, національних викликів економічного, соціального, політичного, безпекового, культурного характеру.

По-третє, важливим підґрунтям ідейно-теоретичної трансформації вивчення проблеми глобалізації вищої освіти стала зміна орієнтирів використання емпіричних та аналітичних матеріалів. У другій половині 1990-х рр. активно адаптувалися російські наративи в контекст українського історіографічного процесу. Це зумовлювалося як «мовними обставинами», «традиційним» (інертним) апелюванням до доробку т. зв. ближнього зарубіжжя, так і об'єктною подібністю пострадянських систем вищої освіти. З 2001 – 2003 рр. вони стали активніше «розчиняти» їх ідеями і концептами західних учених. Цей вектор інтеріоризації наукових знань почав домінувати з 2012 – 2014 рр. Утім, лише після масштабної збройної агресії РФ він фактично став основним, це зумовлювалося й офіційною установкою щодо неприпустимості використання праць авторів Росії та Білорусі.

По-четверте, у 10-ті – на початку 20-х рр. XXI ст., поряд зі статтями та навчальними посібниками, які переважали з-поміж наукових публікацій, стали з'являтися монографічні та дисертаційні дослідження, у яких проблема глобалізації ВО розглядалася комплексно у певних тематичних ракурсах.

Перші ознаки означених тенденцій знайшли відображення в низці змістовних статей 2012–2014 рр., які мобільно фіксували прояви трансформації парадигми розвитку вищої освіти в контексті чергових суспільних викликів (О. Балагура [78], О. Войналович [214], О. Гаращук, В. Куценко, І. Содоль [240], М. Загірняк та ін.). У 2015–2017 рр. цей тренд продовжили публікації, у яких процеси глобалізації освіти осмислювалися на міжгалузевому рівні.

У цьому періоді простежуємо зменшення обговорення питання «глобалізація і освіта» на наукових форумах, зокрема й тематично орієнтованих (наприклад, на конференції «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій» (Дніпро, 2017) у секції 1 «Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку» йому було присвячено лише один виступ [845]). Така ж ситуація впливає і з матеріалів всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI ст.» [875], де закономірно увага науковців була прикута до внутрішньої ситуації в системі ВО України.

Вагомий приріст знань позначили монографічні і дисертаційні праці, зокрема, про розвиток вищої освіти України в умовах глобалізації суспільства (за ред. М. Євтуха, 2015 [193]); про концептуалізацію освітніх інновацій України та Польщі за умов глобалізації (Ф. Андрушкевич, 2012 [41]); про іншомовну підготовку студентів у контексті глобалізації (О. Хоменко, 2015 [1273]); про світовий досвід і проблеми розвитку університетів в умовах глобалізації (за ред. А. Павленка, Л. Антонюк, 2014 [348]; про розвиток найвищого університетського потенціалу за умов глобалізації (О. Слюсаренко, 2015 [1098]) та ін.

Для структурованого аналізу складної проблеми глобалізації вищої освіти виокремлюємо три векторні блоки досліджень: науково-теоретичний (концептуальний, інституційний, процесуальний аспекти); міждисциплінарний; територіальний. Вони взаємопов'язані та накладаються один на одного в тематично-змістовому вимірі.

Концептуальний компонент науково-теоретичного блоку насамперед передбачає з'ясування термінологічного аспекту наукового дискурсу, що стосується понять «глобалізація» та «глобалізація вищої освіти». Тут маємо неоднозначну ситуацію. Зважаючи на міждисциплінарний характер праць, закономірним є різноманіття підходів до його тлумачення. Водночас важко виявити чіткі оригінальні трактування глобалізації вищої освіти, адже в процесі з'ясування цього питання українські автори повсякчас покликаються на

доробок зарубіжних учених, вдаються до з'ясування різних ракурсів взаємозалежності глобалізації та вищої освіти тощо.

Вагомий внесок у розробку науково-теоретичних засад проблеми глобалізації вищої освіти зробила українська компаративістка А. Сбруєва. У студіях 2008 р. і 2021 р., з'ясовуючи сутність поняття «глобалізація» учена спиралася на досвід зарубіжних науковців 90-х рр. ХХ ст., які розглядали цей феномен крізь призму споріднених концептів інтернаціоналізації виробництва, торгівлі, фінансів (С. Маргісон) та як вияви дерегуляції фінансових ринків, розвитку мультинаціональних корпорацій, зростання міждержавної мобільності людей, мультинаціональності суспільств і комунікаційних потоків, глобальної циркуляції ідей і понять, розвитку міжнародних організацій, зростання значення міжнародних правових норм у створенні національних законодавств (С. Канінгхем) [1046; 1048, с. 60–61]. Вочевидь, що означені явища є основоположними для розуміння сутності глобалізації та можуть розглядатися як чинники, тло процесу глобалізації ВО.

Імпонує рефлексія В. Андрущенка, який відзначає тенденцію щодо розуміння глобалізації як «невідворотного майбутнього», яке «формує нову еру взаємодії між націями, економічними і політичними системами та людьми». Вона розширює культурно-інформаційні взаємини між державами і народами, впливає на виробництво, торгівлю, ринок праці, управління, політичні утворення, інші суспільні процеси та інститути [43; 45].

В українському дискурсі початку ХХІ ст. доволі продуктивним стає конвергентно-просторовий (за нашим визначенням) підхід до трактування глобалізації вищої освіти. Зокрема, Ф. Андрушкевич тлумачить її як процес конвергенції принципів засад освітньої політики національних держав, що визначають цілі, стратегії розвитку, зміст освіти та способи, критерії оцінки ефективності освітніх систем [41, с.11]. У дефініціях Н. Авшенюк глобалізація ВО постає як геопросторовий процес зростаючої взаємозалежності та конвергентності, у якому вдосконалюються світові або регіональні сфери

діяльності; як обмін знаннями і предметами мистецтва всередині загального простору[11, с. 91].

Результати аналізу згаданих вище репрезентативних студій (Н. Авшенюк, Ф. Андрушкевич, В. Андрущенко, Н. Мосьпан, М. М'яковський, А. Сбруєва, О. Чабала та ін.) дають змогу синтезувати погляди вчених на взаємозв'язок і взаємовпливи глобалізації та вищої освіти. Нову еру її розвитку зумовила економічна і культурна глобалізація як процес прискорення та розширення всесвітньої взаємозалежності. Під впливом глобалізації вища освіта трансформується та перетворюється на важливий «центр змін», який завдяки мережевій взаємодії університетів та академічним обмінам починає, своєю чергою, змінювати соціальний, економічний, культурний розвиток світу. Упродовж останніх десятиріч у «глобальній економіці знань» вищі стали середовищем неперервного глобального переміщення людей, інформації, технологій, фінансового капіталу. Не всі університети здійснюють міжнародну діяльність, але всі вони перебувають під впливом процесів глобалізації як її об'єкти, іноді як жертви, але здебільшого як суб'єкти, агенти змін. Наслідком цього стало формування глобального ринку освітніх послуг та створення міжнародних рейтингів університетів.

З розмаїття наративів наукового дискурсу впливають консенсусні контури трактування глобалізації вищої освіти як процесу / явища, які стимулюють і детермінують фундаментальні зміни у світовому порядку, коли національні кордони втрачають своє значення. Глобалізація вищої освіти часто сприймається як суперечливе явище: з одного боку, вона ставить під загрозу функціонування університету як суспільного інституту, а з іншого – відкриває нові можливості для його розвитку та модернізації.

У проєкції науково-теоретичного блоку розглядаємо різноманіття концептуальних підходів до вивчення процесу глобалізації вищої освіти. Має сенс їхній поділ (за М. М'яковським [773, с. 22–23]) на три групи: асиміляційні (домінування культури і освіти однієї нації, що призводить до уніфікації, занепаду цієї сфери в інших спільнот); мультикультурні (збереження і

підкреслення культурної автономії та унікальності окремих етнічних груп); інтеркультурні (спрямовані на взаємозбагачення різних культурних і освітніх систем унаслідок їхньої взаємодії, взаємопроникнення).

У науковому осмисленні процесу глобалізації ВО варто врахувати тенденцію, згідно з якою на зміну панівної англо-американської економічної і культурної моделі глобалізації у XXI ст. стало формуватися її плюралістичне середовище з американським, китайським, європейським, азійським, іншими елементами.

У 10-х – на початку 20-х рр. XXI ст. посилюється тренд розвитку міждисциплінарних досліджень проблеми глобалізації вищої освіти. Вона активно осмислюється в студіях з філософії освіти, автори яких пропонують її цілісні концептуальні проєкції. Так, В. Андрущенко розкрив сутність радянської (марксистської) доктрини, у якій освіта відносилася до т. зв. надбудови як сфери вторинної, підпорядкованої «базису», тобто економіці. Зважаючи на аналіз досвіду провідних країн світу, автор доводить хибність такого підходу, адже освіта і наука є самостійними потужними чинниками суспільного поступу. На цій основі вчений синтезував глобальні тренди розвитку вищої освіти у XXI ст.: пріоритетність у новітньому державотворенні; забезпечення якості; людиноцентризм і розвиток як відкритої демократичної системи; інформатизація, модернізація змісту і технологій навчання; органічний взаємозв'язок освіти, науки, культури; розвиток наукової освіти та її практична спрямованість; інклюзивна освіта. Ці тренди визначають орієнтири розвитку вищої освіти згідно з викликами часу [42].

З позицій філософії освіти на міждисциплінарному рівні (педагогіка, управління, менеджмент та ін.) у монографіях і дисертаціях (А. Бойко [122], Є. Зеленов [411], В. Зінченко [416], І. Кадієвська [455], О. Колесова [539], М. Кудря [617], О. Малиновська [706], О. Чабала [1293], І. Щербакова [1352]) та численних статтях розкриваються основоположні методологічні підходи, ідеї, концепти проблеми глобалізації вищої освіти. Зокрема, предметно відстежується еволюція її історіософського осмислення від доби Античності до

модерних течій XX – XXI ст., які позначають світові тенденції зміни освітніх парадигм у вигляді кризи класичної моделі системи вищої освіти та розробки нових фундаментальних засад щодо її гуманізації, гуманітаризації, демократизації, комп'ютеризації та ін. (розділи 2, 3, 4, 5).

Важливе методологічне значення має з'ясування в працях О. Кивлюка [483], В. Кременя [599-600], інших учених сутності й обмежень лінійного просторово-часового підходу, який проєктує процес глобалізації вищої освіти лише як циклічний і поступально прогресуючий. Натомість парадигмальний підхід визначає його множинність у вигляді об'єктивно детермінованої, але незавжди передбачуваної почергової зміни криз, стагнацій, прискорення розвитку. Нова наукова парадигма вимагає вивчення розвитку вищої освіти в контексті глобалістики з позицій багатолінійності та цивілізаційного підходу.

У контексті міждисциплінарності відзначмо здійснений А. Бойко світоглядно-філософський аналіз проблеми модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Учена з'ясувала сутність модернізації системи освіти як закономірного процесу її оновлення відповідно до апробованих досвідом провідних країн світу норм і здобутків та роль ринку як глобального чинника світової політичної і соціокультурної динаміки. На цій основі обґрунтовується універсальний концепт ринкової модернізації освіти як генералізуючий процес розвитку сучасної системи вищої освіти. У такій площині аналізуються виклики ринково-глобалізаційних, інформаційних, міграційних, інших систем, які зумовлюють складності та суперечності процесу освітньої глобалізації [122].

У підготовленому в галузі соціології дослідженні А. Кравченка (2015) розкрито досвід (процес) комерціалізації вищої освіти в зарубіжних країнах у контексті т. зв. академічного капіталізму. Спираючись на доробок учених США і країн Західної Європи, автор розкрив сутність інституційного забезпечення комерціалізації вищої освіти в ракурсі її модернізації, показав соціокультурні ефекти цього процесу та переваги, вади й обмеження реалізації моделі «підприємницького університету» у практиках вищої школи зарубіжжя і

України. Розроблені таким чином концептуальні засади вивчення впливу комерціалізації на систему вищої освіти з урахуванням соціокультурних реалій [590] є новаторськими в українській науці, тож, вважаємо, ця проблема потребує з'ясування і в контексті педагогічної компаративістики.

Широкий спектр проблем глобалізації вищої освіти порушують студії у галузі економіки та фінансів (М. Білінець, А. Буряченко, Є. Малік, Т. Пасєнко [111; 710], Т. Боголіб [119], О. Гаращук, В. Куценко, І. Содоль [240], Т. Павлова [857], О. Падалка, І. Каленюк [861], В. Юрга та ін.). За результатами аналізу статистики в проєкції зарубіжного досвіду науковці розкривають тенденції, структуру механізми фінансування вищої освіти та показують, як розвинені країни, забезпечивши пріоритет фінансування освіти і науки, створили інтелектуальне підґрунтя для потужного зростання національної економіки. Крізь призму порівняння показується, як слабка конкурентоспроможність зумовила зниження місця України в міжнародному рейтингу Індексу людського капіталу: 2010 р. – 69 позиція (зі 189 країн), 2013 р. – 83, а 2020 р. – 88. Хоча показник фінансування ВО в структурі державних витрат України доволі високий (4,64%), абсолютний показник її фінансування, особливо витрат на одного студента, надзвичайно низький (1347 дол.), зокрема, якщо порівнювати з Данією (31 982 дол.), Норвегією (38 162 дол.), Швецією (20 609 дол.) та ін. [710].

Економічні аспекти глобалізації вищої освіти вчені вивчають і зіставляють на рівнях держав, регіонів, світу загалом. У такому розрізі з'ясовуються особливості її фінансування у Великій Британії (у формі грантів, що залежать від показників діяльності вишів), США (з федерального бюджету та бюджетів штатів і місцевих органів влади), Бельгії (з експлуатаційних фондів і за рахунок грантів), Німеччині (здійснюється урядами окремих земель, що мають свої підходи і принцип виділення коштів), Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції (бюджети орієнтовані на досягнення цілей, визначених урядовими програмами) та ін. [710; 857].

Зусиллями фахівців у галузях управління і права (А. Бабічев [64], М. Баймуратов [69], І. Вербовський, О. Рудницька, Т. Семенюк [179], І. Застрожнікова [402], С. Захарін [403], О. Падалка, І. Каленюк [661], У. Парпан [878], О. Фейчер [1251], І. Хомишин [1275], Т. Чернуха [1300]) та педагогів-компаративістів (Н. Авшенюк [11, с. 95–98], А. Сбруєва [1048; 1050]) реконструюється структура регулювання, функціонування і розвитку системи вищої освіти у різних площинах і аспектах: законодавчо-правовому, державному, недержавному; світовому, регіональному, національному, локальному. У таких ракурсах аналізуються ухвалені на рівні ООН, ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій та парламентів і урядів окремих держав документи (конвенції, хартії, декларації, концепції, програми), які відображають поступальний процес вироблення принципів і норм міжнародного права з регулювання розвитку систем вищої освіти. В означені наукові наративи вплітаються показ динаміки, етапів, інші аспекти формування та розвитку систем управління ВО, зіставлення їх загальних і особливих тенденції тощо. Вивчаючи в таких проєкціях зарубіжний досвід з теорії і практики державного й адміністративно-правового регулювання національних систем вищої освіти в умовах євроінтеграції, учені висловлюють доволі подібні погляди на цю проблематику. Прояви, масштаби, наслідки глобалізації вищої освіти в різних країнах можуть істотно відрізнятися залежно від характеру національної політики і управління. Освітні інститути реалізують залучення цю сферу, зважаючи на сформовані традиції, національні потреби, внутрішні ресурси. При цьому констатується, що під впливом глобалізації відбувається послаблення ролі національних владних структур у визначенні пріоритетів освітньої політики на користь наднаціональних, міжнародних суб'єктів.

Аналізуючи інституційний аспект глобалізації вищої освіти, учені фокусують на з'ясуванні чинників і характеру формування національних і регіональних систем вищої освіти та їх порівняльному аналізі. Паралельно вивчається роль і місце в цих процесах наднаціональних структур на кшталт ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва і розвитку, Міжнародної

мережі органів забезпечення якості у вищій освіті та профільних консультативних організацій, як-от Міжнародна спілка транснаціональної освіти, та ін. Предметом ґрунтованих студій стала проблема глобалізації вищої освіти в ракурсі розвитку університетів. У колективній монографії «Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні» (2014) розкриваються національні стратегії їх становлення та питання конкурентного лідерства і відкритих освітніх стратегій, управління освітнім процесом, маркетинговою діяльністю, інтелектуальною власністю тощо. У такому контексті, спираючись на матеріали західних студій, Л. Антонюк і В. Сацик визначили чинники глобальної конкурентоспроможності університетів: залучення талановитих дослідників, викладачів, студентів; формування ресурсної бази й ефективної системи управління; здійснення ключових студій та інтеграція дослідницької і навчальної діяльності студентів; розвиненість системи державної підтримки. На основі такої сегментації глобальної конкуренції у вищій освіті вчені групують університети на елітні виші, які представляють світовий ринок (американські докторські); національні дослідницькі, які експортують освітні послуги (британські, канадські); є престижними в межах країни; обмежуються локальним попитом. Доводяться, що саме дослідницький потенціал є визначальним у конкурентному статусі університету на ринку освітніх послуг [56]. У реферованій монографії з'ясованороль дослідницьких університетів у формуванні глобальних інноваційних мереж. За думкою Б. Заремського, вони стали основою якісної трансформації функцій вишів цієї категорії та перетворили їх на ключових акторів у системі міжнародного трансферу знань і технологій. Для цього впроваджувалися ефективні моделі партнерських зв'язків з бізнесом, залучалися до співпраці дослідники і викладачі з провідних університетів світу, генерувалися знання і технології, здатні розв'язати нагальні проблеми держави і суспільства [396].

Заслуговує на увагу і системне дослідження О. Слюсаренко про розвиток найвищого університетського потенціалу за умов глобалізації. Науковиця

показала загальний контекст цього процесу та здійснила його градацію у вимірі часопростору за певними критеріями: вік і досвід вишу; міра досвіду та інновацій в його становленні; історична та регіональна специфіка тощо. На цій основі визначено закономірності функціонування популярних закладів ВО (універсалізація і профілізація в територіальному і галузевому сегментах; ефективність моделей ЗВО світового класу, екстра класу, тридцятка найкращих ЗВО) та особливості лідерського університетського потенціалу США. Продуктивним у науковому і практичному сенсах є з'ясування світового контексту розвитку університетів України в 1960–1990, 1991–2013, 2014–2015 рр. і шляхів використання світового досвіду в розробці концептуальних засад формування їх найвищого потенціалу за умов глобалізації [1098].

У процесі вивчення рейтингів вишів необхідно брати до уваги їхню умовність. В аналітичній записці про глобальні тенденції і проблеми розвитку вищої освіти А. Іщенко (2014) показав, що у визначенні її якості існує чимало суперечливих оцінок. Вони зумовлюються політичними причинами та методиками оцінювання, ранжування, які складаються за різними критеріями. Зважаючи на те, що за межами своїх країн (переважно азійських) навчалося менше 3% студентів, науковець доводить, що, на відміну фінансових і глобальних ринків, вища освіта зазнає меншого впливу глобалізації, тому залишається переважно національною, регіональною [453].

У різних за змістом, тематикою педагогічних і міждисциплінарних студіях відстежуємо зосередженість на питаннях, що стосуються територіального ракурсу глобалізації вищої освіти, її детермінант, тенденцій, наслідків, інших аспектів розвитку. У розмаїтті наративів присутні як спільні, суголосні, рефлексії й об'єктивно зумовлений плюралізм, так і суперечливість, амбівалентність підходів і трактувань.

У вивченні глобалізації вищої освіти закономірним є україноцентризм, коли науковці безпосередньо або крізь зіставлення зосереджують увагу на проблемах, актуальних для національної системи освіти України. Сутність такого підходу в комплексному структурованому вигляді представлено

першому розділі колективної монографії «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні». Його автори державну освітню політику в умовах глобалізації та євроінтеграції розкривають в аспектах її періодизації, законодавчого забезпечення, аналізу досягнень і втрат у процесі реформування, з'ясування особливостей досвіду освітньої політики в країнах Європи і світу та можливостей його застосування в Україні тощо [789].

За такої ситуації інші геопросторові вектори залишаються на маргінесі наукового дискурсу. Про необхідність і перспективність їх розширення засвідчує розвідка Н. Мосьпан, авторка розкриває наслідки та перспективи глобалізації ВО для країн ЄС. Зважаючи на аналіз зарубіжних студій, вона прояснила сутність процесу європеїзації вищої освіти, що розуміється як «регіональна версія глобалізації вищої освіти», як «європейський шлях» для управління її єдністю і «вирівнювання різноманіття» [767].

Поширеним є розгляд глобалізації як чинника розвитку вищої освіти, що ставиться поруч з іншими рушійними силами, наприклад, інтернаціоналізація, регіоналізація, масовізація (А. Сбруєва [1048, с. 60–93]); інформаційно-комунікаційна революція (О. Продіус [969]); глобалізація товарних і фінансових ринків, інтернаціоналізація ринку освітніх послуг, розвиток інноваційних освітніх технологій, лібералізація державного управління освітою (М. Головань [256]) та ін. До головних ознак і проявів глобалізації вищої освіти вчені відносять підприємницький підхід до функціонування її системи; міждержавну, регіональну, міжнародну співпрацю в цій сфері; забезпечення міжнародної якості освіти; розвиток інформаційно-комунікативних технологій та появу віртуальних вишів і провайдерів як посередників освіти; проблеми демократизації та доступності освіти; децентралізацію управління і регулювання систем національної ВО, розвиток її недержавного сектору; розширення способів здобуття знань, формування глобального мислення.

З-поміж науковців склалося сконсолідоване розуміння сутності тенденційглобалізації вищої освіти як визначення фактичних змін і напрямів та прагнень і намірів її розвитку, при цьому вони розглядаються в різних

геопросторових векторах. Одна група авторів акцентує на їх внутрішньо-національних нормативних, організаційних, навчально-методичних аспектах: посилення міжнародно-правового регулювання національних систем вищої освіти (Лісабонська декларація, Болонський процес тощо); уніфікація вимог до організації діяльності ЗВО та здобувачів освіти і науково-педагогічних працівників; диверсифікація джерел фінансування вищої освіти; підтримка внутрішніх і міжнародних університетських освітніх і академічних проєктів; посилення дискурсу з проблеми «суспільне благо – особисте благо» у контексті зміни фінансування вищої освіти; демографічні зміни контингенту здобувачів вищої освіти (зростання їх середнього віку, збільшення кількості іноземних студентів тощо (І. Каленюк, О. Падалка [460; 861], С. Натрошвілі [781, с. 116–123] та ін.).

Інша група дослідників тенденції глобалізації вищої освіти розглядає у площині зовнішніх міжнародних і міждержавних відносин. Вони акцентують на посиленні академічної мобільності (зростання чисельності студентів, які навчаються за межами національних держав: 1960 р. їх налічувалося 13 млн., 2003 р. – 110 млн., 2025 р. очікується 160 млн. осіб); розширенні географії збуту освітніх послуг в інші країни (відкриття філій вишів, створення т. зв. корпоративних університетів та ін.); уніфікації освітнього контенту в міжнародному масштабі; посилення міжнародно-правового регулювання вищої освіти (Болонський процес, Лісабонська декларація та ін.); уніфікація норм діяльності вишів, зокрема вимог до здобувачів освіти і працівників; підтримка реалізації міжуніверситетських проєктів та інших зв'язків (С. Бебко [90], С. Захарін [403], І. Калинюк [460], Н. Мосьпан [767]).

Деталізований аналіз наукових студій виявив «теоретичну еклектику», коли чинники, ознаки й прояви та тенденції глобалізації вищої освіти трактуються подібно, навіть в однакових термінах, як-от: «інтеграція», «інтернаціоналізація», «демократизація», «гуманізація», «гуманітаризація», «неперервність», «автономізація» освіти тощо. Така ситуація частково припустима, якщо проблема розглядається в різних контекстах, але в

методологічному плані вона потребує від автора чіткого пояснення, що він розуміє під тим чи іншими компонентом, аспектом процесу глобалізації вищої освіти, за якими критеріями, властивостями пропонуються її певні положення, характеристики, оцінки.

Так само широкий, подекуди суперечливий, амбівалентний спектр думок і поглядів науковці висловлюють під час з'ясування ризиків, викликів і наслідків глобалізації вищої освіти. Переважно їх зводять до втрати національної (етнокультурної) ідентичності через поширення (нав'язування) «чужих» («західних», «англосаксонських» тощо) цінностей; нівелювання, витіснення історично сформованих традицій та особливостей національних систем ВО; зростання кількості філій зарубіжних вишів, які не надають якісних освітніх послуг, та «липових» іноземних дипломів; міграції талановитих науковців, викладачів, здобувачів освіти за кордон («відтік мізків»); комерціалізації вищої освіти, що обмежує доступність навчання в статусних вишах, негативно позначається на якості освітніх послуг та перетворює їх в освітні програми на товар (Ф. Андрушкевич, С. Бебко, С. Захарін, І. Каленюк, М. М'яковський, С. Натрошвілі та ін.).

Окремі автори зауважують негативний вплив ідеології глобалізму на зміст і характер виховного процесу ЗВО та ментальність його учасників. Це виявляється у формуванні «ринкового менталітету», який спричиняє деформацію в ціннісних орієнтаціях і мотивації діяльності викладачів та студентів, зосередженість на задоволенні утилітарних потреб, утверджує «культ матеріального благополуччя» та установку на ототожнення професійного і комерційного успіху. Об'єктивно зумовлене включення системи ВО в ринкові відносини призводить до її агресивної комерціалізації і прагматизації (М. М'яковський [773, с. 23]).

У низці суб'єктивних рефлексій і поглядів науковців щодо наслідків і викликів глобалізації вищої освіти не проглядається намагання якимось чином їх структурувати і систематизувати. Як один із продуктивних методологічних інструментів заповнення цієї прогалини розглядаємо описані А. Сбруєвою на

основі аналізу зарубіжного досвіду три типи підходів до з'ясування впливів глобалізації на функціонування влади та національних систем освіти: потужно-глобалізаційний; скептичний; трансформаційний. Вони за певними критеріями, ознаками оцінюють реальний ступінь таких впливів і наслідків та їхні рефлексії й оцінки науковцями [див.: 1048, с. 62–63].

Закономірним і суспільно зумовленим є «зворотний ракурс» розгляду вищої освіти як чинника впливу на загальну глобалізацію. У такій проєкції вчені показують, як глобальні виклики, які виявляються в рамках моделей управління, реформування і функціонування систем вищої освіти, своєю чергою, впливають на лінії розвитку культури, економіки, політики окремих держав, регіонів і світу (Ф. Андрушкевич, М. Головань та ін.).

Аналізуючи західні наративи та суспільні реалії, українські науковці дискутуються щодо впливу неоліберальної ідеології на розвиток глобалізаційних процесів загалом та у вищій освіті зокрема. Вони вбачають цей вплив у притаманних багатьом країнам світу таких пріоритетів політики у сфері вищої освіти, як приватизація; менеджеризація і маркетизація (застосування принципів і механізмів бізнесового менеджменту в управління вишами); корпоративізація і комодація (перетворення ЗВО на бізнесові структури зі зміною їх майнового статусу і фінансування та сприйняття освіти як торгової послуги, а не духовної цінності) (В. Андрущенко [47, с. 96–97], А. Сбруєва, [1048, с. 64–67] та ін.). На такому тлі зростає спротив глобалізації, посилюються антиглобалістські тенденції в розвитку вищої освіти [47, с. 97–98]. Отже, глобалізація – це «діалектична єдність pro- і contra», це «глобальний ринок і глобальний спротив йому» (В. Андрущенко). Протистояння глобалістських сил та антиглобалістів є суперечністю, яка істотно впливає на модернізацію освіти, науки, усього суспільного життя (О. Кивлюк). Утім, в українському плюралістичному дискурсі з питання глобалізації вищої освіти дисонансом є відверті антиглобалістські рефлексії, які виходять за межі розуміння спричинених нею об'єктивних викликів. Важко погодитися з твердженнями,

буцімто економічне зближення розвитку країн не сприяє ліквідації утворених раніше розривів між ними, а призводить не лише до руйнування традиційного способу життя, а навіть до «зниження рівня освіченості української молоді» через «нав'язування вільного відвідування занять та виконання індивідуальних планів». Доводиться, що «пропаганда «вільного вибору дій» призводить для збільшення «неосвічених кадрів», якими легко керувати під гаслами «демократії» [154, с. 51–52]. Поява під впливом глобалізації «провайдерів в освіті» розглядається як «одна з найстрашніших загроз для національної системи вищої освіти», бо саме вони призводять до «відтоку інтелекту» закордон. Їхня діяльність підтримується Європейським центром з питань вищої освіти ЮНЕСКО, іншими міжнародними структурами, тож країни-учасниці Болонського процесу застерігалися від такої діяльності в Україні [154, с.51–52].

Дисонансом у науковому середовищі лунають непоодинокі голоси, які закидають «західному суспільству, яке вважає себе зразком цивілізації» нав'язування єдиного алгоритму формування ліберального громадянського суспільства, заснованого на принципах «індивідуалізму, космополітизму, комерціалізації прав і свобод індивіда та ринку». Стверджується, що проголошення цих принципів «загальнолюдськими» запускає механізм їх упровадження в концепції розвитку інших держав і народів, такі загрозливі наслідки глобалізації можуть призвести до виникнення в Україні «космополітичного» закладу освіти, а «популяризація мультикультурних цінностей і домінування євроатлантичної культури» – до зниження рівня освіченості молоді [292].

Насамкінець відзначмо перші кроки наукового осмислення проблеми глобалізації вищої освіти України в проєкції російсько-української війни та перспектив повоєнного відновлення. Своєчасною є поява в середині 2022 р. розвідки Л. Соколенко, Ю. Бойко і Ю. Танасійчук, яка актуалізує доробок зарубіжних учених з вивчення досвіду функціонування вищої освіти в реаліях воєнного часу та на окупованих територіях Ізраїлю, Абхазії і Південної Осетії

та ін. На цій основі обґрунтовуються можливості використання методик дистанційного та проблемно-орієнтованого навчання, які відповідають складним викликам воєнного часу [1131]. У розвідці І. Тараненко та О. Тараненка зроблено спробу спрогнозувати перспективи конвергенції українських університетів з європейською освітньою системою в контексті забезпечення їх конкурентоспроможності за повоєнного періоду. Зважаючи на європейський досвід розв'язання цієї проблеми та спричинені військовою агресією РФ втрати українських вишів, виїзд значної кількості абітурієнтів, студентів, викладачів закордон, автори доводять: поглиблення євроінтеграції може стати одним з ефективних способів швидкого відновлення національної системи вищої освіти України й досягнення нею європейського рівня [1191].

Отже, імператив глобалізації вищої освіти став предметом широкого міждисциплінарного дискурсу. У його розвитку відстежуємо два основні етапи. Другу половину 90-х рр. XX – перше десятиліття XXI ст. визначено як перший етап вивчення цієї проблеми. Аналіз нагромаджених у цей час студій засвідчує зосередженість на вивченні глобалізації вищої освіти крізь призму інтеграції України у європейський освітній простір, орієнтованість на російські наукові наративи, спроби науково-теоретичного обґрунтування цієї проблеми з позиції різних галузей знань. Характерними рисами другого етапу наукового дискурсу, що охоплює 10-ті – початок 20-х рр. XXI ст., стали активна, а з 2022 р. остаточна відмова від російських наративів та інтеріоризація в український науковий дискурс ідей і поглядів західних учених, зміна тематично-геопросторового вектора досліджень з україноцентричного на загальносвітовий, осмислення процесу глобалізації вищої освіти в розрізі світових, регіональних, національних викликів економічного, соціального, політичного, безпекового, культурного характеру. Поряд з матеріалами статей, істотному приросту знань із проблеми глобалізації вищої освіти сприяла поява монографій і дисертацій, де ця проблема висвітлюється комплексно в певних тематичних ракурсах.

2.3. Інтернаціоналізація вищої освіти як об'єкт дослідження українських компаративістів

На тлі посилення глобалізації на початку ХХІ ст. національні системи освіти та окремі ЗВО зіштовхнулися з явищем інтернаціоналізації. Тому закономірно, що поряд з імперативом глобалізації важливим напрямом вивчення проблеми інтеграції вищої освіти став процес її інтернаціоналізації. В українській педагогічній компаративістиці та інших галузях знань утвердилося її вузлове трактування як однієї з найважливіших рис/характеристик/тенденцій/чинників сучасного розвитку та модернізації вищої освіти і університетів. У процесі вивчення цього феномена, як й у випадку з глобалізацією вищої освіти, зіштовхуємося з розмаїттям наративів зарубіжних та українських дослідників, з огляду на це пропонуємо їх структурований аналіз за трьома основними блоками: науково-теоретичним; змістовно-тематичним; порівняльно-аналітичним. Таке виокремлення умовне, адже означені блоки взаємопов'язані й у змістовному сенсі багатоаспектні, накладаються один на одного.

У нашій статті предметно показано як спираючись на зарубіжні студії, вітчизняні компаративісти відстежили генезу та еволюцію термінів «інтернаціоналізація освіти», «міжнародна освіта», «інтернаціоналізація освіти/вищої освіти» у 70-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. та процес їх запровадження у вітчизняний науковий дискурс [1110].

Історіографічний аналіз доробку українських науковців з порушеної проблеми виявив, що дослідники зосередили зусилля на вивченні зарубіжних студій для добору та ретрансляції продуктивних ідей, дефініцій, положень. Менші зусиль автори докладали щодо продукування власних поглядів і визначень. Означену ситуацію та панівні в зарубіжній і українській науці підходи, акценти щодо визначення ІВО відображають матеріали табл. 2.3.1.

Підходи й акценти визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» у зарубіжній та українській науці

Автор / інтерпретатор та підхід, акцент визначення	Визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»
А. Сбруєва, 2001, за Д. Тросбі, 1996: <i>у широкому сенсі, формально-правовий підхід.</i> А. Сбруєва, 2001, за Б.Еллінгво, 1997: <i>у вузькому значенні як суто освітній процес.</i>	Діяльність у системі вищої освіти або окремого вишу, що здійснюється з перетином кордону за участі студентів, викладачів, адміністративного апарату, інституцій, освітніх систем, урядів та ін. зацікавлених сторін; будь-який аспект інтеграції у глобальне середовище. Процес запровадження міжнародного виміру в навчальні програми та організаційні структури ЗВО, що має важливе значення для його функціонування і збереження статусу. Цілісний процес інтеграції міжнародного виміру у викладання, навчання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює виш, академічна установа. Запровадження міжнародного змісту освіти і форм діяльності, сприяння усвідомленню взаємозалежності та взаємопов'язаності світу. Процес набуття вишем міжнародної перспективи, що передбачає спрямовану в майбутнє діяльність, якій властивий інтердисциплінарний характер, залучення адміністрації до розробки бачення такої перспективи, набуття академічною спільнотою глобального та компаративного мислення, характерний навичок взаємодії для вироблення реакції на зміни у глобальній політичній, економічній, культурній сферах.
Н. Авшенюк, 2009, 2015.	Будь-яка діяльність у системі вищої освіти або окремому ЗВО, що здійснюється з перетинанням національного кордону та залученням студентів, викладачів, адміністративного персоналу, інституцій тощо.
О. Гонта, І. Каленюк, 2010.	Засіб уніфікації освітнього контенту в міжнародному масштабі.
О. Красовської, 2011.	Процес систематичної інтеграції міжнародної складової в освітню систему країни.
М. Дебич, 2019) за Дж. Найт: <i>комплексний підхід.</i>	Різні види діяльності: навчання за кордоном, вивчення різних мов, інституційні угоди, регіональні студії.
О. Нітенко, 2015: <i>авторська інтерпретація, за Дж.Найт, 2008.</i>	Процес інтеграції міжнародних, глобальних, міжкультурних елементів в освітні, наукові та адміністративні функції певної організації. Інтеграція міжнародного складника в національні наукові дослідження, громадську діяльність, освітні послуги вищої школи; спрямованість на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки.

І. Ярмач, 2018, за Дж. Найт, 2004: <i>інституційний підхід.</i> І. Ярмач, 2018: <i>комплексний підхід.</i>	Процес інтеграції міжнародного та інтеркультурного виміру в навчальну і наукову діяльність вишів та їх сервісні послуги. Процес інтеграції міжнародного / глобального та інтеркультурного вимірів у реалізацію місії ЗВО (освітній, науковий, соціальний аспекти) та всі рівні функціонування системи вищої освіти (глобальний, регіональний, національний, інституційний).
А. Сбруєва, Д. Козлов, 2016 за Дж. Найт, 2004, 2008, і Х. Віта, 2011.	Стратегічний та організаційний підхід до запровадження міжнародного виміру в усі аспекти функціонування системи ВО, що передбачає досягнення її нової якості.
Ж. Чернякова, 2011, 2012, за Дж. Найт, 1999. Ж. Чернякова, 2011, 2012, за М. Барлетт, 2003. Ж. Чернякова, 2011, 2012, за Дж. Местенхаузером, 1998.	Процес інтеграції міжнародного / інтеркультурного виміру у викладання, наукові студії, соціальні послуги, які здійснює заклад вищої освіти. Комплексний, політично керований процес, що є складником культурного життя, навчального плану і науково-дослідної діяльності університету. Багатовимірний процес навчання, який включає інтеграційні, інтеркультурні, інтердисциплінарні, технологічні, глобальні, порівняльні виміри знань.
М. Головань, 2011.	Різноманітні заходи і програми, які впроваджують університети у відповідь на глобалізацію; вільний академічний обмін викладачами і студентами між вишами різних країн та створення спільних освітніх програм.
Національні освітні глосарії з вищої освіти (2014, 2018).	Процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності ЗВО або наукової установи з міжнародною складовою: індивідуальна мобільність; створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм; вироблення освітніх стандартів; інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких об'єднань.

Зважаючи на характер нагромаджених наративів та стан і перспективи консолідації національних системи вищої, оптимальним і прийнятним вважаємо запропоноване Х. де Вітом і Ф. Хантер у підготовленому на запит Комітету Європарламенту з питань культури та освіти «Дослідженні ЄС про інтернаціоналізацію вищої освіти» її визначення як цілеспрямованого процесу інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального вимірів у завдання, функції та методи навчання у сфері вищої освіти задля підвищення її якості та досліджень для студентів і співробітників вишів та уможливлення значущого внеску в суспільство [1386, с. 29].

Наведений перелік дефініцій не дублює, а розширює термінологічний аналіз ІВО М. Дебич, яка систематизувала ще понад десяток визначень західних учених та українських дослідників. Вони прояснюють генезу, сутність, інституційні аспекти різних форм ІВО, виражених у поняттях «інтернаціоналізація курикулуму» (включення інтеркультурного виміру у зміст і процес навчання студентів); «інтернаціоналізація вдома»/«внутрішня інтернаціоналізація» (оновлення курикулуму і програм з міжнародною тематикою, відбувається в національних, а не закордонних вишах); «євроінтернаціоналізація» (european internationalisation – поняття фактично тотожне Болонському процесу); «інтернаціоналізація за кордоном» (включає широкий перелік діяльності у вигляді стажувань, партнерських зв'язків, реалізації освітніх програм і дослідних проєктів тощо); «транснаціональна освіта» (transnational education); «транскордонна освіта» (transborder education), «освіта без кордонів» (borderless education) – характеризують розмивання властивих вищій освіті концептуальних, дисциплінарних і географічних меж (кордонів); «вища транскордонна освіта» (crossborder education) – позначає пересування студентів, викладачів, стейкхолдерів та їхню фізичну або віртуальну присутність у приймаючій країні для реалізації академічним програм, дослідних проєктів; «транснаціональна вища освіта» (відбувається в умовах, коли студенти, викладачі, інституції не перетинають національних кордонів та розв'язують освітні і наукові завдання за межами своїх юрисдикцій). Появу цих дефініцій науковці пояснюють тенденціями глобалізації, комерціалізації, комодифікації вищої освіти, розвитком ІКТ, намаганнями нейтралізувати і стримати активізацію академічної мобільності та ін. [314, с. 45–50].

Означені дефініції, що позначають пов'язані з ІВО процеси і явища, можуть стати предметом спеціальних студій. Як приклад продуктивного просування в цьому напрямі відзначмо комплексне дослідження Н. Авшенюк про тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти (ТВО) у другій половині XX – на початку XXI ст. Крізь призму світового освітнього простору

та його регіонального виміру дослідниця з'ясувала сутність ТВО та глобалізаційний контекст її розвитку; розкрила теоретико-методологічні основи ТВО у філософському, педагогічному, соціокультурному, політико-економічному вимірах; на прикладі Австралії, Великої Британії, Канади і США проаналізувала витoki і процес становлення ТВО, її нормативну базу, основні типи і форми тощо. Таким чином авторка вміло зреалізувала країнознавчий підхід, що орієнтує на вивчення освітніх феноменів у конкретних вимірах окремих країн [11].

Позаяк серед українських науковців переважає позиція ретрансляторів зарубіжної терміносистеми ІВО в національний дискурс, заслуговують на увагу спроби її дефінітивної структуризації і синтезу. Так, В. Солощенко визначила, що англomовні науковці акцентують на сутності ІВО як процесу запровадження міжнародного виміру в освітні програми та організаційні структури ЗВО; німецькомовні – на його багатомірності, що забезпечує взаємодію університетів окремих країн з урахуванням міжнародних цілей, принципів і норм, які відповідають потребам світового співтовариства та створюють умови для розвитку академічної мобільності. У трактуваннях ІВО американськими вченими акценти змістилися зі співпраці між університетами на проблеми міжнародної конкуренції задля отримання економічної вигоди від освітніх послуг, позаяк вища освіта перетворилася на суб'єкт і чинник розвитку ринкових відносин [1138, с. 18].

Здійснивши порівняльний аналіз еволюції наукових трактувань ІВО впродовж «останніх тридцяти років», І. Ярмач визначила чотири тенденції розвитку цього термінологічного дискурсу. Перша полягає у відмові від трактування ІВО як поняття синонімічного з глобалізацією вищої освіти та її тлумачення як культурно-освітнього процесу. Саме це відрізняє ІВО від глобалізації вищої освіти, яка пов'язана із суспільно-політичними та соціально-економічними змінами в житті країн, регіонів, усього світу. Друга тенденція полягає в переході від вивчення ІВО на інституційному рівні на її розгляд у глобальному, регіональному, національному, індивідуальному вимірах та в їх

взаємозалежності. Третя тенденція – це перехід від суто теоретичних до комплексних досліджень ІВО, які передбачають аналіз її розвитку в означених вимірах. Четверта тенденція виявляється в розширенні предметних галузей знань, які критично осмислюють теорію і практику ІВО (філософія освіти, освітня політика, економіка освіти, соціологія освіти, освітня ризикологія, теорія організацій та ін.) [1372, с. 241].

Продуктивним також є розгляд А. Сбруєвою сукупності трактувань ІВО як відображення «традиційної» та «оновленої» парадигм освіти. У зіставленні вони характеризують ІВО як: культурно-освітній та економічний феномени; ідеологічні та економічні засоби протистояння; мобільність реальну (фізичну) та віртуальну; методи навчання, однакові для вітчизняних і зарубіжних студентів та методи, що враховують особливості їхнього сприйняття і застосування знань; перелік предметів, що включає країнознавство, історію, соціологію, літературу, іноземні мови, з одного боку, та культурну антропологію, психологію міжкультурного спілкування, з іншого; формування розуміння культурних відмінностей та вироблення глобальної свідомості; перебування міжнародної освіти на периферії інтересів вишів і національних систем транснаціональної вищої освіти (ТВО та усвідомлення її ролі і значення для процесу інтеграції у світову спільноту [1048, с. 165–166].

Зважаючи на означений вище широкий спектр трактувань ІВО, відзначмо методологічно важливі зауваги зарубіжних науковців щодо стану і перспектив її осмислення. Констатуючи багатоаспектність, множинність тлумачень та відсутність чітких підходів і моделей виміру цього феномена, американський дослідник Р. Рудзкі скептично висловив щодо доцільності пошуку його консенсусного тлумачення. При цьому він пропонує своє визначення ІВО як процесу організаційних змін, оновлення навчальних планів, підвищення кваліфікації викладачів та мобільності студентів задля вдосконалення освітньої і дослідної діяльності університетів [1410, р. 16–17].

Мають сенс і міркування Р. Яп. Чао, висловлені в дискурсивній студії «Інтернаціоналізація вищої освіти в парадигмі “ідеалізм – утилітаризм”» (2015).

Зазначивши, що це поняття позначає широкий спектр ідей та видів діяльності, які подекуди накладаються і суперечать одні одним, учений висловив думку щодо необхідності розмежування підходів до тлумачення ІВО в ракурсах наукової теорії та практичної діяльності [1379].

В унісон з таким поглядами рефлексують А. Сбруєва і Д. Козлов. Говорячи про нагромадження сотень, тисяч наукових праць з проблеми ІВО в різних галузях знань, учені зауважують, що за умов складного, динамічно змінюваного контексту розвитку вищої освіти, швидкого реагування держав і освітніх інституцій на глобальні виклики певними реформами й інноваціями, предмет таких студій апріорі не може бути вичерпаним [1054, с. 71].

Суголосно таким настроям і позиціям українські автори (М. Дебич [314, с. 43–44], Т. Костюк [583], І. Степаненко [1153] та ін.). ретранслюють аргументи вченого Г. де Віта [1426] щодо необхідності переосмислення процесів ІВО. Вони зводяться до того, що, по-перше, у практичній діяльності університетів інтернаціоналізація перетворилася в набір фрагментарних, непов'язаних практик, а не багатосторонній цілісний процес. По-друге, зростання комерціалізації вищої освіти зумовило виникнення нових форм навчання, освітніх послуг і форм інтернаціоналізації, які часто суперечать одні одним. По-третє, змінюється ландшафт ІВО: поряд з розвиненими країнами в нього вливають економіки, що розвиваються, тому необхідно модернізувати західні моделі вищої освіти. По-четверте, на практиці інтернаціоналізація часто скеровується невеликою групою стейкхолдерів (керівники ЗВО, уряд, міжнародні організації), а позиція інших ігнорується. По-п'яте, у теоретичному дискурсі увага зосереджується на розв'язанні практичних питань інтернаціоналізації, а не на розробці її стратегій; інтернаціоналізація часто оцінюється за кількісними, а не якісними показниками. По-шосте, прагматичні підходи до інтернаціоналізації не враховують її моральні ризики та етичні наслідки. Потрібно розуміти, що інтернаціоналізація стосується взаємодії не так держав, як культур та відносин на глобальному і локальному рівнях.

Означені положення дають українським ученим важливі орієнтири щодо визначення перспектив дослідження ІВО.

Другий структурно-тематичний блок передбачає з'ясування динаміки і характеру розвитку українського наукового дискурсу з проблеми ІВО та його змістової наповненості, країнознавчої спрямованості, інших аспектів. У процесі визначення науково-теоретичних засад, підходів до вивчення конкретно-педагогічних проблем вітчизняні дослідники продовжували спиратися на доробок зарубіжних учених, адаптуючи його до предмета своїх студій.

Згідно з нашим аналізом, умовно «рубіжними» в українському дискурсі з проблеми ІВО стали 2007–2008 рр., коли науковців стали переключатися від її вивчення в контексті входження України в Болонський процес на її осмислення як окремого складного феномена. Це супроводжувалося поступовим переходом від інтеріоризації наративів західних авторів до продукування власних оригінальних ідей у статтях, а згодом і появи комплексних монографічних та дисертаційних праць.

Як приклад означеного «євроінтеграційного» підходу відзначмо підрозділ «Інтернаціоналізація вищої освіти» у навчальному посібнику «Вища освіта і Болонський процес». Його автори К. Корсак та І. Ластовченко визначили ІВО як «позаосвітній чинник глобального і національного походження», який змушує провідні університети вливатися в міжнародні інтеграційні процеси та конкурувати на світових ринках освітніх послуг. Вони зосередилися на аналізі інтернаціоналізації навчальних планів, що виявилось в оновленні змісту дисциплін відповідно до запитів студентів-іноземців, посиленні міжкультурного і міждисциплінарного компонентів, адаптації до вимог подвійних дипломів тощо [573, с. 75–77].

У 10–20-х рр. ХХІ ст. окреслилися взаємопов'язані тематичні та міждисциплінарні вектори дослідження ІВО. Важливе науково-теоретичне та історіософське значення для розуміння її сутності мають праці з філософії освіти. Так, В. Зінченко крізь призму аналізу німецької школи філософії освіти (герменевтичний історизм Г. Ноля; структурна герменевтика Е. Венігера і В.

Флітнера; педагогічна антропологія Г. Рота, Г. Здарзіла), Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера; екзистенційно-діалогічна філософія М.Бубера та ін.) розкрив сутність соціальної філософії освіти як «ідейного, методологічного і міжнаукового містка» між суспільствознавчою та освітянською проблематикою сучасних студій. За думкою вченого, саме в концептах соціальної філософії освіти виявляються перспективи формування інтегрованої соціогуманітарної системи освіти, суспільного виховання та формування інтелектуальної особистості, які визначають процеси інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті [414].

Розглядаючи інституційний вимір системи ВО, В. Зінченко показав, як спричинена неоліберальною глобалізацією комерціалізація може призвести до її деградації через жорстку систему профілювання, негнучке пристосування до ринку, тотальну спеціалізацію тощо [414].

З означених вище позицій на увагу заслуговує дослідження Г. Горбунової, яка здійснила системний міждисциплінарний аналіз освіти для дорослих у контексті трансформації науки і культури на тлі переходу до цивілізаційного розвитку людства. Науковиця визначила ключові парадигмально-концептуальні напрями когнітивних стратегій університетської освіти (теорії номадичного мислення, глобального мислення, автопоезису) та обґрунтувала релевантність сучасних освітніх стратегій в умовах методологічного і концептуального плюралізму та розвитку інформаційного суспільства [269].

Доробок згаданих фахівців у галузі філософії освіти доповнюють розвідки І. Степаненко, яка акцентує на необхідності розвивати ІВО на культурно-гуманітарних засадах. Методологічно значущою є заувага вченої, згідно з якою в цьому дискурсі необхідно спиратися на культурно-гуманітарні стратегії, які дають змогу вивчати не лише окремі аспекти й компоненти ІВО, а осмислювати її системно, цілісно в широкій історичній ретроспективі та крізь призму сучасних суспільних викликів [1153–1154].

Фахівці у галузях економіки і фінансів та управління і менеджменту, як покажемо далі, спричинилися до розробки концептуальних засад ІВО (Т. Оболенська, О. Циркун [814]) та передусім вивчення її профільних аспектів (М. Бойченко [126], Р. Патора [885], Н. Мешко, О. Присвітла [769] та ін.).

Спираючись на західний науковий досвід, значущий внесок у розробку науково-методологічних засад вивчення ІВО зробили українські педагогічно-компаративісти.

Методологічно значущим для вітчизняної науки став доробок Б. Вехтера, який показав, що під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників процес ІВО Європи перебуває в постійному динамічному розвитку на індивідуальному, академічному, інституційному, національному рівнях [1424]. Цей концепт розвинули А. Сбруєва, Д. Козлов, які на основі структурного аналізу визначили: основні виміри ІВО (глобальний, георегіональний, національний, інституційний, індивідуальний); стратегії (запровадження стандартів і нормативних, змістових, процесуальних засад) та механізми (програми і методи координації, моніторингу, контролю тощо) їх реалізації [1054].

Репрезентативний доробок згаданих вище українських учених акумулює рецепцію ІВО вітчизняною компаративістикою. Її структурний аналіз передбачає розгляд таких основних компонентів: групи (суб'єкти), залучені в цей процес; рівні розвитку ІВО; предмети, що становлять серцевину змісту міжнародної освіти; структура і цілі процесу ІВО; перспективи її розвитку; залежність ІВО від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір ІВО; взаємозв'язок ІВО з розвитком соціальних і освітніх реформ; інтернаціоналізація оцінки якості знань; вплив інформаційних технологій.

Активне нарощування статейних матеріалів з проблеми ІВО створило підґрунтя для появи в другій половині 2010-х рр. синтезованих аналітичних студій, монографій і дисертацій, у яких ця проблема отримала предметне комплексне осмислення. Насамперед ідеться про підготовлені співробітниками відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституті вищої освіти НАПН України (Т. Андрущенко, Л. Горбунова, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко,

О.Шипко) два випуски аналітичних матеріалів (2015, 2016) та методичні рекомендації (2016). Розглядаючи ІВО як складне багатовимірне явище, дослідники проаналізували нормативні і програмні документи та наукові джерела, що визначають її реалізацію на глобальному, регіональному, національному, інституційному рівнях [35]; розкрили ключові концепти, проблеми і принципи впровадження ІВО як комплексної стратегії; проаналізували європейську освітню політику щодо ІВО та досвід реалізації програм подвійних дипломів; запропонували рецепцію ІВО в розрізі інтеграції в трансєвропейський освітній простір та як прояв транскультурної компетентності в космополітичній перспективі; визначили моделі та стратегії ІВО як засобу позиціонування європейських країн за межами їх національних кордонів [36].

Заслуговує на відзначення докторська дисертація М. Дебич про міжнародний досвід вивчення ІВО. Проаналізувавши численні документальні й наукові матеріали, дослідниця обґрунтувала теоретико-методологічні засади її вивчення; показала тенденції і виклики розвитку ІВО в глобалізованому світі та її прояви в окремих регіонах; з'ясувала інституційний рівень ІВО та її стратегії в університетській освіті; концептуалізувала основи розвитку ІВО в Україні [313–315].

Реферовані праці презентують загальну рецепцію проблеми ІВО в українській компаративістиці, яку розширюють і поглиблюють конкретно-тематичні міждисциплінарні студії.

Одним із пріоритетних напрямів стало вивчення ІВО як освітньої стратегії діяльності університетів. Історіографічний аналіз доробку із цієї проблеми виявив, що вона висвітлюється в різних науково-теоретичних і тематичних ракурсах, а домінантно – як головний інституційний рівень та інституційна стратегія ІВО. Під таким кутом М. Дебич у розділі монографії ідентифікувала й описала інституційні моделі ІВО, які реалізувалися в університетах, дібраних на основі Шанхайського і Таймз рейтингів: традиційна (складники: мобільність; курикулум; наукове співробітництво; партнерські

відносини) та комплексна (програми спільних дипломів; закордонні філії; електронні навчальні курси тощо). За означеними компонентами визначалися спільні та особливі ознаки реалізації освітніх стратегій університетів у різних країнах і регіонах [314, с. 201–283].

Подібні та відмінні підходи до вивчення інституційних моделей ІВО впливають зі студій працівників відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН. Так, І. Степаненко в процесі вивчення комплексної стратегії інтернаціоналізації університету розкрила ключові принципи її розроблення (міжнародна мобільність; удосконалення освітніх програм і цифрового навчання; стратегічне співробітництво); з'ясувала проблему самооцінювання якості її реалізації (міжнародні і національні системи кількісних і якісних індикаторів стану інтернаціоналізації ЗВО); проаналізувала питання ІВО і лідерства [445, с. 6–30]. Висвітлюючи європейську політику ІВО, І. Сікорська акцентувала на ролі освіти в забезпеченні безконфліктного співіснування різних культур і збереження їх самобутності [445, с. 43–62]. Вивчаючи стратегії комунікаційної діяльності сучасного університету в розрізі ІВО, О. Шипко зосередилася на аналізі принципів їх рекламної діяльності: маркетингових (аналіз споживачів, конкурентів, освітніх послуг), креативних (статус та імідж вищу); медійних (соціальна комунікація, профорієнтація) та ін. [445, с. 114–121].

Значний приріст знань з проблеми ІВО презентують дисертаційні роботи, присвячені процесам інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах (В. Солощенко, 2011 [1138]), старшій школі Великої Британії (Ж. Чернякова, 2012 [1302]), змісту вищої освіти в університетах Канади (А. Чирва, 2012 [1308]). Країнознавча спрямованість зумовлює їх подібну змістову структуру: розробка теоретичних засад та періодизацій у досліджуваних країнах і регіонах; визначення тенденцій інтернаціоналізації національних систем вищої освіти крізь призму їх нормативно-правової бази та організаційних і процесуальних принципів; з'ясування можливостей використання зарубіжного досвіду ІВО в Україні тощо.

Водночас кожне дослідження відкриває нові грані ІВО, зумовлені його предметом і завдання та авторським баченням проблеми. Так, науковиця А. Чирва в процесі вивчення інтернаціоналізації змісту вищої освіти в Канаді визначила її структурні компоненти (академічний, програмний, компетентнісний, мотиваційний, моніторинговий) та тенденції модернізації на загальнонаціональному, локальному, організаційному, інституційному рівнях (адаптація національної нормативно-правової бази в галузі вищої освіти до міжнародних вимог; забезпечення релевантності якості інтернаціональної і транснаціональної освіти в університетах; децентралізація управління інтернаціоналізаційними змінами системи вищої освіти; розвиток державного і приватного партнерства у сфері ІВО; інтернаціоналізація доступу до канадських вишів; підвищення прозорості їх освітньої політики; реалізація інноваційних підходів до адміністрування процесів ІВО та стратегій формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу; модернізація підходів до моніторингу результатів інтернаціоналізації змісту освіти тощо) [1308]. Це дослідження А. Чирви дає приклад успішного використання напрацьованої західними науковцями матриці ІВО для вивчення системи вищої освіти Канади.

Екстраполюючи зарубіжний науковий досвід у методологію дослідження ІВО в німецькомовних країнах, В. Солощенко схарактеризувала три типи її стратегій (традиційний, казуїстичний, стратегічний) та визначила стратегічні напрями ІВО: інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтівської моделі; Болонського процесу; сучасних інноваційних проєктів, що виявилось найбільш продуктивним, адже уможлиблює здійснювати університетам власну політику інтернаціоналізації. Авторка показала, що університети німецькомовних країнах успішно реалізують стратегії глобального та сусідського партнерства, які передбачають співробітництво з вишами на різних континентах та ближнього зарубіжжя, а також інтеркультурну стратегію, орієнтовану на впровадження курсів з вивчення культури і мов різних народів [1138].

Східноєвропейський вектор впливу інтернаціоналізації на трансформацію національних систем вищої освіти комплексно дослідила І. Мигович. З'ясувавши нормативно-правове забезпечення та основні форми, напрями, види, інші аспекти цього процесу, дослідниця предметно показала спільне й особливе в тенденціях розвитку ІВО на національному та інституційному рівнях у Польщі, Чехії, Словаччині, Україні [740]. Це приклад продуктивного використання вітчизняними вченими напрацьованої західними науковцями базової структурної матриці процесу ІВО, що, вірогідно, гальмує пошук інших оригінальних методологічних підходів до осмислення цієї проблематики.

Поряд з реферованими одноосібними працями, цікаві результати дають колективні компаративістські студії, у яких означена проблематика вивчається за узгодженими науково-теоретичними підходами. Так, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко розкрили характер національних та інституційних стратегій розвитку ІВО в Італії, Німеччині, Польщі, Фінляндії, Франції. З одного боку, учені показали притаманні їм спільні цілі та виклики – покращення репутації (рейтингу); посилення впізнаваності та конкуренції за талановитих студентів і вчених; переслідування економічних вигод; погіршення демографічної ситуації; акцентування на міжнародному працевлаштуванні випускників тощо. З іншого боку, з'ясувалися особливості та відмінності в ключових тенденціях розвитку ІВО. Вони виявилися в особливостях фінансування національних систем вищої освіти, характері їх регіоналізації, рівні комерціалізації та цифровізації освітнього процесу тощо [36].

Три реферовані студії також представляють цікавий досвід української педагогічної компаративістики з вивчення ІВО в «монокраїнознавчому» та регіональному вимірах. Нарощуванню таких знань сприяють статейні матеріали. Їх предметний аналіз засвідчив, що крізь лінійну ретрансляцію західних наративів проглядається чимало оригінальних поглядів і рефлексій. Вони відстежуються в розвідках С. Вербицької 2009–2010 рр., які обґрунтовують застосування диверсикаційного підходу до вивчення ІВО. Науковиця показала, що цей багатокомпонентний процес детермінований

рівнем розвитку країн, тож реалізується в різних стратегіях: для одних ІВО стала способом інтелектуального і матеріального збагачення, для інших – шляхом нарощування людського капіталу та засобом створення конкурентної національної системи вищої освіти [177].

Позаяк з українського дискурсу фактично випадає виховний аспект ІВО, відзначмо розвідку Ж. Лістарової, яка актуалізує низку важливих проблем. На прикладі Великої Британії дослідниця показала, що інтернаціоналізація сприяє підвищенню якості національної системи ВО завдяки міжнародним зв'язкам між коледжами та університетами на різних рівнях. Таким чином об'єктивно реалізується ідея формування «громадянина світу», коли, наприклад, через ініціативу «Глобальна мережа за спільним планом» проводяться навчальні відеоконференції зі здобувачами освіти Франції і Німеччини; упроваджують інноваційні методи викладання; відбувається обмін студентами; вивчається спосіб життя у Швеції, Польщі, Румунії, Франції, Німеччини [666]. Гадаємо, виховний аспект потребує глибшого вивчення, адже ІВО апріорі стимулює національну індиферентність, нівелює (знецінює) питання самоідентичності молоді. У різних ракурсах вивчається проблема якості ВО в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. Проаналізувавши в такому контексті міжнародні документи, які визначають сутність якості ВО, І. Ярмач показала необхідність узгодження її західної і української терміносистем та концептуальних теоретичних засад. На цій основі визначаються основні компоненти забезпечення якості вищої освіти: нормативний (документи, які проєктують формування ЄПВО); структурно-логічний (тенденції розвитку вищої освіти у ЄПВО); процесуальний [1372]. Такий емпіричний підхід органічно доповнює розвідка С. Вербицької, яка, спираючись на зарубіжний досвід, визначила функції суб'єктів зацікавлених у забезпеченні якості вищої освіти (уряди, національні та міжнародні акредитаційні агенції і освітні організації, ЗВО, викладачі, студенти і їх батьки, роботодавці, суспільство) та розкрила їхні позиції і позитивний досвід розв'язання цієї проблеми [176].

Розвідку Ю. Семенець вирізняє продуктивна спроба з'ясування впливу ІВО на стратегічне управління провідними українськими ЗВО. Застосувавши методологію оцінювання за інтегральними показниками (оцінка міжнародного визнання та ін.), дослідниця склала рейтинг десятка українських вишів за місцем і значенням питання ІВО в їх офіційних документах (статути, програми розвитку, звіти тощо) та показала, що за цим показником вони істотно поступаються зарубіжним університетам [1063].

Різні аспекти наукового дискурсу з проблеми ІВО наскрізно пронизує питання академічної мобільності, що трактується як її «форма», «напрямок», «тенденція». Передусім відзначмо науково-теоретичні студії, які в контексті ІВО розкривають генезу й еволюцію мобільності у XIX–XXI ст. та її основні види (соціальна, професійна, академічна, віртуальна, навчальна, географічна, технологічна); описують інтегративні моделі мобільності інформаційного суспільства; характеризують тенденції розвитку різновидів мобільності та її нові програми (франчайзинг, подвійні ступені, нострифікація, віртуальна угода); показують модифікацію організаційної структури мобільності та роль ІКТ в її розвитку тощо [739; 1161]. Такі праці доповнює аналіз концептуальних документів, що визначають розвиток мобільності в системах вищої освіти європейських країн та України [759].

Оперативно реагують на чергові зміни в науковому дискурсі матеріали наукових форумів (наприклад, понад півсотні доповідей на міжнародній конференції «Академічна мобільність – важливий чинник освітньої євроінтеграції України» (Харків, 2010) [18]) та аналітичних статей (В. Андрущенко [44], О. Болотська [130], О. Гонта, І. Каленюк [267], Г. Клімова [501; 503], О. Красовська [595], Н. Мешко, О. Присвітла [739], Н. Мирончук [743], Т. Оболенська, О. Циркун [814], О. Хомерікі [1274] та ін.). Вони показують, як у 2010–2013 рр. українські науковці переорієнтували увагу з вивчення академічної мобільності в руслі інтеграції системи ВО України в Болонський процес на її розвиток у європейських країнах. Оперуючи профільними джерелами, представники різних галузей знань вивчають

відповідні аспекти мобільності як важливий компонент ІВО. Так, О. Козієвська у розвідках 2009–2013 рр. показала специфіку її нормативно-правового регулювання і тенденції розвитку на міжнародному, регіональному, національному рівнях; розкрила мотиви і пріоритети вибору іноземними студентами освітніх програм; на прикладі країн Скандинавії увиразнила особливості державного керування цією сферою [526–527].

Становлять інтерес студії економістів, у яких міститься статистичний матеріал (бази даних ОЕСР, ЮНЕСКО, Світового Банку, національних урядів), що комплексно і наочно (графіки, схеми, таблиці) показують, як прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці детермінувало динаміку й етапність інтернаціоналізації ринку освітніх послуг. Відзначаємо позитивну тенденцію щодо зосередження уваги науковців не лише на країнах Європи та США як найпривабливіших для здобуття вищої освіти, а й на «геополітичній еволюції мобільності», що виявляється в складних потоках і багатовекторних пертурбаціях студентів між країнами та регіонами Європи і ЄС, Північної і Латинської Америки, Східної Азії, Океанії, Африки і Карибського басейну. На такому тлі показується, як розвиток мобільності зумовлював збільшення міжнародних програм і проєктів у сфері ВО, сприяв її відкритості, формував нових лідерів експорту освітніх послуг (Н. Мешко, О. Присвітла [739]; О. Хоменко [1274] та ін.).

З позицій філософії освіти оригінальна рецепція академічної мобільності представлена в монографії Д. Свириденка (2014). Осмислюючи цей феномен в ракурсі дискурсу свободи (контексти негативної і позитивної свободи: «мобільність від», «мобільність для»; «справжня»/«несправжня» мобільність), автор з'ясував її вияви в екзистенціальних вимірах людського буття і метаантропології та показав особливості її реалізації в бутті сучасного освітнього простору (педагогічні стратегії імплементації мобільності; віртуальний університет). Така рецепція є цілком новаторською в українській науці, адже показує нові грані мобільності як закономірного суспільно детермінованого складника і чинника освітнього процесу [1057].

У масиві студій з педагогічної компаративістики (І. Мигович [740], А. Сбруєва [1045; 1046; 1051; 1052] та ін.) академічна мобільність, поряд з її кількісними показниками і територіальними векторами, висвітлюється з акцентом на змістових та організаційно-методичних компонентах, які реалізуються в співпраці між освітніми та академічними закладами. Як приклад ґрунтовного підходу до цієї проблеми відзначмо розділ монографії Н. Авшенюк, у якому крізь призму типології форм та структури транснаціональної ВО схарактеризовано індивідуальну та інституційну мобільність студентів, науково-педагогічних працівників (НПП) і провайдерів освітніх послуг, показано роль ІКТ у її розвитку та особливості реалізації ступеневих програм в університетах розвинених англomовних країн [11].

Напрацьований компаративістами алгоритм дослідження мобільності як форми інтернаціоналізації національних систем вищої освіти розширює представлений І. Мигович концепт формування глобальної компетентності в студентів, викладачів та співробітників вишів. За думкою дослідниці, вона виявляється в чотирьох основних складниках: визнання чинних глобальних систем та їх взаємопов'язаності, що передбачає відкритість до інших культур, цінностей і поглядів; навички і досвід міжкультурної комунікації; загальні знання з історії та про сучасні процеси; оволодіння іноземними мовами. Підприємницька компетентність як складник глобальної компетентності передбачає здатність оперувати в професійній діяльності практичними навичками та успішно взаємодіяти в корпоративних структурах [740, с. 54–81].

Через зосередження уваги на студентах як головних суб'єктах академічної мобільності на маргінесі наукових студій опинилися науково-педагогічні працівники (НПП) та інші учасники цього процесу. Поряд з окремими вузькотематичними розвідками (Л. Гурч [303], І. Хорєв [1276], О. Черевко [17, с. 326–331] та ін.) більш цілісний погляд на цю проблему представили автори колективної науково-методичної студії «Академічна мобільність викладача закладу вищої освіти» (М. Олійник, К. Кузнецова, Т. Колтунович, І. Перепелюк, 2019). З'ясувавши теоретичні засади мобільності

НПП (сутність, види, суб'єкти, структура), науковці визначили особистісно- і професійно-мобільні якості викладача ЗВО та розробили модель його академічної мобільності, що охоплює професійну кар'єру, оцінку власних можливостей, техніку пошуку проєктів [18]. Згадані праці відображають характерне для вітчизняного дискурсу осмислення мобільності НПП в орбіті українських реалій та абстрагування від зарубіжного контексту цієї проблеми.

Завершуючи аналіз структурно-тематичного блоку, відзначмо студію Т. Оболенської і О. Циркун, у якій концептуально пов'язуються основні структурні складники ІВО. Окресливши ключові тенденції її розвитку, науковиці схарактеризували концептуально-технологічні підходи до організації міжнародного співробітництва між вишами із проведення міжнародної акредитації на основі чинних систем якості освіти. Визначивши пріоритетні стратегії ІВО та види академічного співробітництва між університетами з надання освітніх послуг, авторки обґрунтували важливе положення, згідно з яким головним проявом ІВО є міжнародне співробітництво між університетами щодо надання освітніх послуг, а найвищим рівнем цього сервісу є спільні освітні програми. Це доводиться на основі комплексного аналізу вимог до них з боку міжнародної акредитації. Крім спрямованості на вдосконалення якості освіти, просуванню таких освітніх програм сприяють ефективний маркетинг і брендинг. Показово, що такі важливі теоретичні положення підкріплюються аналізом практичного досвіду реалізації спільних магістерських програм між українськими та американськими університетами [814].

Третій визначений нами порівняльно-аналітичний блок передбачає аналіз українського дискурсу щодо співвідношення понять / процесів / явищ глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, які в науковій літературі розглядаються в різних спільних контекстах як взаємозалежні. Потреба предметного аналізу цієї проблеми зумовлена активною увагою до неї науковців. Про це свідчить низка презентативних розвідок (Н. Авшенюк [7; 11], М. Бойченко [126], М. Дебич [314], Г. Клімова [501], О. Красовська [595], В. Кремень [599–600], С. Курбатов [623], М. М'яковський [773],

О. Нітенко [809], А. Сбруєва [1045; 1046; 1051; 1052], О. Чабала [1293], Ж. Чернякова [1301] та ін.). Вивчення цього доробку свідчить, що саме напрацювання західних науковців щодо з'ясування спільного, особливого, відмінного в глобалізації вищої освіти та її інтернаціоналізації стимулювали аналогічний ракурс українського дискурсу та становлять його науково-теоретичну основу. Згідно з нашим аналізом, об'єктами предметного вивчення українськими вченими (передусім компаративістами й фахівцями в галузі філософії освіти) перебували праці близько двох десятків зарубіжних колег. Їхні найбільш цитовані погляди та інтерпретації представлено у табл. 2.3.2.

Таблиця 2.3.2

**Найбільш цитовані в українському науковому дискурсі трактування
західних науковців щодо співвідношення понять і процесів
«інтернаціоналізація вищої освіти» та «глобалізація вищої освіти»**

Західні автори	Трактування понять інтернаціоналізація ВО та глобалізація ВО
Дж. Найт, 1995, 1999	Глобалізація – це рушійна сила, що визначає стратегії і характер процесу інтернаціоналізації, яка змінює освітню політику держав. Значення глобалізації вищої освіти для її інтернаціоналізації виявляється у таких складниках: суспільство знань (акцент на неперервній освіті, професійному розвитку, здобутті нових знань, навичок, кваліфікацій); ІКТ (методи надання освіти для національних і закордонних закладів); ринкова економіка (збільшення комерціалізації вищої освіти на інституційному і міжнародному рівнях); збільшення імпорту та експорту освітніх послуг; управління (зміна на державному і недержавному рівнях ролі національних суб'єктів освіти); введення нових освітніх структур.
П. Скотт, 1998	Глобалізація та інтернаціоналізація – явища не синонімічні, а з позиції їх процесуальності різні, діалектично протилежні.
П. Альтбах, У.Тайхлер, 2000	Інтернаціоналізація пов'язана з фізичною мобільністю студентів, викладачів, управлінського персоналу та з міжнародною освітою, а глобалізація характеризується суперництвом, яке керується міжнародним ринком освіти та комерціалізацією здобуття знань.
Р. Метьюс, 2000	Інтернаціоналізація не збігається з глобалізацією, але включає її особливості неоліберальної ідеології; ці поняття об'єднують міжнародна освіта.

В. Вачер, 2000	Глобалізація є одним із ключових чинників посилення та зростання інтернаціоналізації освіти. Це більш контрольований процес, на відміну від глобалізації, яка радикально поєднує всі частини світу й таким чином сприяє посиленню інтернаціоналізації в освітній сфері.
Ван дер Венде, 2001	У відповідь на глобалізацію, інтернаціоналізація вищої освіти в розвинених країнах (Велика Британія, Австралія, США) набула ринково-орієнтованого характеру та керується комерційним і конкурентним підходами. А континентальні європейські країни мають тенденцію до кооперативного підходу, який сприяє створенню спільних освітніх програм, вимагають прийняття єдиних принципів освітньої політики.
Г. Де Віт, 2002	Необхідно розрізняти інтернаціоналізацію як процес; як реакцію на оміжнароднення; як альтернативу глобалізації, що вписується у глобалізаційний процес; як об'єднання міжнародних, інтеркультурних, локальних чинників.
Дж. Курі, С. Лакотте, 2003	Глобалізація представляє орієнтовані на ринкові відносини неоліберальні сили, які керують світом, а інтернаціоналізація ґрунтується на міжнародних угодах, спрямованих на обмін ідеями та розвиток толерантності між націями.
В.У.Й. Чен, К. Діммок, 2008	Доречно розглядати інтернаціоналізацію університетів як три моделі: глобалістська (globalist), інтернаціоналістська (internationalist), транслокальна (translocalist).

Аналіз рецепції українських учених щодо інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти в другій половина 90-х рр. XX – на початку XXI ст. здійснено у низці наших наукових праць [1109; 1113; 1119; 1120; 1121].

Таким чином, в українській компаративістиці кристалізується позиція, згідно з якою домінанта глобалізації впливає та визначає зміст і характер інтернаціоналізації, яка, модифікуючи царину освіти, своєю чергою впливає на глобалізацію та інтернаціоналізацію вищої освіти, є не лише відповіддю на глобалізацію, але й її каталізатором. Цей обопільний вплив визначає міжнародний вимір вищої освіти, стимулює розвиток ринку освітніх послуг та застосування нових методологічних засад, а також технологій, методів і засобів навчання. За таких умов інтернаціоналізована парадигма особистісно орієнтованого навчання зумовлює формування глобального мислення у здобувачів вищої освіти.

Через зосередження уваги педагогів-компаративістів на розробці науково-теоретичних аспектів обговорюваної проблеми на задній план відійшли її дидактичні аспекти, орієнтовані на розв'язання практичних завдань удосконалення освітнього процесу. За такої ситуації продуктивними й перспективними є розвідки, у яких у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти розкриваються принципи й педагогічні умови формування в майбутніх фахівців готовності до реалізації засад діалогу культур (культурна неупередженість, емпатія, толерантність, міжкультурна компетентність, етнонаціональна самоідентичність тощо) (І. Сандригайло [1042]); обґрунтовується потреба диверсифікації мети і профілів навчання в магістратурі та їх узгодження в процесі розробки навчальних програм зі здобуття спільних ступенів (Н. Дем'яненко [322]); визначаються можливості використання українськими вишами досвіду США, країн Європи з розробки й реалізації програм міжнародної освіти та соціалізації молоді в полікультурних суспільствах (О. Романовська [1008; 1009]) тощо.

Отже, проблема інтернаціоналізації вищої освіти стала предметом активного вітчизняного міждисциплінарного наукового дискурсу. Після появи перших студій він динамізувався з 2007–2009 рр. та виявився в масиві статей, монографій, дисертацій, аналітичних і навчально-методичних матеріалів, підготовлених фахівцями в галузях філософії освіти, педагогічної компаративістики, економіки, менеджменту, соціології та ін. Їх теоретичну основу становлять студії західних науковців, що переважно з'явилися в 1998 – 2003 рр. Під їхнім впливом в українській науці утвердилися уявлення про ІВО як складний, багатоаспектний, динамічний, суперечливий процес, який трансформується в контексті стрімко змінюваних соціокультурних умов, але зберігає ключову ознаку – міжнародний вимір.

Підтверджена доцільність запропонованого підходу до аналізу наукових джерел з проблеми ІВО за трьома основними блоками: науково-теоретичним; змістовно-тематичним; порівняльно-аналітичним. Здійснений у такому ракурсі структурований історіографічний аналіз дає змогу стверджувати, що,

виступивши спершу як інтеріоризатори та інтерпретатори зарубіжного наукового досвіду, українські дослідники поступово стали генерувати власні оригінальні ідеї та погляди, які знайшли синтезований вияв в осмисленні ІВО на міжнародному, регіональному, національному, інституційному рівнях у різних геопросторових і тематичних векторах.

Висновки до другого розділу

Аналіз історіографії розвитку університетської освіти у дворівневій системі координат виявив, що в просторовому сенсі вона досліджувалася українськими науковцями у світовому (глобальному), регіонально-європейському і країнознавчому ракурсах, а в змістовому окреслювалася широким тематичним різноманіттям. Це чітко відстежується на трьох основних етапах історіографічного процесу та знайшло відображення в студіях з філософії і філософії освіти, педагогічної компаративістики, державного управління, економіки тощо. Окреслена архітектоніка набуває складнішого та багатоаспектного характеру в працях про розвиток університетської освіти в проєкціях окремих періодів і країн; впливів з боку міжнародних організацій; у розрізі підготовки фахівців різних галузей знань; як компонент неперервної освіти тощо.

Міждисциплінарний дискурс щодо імперативу глобалізації вищої освіти знайшов відображення в різноманітті наукових підходів і поглядів, які стосуються її терміносистеми та генези, динаміки і тенденцій розвитку тощо. Виявлені особливості процесу нарощування наукових знань із цієї проблеми свідчать, що він не зовсім корелюється з трьома основними етапами історіографічного процесу. Друга половина 1990-х – 2009/10 рр. позначилася зосередженням уваги науковців на вивченні глобалізації вищої освіти крізь призму інтеграції України у ЄПВО та науково-теоретичним обґрунтуванням цієї проблеми з позиції різних галузей знань. За наступних п'ятнадцять років, поряд з відходом від російських наративів та переорієнтацією українського дискурсу на адаптацію ідей і поглядів західних учених, став домінувати

тематично-геопросторовий вектор дослідження процесу глобалізації вищої освіти в ракурсі національних, регіонально європейських і світових геополітичних, безпекових, соціально-економічних, етнокультурних трендів і викликів. Окрім наукових статей, вагому роль у нарощуванні знань із цієї проблеми відіграли підготовлені колективами академічних установ ґрунтовні монографії та аналітичні записки, а також дисертацій, де вона рефлексувалася комплексно та в певних тематичних ракурсах.

На відміну від означеної історіографічної ситуації, український міждисциплінарний дискурс з проблеми інтернаціоналізації вищої освіти від самих початків у 1998 – 2003 рр. формувався на теоретичній основі західних студій. Відтак він прискорився й досяг найвищої активності в 2007–2009 рр., а потім розвивався тематично диференційовано, на міжгалузевому рівні. Означена тенденція відстежується в численних монографіях, дисертаціях, матеріалах статей і наукових конференцій, аналітичних і навчально-методичних студіях з філософії освіти, порівняльної педагогіки, економіки, державного управління, соціології тощо. Таким чином формувалася рецепція вітчизняної історіографії інтернаціоналізації вищої освіти як складного багатоаспектного феномена, який постійно трансформується в контексті змін у геополітиці, соціально-економічному середовищі, етнокультурних відносин, освітніх викликів, але при цьому зберігає міжнародний вимір. Відстежується ще одна важлива тенденція, згідно з якою в процесі нагромадження наукового досвіду українські автори перетворювалися з інтерпретаторів зарубіжних наративів на генераторів оригінальних ідей і поглядів на проблему ІВО як важливого компонента зарубіжних систем вищої освіти.

РОЗДІЛ 3

МЕТААНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРО РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

3.1. Метааналітичне дослідження доробку вітчизняної науки про зарубіжну педагогічну освіту

Складність історіографічного аналізу доробку вітчизняної компаративістики про розвиток зарубіжної професійної освіти спричинена великою кількістю різновидових студій та їх змістовно-тематичним різноманіттям. Це зумовило доцільність послідовного розв'язання в цьому підрозділі завдань щодо поточнення поняття «педагогічна освіта» в українському та зарубіжному дискурсі; розробки авторської програми метааналітичного дослідження; визначення архітекτονіки і структурної композиції масиву студій про розвиток педагогічної освіти та професійну підготовку вчителів у зарубіжжі; здійснення їх предметного синтезованого аналізу тощо.

3.1.1. Дефініція «педагогічна освіта» в українському та зарубіжному дискурсі. Цілком очікуваною й закономірною стала виявлена ситуація, коли одне з найуживаніших у педагогічній науці понять «педагогічна освіта» не має консенсусного трактування. Українські довідникові видання [359; 360, с. 646–447; 896, с. 189–190; 897], базові освітні документи («Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018) [556] та ін. [1147]) та ґрунтовні науково-аналітичні студії (І. Зязюн [422; 423]), зокрема й праці, орієнтовані на вивчення відповідного зарубіжного досвіду (Н. Авшенюк [8–10], Г. Сотська [1143] та ін.), дають достатнє уявлення про цей феномен.

У структурно-змістовому вигляді педагогічна освіта трактується та вивчається в чотирьох основних ракурсах: як підсистема (складник) системи професійної освіти (підготовки), що має свої концептуальні і нормативні правові засади та покликана виконувати специфічна завдання і функції; як підготовка майбутніх фахівців у профільних педагогічних закладах освіти

(університетах, інститутах, академіях, фахових коледжах) для професійної діяльності в закладах освіти різних типів (ДЗО, ЗЗСО, ПЗО); як підготовка вчителів і науково-педагогічних працівників для закладів загальної, професійної, передвищої освіти; як сукупність знань та навичок, здобутих унаслідок цієї підготовки.

Учені наголошують, що на зміну вузькому трактуванню педагогічної освіти як підготовки вчителів різних рівнів і ступенів, формується розуміння її значущості як компонента будь-якої професійної освіти, позаяк і інженер, і менеджер, і вчений, і політик, і працівник соціальної сфери, інший спеціаліст мають володіти педагогічною грамотністю та компетентністю, щоб впливати на свідомість і поведінку оточення [422, с. 88].

У всіх випадках йдеться про професійну педагогічну освіту, яка має розв'язувати комплексні завдання: сприяти соціально-ціннісному формуванню і зростанню майбутніх і дипломованих педагогів (загальнокультурна і профільна підготовка; моральна, ідейна, громадянська позиція і зрілість) та забезпеченню їх фахово-професійного й особистісного зростання і самовдосконалення. Виробляється розуміння педагогічної освіти як складного, динамічного, поліструктурного явища й процесу, що постійно розвивається і трансформується відповідно до чергових суспільних викликів і вимог ринку праці.

Принципово важливе методологічне значення для нашого дослідження має співзвучність трактування педагогічної освіти в базових міжнародних і національних документах та українському і зарубіжному педагогічному дискурсі. Про це свідчить «Педагогічна конституція Європи» («Pedagogical Constitution of Europe»), яка визначає основні параметри (принципи, зміст, умови розвитку тощо) педагогічної освіти (додаток А) та акумулює її ідейні і нормативні засади, викладені в Рекомендаціях ЮНЕСКО про статус вчителів (1966) та викладацьких кадрів вишів (1997), деклараціях Болонського процесу зі створення ЄПВО, МСКО-2011 та ін. [1406]. Цей документ визначає педагогічну освіту (Pedagogical Education) як систему трансферу фундаментальних, прикладних та актуальних знань, які в діяльності різних

типів закладів освіти спрямовані на професійну підготовку педагогів для дошкільної, початкової, середньої, професійної освіти. Її стрижнем є формування вчителя як особистості з високим рівнем загальнокультурної підготовки, духовних і моральних якостей, здатної до навчання та виховання дітей і здобувачів освіти, згідно з вимогами ХХІ ст. У процесі еволюції європейського простору (Античність, Середньовіччя, Відродження, Реформація, Просвітництво, Нові часи і Класична епоха) формувалася модель педагогічної освіти, що ґрунтується на принципах людиноцентризму, науковості, системності, доступності, креативності, інноваційного розвитку, індивідуального підходу, академічної автономії та цінностях демократії, толерантності, миролюбства, права, милосердя, відповідальності, екологічної безпеки [1406].

У «Педагогічній конституції Європи» присутність поняття «*pedagogical education*» / «педагогічна освіта», вірогідно, пояснюється участю в її підготовці провідних українських учених. Запит на словосполучення «*pedagogical education*» у пошуковій системі Google видає назви журналів, публікації, матеріалів соціальних мереж тощо, пов'язаних лише з українським, а не зарубіжним (англомовним) освітнім і науковим простором. Натомість в англійській літературі є поняття «*pedagogy in education*» – «педагогіка в освіті», під яким розуміють опанування вчителями, викладачами методами навчання для допомоги здобувачам освіти в досягненні навчальних цілей. Для цього використовуються чотири «практичні стратегії навчання», які відповідають «категоріям» (різновидам) педагогіки: біхевіористська; конструктивістська; соціального конструктивізму, лібералістична [1427].

Означені теоретичні положення мають важливе методологічне значення для історіографічного аналізу доробку з порушеної проблеми. З одного боку, вони дають розуміння певної «термінологічної умовності» постановки питання щодо розгляду педагогічної освіти у вимірах зарубіжних освітніх систем. З іншого боку, зміст україномовного поняття «педагогічна освіта» суголосний з комплексом проблем щодо професійної підготовки майбутніх і фахових

(дипломованих) учителів і науково-педагогічних працівників у зарубіжжі. Це зумовлює спільне й особливе в українській та інших національних системах професійної педагогічної підготовки, що має враховуватися українським науковцями в процесі їхнього вивчення та порівнянні.

3.1.2. Програма метааналізу та структурно-змістова матриця досліджень. Розроблена програма метааналітичного дослідження докладно представлена й практично апробована в низці статей, що входять до наукометричних баз Scopus і Web of Science [1412; 1413] та ін., тож зараз стисло окреслимо її сутність та основні параметри в проєкції вивчення досліджень українських компаративістів про розвиток різних напрямів і компонентів вищої професійної освіти в зарубіжжі.

Зважаючи на ретельно опрацьований уже згадуваний зарубіжний досвід організації метааналітичних дослідження [1382; 1383; 1388; 1389; 1393; 1395; 1396; 1397; 1409], складання і втілення програми метааналізу передбачало послідовне розв'язання таких завдань: 1) розробка критеріїв включення/виключення оригінальних наукових досліджень в орбіту метааналізу; 2) пошук і добір досліджень згідно з визначеними критеріями; 3) визначення та оцінка різних параметрів (зміст, методологічна якість тощо) включених у метааналіз досліджень; 4) оцінка їх статистичної гетерогенності.

Для визначення генеральної сукупності (ГС – загальна кількість) наукових праць з порушеної проблеми, що з'явилися у 1991 – 2024 рр., спершу було опрацьовано низку тематичних бібліографічних показників [194–198; та ін.]. Потім провели пошуково-евристичну працю за допомогою системи Google за ключовими словами: «педагогічна освіта/ підготовка», «учителі/майбутні вчителі», «студенти», «післядипломна педагогічна освіта», «вищі навчальні заклади/заклади вищої освіти», «університети», «зарубіжні країни», «Західна Європа», «Велика Британія», «Франція», «Німеччина», «США», «стаття», «дисертація», «монографія», «навчальний посібник». Попарне генерування ключових слів передбачало їх поєднання за трьома ознаками, що позначали педагогічну освіту (1), зарубіжжя (2), різновид публікації (3).

Хоча отримана ГС не претендує на повноту і вичерпаність (особливо щодо публікацій 1991 – 2000 рр., багато з яких не представлені у відкритому доступі), її результати виявилися доволі значущі: понад 1250 одиниць добору (публікацій). З моделлю фіксованих ефектів [за: 1397; 1409] для вторинного аналізу була сформована вибіркова сукупність (ВС), що становила близько 450 одиниць відбору, його здійснювався за формальними і змістовими параметрами (назва; авторство; час і місце появи; вид і характер; статус і форма представлення). За пріоритетні одиниці добору брали дисертації (автореферати), тож монографії, навчальні посібники, наукові статті, матеріали конференцій, які дублювали їх зміст, відкидалися.

Експертиза ВС здійснювалася за формальними, кількісними і якісними критеріями: структурно-змістові характеристики наукових праць (спільне, особливе); автори (науковий ступінь, науковий осередок); джерельна база; методологічний рівень; рік видання; територіальний вектор; оригінальність і новизна теоретичних положень і висновків. У процесі здійснення цього аналізу використовувалися описані в підрозд. 1.1 дослідницькі інструменти: метод релевантного аналізу, історіографічний аналіз, монографічний метод, метод головного масиву, контент-аналіз, герменевтичний і феноменологічний підходи та ін.

За методом релевантного аналізу (за О. Адаменко [15]) здійснено експертизу ВС для визначення змістовно-тематичних характеристик дібраних праць (основна увага зверталася на назви та ключові слова публікацій). Здобуті результати класифіковано в поняттях (лексемах, словосполученнях), які за частотою/інтенсивністю використання (за формулою $40-30 > 29-20 > 19-10 > 9-1$) систематизовано в групи, що позначають: І. Предметну галузь (сферу), напрям, зміст дослідження: «педагогічна освіта», «підготовка майбутніх учителів» (40–30); «післядипломна [педагогічна, гуманітарна] освіта» (29–20); «університетська освіта», «вища освіта», «вища педагогічна освіта», «неперервна [педагогічна] освіта», «підвищення кваліфікації [учителів]» (19–10).

- II. Напрямок, спрямованість, тренд поступу, взаємопов'язаність його елементів: «тенденція», «розвиток» (29–20); «система» (19–10).
- III. Категорії педагогіки і дидактики (19–10); «навчання», «виховання», «теорія і практика навчання» та ін. (9–1).
- IV. Ціль, завдання підготовки, формування: «компетентність», «професійна компетентність» (19–10); «педагогічне спілкування» (9–1)
- V. Об'єкт вивчення: «майбутні вчителі», «студенти» (29–20); «соціальні працівники / педагоги» (19–10); «викладачі вищої школи/науково-педагогічні працівники», «учні початкової / загальноосвітньої школи» (9–1)
- VI. Типи освітніх установ: університет, школа (початкова, загальноосвітня) (19–10), коледж (9–1).

Відстежується об'єктивна закономірність, згідно з якою назви статей і матеріалів конференцій відображають ширшу диференціацію проблематики досліджень. У їхніх заголовках у 1990-х – на початку 2000-х рр. широко використовувалися поняття і категорії дидактики: «мета/завдання професійної підготовки/освітньої діяльності», «навчальний/педагогічний процес», «методи», «методика», «технологія», «самостійна робота»; «наукова/науково-дослідна робота», «профорієнтаційна робота», «індивідуальна робота», «самоконтроль» та ін.) та поняття, що позначали принципи, вимоги, умови та зміст і завдання професійної підготовки/навчання: «педагогічні умови», «навчений план», «підручник», «навчальна література», «зміст навчання» і т. ін.

У другій половині 2010-х – 20-х рр. змістова спрямованість наукових праць змістилася на відображення актуальних завдань і перспектив розвитку вищої освіти в зарубіжжі та Україні («компетентність», «якість професійної підготовки/освітніх послуг», «індивідуально-орієнтований підхід», «парадигми розвитку вищої освіти» та ін.), методологічні аспекти дослідження («акмеологічний/герменевтичний підхід») тощо.

Метааналітична експертиза ВС із 450 одиниць аналізу показала, що близько 80% наукових статей, монографій і навчальних посібників були підготовлені за матеріалами дисертаційних досліджень, отже, загалом

дублювали їх зміст. Тому після третинного предметного структурованого аналізу сформували третю вибірку – репрезентативну сукупність (РС) зі 70 різновидових ґрунтовних праць, які взято за основу предметного аналізу (додаток В).

Для метааналітичного дослідження РС розроблено дворівневу структурно-змістову матрицю (рис. 1). Її перший рівень становлять студії, у яких педагогічна освіта та підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах становить основний предмет дослідження. На другому рівні – студії, у яких ця проблематика є одним з компонентів (завдань) дослідження. Намагалися скласти найбільш повний перелік праць, віднесених до першого основного рівня. До другого рівня дібрано публікації, які найбільш виразно репрезентують проблеми розвитку вищої освіти та підготовки майбутніх і дипломованих учителів.

3.1.3. Рецепція розвитку національних систем педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів. Означені в структурно-тематичній матриці основні тенденції і напрями дослідження зарубіжної педагогічної освіти конкретизують зазначені в таблицях 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 їх окремі аспекти, компоненти, які стали предметом історіографічного аналізу. У процесі їх розгляду фокусуємо на дисертаційних і монографічних дослідженнях, окреслюють головні тренди розвитку педагогічної компаративістики.

Доволі чітко відстежуються основна тенденція і динаміка розвитку досліджень з означеною проблеми. У 1990-х – на початку 2000-х рр. переважали праці, що мали широкий предмет дослідження, який визначався в категоріях «система», «тенденція», «розвиток», «реформування», «модернізація» тощо педагогічної освіти. Відтак історіографічний процес еволюціонував від «загального» до «конкретного», тож у 2010–2020-х рр. науковці зосередилися на вивченні професійних, дидактичних засад і підходів до підготовки майбутніх учителів та її здійсненні за окремими освітніми програмами (рівнями освіти), спеціальностями тощо.

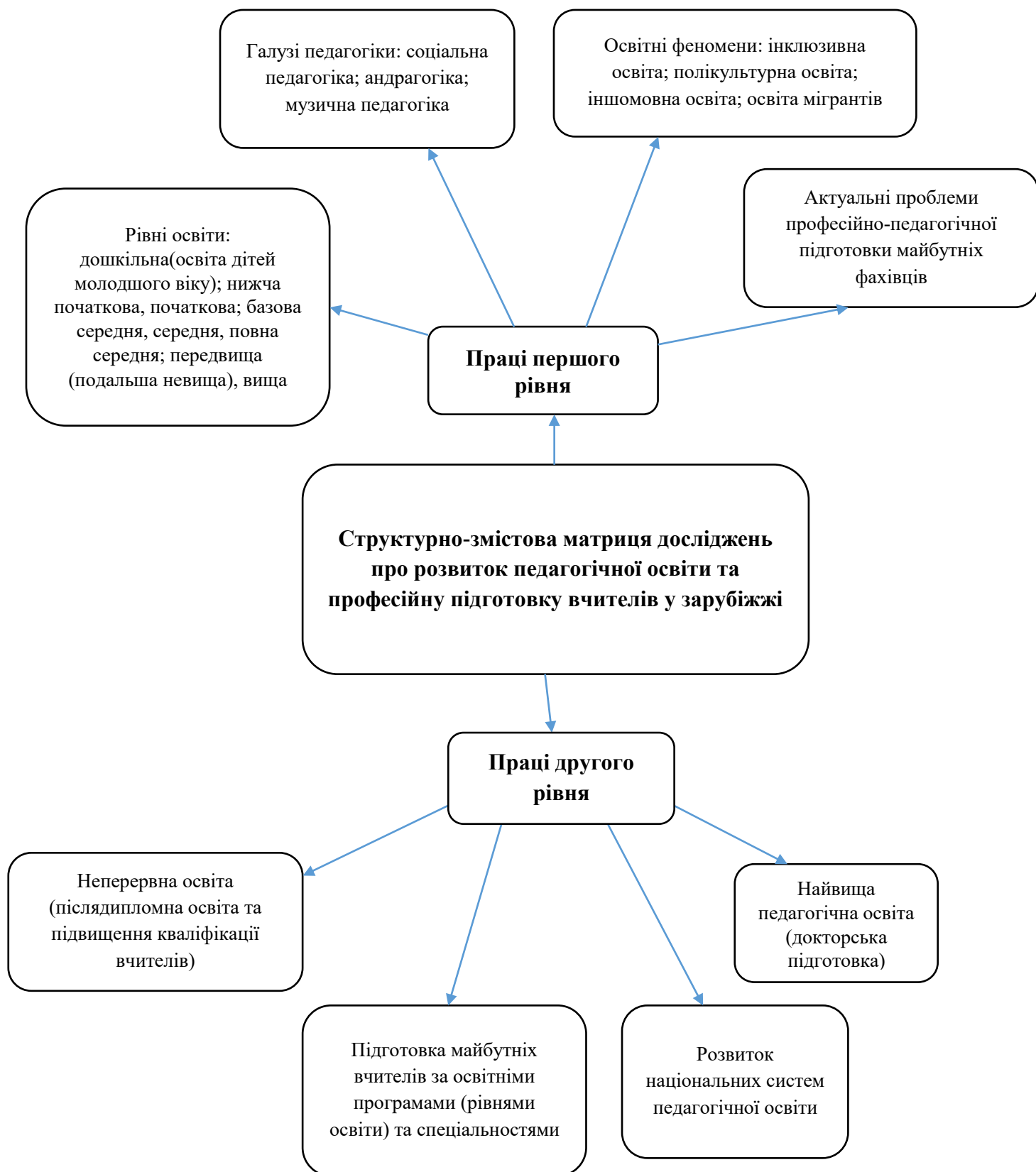


Рис. 1. Дворівнева структурно-змістова матриця, що відображає основні напрями і компоненти досліджень про розвиток педагогічної освіти та професійну підготовку вчителів у зарубіжжі

На такому тлі дещо розширився країнознавчий вектор досліджень (табл. 3.1.1). Згідно з нашим аналізом, фаворитами українських досліджень стали Велика Британія, зокрема її історичні провінції Англія, Північна Ірландія, Шотландія, Вельс (близько 14%) та Польща (12%). За ними – США, Канада, Німеччина, Франція, Китай (сукупно близько 18%) та інші країни Європи (Австрія, Швеція, Данія, Фінляндія) і Бенілюксу (сукупно 14%). Поступове розгортання географічного вектору позначали студії про розвиток педагогічної освіти в Австралії, країнах Азії (Індія, Ізраїль, Кіпр, Японія), пострадянських країнах (Азербайджан, Вірменія, Грузія). Близько 7–10% праць присвячено її порівнянню в окремих (двох, трьох) європейських країнах, зокрема й Україні, та регіонах світу (Західна / Східна Європа; європейський; євроатлантичний).

Таблиця 3.1.1

Репрезентативні дисертаційні та монографічні дослідження про розвиток педагогічної освіти в зарубіжжі

Напрямок, предмет дослідження Країна/регіон, автор, рік захисту/видання
<i>Система педагогічної (професійно-педагогічної) освіти / підготовки майбутніх учителів / учителів</i> <i>Норвегія</i> (В. Семілетко, 1996); <i>Польща</i> (І. Ковчина, 1997; А. Василюк, 1998; І. Шемпрук, 2001; М. Януш, 2004; Е. Нероба, 2004; І. Нестеренко, 2014; Ю. Янісів, 2018), <i>Велика Британія</i> (О. Леонтьєва, 1995; Н. Яцишин, 1998; О. Хижняк, 2013; В. Филипська, 2015; О. Ісламова, 2016); <i>США</i> (С. Кошманова, 2002; Т. Чувакова, 2004); <i>Англія та Вельс</i> (Н.Авшенюк, 2005); <i>Англія і Шотландія</i> (А. Соколова, 2009); <i>Канада</i> (Н. Мукач, 2005); <i>Німеччина та Україна</i> (Желуденко, 2006); <i>Японія</i> (О. Озерська, 2006); <i>Ізраїль</i> (М. Дреєрман, 2007); <i>Україна, білорусія, росія</i> (В. Вакуленко, 2008); <i>США</i> (М. Нагач, 2008); <i>Франція</i> (В. Лащихіна, 2009); <i>Австрія</i> (М. М'ясковський, 2009; Г. Яремко, 2017); <i>Індія</i> (С.Стойко, 2010); <i>Туреччина</i> (Усманова, 2011); <i>Швеція</i> (Н. Кошарна, 2012); <i>Китай</i> (Ма Баолінь, 2012; О. Шацька, 2012; К. Шевченко, 2018); <i>Канада</i> (В. Павлюк, 2012); <i>Німеччина</i> (О. Шапочкіна, 2012; С. Бобраков, 2014); <i>Кіпр</i> (Н. Вуєвутко, 2013); <i>Франція</i> (Т. Харченко, 2014); <i>Словаччина</i> (Т. Ключкович, 2017); <i>Італія</i> (С. Нелін, 2017); <i>Азербайджан, Вірменія, Грузія</i> (І. Федорчук, 2019)
<i>Реформування / модернізація вищої педагогічної освіти / підготовки педагогічних кадрів</i> <i>Англія</i> (А. Парінов, 1995), <i>Ізраїль</i> (М. Г. Дреєрман, 2007), <i>Італія</i> (Є. Нелін, 2017); <i>Німеччина</i> (Н. Махиня, 2009); європейському та євроатлантичному просторі (Н. Авшенюк, 2011); Євросоюз (Ю. Клименко, 2011); <i>Данія</i> (А. Роляк, 2011); <i>Ірландія</i> (О. Лисенко, 2020)

Професійна / педагогічна майстерність майбутніх учителів США (Р. Роман, 1993); Англія та Вельс (Ю. Кищенко, 2000); Канада (Л. Карпинська, 2005)
Професійні, дидактичні, суспільні аспекти / підходи / засади підготовки майбутніх педагогів США (В. Дикань, 1999; Л. Смалько, 2000); Німеччина (Н. Козак, 2000; М. Гуляєва, 2021); Велика Британія (Т. Кучай, 2010; І. Сидор, 2010; Н. Погребняк, 2011; В. Гарапко, 2014; І. Попович, 2018); США і Канада (Гушлевська, 2006); Німеччина (Л. Чулкова, 2010; О. Гривкова, 2019); Китай (Н. Джгун, 2012); Канада (О. Слоньовська, 2011); Польща (Л. Шевчук, 2011; О. Мельничук, 2012; Т. Янічка-Панек, 2017); Швейцарія (Т. П'ятакова, 2012)

Верхня межа хронологічних рамок більшості досліджень «підтягнута» (збігається) із часом їх проведення. Отже, вони писалися за гарячими слідами та відображали умовно сучасні реалії розвитку зарубіжних систем педагогічної освіти. Вибір хронологічного відрізка часу закономірно позначався на глибині проникнення в досліджувані процеси та явища, рівень їх синтезу і узагальнення. Наприклад, у дисертації Н. Козак у широкій півторастолітній ретроспективі другої половини XVIII – XX ст. відстежується розвиток дидактичних засад професійної підготовки майбутніх учителів Німеччини. З'ясувавши передумови, етапи, нормативно-правове забезпечення цього процесу, авторка розкрила його організаційні, змістові дидактичні компоненти в контексті функціонування дуальної системи освіти та закладів професійної підготовки різних ступенів, типів, рівнів [523].

На відміну від цієї студії, дослідження А. Парінова охоплює короткий період реформування системи вищої педагогічної освіти Великої Британії наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст. Такі вузькі хронологічні межі спонукали автора сфокусуватися на докладному аналізі провідних тенденцій цього процесу, зумовлених ним структурних перетвореннях, модернізації теоретичних і практичних засад професійної підготовки майбутніх педагогів у британських вишах. Така «хронологічна стислість» логічно передбачала розгляд як передумов доленосних зрушень, так і перспективи їх впливу на подальший розвиток професійно-педагогічної освіти [876].

Важко визнати нормальною ситуацію, коли автори історико-педагогічних студій узагалі уникають позначення їх хронологічних меж. Є чимало випадків, коли вони визначалися не зовсім коректно, наприклад: реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80–90-х роках ХХ ст. (І. Ковчина, 1997) [520]; професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії у 90-ті рр. ХХ ст. (Н. Яцишин, 1998) [1376] та ін. Тобто виходить так, що дисертації вже захищалися, а визначені їх хронологічними рамками освітні процеси ще тривали.

Відзначмо низку праць, які стали знаковими та помітно вплинули на розвиток вітчизняних студій про зарубіжні педагогічні системи. Важливі уявлення про історичну ретроспективу формування європейської системи професійної підготовки вчителів дає докторська дисертація Л. Пуховської (1998). Розкриваючи панораму її становлення в першій половині ХХ ст. у країнах Західної Європи, учена сформулювала низку концептуальних методологічних підходів і засад вивчення цієї проблеми. Професійну підготовку вчителів дослідниця розглядає як самостійний соціокультурний феномен, що володіє всіма ознаками системи (функціями, змістом і структурою) та характеризується цілісністю змісту при водночас багатоманітності форм реалізації. Спрямованість її розвитку визначається за політичними, економічними, соціальними координатами розвитку суспільства та ієрархією його ціннісних орієнтацій [979].

Позитивної оцінки заслуговують схарактеризовані Л. Пуховською провідні західні теорії професійної підготовки вчителів (академічно-традиціоналістська; технологічна; індивідуальна; дослідницько-орієнтована), концептуально-організаційні моделі структурних перетворень у національних системах педагогічної освіти в країнах Західної Європи та проведений дослідницею комплексний аналіз їх модифікацій, що зумовили спільні та особливі тенденції розвитку наприкінці ХХ ст. [979].

Комплексні студії про розвиток педагогічної освіти в зарубіжжі відрізняються за рівнем теоретичної концептуалізації досліджуваної

проблематики, але подібні в намаганнях авторів з'ясувати основні тенденції і компоненти цього процесу. У такому ключі докторську працю Т. Кошманової (2002) вирізняє синтезований підхід до висвітлення розвитку педагогічної освіти в США у 1960–2000 рр. З'ясувавши філософські, історичні, соціально-економічні передумови та сутність, варіативність, динаміку її реформування, учена розкрила теоретичні і практичні засади функціонування основних моделей підготовки майбутніх фахівців, тенденції, закономірності, суперечності їх еволюції, показала особливості цього феномена в контексті світового досвіду професійно-педагогічної підготовки. Розроблена авторкою періодизація визначає етапи розвитку педагогічної освіти в США за її методиками і пріоритетами та панівними ідейними течіями: 1960–1970-ті рр. (вплив есенціалізму, біхевіоризму; диверсифікація навчального процесу); 1980-ті рр. (когнітивізм; акцент на активній участі особистості в конструюванні знань); 1990-ті рр. (соціальний конструктивізм; курс на співробітництво вчителів шкіл та викладачів вишів) [587].

Як певне перетинання в хронологічному і змістовому вимірах з означеною студією та її логічне продовження розглядаємо докторську дисертацію С. Шандрук (2013) про розвиток системи професійної підготовки вчителів середньої школи США на початку XXI ст. Представлена дослідницею дещо подібна періодизація (1960–1979 рр.; 1980–1999 рр.; 2000–2010 рр.) оптимально відображає процеси її трансформації. Методологічно цікавим є підхід до розгляду досліджуваної системи як сукупності складників, між якими існують прямі і непрямі зв'язки та суперечлива взаємодія, на яку впливають численні зовнішні та внутрішні чинники [1318].

Серед українських студій з педагогічної американістики працю С. Шандрук вигідно вирізняє ґрунтовний аналіз доробку її теоретиків – психологів, філософів освіти, педагогів та характеру і особливостей допрофесійної підготовки майбутніх учителів, що виявляється в диверситивності її програм та створенні гібридного простору для формування об'єктивних уявлень про педагогічну професію. На прикладі США авторка

вдало зреалізувала напрацьований у вітчизняній компаративістиці підхід щодо поєднання висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів в університетах і коледжах (педагогічні стратегії, редизайн програм, партнерство з батьками і громадою тощо) та післядипломної педагогічної освіти (забезпечення її якості, мотивація вчителів до роботи в школі тощо) [1318].

Низка змістовних студій, доповнюючи одна одну, відтворюють цілісну картину формування та розвитку системи педагогічної освіти Канади. Зокрема, Н. Мукан (2006) дослідила її компонент, що стосується підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл. З'ясувавши соціально-культурні передумови (від XVII ст.) і основні етапи цього процесу, учена схарактеризувала його основні складники (коледжі, університети, заклади професійної освіти) та особливості функціонування наприкінці XX ст. (розвиток індивідуальних здібностей студентів; надання освітніх послуг у легкодоступній формі на місцевому, регіональному, національному рівнях і акцентування на їхній якості; специфіка реалізації програм бакалаврату, магістратури, докторантури тощо) [770].

Дослідниця Л. Нос (2013) у процесі вивчення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади зосередилася на аналізі особливостей її функціонування за умов децентралізації системи управління (співпраця факультетів із міністерствами і департаментами освіти провінцій, асоціаціями вчителів, шкільними радами); змісту професійної підготовки до праці в полікультурному середовищі та за програмами інклюзії; стандартизації педагогічної освіти і сертифікації випускників; досвіду використання ІКТ в освітньому процесі та організації педагогічної практики тощо [812].

Якщо порівнювати з двома згаданими працями, дослідження В. Павлюк (2012) вирізняє високий рівень аналітики. Це виявляється в розробці докладної періодизації становлення багаторівневої педагогічної освіти Канади (шість етапів – перша половина XIX ст.; 50–70-ті рр. XIX ст.; 80–90-ті рр. XIX ст.; 10–60-ті рр. XX ст.; 70-ті рр. XX ст.; 80-ті рр. XX – початок XXI ст.) та аналізі її

структури, основу якої становлять коледжі та університети, які пропонують різні програми підготовки бакалаврів, магістрів, докторів освіти і докторів філософії. Авторка показала особливості реформування цієї системи професійної підготовки в контексті глобалізації і фундаменталізації освіти та здійснила міждисциплінарний і системно-структурний аналіз програм, стандартів якості викладання, форм підготовки майбутніх педагогів (очна, вечірня, дистанційна), методик і технологій їх навчання [859].

Поряд з означеним доробком про розвиток професійно-педагогічної освіти в США і Канаді, компаративісти просунулися у вивченні національних систем педагогічної освіти європейських країнах. З-поміж них найактивніше досліджувалася Польща, що зумовлено її історичними зв'язками та тісними сучасними контактами з Україною. Від українських історико-педагогічних студій вирізняється підготовлена і захищена в Україні докторська дисертація польської науковиці І. Шепрух (2001) завдяки ґрунтовно опрацьованій джерельній базі та методології дослідження. Її основу становлять матеріали з фондів архівів і бібліотек Варшавського і Ягеллонського університетів, Польської академії наук, Краківської вищої педагогічної школи, а також Жешува, Любліна, Тарнова та ін. Вони органічно поєднуються з документами ЮНЕСКО, ОЕСД, Римського клубу, Єврокомісії, Комітету народної освіти та інших міжнародних і національних установ. На цій основі авторка в руслі традицій польської історіографії здійснила поетапну фактографічну реконструкцію становлення і розвитку системи педагогічної освіти в Польщі у 1918–1990 рр. та процесу її трансформації в 1990-х рр. Така історична ретроспектива поєднується з моніторингом сучасного стану педагогічної освіти, здійсненого на основі чинного навчально-методичного забезпечення та авторських соціологічних досліджень [1334].

Порівняно з означеною працею, дисертація І. Ковчиної (1997) (як і згадувана подібна за тематикою праця А. Парінова) відображає «український погляд» на проблему реформування педагогічної освіти Польщі у 80–90-х рр. XX ст. У характерному для пострадянського методологічного дискурсу стилі

авторка визначила тенденції та особливості означеного процесу. Значення реформ для «відродження» педагогічної освіти країни, за її думкою, проявилось у зменшенні «вузькопрофільності», покращенні матеріального становища вчителів, демократизації і доступності вищої педагогічної освіти, активізації розвитку його післядипломного складника [520].

Поступ у методології української історико-педагогічної науки за наступного десятиліття засвідчує подібна за постановкою проблеми дисертація О. Романенко (2007) про реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх закладів освіти Франції. Спираючись на ґрунтовну джерельну базу (студій французьких науковців, національні і міжнародні нормативно-правові акти, матеріали преси тощо) та окреслені ретроспективу і передумови розвитку, авторка схарактеризувала її структурні компоненти (заклади освіти; допрофесійний етап профорієнтації; складники професійної компетентності; кваліфікаційні рівні і порядок їх набуття; кількісний і якісний склад викладачів тощо) та показала виняткову роль у підготовці майбутніх фахівців науково-дослідницької діяльності. Заслуговує на відзначення і сформульований нею концепт професіоналізації як стрижня формування компетентності майбутніх фахівців [1004].

Важко однозначно оцінити явище, коли науковці продовжують фокусувати увагу на певних темах, проблемах, які вже були предметом дисертаційних досліджень. До прикладу, відзначмо подібні (однакові) у виборі хронологічних меж праці про «систему підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині» (В. Гаманюк, 1995) [235], «становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини (Т. Вакуленко, 1995) [162], «реформування системи педагогічної освіти Німеччини» (Н. Махиня, 2009) [725]; про «реформування педагогічної освіти в Польщі у 80–90-х роках XX ст.» (І. Ковчина, 1997) [520], «професійно-педагогічну підготовку вчителів у Польщі (1989–1997 рр.)» (А. Василюк, 1998) [167], «систему професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі» (Я. Морітз, 2004) [762] та ін.

З одного боку, такі дослідження апіорі накладаються (дублюються) у наповненні фактографічним матеріалом. З іншого боку, цікавим є порівняння їх результатів. Так, під час вивчення системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині В. Гаманюк активно спиралася на доробок українських та радянських науковців 1920–1970 рр., докладно реконструювала генезу і традиції її становлення у XVIII – першій половині XX ст., проаналізувала сучасну державну політику в галузі освіти та дуалістичний характер підготовки кадрів, що відповідним чином позначилося на її змісті та особливостях багатоступеневої структури тощо [235].

Зі свого боку, Т. Вакуленко в процесі вивчення розвитку системи підготовки вчителів у Німеччині зосередилася на висвітленні її соціально-економічних передумов, структурі та процесах реформування закладів освіти, гуманістичної спрямованості євроінтеграційних тенденцій розвитку за умов глобалізації тощо [162]. Попри подібні акценти у вивченні цієї проблеми, дослідження Н. Махині доповнює дві означені праці завдяки розгляду системи педагогічної освіти Німеччині крізь призму її реформування [725].

Поряд з означеним масивом праць, становлять інтерес студії про відносно «малодосліджені» національні системи вищої педагогічної освіти. Так, у вивченні її шведської моделі Н. Кошарна (2012), оперуючи притаманними їй дефініціями «педагогічна підготовка», «практично-педагогічна підготовка» (інтегрують професійні знання, навички, уміння, орієнтації, досвід дослідницької діяльності, професійно особистісні якості тощо), визначила спільне та особливе досліджуваного феномена та відповідних моделей інших європейських країн і України [586].

Новаторською у вітчизняній компаративістиці видається дисертаційна праця О. Озерської (2002), яка показала, що професійна підготовка вчителів у вишах Японії ґрунтується на власній сторічній народній традиції, творчій інтеграції досвіду США та інших країн, високому суспільному статусі педагога, належному фінансуванню та ефективній організаційній підтримці з боку

держави тощо, завдяки цьому вона стала одним із чинників відомого у світі «японського дива» [824].

За сучасних суспільно-політичних умов для системи педагогічної освіти України актуалізується досвід Ізраїлю щодо її розвитку за умов перманентного військового конфлікту. У дисертації М. Дреєрман (2007) [349] та низці статейних матеріалів (О. Карпенко, Є. Демида [470], Т. Семченко [1067] та ін.) показано, що ізраїльська система педагогічної освіти сформувалася під впливом німецької, американської, британської моделей та реформувалася в контексті посилення науково-дослідницького компонента й орієнтованості на обслуговування соціальних потреб суспільства. Доволі продуктивним є запропоновані авторами її порівняння із системами підготовки педагогічних кадрів США, Британії, Франції, Німеччини, Японії.

Завдяки дослідженням з проблеми підготовки майбутніх учителів в азійських країнах розширюється джерелознавча база української компаративістики. Як показовий приклад відзначмо дисертацію С. Усманової (2011), яка проаналізувала автентичні тексти маловідомих документів (Гюльханейський акт 1839 р., текст Хатт-і-Хумаюна 1856 р. та ін.), що визначили тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Туреччині. Відстеживши етапи розвитку та інтеграції турецької системи вищої педагогічної освіти у європейський освітній простір (1863-1922; 1923-1970; 1980-2010 рр.), авторка схарактеризувала її основні компоненти (теоретичні і методичні основи, зміст, структура, функції тощо) та здійснила системне порівняння з провідними країнами світу [1243].

У процесі вивчення генези, теоретико-методологічних засад, детермінант модернізації, євроінтеграційних прагнень, інших аспектів розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії і Грузії І. Федорчук (2019) проаналізувала їх нормативні документи (ухвали і національні програми розвитку освіти тощо) та відповідне науково-методичне забезпечення. На цій основі відтворено спільне та особливе її розвитку в цих країнах кавказького регіону, з одного боку, та європейських держав і України, з іншого [1250].

Так само спираючись на автентичні документи (нормативні акти, навчальні плани, освітні програми, дипломи про освіту й додатки до них, матеріали статистики), О. Шацька (2012) схарактеризувала етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Китаї. Показано, як після «культурної революції» у 1970-1980-х рр. вона відновилася з орієнтацією на моделі радянської педагогіки, але в 1990-х рр. переорієнтувалася на світові стандарти зі збереженням національної специфіки, що зберегло етнокультурну автентичність та забезпечило нову якість освітніх послуг [1322].

Запропонований на першому рівні структурно-тематичної матриці поділ праць на групи, що стосуються розвитку національних систем педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів за освітніми програмами (рівнями освіти) та спеціальностями, є дещо умовним, позаяк вони перетинаються і накладаються у змістовому сенсі. Систематизовані в табл. 3.1.2 та 3.1.3 матеріали дають уявлення про складну архітектуру цих студій. Зважаючи на змістовну спрямованість, вони предметно аналізують у розділах 3, 4, 5, тож зараз окреслимо їх загальний тематичний спектр для глибшого розуміння мозаїчності досліджуваних феноменів.

Таблиця 3.1.2

Друга група праць «першого рівня» структурно-тематичної матриці з проблем професійної підготовки майбутніх учителів за освітніми програмами

Професійна підготовка учителів за освітніми програмами (рівнями освіти)	Країна, автор, рік захисту/видання
Дошкільна освіта	<i>Австралія</i> (Л. Глушок, 2013); <i>Швеція</i> (Н.Карпенко, 2010); <i>Німеччина</i> (О.Сулима, 2010; 2013); Туреччина (М. Дегірменджі, 2015); <i>Велика Британія</i> (О.Прокопчук, 2016); <i>країни Східної Європи</i> (Н. Мельник, 2017); Угорщина (К.Годлевська. 2018); <i>Велика Британія таПівнічна Ірландія</i> (В.Іванова, 2021)
Початкова освіта	<i>Велика Британія</i> (О. Волошина, 2007); <i>Англія</i> (Поліщук, 2011; Л. Нос, 2013); <i>Польща</i> (В. Чичук, 2013); <i>Японія</i> (Т.Кучай, 2015); <i>країни Східної Європи</i> (К.Біницька, 2019); <i>Австралія</i> (Ю. Кобюк, 2021)

Базова і повна середня освіта	Франція (О. Романенко, 2007); США (О. Орловська, 2011);
Магістратура, докторантура, їх еквівалент	США (К. Рибачук, 2008; Бельмаз, 2011; Т. Данилишина, 2011; Н. Долінська, 2019)

Таблиця 3.1.3

Друга група праць «першого рівня» структурно-тематичної матриці з проблеми професійна підготовка майбутніх учителів за спеціальностями

Професійна підготовка учителів за спеціальностями	Країна, автор, рік захисту/видання
Іноземна / англійська мова	Велика Британія (В. Базуріна, 2006; І. Задорожна, 2002; С. Ковальова, 2002; О. Пелехата, 2016); Франція (О. Голотюк, 2007); Мексика (О. Жишко, 2008); США (Л. Черній, 2011; М. Кокор, 2014); Фінляндія (О. Гринюк, 2013); Німеччина (І. П'янковська, 2013; К. Криворотська-Тайфур, 2020); Канада (Н. Пиж, 2014); Подільща (Ракувська, 2016); країни Бенілюксу (Т. Головатенко, 2021); Польща (Л. Смірнова, 2010; С. Деркач, 2011); Україна і Польща (С. Каричковська, 2011)
Фізичне виховання	США (Т. Осадча, 2005); Австрія (О. Романчук, 2020)
Історія	Йорданія (Х. С. А. Саад, 2004)
Інформатика	Польща (О. Кучай, 2011)
Дизайну і технології	Велика Британія (О. Стельмашук, 2012)
Філологія	Греція (Ю. Короткова, 2018)
Техніка та інформатики	Польща (Р. Монько, 2021)

Дані таблиць 3.1.2 та 3.1.3 відображають важливу тенденцію розвитку досліджуваного історіографічного процесу в напрямі звуження предмета студій. На першому і початку другого історіографічних етапів він визначався в категоріях «становлення», «розвитку», «формування», «реформування» національних систем педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів у їхній цілісності. Наприкінці другого та третьому історіографічних етапів посилювалася тенденція до предметного вивчення їх окремих складників, аспектів, проявів, властивостей, наприклад: «соціокультурний компонент підготовки учителів початкової школи»; «соціокультурна компетентність у

структурі підготовки учителів», «професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти»; «підготовка майбутнього вчителя до [певного напрямку] виховання» тощо. Паралельно в означеній часовій проєкції зростала увага щодо вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів для роботи в закладах дошкільної освіти, початкової освіти, базової та повної середньої освіти та за окремими спеціальностями.

У доволі численній групі студій з проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у зарубіжжі (табл. 3.1.2) відзначмо докторську дисертацію Н. Мельник (2017) про теоретичні і методичні засади її розвитку в країнах Західної Європи. Реалізуючи комплексний дослідницький підхід, авторка розкрила особливості трактування професійної компетентності у європейському дискурсі та її структуру в західноєвропейському контексті; схарактеризувала концептуальні засади й терміносистему професійної підготовки дошкільників у Західній Європі та особливості національної політики держав у цьому регіоні (стратегії, кваліфікаційні рамки, стандарти, профілі тощо); з'ясувала особливості функціонування національних систем професійної підготовки в зазначеному напрямі (організаційно-методичне забезпечення, освітньо-кваліфікаційні вимоги, мережа закладів освіти) тощо [734]. Реалізація таких синтезованих дослідницьких стратегій відображає якісні зрушення в методології української педагогічної компаративістики та ставить її в рівень з найкращими зразками європейських студій.

У такому ж ракурсі відзначимо працю В. Іванової (2021), авторка за результатами комплексного аналізу системи підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії та Північній Ірландії, представила її докладну періодизацію (охоплює вісім періодів розвитку від XVIII ст. до наших днів), розкрила вплив євроінтеграції на розробку її концептуальних засад та змісту, методи, форми підготовки тощо. Цікавим, новаторським у цій студії є показ впливу ідеологічних і політичних чинників на вироблення нормативної бази і реформування системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та опис освітньої програми т. зв. входження до професії [429].

Подібні методологічні підходи та країнознавчий спектр мають праці, присвячені професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Показовою в цьому плані є праця Л. Поліщук (2011) про розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції. Визначивши її чинники (акцент на потреби початкової освіти), зумовлені структурно-дидактичними змінами періоди (1870–1918; 1918–1960; 1960–1974; 1974–1997; 1997–2008 pp.), складники професійної компетентності (європейські знання, ідентичність, полікультурність, професіоналізм, громадянськість, виміри якості освіти, білінгвізм), концептуальні підходи (теорії нової школи і психокогнітивного розвитку дитини тощо), національні стандарти тощо, науковиця представила оригінальну модель означеної системи професійної підготовки. Вона відображає структурно-логічну послідовність цього процесу: соціальне замовлення; цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, результативний компоненти; професійну компетентність [935]. Імпонує таке цілісне представлення результатів наукового дослідження, які органічно інтегрують своєрідність досліджуваного феномена та наукову методологію вітчизняної компаративістики.

Такою ж цілісною концептуальною структурою і логікою відзначається докторське дослідження К. Бінницької (2019) про розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. Дослідниця здійснила її комплексний порівняльний аналіз за критеріями МСКО 1 (Початкова освіта) і МСКО 2 (Неповна середня освіта) у напрямках проведення освітніх реформ (деполітизація, децентралізація, зміни в законодавстві) та основних тенденцій розвитку освіти (глобалізація, інтеграція, гуманізація, інформатизація, універсалізація, демографічні зрушення) і професійної підготовки майбутніх учителів (варіативність моделей, автономність закладів освіти, поглиблення спеціалізації, еволюція освітніх програм, диверсифікація професійно-педагогічної підготовки тощо). З таких позицій вироблена концепція цієї підготовки в країнах Східної Європи (Польща, Угорщина, Румунія, Словаччина, Чехія), що ґрунтується на

гуманістичному розумінні людини як абсолютної цінності та реалізується на засадах історичного, міждисциплінарного, порівняльного, цілісного, синергетичного, полікультурного, прогностичного підходів. Вона відображає специфіку і національну ідентичність окремих країн та є універсальною, проєктуючи участь учителів у підготовці дітей до розв'язання подібних проблем європейської спільноти [116].

Синтезований аналіз згаданих та інших репрезентативних студій з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів з дошкільної та початкової освіти в зарубіжних країнах дає змогу говорити про напрацювання в історіографії української педагогічної компаративістики загального інтегралу її осмислення. З одного боку, науковці вибудовують свої концептуальні моделі, спираючись на міжнародні й національні документальні і наукові джерела та зважаючи на аналіз загальних тенденцій розвитку системи вищої освіти.

З іншого боку, у процесі розв'язання цього завдання предметно вивчаються особливості, потреби, виклики щодо розвитку педагогічної освіти в окремих країнах. Зокрема, вивчаючи японську модель підготовки майбутніх учителів початкових класів у Японії, Т. Кучай (2015) зацентувала на національних традиціях організації й естетизації освітнього середовища та взаємодії сім'ї і школи [631]. Також показовою є представлена Ю. Кобюк (2021) рецепція унікальної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Австралії. Вона відображає особливості її триступеневої структури (бакалавр – магістр – доктор), диверсифікації формнабуттяосвіти(денна,мультикампусна, заочна,дистанційна),принципів формування змісту професійної підготовки (міждисциплінарності, мультикультурності, проблематизації, варіативності, цілісності, прогностичності), організації різних видів практики, використання методів, технологій, форм, засобів організації навчального процесу [514].

Окремої уваги потребують дослідження, підготовлені науковцями провідних академічних установ України. Вони зосереджені на вивченні педагогічної освіти в окремих регіонах та представляють аналітику основних

тенденцій і досвіду її розвитку. Доречно нагадати, що тривкі традиції реалізації таких проєктів заклали співробітники Лабораторії порівняльної педагогіки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, зокрема, виданнями на перетині 80–90-х рр. XX ст. згадуваного збірника «Зарубіжна педагогічна хроніка», що містив інформативно-аналітичні матеріали про розвиток педагогічної освіти та інших її напрямів у закордонні [398].

Як продовження цієї традиції розглядаємо підготовлені працівниками відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ім. І. Зязюна аналітичні матеріали «Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів» (2017). У них за узгодженою схемою (законодавче забезпечення, зміст, форми, методи, технології професійної підготовки педагогів тощо) дається структурована характеристика її здійснення в Австрії, Великій Британії, Данії, Канаді, Кіпрі, Туреччині, Фінляндії, Франції [400]. Такі студії мають важливе дидактичне й наукове значення, адже орієнтують на поглиблене вивчення та зіставлення досвіду функціонування означених та інших національних освітньо-педагогічних систем.

Також відзначмо підготовлену працівниками цього відділу колективну монографію «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» (2011). Спираючись на спільні концептуальні засади, автори показали, що розвиток професійної підготовки вчителів у країнах ЄС зумовлювався внутрішніми специфічними політичними, економічними, національними чинниками та зовнішніми тенденціями глобалізації й інтернаціоналізації. У такому ракурсі акцентується на реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців, утвердженні європейських вимірів якості педагогічної освіти і спільних вимог до створення освітніх програм, навчальних планів. У координатах оптимізації структури і трансформації змісту педагогічної освіти визначаються гнучкі шляхи підвищення її ефективності [757].

Важливе методологічне значення для осмислення порушеної проблеми також має докторська дисертація Т. Кристопчук (2014). Передусім ідеться про випрацювані критерії класифікації країн ЄС за подібністю розвитку педагогічної освіти: за територіальною, галузевою специфікою; за характером освітніх реформ тощо. На цій основі згруповано країни ЄС з подібними умовами розвитку педагогічної освіти: Західної Європи (Австрія, Німеччина, Франція, Велика Британія, Ірландія, країни Бенілюксу і Скандинавії); Центральної та Східної Європи (Польща, Болгарія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія); Балтії (Естонія, Латвія, Литва); Середземномор'я (Іспанія, Італія, Греція, Кіпр, Португалія, Мальта). Відтак здійснено їх порівняльний аналіз за інституційним, управлінським, соціальним критеріями та тенденціями розвитку [608].

3.1.4. Неперервна та найвища педагогічна освіта. Третя з визначених на першому рівні структурно-тематичної матриці проблема післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів вивчається як складник комплексних студій про системи педагогічної освіти в зарубіжних країнах та як основний предмет досліджень.

У процесіпошуково-евристичної праці було виявлено понад 140 різновидових публікацій із порушеної проблеми. За результатами первісного огляду з'ясовано, що вона розглядається в тематично-змістових ракурсах і контекстах, які дефініціюються в категоріях «підготовка вчителів», «професійний розвиток учителів», «неперервна педагогічна освіта», «післядипломна педагогічна освіта», «підвищення кваліфікації вчителів», «освіта дорослих» тощо.

Найбільший приріст знань із порушеної проблеми презентують дисертаційні праці, у яких розвиток післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у зарубіжних країнах становлять основний предмет дослідження. Їх країнознавчий вимір традиційно охоплює доволі незначну кількість країн, зокрема: Німеччину (Т. Вакуленко, 1995 [162]; В. Гаманюк, 1995 [234], І. Руденко, 2015 [1021]); Велику Британію (Г. Воронка,

1997 [221]; В. Бойко, 2011 [123]), Англію, Францію, Німеччину (С. Синенко, 2002 [1073]); Польщу (Л. Юрчук, 2003 [1359]), Грецію (О. Проценко, 2009 [978]), Швейцарію (Л. Черток, 2011 [1303]), Велику Британію, Канаду, США (Н. Мукан, 2011 [769]), Китай (Н. Котельникова, 2012 [584]), Францію (Ю. Несін, 2013 [800]), США (Я. Бондарук, 2013 [140], Ю. Правдівцева, 2014 [955]), Польщу та Україну (Н. Євтушенко, 2021 [367]) тощо. Публікації статей урізноманітнюють означену ситуацію завдяки аналізу проблеми у загальноєвропейському ракурсі.

Більшість комплексних студій, у яких післядипломна освіта становить основний предмет дослідження, мають подібну змістову структуру. Історико-педагогічна ретроспектива (чинники, нормативно-правове забезпечення, періодизація, тенденції модернізації) поєднується з розглядом процесу її реформування та характеристикою основних компонентів з акцентом на особливостях атестації педагогічних кадрів. Значна увага приділяється з'ясуванню критеріїв і вимог до їх професійної діяльності та компетентностей, які мають підвищити в процесі післядипломної підготовки. У багатьох студіях фрагментарно, поверхово представляються організаційні форми, зміст та особливо методика навчання вчителів, які детермінуються суспільними викликами та змінами в системі шкільної освіти.

Слабким місцем багатьох студій про розвиток післядипломної освіти в зарубіжжі є категорійно-поняттєвий апарат. Це виявляється в синонімічному вживанні понять «післядипломна [педагогічна] освіта» та «підвищення кваліфікації [вчителів]», які, з одного боку, розрізняються в теорії і практиці вітчизняної педагогіки та освіти, з іншого боку, мають особливі (відмінні) дефініції в зарубіжних освітніх системах. Наскільки складною, важливою є ця проблема, засвідчує її осмислення Н. Євтушенко в докторській дисертації про системупідвищеннякваліфікаціївчителіву післядипломній освіті України та Польщі. З'ясувавши сутність, особливості тлумачення низки супутніх понять у їхніх національних педагогіках, науковиця на основі предметного аналізу нормативних документів та репрезентативних студій показала, що в науковому

просторі України дефініція «підвищення кваліфікації» трактується як: найпоширеніший вид післядипломної педагогічної освіти; приведення педагогічних знань, умінь, компетентностей до вимог модернізації освіти; форма навчання в післядипломний період на базі вищої освіти, що оновлює, поглиблює знання, уміння, навички, ціннісні установки, необхідні для виконання професійних обов'язків; набуття нових і вдосконалення набутих раніше компетентностей із професійної діяльності, галузі знань тощо [367, с. 56–80].

Натомість у польському науковому й освітньому просторі набуло поширення поняття «професійне вдосконалення вчителів». Воно трактується як цілеспрямований, неперервний процес розширення професійних компетенцій учителів та поліпшення їх професійного рівня через курси підвищення кваліфікації; форма і засіб адаптації до постійно змінюваної ситуації та підвищення кваліфікації; спосіб організації самоосвіти та підвищення педагогічної майстерності; складник системи професійної підготовки, яка допомагає вчителям-початківцям у період професійної адаптації, актуалізує їх знання з педагогіки і предмета викладання та ін. З огляду на базові дефініції Н. Євтушенко зіставила їх окремі компоненти в українській та польській освіті й педагогічній науці [367, с. 56-80].

У синтезованому вигляді вітчизняні дослідження (В. Бойко, 2011 [123], Я. Бондарук (2013) [140], Н. Євтушенко (2021) [367], Н. Котельнікова (2012) [584], Н. Муқан (2011) [769], Ю. Несін (2013) [800], О. Проценко (2009) [978], І. Руденко (2015), [1021], С. Синенко (2002) [1073], Г. Яремко (2017) [1371] та ін.) дають предметні уявлення про спільне та відмінне в розумінні післядипломної педагогічної освіти в різних національних педагогіках та міжнародній терміносистемі. В українській науці цей феномен трактується як ланка в національній системі неперервної освіти, що забезпечує фахове вдосконалення громадян, поглиблює, оновлює професійні знання і навички, забезпечує здобуття нової кваліфікації/спеціальності/професії; як галузь освіти дорослих, що дає змогу вдосконалювати професійні знання, уміння, навички вчителя

через підвищення кваліфікації, перепідготовки, стажування на основі новітніх технологій; невід'ємний складник неперервної освіти і середовище професійного розвитку педагогів; цілісну інституційну та соціальну системи з властивими інтегративними якостями і компонентами (зміст, цілі, принципи, функції, організаційні форми і методи) тощо.

У західній, передусім англомовній, терміносистемі післядипломна освіта (postgraduate education) тлумачиться як така, яку можна здобути після здобуття першого ступеня вищої освіти (бакалаврату). На відміну від українських нормативних документів і наукових студій, у цьому випадку не йдеться про формальне розширення навичок або перепідготовку в межах набутих раніше професії, спеціальності, а про здобуття звання магістра або доктора. Так, у Великій Британії, США, Канаді, інших країнах користуються популярністю програми післядипломної освіти, які уможливлюють за невисокими цінами в стислі терміни (1–1,5 роки) здобути сертифікат Postgraduate Certificate або диплом Postgraduate Diploma.

Загалом в українській педагогічній компаративістиці сформувалося доволі чітке бачення розвитку національних систем післядипломної освіти та підвищення кваліфікації як важливого/основного складника/структуранта неперервної освіти, який забезпечує професійний і особистісний розвиток педагогів на основі відповідної/окремої мережі закладів. Існує розуміння західної парадигми розвитку потенціалу вчителя, який має випереджати суспільне виробництво і технологічний прогрес і виступати провідним та активним суб'єктом цивілізаційного поступу [367; 800].

Уважаємо, що в процесі вивчення післядипломної, як й інших складників зарубіжних систем вищої освіти, з'ясування особливостей національних терміносистем та їхнє зіставлення, узгодження з українською є першочерговою умовою для успішного розв'язання дослідницьких завдань.

Окрімозначених вище загальних схем, підходів до вивчення розвитку післядипломної педагогічної освіти, більшість комплексних досліджень мають свою родзинку, новизну, які позначають загальний приріст знань із цієї

проблеми. Так, під час вивчення системи підвищення кваліфікації вчителів Франції Ю. Несін, поряд із традиційним акцентом на соціокультурних детермінантах цього процесу, запропонував оригінальний аналіз його філософських та психолого-педагогічних засад і чинників [800]. А в дослідженні про розвиток післядипломної педагогічної освіти Китаю Н. Котельникова представила власні підходи і критерії її класифікації та періодизації (1951–1958 рр.; 1958–1977 рр.; 1977–1989 рр.; 1990–1999 рр.; 1999 р. – по теперішній час). Вони синтезують нормативні акти і науковий дискурс Китаю та напрацьовані українськими дослідниками методологічні засади градації і вивчення освітніх процесів [584].

Дослідження Я. Бондарук вирізняє глибокий аналіз методичних аспектів організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів. З'ясувавши її етапи і типи сертифікатів, які здобувають педагоги за стаж, та інші показники професійної діяльності, дослідниця схарактеризувала мережу освітніх установ, що забезпечують діяльність у цьому напрямі, програми, за якими вона здійснюється, види, форми, методи професійного вдосконалення, роль ІКТ у забезпеченні її якості тощо [140]. Такий панорамний підхід дає чітке цілісне уявлення про досліджувану проблему.

Це ж стосується праці О. Проценко, яка схарактеризувала дві основні моделі (традиційна, інноваційна), продуктивні ідеї і форми організації системи післядипломної освіти Греції та (що доволі нетипово для такого виду студій) реальний педагогічний досвід її функціонування [978]. А дослідниця Л. Черток збагатила вітчизняну компаративістику дослідженням про розвиток діалогу культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії. Цей феномен пояснюється конфедеративним устроєм країни: за відсутності національного міністерства функціонування освіти забезпечує консенсус відповідальних органів кантонів. Управління нею здійснюється скоординованими зусиллями університетів, педагогічних шкіл і спеціальних закладів через реалізацію численних професійних програм. Продуктивним вважаємо методологічний підхід щодо інтеріоризації цього досвіду в освітній процес України на основі

шести параметрів, які визначають особливості політики Швейцарії у сфері післядипломної освіти [1303].

Поряд зі згаданими «монокраїнознавчими» студіями, становлять інтерес дослідження, які синтезують та зіставляють розвиток національних систем післядипломної педагогічної освіти різних країн. Так, спираючись на моделі диверсифікації та уніфікації, Н. Мукан здійснила наскрізний порівняльний аналіз основних компонентів (мета, принципи і функції; нормативно-правова база; умови реалізації; компетентності тощо) систем неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. На цій основі з'ясовано етапи й елементи (змістовий, операційний, оцінювальний) кар'єрного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на індивідуальному, інституційному, управлінському рівнях. Фундаментальність і оригінальність означеної студії зумовлює органічний синтез теорії, практики й організаційного досвіду функціонування національних моделей педагогічної освіти трьох країн у динаміці їх розвитку та увиразнення спільного й особливого їх складників [769].

У такому ж ракурсі відзначимо дослідження С. Синенко, яка представила результати порівняльного аналізу розвитку національних систем післядипломної освіти Англії, Франції, Німеччини в ракурсах соціально-педагогічних чинників і правової бази їхнього розвитку та теоретичних і організаційних засад функціонування. Продуктивною вважаємо характеристику основних моделей навчання (п'ятициклова технологічна; рефлексивна; проєктна) учителів Західної Європи, які визначають провідні тренди модернізації цього процесу [1073].

Фактографічною і теоретичною новизною відзначається дослідження Г. Яремко про професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії. Проаналізувати генезу, нормативно-правову базу, систему стандартів, модернізацію програм, інші аспекти цього процесу, дослідниця показала, що основними чинниками його ефективності є співпраця університетів і загальноосвітніх шкіл та активне залучення педагогів до творчої і науково-дослідницької діяльності [1371].

Якщо порівнювати з дисертаціями, наукові статті та матеріали конференцій гнучкіше реагують на чергові освітні і наукові виклики та оперативніше відображають актуальні тренди нарощування знань про розвиток зарубіжної неперервної педагогічної освіти. У руслі загальносвітової тенденції активізації досліджень, пов'язаних із теорією і практикою конструювання освітніх програм і навчальних предметів, відзначмо концептуальну розвідку Л. Коваленко, І. Шевченко. Спираючись на зарубіжний та вітчизняний досвід, авторки представили моделі професійного розвитку педагогів у системі безперервної педагогічної освіти (компетентнісна, пролонгована, диверсифікована, диференційована, особистісно орієнтована) у співвідношенні до основних моделей сучасної освіти (традиційна, раціоналістична, розвивальної освіти, феноменологічна). На нашу думку, завдяки охопленню різних концептуальних аспектів (методологічний, світоглядний, соціальний, дидактичний тощо) [515], такий конструкт може стати ефективним інструментом цілісного осмислення неперервної освіти як складника професійної діяльності педагогів.

Продуктивними для розвитку вітчизняної компаративістики є, на жаль, нечисленні наукові матеріали, які синтезують положення концептуальних міжнародних документів про розвиток неперервної професійної освіти (О. Баніт) [82]. Під таким кутом відзначмо змістовні статті, які деталізують функціонування розгалуженої мережі різних закладів і установ (державних, федеральних, муніципальних; освітніх, наукових, бізнесових тощо) підвищення кваліфікації педагогічних кадрів США (З. Маляр, Л. Маляр [711], І. Руденко [1021]); висвітлюють особливості державної політики (фінансування, управління, нормативне регулювання тощо) у цьому напрямі у Великій Британії, США, інших країнах (Н. Клясен [511]); відображають інноваційні методики викладання і оцінювання діяльності вчителів тощо (Ю. Кищенко [490]).

У доробку українських науковців виявлено чимало дискурсних та оригінальних і перспективних підходів до вивчення різних проблем

післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у зарубіжжі. Їх твердження, що розуміння підходів українських та іноземних дослідників (французьких [800], німецьких [1021], польських [367; 1359], американських і британських [769] та ін.) щодо післядипломної освіти педагогів збігаються в ключових (багатьох) питаннях загалом, є обґрунтованими. Але це не означає однастайності поглядів на цю проблему. Про це свідчить розвідка Н. Мукан, у якій аналізуються англомовні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів. З неї випливає, що у вивченні неперервної професійної освіти зарубіжні автори в центр уваги ставлять питання про формування вчителя як «дослідника-практика». Воно має відбуватися диференційовано, за різними моделями в галузях викладання предмета, використання новітніх технологій тощо [769].

У сучасному українському педагогічному дискурсі посилюється акцент на вивченні використання ІКТ у системах неперервної педагогічної освіти окремих країн, наприклад, Польщі (Г. Кедрович [482]), Швеції (І. Капустян [467]), Німеччини (К. Кравченко [591]), США (І. Руденко [1021]), та комплексне осмислення цього компонента зарубіжного освітнього досвіду (К. Колос [545] та ін.). У синтезованому вигляді цей процес розглядається як загальносвітова тенденція, що розвивається завдяки державній підтримці впровадження комп'ютерних засобів навчання в освітній процес та забезпечує гнучке регулювання і стимулювання участі вчителів у процесі професійного вдосконалення від полегшення доступу до різних освітніх послуг і заходів (вебінари, курси, майстер-класи, конференції) до розвитку ІКТ-компетентності, раціоналізації педагогічної діяльності та випрацювання індивідуальної траєкторії професіоналізації і самонавчання.

Необхідно розуміти, що запропонована структурно-тематична матриця (рис. 1), яка передбачає поділ доробку з української компаративістики про розвиток зарубіжної педагогічної освіти на праці першого і другого рівнів, є дещо умовною. З одного боку, вони вирізняються за тематикою, профільною і

дисциплінарною спрямованістю, з іншого – у змістовому сенсі апріорі перетинаються і накладають одна на одну.

Це виразно виявляється в студіях про розвиток зарубіжних систем дошкільної, особливо початкової, а також загальної середньої освіти. В одних працях ця проблематика розглядалася окремо в спеціальних розділах (підрозділах), в інших – аспектно, фрагментарно в контексті основного предмета дослідження. Перший підхід дає змогу фокусно і цілісно з'ясувати питання підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів для професійної діяльності в певному типі закладу освіти. Як приклад його успішної реалізації відзначмо дисертацію М. Поп'юка, який, досліджуючи проблему реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки, показав його вплив на поліпшення якості підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Новаторським для вітчизняної компаративістики стало зіставлення національних моделей педагогічної освіти Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини, які розвивалися за різних історичних і соціально-політичних умов та відображають традиційні національні погляди на роль учителя, його статус, компетентність, професійні функції. Водночас на змісті, інших характеристиках педагогічної освіти цих країн позначалися загальноєвропейські постулати щодо її професіоналізації, інтеграції, універсалізації [949]. Такий погляд, що синтезує міжнародні, національні та суто професійно-педагогічні імперативи, вигідно вирізняє означену працю в масиві споріднених студій.

Віднесені до другого рівня структурно-тематичної матриці (рис. 1) праці предметно та аспектно аналізуються в наступних підрозділах, які стосуються історіографії дослідження різних компонентів зарубіжних систем вищої освіти. Вони виразно відображають синкретизм як одну з визначальних особливостей досліджень з педагогічної компаративістики. Він відповідає природі педагогічних знань, тож закономірно притаманний особливо комплексним працям з різних проблем розвитку зарубіжної вищої освіти. У ракурсі основного означеного в назві предмета дослідження вони розкривають

широкий комплекс дотичних проблем, що стосуються генези та розвитку досліджуваного феномена та пов'язаних з ним питань теорії і практики навчання і виховання, управління, формування особистості майбутнього фахівця тощо.

Такий синкретизм, до прикладу, виразно проявляється в дослідженнях про підготовку майбутніх фахівців різних спеціальностей (табл. 2.1.2), з яких близько 65–70% стосується професійної освіти учителів іноземних мов у вищих Великій Британії, Німеччині, Франції, США, інших країнах та у європейській системі освіти. У дисертаціях ця проблема розглядається в різних ракурсах теорії і практики освіти, зокрема, реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови (І. П'янковська, 2013 [982]), особливостях організації їх індивідуального навчання (І. Шестопалова, 2010 [1336]), реалізації соціокультурного змісту навчання майбутніх викладачів-мовників (О. Першукова, 2002 [902]) тощо.

Позаяк означені ознаки синкретизму виразно виявляються в працях другого рівня, зокрема, про окремі етапи освіти, галузі педагогіки (соціальна, музична, андрагогіка тощо), окремі освітні феномени (інклюзивна, полікультурна, іншомовна освіта тощо), актуальних проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, вони предметно розглядають у наступних підрозділах. Крізь призму означеної проблематики висвітлюється відповідні характеристики та особливості розвитку неперервної педагогічної освіти.

Отже, проведене метааналітичне дослідження дало змогу визначити і схарактеризувати низку важливих кількісних та якісних характеристик доробку вітчизняної науки про розвиток вищої педагогічної освіти в зарубіжжі. Важливе підґрунтя для цього дає з'ясування сутності дефініцій «педагогічна освіта» і супідрядних з ним понять, які мають співзвучні та особливі трактування в українському і зарубіжному дискурсі. Системні логічні підходи, кроки щодо розв'язання цього завдання дає напрацьована програма метааналізу та складена на її основі дворівнева структурно-змістова матриця, що передбачає

виокремлення і характеристику студій, у яких зарубіжна педагогічна освіта становить основний предмет дослідження, та праць, у яких ця проблематика вивчається як структурний компонент.

Системний аналіз репрезентативних студій про розвиток національних систем педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів показав доволі вузький країнознавчий вектор їх дослідження, який у 2010-х рр. поступово розширювався завдяки введенню в його орбіту країн азійського регіону. Загалом констатуємо нагромадження вітчизняною компаративістикою цінного оригінального досвіду вивчення національних систем педагогічної освіти. Це ж стосується і доробку про розвиток післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у зарубіжжі. Його складна архітектоніка виявляється у вивченні цієї проблематики в різних тематичних ракурсах (професійна підготовка / розвиток учителів, неперервна / післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації вчителів) та в спрямованості студій на висвітлення основних компонентів і цілісності освітньої політики зарубіжних країн у цьому напрямі.

Установлений синкретизм як визначальна особливість досліджень з педагогічної компаративістики відображає багатоаспектність віднесених до другого рівня структурно-змістової матриці праць про окремі етапи освіти, різні галузі педагогіки та актуальні проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Це обґрунтовує доцільність їх предметного аналізу сукупно з історіографією праць з різних проблем теорії, практики та управління освітніми системами.

3.2. Розвиток зарубіжної системи вищої професійної освіти в дискурсі української компаративістики

Архітектоніка українського науково-педагогічного дискурсу про розвиток системи професійної підготовки фахівців у зарубіжжі складна, багатоаспектна, поліструктурна. За апробованою методикою метааналізу бібліографічних видань та результатів пошуково-евристичної роботи було сформовано три

вибірки матеріалів з означеної проблеми – ГС (220 одиниць відбору), ВС (90), РВ (65), яка частково представлена в додатку Г.

За методами несуцільного, монографічного, історіографічного, феноменологічного аналізу здійснено поділ та послідовний аналіз матеріалів ВС і РВ, розподілених у два комплексні блоки: концептуальний та галузевий (проблемно-тематичний). Вони розглядаються крізь призму країнознавчого підходу та розробленої періодизації історіографічного процесу. Особливість і складність вивчення історіографії означеної проблеми також пов'язані з тим, що в багатьох студіях вона розглядається не як основний предмет дослідження, а в контексті загальнонаціональних або регіональних систем вищої освіти, тому потребує окремого структурно-функційного аналізу.

Концептуальний блок передбачає з'ясування термінології та науково-теоретичних підходів і моделей вивчення зарубіжних систем вищої професійної освіти. Згідно з нашим аналізом, в основу близько 80 % праць ВС та РВ покладено такі базові дефініції, як «підготовка», «професія», «професійна підготовка», «професійна освіта», «вища професійна освіта», «професійне навчання», «професійна освіта та навчання», «професійна компетентність» тощо. Переважають два наукові підходи до їх вивчення: кваліфікаційний – акцентує на рівнях професійної і особистісної підготовки майбутніх фахівців до відповідного виду занять, та компетентнісний, який, окрім того, фокусує на виробленні здатності швидко, творчо розв'язувати стандартні і непередбачувані проблеми, ефективно використовувати ІКТ, готовності до постійного самовдосконалення і т. ін.

Багатогранне поняття «професійна освіта» науковці в контексті предмета своїх досліджень розглядають як етап формування особистості; систему професійних закладів освіти з підготовки фахівців різних ступенів кваліфікації для виконання відповідних функцій, спеціальних завдань; як ланку системи безперервної освіти та ін. Згідно з нашим аналізом матеріалів ВС і РВ, дефініції «професійна освіта», «вища професійна освіта» та «вища освіта» часто

вживаються як суголосні. Навіть спеціальні аналітичні розвідки [200] не дають чітких уявлень про спільне, особливе та відмінне між ними.

У контексті європейського дискурсу дещо прояснюють, але не дають чіткого бачення означеної проблеми матеріали колективної монографії «Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою» (2014), у якій усебічно аналізується базова дефініція «професійна освіти та навчання» (ПОН). Автори показали, що перший варіант МСКО 1976 р. не містив визначення ПОН, другий (1997) дещо увиразнював його сутність, а третій (2011) трактував як набуття знань, умінь і компетенцій з певного виду професійної діяльності. Зазначається, що МСКО 2011 р. відобразила тенденцію щодо переміщення професійного напрямку розвитку освіти в структуру вищої освіти, зокрема в контексті розмежування між академічними і професійними програмами та актуалізувала питання щодо розуміння поняття «вища професійна освіта». Утім, не дається його чіткого трактування, а ПОН визначається як «середній освітній рівень, який не веде до вищої освіти». Як здобуток відзначмо систематизовані в праці терміни, що позначають різні аспекти ПОН в розрізі узгодження їх загальної та національних термінологій країн ЄС, а також пояснення сутності, особливостей використання [981, с. 50–57].

Другим найуживанішим поняттям у студіях з порушеної проблеми стала дефініція «професійна підготовка». Згідно з нашим аналізом, залежно від предмета дослідження вона трактується в чотирьох основних значеннях: як мета і результат діяльності профільного закладу освіти; як соціально орієнтований процес професійного й особистісного розвитку майбутніх фахівців; як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, досвіду, норм поведінки, які уможливлюють успішну працю за обраною спеціальністю; як сукупність методів, форм, технологій підготовки фахівців.

Виявлено, що помітний вплив на вироблення терміносистеми та розвиток студій з порушеної проблеми справило обговорення проєкту «Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 рр.)», яка

спрямовувала на активне використання зарубіжного досвіду. Для цього документ актуалізував і стимулював інтеріоризацію у вітчизняну компаративістику зарубіжних дефініцій «професійна освіта і навчання», «навчання впродовж життя», «випереджувальний розвиток професійної освіти і навчання», «відкрита система професійної освіти і навчання», «професійна мобільність», «стандарт професійної освіти», «формальна [професійна] освіта і навчання», «професійна компетентність» та ін. [557].

Вагомий вплив на терміносистему української науки також справив європейський вектор досліджень про розвиток ВПО, що ґрунтувалися на відповідних міжнародних ухвалах. Так, Копенгагенська декларація (2002) заклала основи Європейської стратегії з поглиблення співробітництва в галузі професійної освіти та навчання [1224, с. 3–5]. Її доповнення положеннями Брюгського комюніке (2010) знайшло вираження у т. зв. Туринському процесі (2012), який акцентував на уніфікації стратегій розвитку національних систем ПОН задля підвищення їх конкурентності та «забезпечення стійкого й інклюзивного зростання» [1224, с. 3–4]. На основі цих документів була випрацювана стратегія «Європа 2020», що спрямовувала на розвиток творчості, підприємливості, інноваційності на всіх рівнях ПОН та визначила сім флагманських програм реалізації своїх цілей [1381].

Українські дослідники цієї проблеми активно використовували нагромаджені Європейським центром з розвитку професійного навчання статистичні та аналітичні матеріали про стан національних систем професійної освіти. Таке ж значення мають документи Європейської фундації з професійної освіти, яка надає допомогу країнам-партнерам щодо реформування систем професійної підготовки та сприяє моніторингу, поширенню інформації і організації студій про їх розвиток.

Другий компонент першого блоку щодо концептуалізації вітчизняною компаративістикою проблеми розвитку національних систем професійної освіти в зарубіжжі з'ясовуємо на основі аналізу відповідного наукового досвіду. Відзначмо сформульований В. Абашкіною (1999) науковий підхід до їх

розгляду як відкритих і взаємопов'язаних через обмін різнобічною інформацією структурних композицій. Їхній розвиток, за думкою науковиці, зумовлюється впливом більш досконалих національних моделей і потребами внутрішнього ринку праці. Якщо порівнювати з іншими складниками національних систем освіти, така взаємозалежність виразно виявлялася в періоди суспільних реформ та кризових ситуацій [3, с. 5– 6].

Методологічно важливим, але недооціненим науковцями, вважаємо обґрунтований Н. Абашкіною концепт виробничої педагогіки як «найбільш розвиненої» галузі професійної підготовки, що еволюціонувала згідно з національними економічними потребами та сформувалася як система професійних шкіл-моделей, здатних гнучко змінювати структуру в напрямках диференціації та індивідуалізації практичного навчання. Також доволі новаторським у теорії і практиці вітчизняної педагогіки кінця ХХ ст. є твердження вченої, згідно з яким високий рівень професійної компетентності німецьких фахівців досягався завдяки дуальній системі професійного навчання, інтеграції науково обґрунтованої практичної професійної підготовки на робочому місці та оволодінню спеціальними технологіями в закладах освіти вищого рівня. У такому ракурсі схарактеризовано досвід об'єднаної Німеччини з підготовки та підвищення кваліфікації керівників закладів професійного навчання, викладачів і вчителів професійних шкіл, адміністраторів тощо [2; 3].

Крізь призму дослідження професійної освіти соціальних працівників Канади низку важливих методологічних концептів представила Н. Видишко (2010). Дослідниця вважає, що зумовлена характером праці, суспільних цінностей, наукових знань багатоплановість і багатофункційність національних систем вищої професійної освіти становить основну складність розв'язання багатьох теоретико-методологічних проблем і підходів до їх вивчення. Тому варто розпочинати їх дослідження зі з'ясування генези та теоретичних і організаційних засад галузей знань, які зумовлювали профільну підготовку майбутніх фахівців і національно-культурних традицій загалом [183].

Заслуговує на відзначення і представлений Л. Пуховською в згадуваній колективній монографії розгорнутий аналіз концептуальних підходів провідних учених країн ЄС до професійної освіти. Ідеться про дослідження Г. Муді, який обґрунтував її чотири виміри (гносеологічний, теологічний, структурний, прагматичний); концептуальну рамку Дж. Раєвського, що пояснює мету, засадничі ідеї, уявлення та перспективи її розвитку, хоча не відображає зв'язку з ринком праці; С. Біллета, який згенерував основні моделі, особливості та сценарії розвитку ПОН; концепцію «перетину кордону» С. Ф. Аккермана і А. Беккера, яка відображає глобальний обмін досвідом щодо розвитку професійної освіти, та ін. Спираючись на власні та інші експертні оцінки цього дискурсу, дослідниця показала складність і варіативність розвитку феномена вищої професійної освіти, який має осмислюватися синтезовано у вимірах різних наукових підходів. Доводиться, що в другій половині ХХ ст. відбулася зміна ландшафту професійної освіти в країнах ЄС завдяки появи її нових секторів, розширення масштабів вищої освіти, збільшення провайдерів вищих кваліфікаційних рівнів, поширення програм перекваліфікації тощо [979, с. 43–50].

Синтезований аналіз близько 60 докторських і кандидатських дисертацій, які становлять основу РВ (таблиці 3.2.4; 3.2.5), уможлиблюють згенерувати основні підходи та аспекти концептуалізації національних систем вищої професійної освіти в зарубіжжі. Вони розглядаються як складний, багатогранний процес освоєння різних спеціальностей, що передбачає соціалізацію та неперервне особистісне й професійно-компетентнісне зростання майбутніх фахівців. У процесі з'ясування принципів (демократизація, гуманізація, неперервність, полікультурність, мобільність), функцій, змісту, завдань, інших аспектів розвитку і трансформації вищої професійної освіти акцентується на напрямках і шляхах реалізації її основної мети, що полягає в підготовці та забезпеченні становлення кваліфікованих фахівців, які володіють необхідними для виконання професійних функцій компетентностями. Науковці акцентують на вивченні пріоритетів її розвитку, що стосуються можливості обміну освітнім і академічним досвідом між країнами; розвитку мобільності

студентів і науково-педагогічних працівників; неперервності процесу професіоналізації, який передбачає взаємозв'язок і наступність основних рівнів вищої професійної освіти (неуніверситетський, доуніверситетський, університетський) та триває впродовж життя; розширення міждисциплінарності і багатопрофільності відповідно до чергових запитів ринку праці тощо.

Означені концептуальні підходи реалізувались аспектно та на різному науковому рівні в невеликій групі студій, які відображають намагання цілісно синтезувати розвиток національних систем вищої професійної освіти. Так, авторка дисертації Л. Ляшенко намагалася на прикладі Фінляндії розкрити чинники (удосконалення засобів фізичного і соціального розвитку людини), тенденції (ускладнення і диференціація ПОН), моделі (дуальна, класична, шведська та ін.), інші аспекти модернізації національних систем вищої професійної освіти в країнах Європи та з'ясувати спільне й особливе цього процесу. На такому тлі показано, що фінська модель вищої професійної освіти, з одного боку, відповідає характеру євроінтеграційних і глобалізаційних процесів, з іншого – зберегла свою специфіку, зумовлену появою нових виробничих галузей та характером індустріалізації країни, традиціями формування її системи освіти тощо [692].

Напрацьований українськими компаративістами інтеграл комплексного дослідження цієї проблеми також відображає дисертація Ю. Закаулової про розвиток системи професійної освіти в Бельгії за умов євроінтеграції. Авторка з'ясувала його передумови, розробила докладну періодизацію (1814–1831 рр.; 1931–1878 рр.; кінець XIX – початок XX ст.; 1950-ті рр.; 1973–1993 рр.; 1994–2000 рр.; 2001 – до н. ч.), розкрила тенденції поступу. У такому контексті, відштовхуючись від аналізу модернізації початкової і середньої професійної освіти в загальноосвітній школі, схарактеризовано особливості розвитку вищої професійної освіти в коледжах, профільних вишах, університетах: організаційні (функційність, доступність), структурні (діяльність франкомовної й фламандомовної спільнот); участь підприємств у діяльності спеціалізованих закладів вищої професійної освіти; пріоритети їх міжнародної співпраці в

науково-дослідній і педагогічній сферах; чітка і гнучка структура здобуття ОКР бакалавра і магістра тощо [393].

Доволі складним для вивчення є другий проблемно-тематичний блок праць, який переплетений з першим та інтегрує основний доробок вітчизняної компаративістики з порушеної проблеми. Його аналізуємо за двовекторною системою координат. «За горизонталлю» поділяємо праці за галузевою спрямованістю (таблиці 3.2.4 та 3.2.5). «За вертикаллю» розглядаємо їх з позиції чотирьох (дещо умовних) методологічних підходів до визначення предмета дослідження: а) комплексний (вивчення вищої професійної освіти як окремої цілісної системи національної освіти певної країни, регіону); б) розгляд професійної підготовки фахівців у ЗВО як складника системи неперервної освіти; в) вивчення окремого напрямку (компонента) галузевої ВПО; г) підготовка майбутніх фахівців для виконання певних функцій або формування в них професійних компетентностей, особистісних якостей.

Логіку і послідовність історіографічного аналізу дібраних у РВ близько 160 дисертацій, монографій, навчальних посібників, статей позначають акценти на таких параметрах: предмет; країнознавчий вектор; структурно-змістова спрямованість; спільне та особливе (оригінальне), що характеризує доробок окремих авторів, тощо. За рівнем наукових інтересів дібрані студії поділяємо на три умовні групи. До першої відносимо праці з «високим рівнем інтересу», які стосуються підготовки майбутніх соціальних працівників (аналіз доробку про їх підготовку покажемо в іншій розвідці) та фахівців у галузях економіки, підприємництва, бізнесу; до другої – студії із «середнім рівнем інтересу» (підготовка фахівців із туризму, лінгвістики, інженерії, менеджменту і управління); до третьої – праці з «низьким рівнем інтересу» – підготовка спеціалістів у галузях екології, природоохоронної сфери, мистецтвознавства, права та ін.

Комплексний методологічний підхід найбільш характерний для праць про розвиток національних систем підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО, зокрема, у Великій Британії (О. Пічкар, 2002), США (Л. Віннікова, 2003;

Н.Собчак, 2004), Польщі та України (С. Когут, 2004), Австрії (О. Павлішак, 2008), Німеччини (О. Пришляк, 2008), Швеції (А. Кулікова, 2009), Франції (Г. Лещук, 2009), Канаді (Н. Микитенко, 2006; Н. Видишко, 2010), США і Канади (О. Ольхович, 2008), скандинавських країн (Т. Логвиненко, 2016), Польщі (Я. Мельжинський, 2001; Ж. Шевченко, 2016) та ін. (додаток Д). Предметний аналіз виявив, що вони мають подібні структурні компоненти та змістову спрямованість. З'ясування чинників і періодизації розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери та функцій і сфер їх діяльності (праця з дітьми і молоддю, сім'ями, людьми похилого віку, безробітними, іммігрантами, інклюзія) перетинається з характеристикою, різних рівнів систем професійної освіти (допрофесійна, середня, спеціальна, вища, післядипломна) та змісту, методів, інших аспектів їх розвитку.

Зважаючи на значну кількість комплексних праць з означеної проблеми та їх вузький країнознавчий діапазон (табл. 3.2.4), зосереджуємося на порівнянні результатів подібних за тематикою студій.

Таблиця 3.2.4

Вибірка дисертацій українських науковців із проблеми підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО зарубіжних країн (за роками захисту)

Автор	Назва
Мельжинський Я.	Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки і вдосконалення працівників державних установ соціального страхування в Польщі (2001)
Пічкара О.П.	Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії (2003)
Віннікова Л.В.	Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США (2003)
Собчак Н.М.	Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США (2004)
Гайдук Н.М.	Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) (2005)
Когут С.Я.	Система професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) (2006)
Микитенко Н.О.	Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади (2006)
Загайко О.В.	Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії (2008)

Ольхович О.В.	Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади (2008)
Павлішак О.Р.	Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії (2008)
Пришляк О.Ю.	Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини (2008)
Удовиченко Н.К.	Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини (2008)
Кулікова А.Є.	Підготовка соціальних працівників до роботи з молоддю у вищих навчальних закладах Швеції (2009)
Лещук Г. В.	Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції (2009)
Видишко Н.В.	Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади (2010)
Логвиненко Т.О.	Теорія і практика підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція (2016)
Клос Л.Є.	Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'єзберезувальної діяльності (2018)
Шевченко Ж.М.	Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Польщі (2019)

[Авторське опрацювання].

Результати аналізу досліджень української компаративістики про зарубіжні системи підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО представлено у нашій окремій науковій праці [1108].

Якщо порівнювати з доволі ґрунтовним системним доробком про розвиток соціальної освіти в зарубіжжі, українська компаративістика представлена переважно тематично розрізненими студіями про підготовку фахівців з інших галузей знань і спеціальностей. Зокрема, у групі студій про їхню підготовку з економіки, підприємництва, бізнесу (табл. 3.2.5) простежуються чіткіші вектори досліджень про розвиток вищої аграрної освіти у Великій Британії (Г. Воронка, 1997), США (В. Бондаренко, 2009), Австрії (Л.Мовчан, 2012), Польщі (Л. Соколович-Алтуніна, 2012) та ін.; вищої економічної і бізнес-освіти у США (О. Романовський, 2003; А. Ільїна, 2009; Н. Войнаровська, 2011), Німеччині (Л. Отрощенко, 2010); Японії та Південній Кореї (Н. Пазюра, 2013) та ін.

Таблиця 3.2.5

Вибірка захищених в Україні дисертацій про підготовку фахівців із різних галузей знань і спеціальностей у зарубіжних країнах

Економіка, підприємництво, бізнес
<i>Воронка Г.С.</i> Гуманізація післядипломної економічної освіти в університетах Великобританії(1997)
<i>Романовський О. О.</i> Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах (2003)
<i>Бондаренко В.Ф.</i> Тенденції розвитку вищої аграрної освіти у США (II половина XX століття) (2009)
<i>Ільїна В.Ю.</i> Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах (2009)
<i>Отрощенко Л.С.</i> Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині (2010)
<i>Войнаровська Н.В.</i> Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США (2011)
<i>Мовчан Л. В.</i> Професійна підготовка бакалаврів сільського господарства в університетах Австрії (2012)
<i>Соколович-Алтуніна Ю.О.</i> Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції (2012)
<i>Пазюра Н.В.</i> Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї (2013)
<i>Пальчук М.І.</i> Тенденції розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського союзу (2016)
<i>Фурсенко Т.М.</i> Система підготовки актуаріїв у професійних об'єднаннях і в університетах Канади (2018)
<i>Бокаш Н.І.</i> Тенденції розвитку вищої освіти з підготовки фахівців швейної галузі в Чехії і Словаччині (2020)
Туризм
<i>Сакун Л. В.</i> Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині (1998)
<i>Чикалова М. М.</i> Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в університетах Туреччини (2012)
<i>Паламарчук О.Ф.</i> Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Франції (2014)
<i>Бабушко С. Р.</i> Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади (2015)
<i>Самохвал О. О.*</i> Тенденції розвитку туристичної освіти у вищих навчальних закладах німецькомовних країн Західної Європи (2020)
Мовно-лінгвістична підготовка
<i>Кузнєцова О. Ю.</i> Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст. (2003)
<i>Пасинкова І. В</i> Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США (2005)
<i>Авксентьєва О. І.</i> Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції (2006)

Пастирська І. Я. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США (Ужгород, 2012)

Гулько Л. О. Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР (2020)

Технічна освіта, інженерія

Романова С. М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США (1996)

Десятов Т. М. Система професійно-технічної освіти в Туреччині (1998)

Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії (2000)

Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (2001)

Барський Т. І. Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі) (2000)

Воцевська О. В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США (2008)

Пазюра Н. В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть XX століття) (2008)

Громов Є. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі (2010)

Ветров О. М. Розвиток професійно-технічної освіти в коледжах Сполучених Штатів Америки (кінець XX – початок XXI століття) (2017)

Мазур О. І. Реалізація педагогічних ідей дидактичного утилітаризму у вищій інженерній школі США (кінець XIX – початок XXI ст.) (2017)

Менеджмент, управління

Бурдіна С.В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США (2006)

Ельбрехт О.М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади США (2010)

Сікора Я. Теоретичні і практичні основи підготовки тренерів праці до підтримуваної зайнятості в Польщі (2021)

Товканець О.С. Системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах (2020)

Екологія, природоохоронна сфера

Старовойт С.М. Професійна підготовка фахівців з охорона та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії (2005)

Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США (2011)

Демешкант Н.А. Теоретичні і методичні засади екологічної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі (2013)

Нарощування знань у цьому сегменті педагогічних студій увиразнюють оригінальні наукові наративи. Так, у докторській дисертації О. Романовського представлено методологічно важливі концепти з теорії і практики підприємницької освіти в «розвинутих зарубіжних країнах» (хоча фактично автор обмежився США). З огляду на постулат про соціально-орієнтовану

сутність підприємницької освіти науковець розглядає її як цілісну систему, що ґрунтується на органічній єдності професійно-педагогічної підготовки підприємця; економічній теорії, орієнтованій на формування економічної свідомості особистості; виробленні фахових компетентностей. На цій основі розробляються термінологічні ознаки підприємницької освіти, розкриваються її соціально-орієнтована сутність та формування підходів до її розвитку в розвинутих країнах світу, з'ясовується феномен підприємництва як чинника і стрижня профільної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтовуються вимоги до їх особистісних якостей. У цілісному вигляді ці компоненти інтегруються в модель розвитку підприємницької освіти у ЗВО США [1014].

Цікавою для порівняння є праця Н. Войнаровської, яка показала, що стрімкий розвиток економіки США в 1950 – 1960-х рр. загальмувався через різку нестачу фахівців. Це спричинило активний розвиток економічної освіти у ЗВО, що незабаром стало вагомим чинником економічної могутності країни. Перетворення США у локомотив інтернаціоналізації економічної освіти у світі виявилось в схарактеризованих авторкою стратегіях (загальні концепції, інтегрування, фокусування, обмін працівниками, міжкультурна підготовка наукового обміну, короткотривалих відряджень та ін.), які стимулювали інтеграційні процеси в інших галузях знань вищої професійної освіти [215].

Подібна спрямованість, але більш комплексний підхід до проблеми впливає з праці В. Ільїної. Проаналізувавши генезу, тенденції, етапи, особливості реформування, інші аспекти становлення і розвитку вищої економічної та бізнес-освіти США, авторка показала, як цей досвід позначився на світових трендах формування терміносистеми економічної освіти та її окремих національних моделях [437].

У плані актуалізації практичного досвіду обговорюваної проблеми відзначмо дисертацію Т. Фурсенко, яка доводить, що професійна підготовка актуаріїв (здійснюють розрахунки у сферах пенсійного забезпечення, страхування тощо) стала важливою умовою забезпечення фінансової стабільності та сталого економічного розвитку Канади. Вона

здійснюється згідно міжнародними стандартами на основі міждисциплінарного, випереджального, професійно-орієнтованого, компетентнісного підходів та характеризується сучасним освітнім трендом щодо поєднання наукового потенціалу університетів і практичної спрямованості підготовки в професійних об'єднаннях [1259]. Насправді важко заперечити роль актуарних розрахунків у фінансовій стабільності економічної системи країни (від пенсійного забезпечення до страхування підприємств, банків тощо), тож, вважаємо, такі акценти щодо значущості підготовки фахівців для певних галузей економіки та суспільного життя загалом мають стати важливим компонентом концептуалізації компаративістських досліджень про розвиток професійної освіти в зарубіжжі.

Розглядаючи праці другої групи із «середнім рівнем інтересу», виокремлюємо доволі сконсолідовані наукові підходи, притаманні студіям про підготовку фахівців у галузі туризму (табл. 3.2.5). За напрацьованим інтегралом дослідники фокусують на аналізі нормативних і аналітичних документів міжнародних, національних туристичних організацій та міжгалузевій природі туризму. Кваліфікуючи туристичну освіту як складник професійної освіти і туристичної галузі, науковці аналізують функціонування її структурних компонентів (заклади освіти, наукові і методичні, виробничі і сервісні установи, органи управління тощо). У такому ракурсі як підсистеми туристичної освіти вивчаються педагогіка туризму та професійно-кваліфікаційна структура туризму. На методологічному рівні автори студій про розвиток туристичної освіти в окремих країнах дискутують про спільне та особливе в її міжнародній та національних терміносистемах.

На відміну від широкого спектру моделей періодизації розвитку різних галузей національних систем професійної освіти, детермінованих безліччю внутрішніх і зовнішніх чинників, у визначенні етапів розвитку професійної туристичної освіти різних країн українські учені часто орієнтуються на загальносвітові тенденції її розвитку. За такого підходу подекуди пропонуються доволі загальні, розмиті періодизації розвитку систем підготовки фахівців у

галузі туризму. Як приклад відзначмо схему етапів її становлення в Туреччині: доінституційний (підготовка у вигляді учнівства – XII – 40-pp. XX ст.); інституційний (професійні школи у 40–60-х pp. XX ст.); формування різнорівневої системи вищої туристичної освіти, що передбачає диверсифікацію її рівнів (з 70-х pp. XX ст.) (М. Чикалова, 2012) [1306].

Поряд зі спільними підходами, українські компаративісти пропонують своє оригінальне бачення розвитку національних систем вищої туристичної освіти. Зокрема, у докторській дисертації С. Бабушко (2015) представлено реконструкцію моделі корпоративного університету як ефективного інструменту підготовки фахівців з туризму в США і Канаді. Вони функціонують у структурі готельних корпорацій, які у співпраці із ЗВО на основі чіткого планування і поділу навчання на три кластери (доготельне, готельне, позаготельне) забезпечують послідовну, неперервну професійну підготовку фахівців [65].

Загалом вузький країнознавчий вектор дослідження вищої професійної освіти розширює докторська дисертація О. Самохвал, яка концептуалізує розвиток туристичної освіти у ЗВО німецькомовних країн Західної Європи. Доволі інноваційним для вітчизняної педагогіки і туризмознавства є представлене дослідницею порівняння бінарної структури (паралельне існування університетського та неуніверситетського секторів вищої туристичної освіти) у Німеччині, Швейцарії, Австрії, Люксембурзі, Ліхтенштейні. Основні тенденції та особливості її функціонування виявляються в чіткій ієрархії ступеневої освіти й дотриманні принципів міждисциплінарної цілісності, іншомовної професіоналізації, гуманітаризації. За результатами порівняльного аналізу розроблена їхня уніфікована модель, яка надається для зіставлення з іншими регіональними та національними системами вищої туристичної освіти [1041].

Попри різні тематичні вектори та профільну спрямованість, у двох проаналізованих групах студій простежуємо науково-методологічні підходи до вивчення предмета дослідження. Це міждисциплінарність (освітньо-педагогічні

процеси розглядаються крізь призму економічних знань, підприємництва, бізнесу); традиційна орієнтація на вимоги ринку праці розширюється з його національного компонента на глобальні виклики та європейські і світові тренди.

Доробок українських науковців про розвиток мовно-лінгвістичної освіти закордоння частково розглядався в дисертації з історіографії розвитку іншомовної освіти в зарубіжних країнах (Л. Гарапко, 2017) [238], тому в контексті нашого дослідження відзначмо деякі характеристики цієї групи праць (додаток 3). Інтерес науковців до означеної проблеми зумовлюють чинники суб'єктивні (авторами зазвичай є фахівці з іноземних мов, які реалізувалися як дослідники в галузі педагогіки) та об'єктивні у вигляді глобалізації та інтернаціоналізації суспільного життя, зростання кількості іммігрантів та іноземних туристів, розширення міжнародних зв'язків тощо.

З таких позицій пояснюється інтерес до вивчення системи професійної підготовки перекладачів у США, однієї з найрозвинутіших у світі. Це знайшло відображення в низці дисертацій (І. Пасинкова, 2006 [880]; О. Мартинюк, 2012 [715]; І. Пастирська, 2012 [883]), навчальних посібників та численних статей. Відстежуємо сфокусованість уваги дослідників на аналізі диференційованої мережі профільних закладів освіти: «напівпрофесійних» 1–3-річних шкіл і 2-річних коледжів, які дають право вступу на 3-й курс коледжу за бакалаврськими програмами; 4-річних коледжів вільних мистецтв; незалежних фахових шкіл із бакалаврськими і магістерськими програмами, університетів із правом підготовки докторів; вишів з дистанційною формою навчання тощо. Такі студії інтегрують уявлення про характер та особливості американської системи професійної підготовки перекладачів.

Тенденцію щодо розширення країнознавчого спектру цієї групи праць відображає дисертація О. Авксентьевої, яка професійно-лінгвістичну підготовку іноземних фахівців у Франції дослідила в контексті геополітики (зміна статусу французької мови в міжнародному спілкування) з акцентом на діяльності центрів і професійних асоціацій, які допомагають іноземцям

підготуватися до вступу до національних ЗВО та навчання в них, сертифікують рівень лінгвопрофесійної компетенції абітурієнтів тощо [5].

Означений країнознавчий тренд також засвідчує праця Л. Гунько про професійну підготовку магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у КНР. Сфокусувавши увагу на її інституційному компоненті, авторка показала, що серед підпорядкованих Міністерству освіти країни 3000 ЗВО наприкінці 2010-х рр. такі послуги надали 174 заклади. Позитивним є предметний аналіз їх функціонування на прикладі Гуандунського, Пекінського, Сіанського та інших університетів. Зростання попиту на перекладачів у КНР пояснюється розвитком електронної комерції та комп'ютерного програмування [301]. Автори означених студій вказують на прогалину в національних системах мовно-лінгвістичної підготовки, яка виявляється в недостатній підготовці фахівців з французької, німецької, іспанської та мов країн Близького Сходу і Азії.

Вітчизняна компаративістика дещо просунулася у вивченні технічної, інженерної, екологічної освіти та підготовки менеджерів і управлінців закордоном (табл. 3.2.5), хоча, зважаючи на масштаби і значущість цієї проблематики, вона перебуває лише на початках їх системного осмислення.

За твердженням О. Ельбрехт (2010), у першому десятилітті ХХІ ст. питання професійної підготовки менеджерів не було актуальним для української освіти та економіки [358, с. 3]. Її докторська дисертація про підготовку менеджерів у ЗВО Великої Британії, Канади, США стала певним проривом у вивченні цієї проблеми в українській педагогічній науці. Авторка актуалізувала новаторський для її тогочасної методології концепт, згідно з яким критерієм освіти менеджерів (і професійної освіти загалом. – Авт.) має бути не репродуктивне відтворення знань у вигляді стандартних рішень, а уміння напрацьовувати інтеграл дій у контексті проблемних ситуацій. Це потребує зміни моделей підготовки майбутніх фахівців. З таких позицій науковиця комплексно показала та порівняла моделі менеджерської освіти в згаданих країнах з акцентом на їх позитивних (демократичні механізми співпраці державних і громадських структур і акредитації ЗВО тощо) та негативних (брак

ефективних механізмів розв'язання загальнонаціональних проблем вищої освіти) характеристиках [358].

У концентрованому вигляді доробок педагогічної компаративістики з порушеної проблеми відображає докторська праця О. Товканець (2020) про систему підготовки фахівців із менеджменту освіти в країнах Центральної Європи. Дослідниця розкрила важливі методологічні аспекти проблеми підготовки менеджерів: міждисциплінарна терміносистема досліджень; теоретичні концепти її здійснення (соціальне і цільове управління, програмно-цільовий підхід тощо). З таких позицій запропоновано тлумачення менеджменту освіти

як цілісного багатогранного процесу, що відбувається з урахуванням принципів, організаційних норм і технологічних прийомів управління відносинами у сфері освіти та спрямований на реалізацію суспільнозначущих цілей, забезпечує ефективну діяльність освітніх установ, цілісність і координацію їх розвитку [1214].

Означена студія засвідчує тенденцію щодо вивчення проблеми підготовки менеджерів у зв'язку з економічною освітою, підприємництвом і бізнесом та в контексті процесів управління і реформування системи вищої освіти. Вона увиразнюється в навчальному посібнику «Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі» (2021). З'ясувавши її організаційні та психолого-педагогічні аспекти, автори представили комплексні моделі, що відображають спільне та особливе в системах ВПО означених країн [1144].

Синтезований аналіз дисертацій (табл. 3.1.5) та низки статей (І. Бакаєва [70], В. Бондаренко [133], А. Коломієць [544], С. Теліга [1197] та ін.) про розвиток вищої технічної освіти і підготовку майбутніх інженерів у зарубіжжі засвідчує превалювання характерних для вивчення ВПО наративів. Це виявляється у звуженому країнознавчому діапазоні студій (головно США (О. Вощевська, 2008 [223]; О. Ветров, 2017 [181]; О. Мазур, 2017 [696]), Велика Британія (Н. Бідюк, 2000 [107]), Польща (Т. Барський, 2000 [86]; Є. Громов, 2010 [293]) та реалізації напрацьованих підходів висвітлення означеної

проблеми в контексті генези та етапів розвитку основних типів ЗВО – університетів, коледжів, вищих технічних шкіл тощо.

На такому тлі цікавими в історіографічному плані є підготовлені в ракурсі пострадянської методологічної парадигми студії про розвиток професійно-технічної освіти в Туреччині (Т. Десятов, 1998) [327] та Китаї (Н. Пазюра, 2008) [864]. Зокрема, в другій студії показано процес модернізації системи підготовки виробничого персоналу КНР, що інтегрував світові теорії розвитку освіти з національними особливостями «економіки знань» та суспільними концепціями «сяо кан». Таким чином вона пройшла унікальний шлях трансформації, згідно із завданнями «культурної революції» 1949–1979 рр., курсу на виведення країни з кризи в 1974–1979 рр., пріоритетами економічного зростання 1984–1996 рр. та його поєднання із соціальною політикою 1996–2004 рр. [864].

Від досліджень з обговорюваної проблеми історико-педагогічного спрямування відрізняється експериментальна праця О. Романовського (2001), у якій теоретичні і методичні основи (концепція, модель, методологічні засади, педагогічні умови) підготовки інженера у ЗВО до управлінської діяльності обґрунтовуються на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду [1013]. Такий підхід вважаємо доцільним і перспективним, позаяк ідеться не лише про теоретичне узагальнення досвіду розвинутих країн світу, а й про його експериментальну перевірку щодо доцільності та ефективності впровадження в освітній процес України.

Здобутки вітчизняної компаративістики збагачують студії третьої групи з «низьким рівнем інтересу». Вони мають виражену міждисциплінарність та відображають тенденцію щодо реалізації наукових інтересів фахівців різних галузей знань у педагогічній науці. Ідеться, до прикладу, про підготовлену на перетині мистецтвознавства та педагогіки дисертацію А. Юркової (2024) про підготовку майбутніх хореографів у ЗВО країн Балтії. Поклавши в її основу ідею, згідно з якою професійна хореографічна підготовка фахівців у ЗВО Естонії, Латвії, Литви є головним структурним компонентом неперервної

хореографічної освіти, авторка показала, що вона реалізує широкий спектр навчальних завдань і формується в закладах вищої, професійної та неформальної освіти, витворюючи особливі пов'язані освітньої-мистецькі середовища [1358].

На перетині правознавства та педагогіки побудоване дослідження О. Михайленко (2011) про розвиток юридичної освіти в коледжах США. Імпонує авторський аналіз її розвитку крізь призму п'яти етапів (з 1636 р.) та зосередження уваги на двох останніх, що охоплюють другу половину XX – початок XXI ст. Такий підхід уможливорює показати наступність і основні тенденції цього процесу та предметно схарактеризувати його основні організаційні і дидактичні компоненти [746].

Для невеликої групи праць про професійну підготовку фахівців у галузі екології та природокористування, зокрема, у ЗВО Великої Британії (С. Старовойт, 2005) [1148], США (М. Олендр, 2011) [829], Польщі (Н. Демешкант, 2013) [318] та ін., характерні акценти на ґрунтовне з'ясування цієї проблематики в глобальному світовому масштабі з опорою на відповідні базові міжнародні акти та національну законодавчу базу. Під таким кутом розкривається інтердисциплінарна структура підготовки фахівців та особливості функціонування окремих вишів. Прикметною рисою студій із цієї проблеми є інтернаціоналізація національних систем професійної екологічної освіти, що відіграють вагомий роль у розв'язанні глобальних проблем людства.

У ракурсі проблемно-тематичного блоку відзначмо посилення із середини 2020-х рр. у вітчизняній педагогічній компаративістиці тенденції щодо порушення проблем у руслі західного суспільного і наукового дискурсу. Прикладом слугує докторська дисертація О. Козьменко про підготовку успішної людини у ЗВО США в другій половині XX – на початку XXI ст. Авторка обґрунтувала концептуальну ідею дослідження, відповідно до якої наприкінці 2000-х рр. коледжі та університети США скорегували свою місію щодо того, «як краще навчити традиційних студентів» до стратегії «залучення найкращих студентів до процесу навчання». Її реалізація передбачає створення

умов для забезпечення здобувачів вищої освіти компетентностями, необхідними для подальшого життя, кар'єри та саморозвитку. Проаналізувавши теорії успіху американських науковців, які визначали умови і чинники його досягнення студентами (доуніверситетська підготовка, активність у навчальній і в позанавчальній діяльності; інтеграція в соціальне середовище; вікові, соціальні особливості тощо), дослідниця схарактеризувала педагогічні умови, етапи, технології та узагальнила досвід формування успішної людини в американських вишах [535]. Такі студії є вельми корисними й перспективними для українських ЗВО, які також мають орієнтувати освітній процес не лише на потреби ринку праці, а й на подальше особистісно-ціннісне, інтелектуальне та духовне зростання випускників.

У площині західного дискурсу також простежуємо посилення уваги українських науковців до проблем співпраці ЗВО з виробничим сектором як чинником удосконалення професійної підготовки фахівців та впливу на цей процес ринку праці як педагогічної категорії. Другий концепт інтерпретується на трьох рівнях (за С. Бабушко): персональному – зростання вимог до кваліфікації та особистісного розвитку сучасного фахівця; організаційному – підвищення ролі ринку в його працевлаштуванні; суспільному – детермінування потреби навчання впродовж життя [65].

Як приклад творчих пошуків у цьому напрямі відзначимо новаторську для вітчизняної науки колективну працю «Зарубіжний досвід розвитку публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти і навчання» (2023). З'ясувавши сутність публічно-приватного партнерства як співпраці між органами влади та бізнесом для фінансування, управління, обслуговування інфраструктури, сфери послуг тощо та чинники, інші аспекти його розвитку, науковці розкрили форми, напрями, особливості його реалізації в національних системах ПОН близько 20 країн Південної, Західної, Північної, Східної Європи [401].

Реферована праця засвідчила недостатнє вивчення в українській педагогічній науці питання публічно-приватного партнерства та слабе

використання цього чинника в розвитку національної системи вищої освіти, хоча він має всеохопний вплив на процес професійної підготовки. Доречно відзначити, що згадувана студія була підготовлена співробітниками Лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання, які у 2019–2021 рр. виконували прикладне дослідження «Розвиток проєктного менеджменту в закладах професійної (професійно-технічної) освіти у вітчизняній і зарубіжній практиці», а з 2022 р. стали розробляти проблему розвитку державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти. За результатами означених та інших проєктів підготовлено низку змістовних студій та проведено наукові конференції, семінари, круглі столи тощо.

На тлі традиційної дослідницької проблематики української педагогічної компаративістиці також вирізняється праця А. Лещенко (2006) про домашнє навчання в системі професійної освіти США. Досліджуючи це багатогранне соціоосвітнє явище, що відображає форму освітнього вибору, стиль життя, спосіб реалізації неформальної неперервної професійної освіти, авторка сформулювала важливий концепт: домашня допрофесійна підготовка як компонент неперервної професійної освіти забезпечує успішне професійно-орієнтоване навчання не лише в загальноосвітній школі, а й у процесі оволодіння обраною спеціальністю у вишах, особливо в поєднанні із зусиллями громадських організацій, бізнесу, місцевих громад [655].

Отже, підсумовуючи, окреслимо низку визначальних тенденцій вивчення українськими компаративістами розвитку вищої професійної освіти закордоном та проблеми, які актуалізують аналіз їхнього доробку. По-перше, науковці з позицій синергетики стали підходи до з'ясування чинників, які прискорювали або гальмували розвиток і гармонізацію національних систем професійної освіти за умов відкритих суспільних систем. За таких обставин увага стала зміщуватися з традиційних чинників (історичні, політичні, економічні, географічні, демографічні, технологічні, культурні) на такі детермінанти, як різноманіття культур і збереження національної ідентичності; поширення неоліберальних цінностей, що виявляються не лише в суспільно значущих, а й

особистих інтересах і потребах здобувачів освіти; посилення впливу національних політичних доктрин і стратегій на розвиток інтеграційних освітніх процесів, зокрема в рамках ЄС, тощо.

По-друге, можемо говорити про вироблення певних умовно сконсолідованих підходів до вивчення національних і регіональних систем професійної освіти. Це виявляється в їх розгляді як сукупності закладів середньої і вищої освіти зі здобуття певних спеціальностей, кваліфікацій та післядипломної освіти і підвищення кваліфікації кадрів. Завдяки узгодженості й наступності рівнів освіти та врахуванню суспільних викликів і вимог національного та міжнародного ринків праці оцінюється ефективність систем підготовки кадрів. По-третє, у їхній характеристиці та зіставленні увага науковців зміщується на чинники інтернаціоналізації та уніфікації систем і структур професійної освіти, їхню орієнтованість на формування професійних компетентностей, урахування концепту неперервності професійної освіти, актуалізацію принципів гуманізації та гуманітаризації вищої професійної освіти під впливом трансформацій суспільної свідомості.

По-четверте, можемо говорити про певну узгодженість поглядів науковців на стратегічні завдання і пріоритети модернізації національних систем професійної освіти, які полягають у зміцненні взаємодії закладів освіти та бізнесу, наукових установ і громадських організацій; посиленні ролі неформального навчання; реалізації навчальних програм на основі мобільності здобувачів вищої освіти і викладачів; імплементації механізмів, які забезпечують зайнятість випускників, та ін.

3.3. Доробок українських науковців про розвиток вищої медичної освіти закордоном

У процесі вивчення означеної в назві підрозділу проблеми використовуємо описану та апробовану методику метааналізу (підрозд. 1.1, 3.1, 3.2), яка дає змогу здійснити системний аналіз доробку українських науковців про розвиток вищої медичної освіти (ВМО) закордоном та порівняти його з

історіографією вищої професійної освіти, зокрема й педагогічної, у зарубіжжі. Сформовані за результатів пошуково-евристичної роботи три вибірки матеріалів ГС (235), ВС (105), РВ (70) аналізуємо за тими ж країнознавчим та змістовно-тематичним підходами.

Історіографія української компаративістики про розвиток ВМО в зарубіжжі має виражений міждисциплінарний профільно-орієнтований характер. Більшість авторів, які долучилися до її формування, зокрема і як здобувачі наукових ступенів, є фаховими медиками, науковими керівниками і консультантами яких вступали досвідчені вчені-педагоги. Вони спираються на напрацьовані у вітчизняній історико-педагогічній науці концептуальні підходи і дослідницькі методики, але в структурно-змістовому і видовому вимірах відрізняються від доробку про розвиток вищої професійної освіти, зокрема й педагогічної, у зарубіжжі. По-перше, маємо значно вищий відсоток монографій, наукових статей і навчально-методичної літератури про розвиток вищої медичної освіти в зарубіжжі, які не дублюють матеріали дисертацій. По-друге, дисертації і монографії із цієї проблеми мають більш комплексний характер, що виявляється в аналізі в розрізі конкретного предмета дослідження пов'язаних з ним питань політики і управління медичною освітою, її якістю тощо. По-третє, науковим працям з обговорюваної проблеми властивий надзвичайно вузький країнознавчий вектор – євроатлантичний: близько 70–75 % із них присвячені національним системам вищої медичної освіти у США, Великій Британії і німецькомовних країнах. По-четверте, важливим чинником нарощування знань про її розвиток стали профільні наукові конференції, улаштовані в рамках Міністерства охорони здоров'я України.

Поряд із оперуванням категорійно-поняттєвим апаратом педагогічної науки, терміносистема досліджень про розвиток ВМО в зарубіжжі не стала їх сильною стороною. Існує сконсолідована позиція, згідно з якою термін «медична освіта» з'явився на медичному факультеті французького університету Монпельє 1808 р. Вона розглядається як складник професійної освіти, характер її розвитку визначають запити ринку праці й передусім суспільства, адже

здоров'я людини є інтегральним показником розвитку країни, що відображає політичний, соціально-економічний, моральний стан населення, уможливорює нарощування демографічного ресурсу. Тому національні системи ВМО вивчаються в контексті розвитку світових і регіональних систем охорони здоров'я та освіти.

Категорійний апарат компаративістських студій з порушеної проблеми розробляється на основі синтезу вітчизняних та міжнародних (передусім європейських) нормативно-правових актів та національного законодавства досліджуваних країн [див.: 37; 263]. Попри дефінітивні варіації, медична освіта розглядається як система фахової підготовки і підвищення кваліфікації лікарів, провізорів, середнього медичного персоналу й науково-педагогічних медичних кадрів. Автори виокремлюються складники вищої медичної освіти залежно від покладеної в основу дослідження її моделі – вітчизняної (вища професійна – бакалаврат, магістратура; післядипломна освіта – первинна спеціалізація, інтернатура, лікарська резидентура, клінічні ординатура як вища форма підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток), європейської (додипломна; післядипломна; сертифікація та ліцензування; безперервна освіта), досліджуваної країни або «змішаної» (гібридної).

Поняття «медична освіта» та «вища медична освіта» часто не розмежовуються, подекуди ототожнюються. У студіях, де вища медична освіта є основним предметом дослідження, відзначається її особливість, яка полягає в поєднанні набуття певного освітнього рівня (ступеня) – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, що забезпечують здобуття професійної кваліфікації відповідно до напрямку підготовки (медична сестра, фельдшер, лікар, лікар-психолог, лікар-стоматолог). Така позиція узгоджується з міжнародними стандартами медичної освіти та акредитації освітніх закладів [див.: 37; 763; 263; 1394].

Не виявлено ґрунтовних розробок щодо наукового дефініціювання вищої медичної освіти в міжнародному контексті або в національних терміносистемах окремих країн. Деякі спроби розв'язати цю проблему, зокрема, крізь призму

зарубіжного дискурсу щодо «загальних цілей», «мети», інших аспектів філософії професійної освіти (Я. Цехмістер [1288]) не завершилися чіткими результатами й висновками.

У згадуваному панівному євроатлантичному векторі дослідження національних систем ВМО вирізняємо «інтеграційно-європейський» напрям, який розвинувся на першому етапі досліджуваного історіографічного процесу, зокрема під впливом ухваленої МОН Комплексної програми реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти (2004). Вивчення національних систем ВМО у загальносвітовому і регіонально-європейському контексті зумовлювали й об'єктивні процеси глобалізації та інтернаціоналізації. Про посилення цієї тенденції на початку ХХІ ст. свідчать підготовлені колективами фахівців інформаційно-аналітичні та навчально-методичні матеріали («Вища медична освіта і Болонський процес» (2004) [191]; «Медична освіта у світі та в Україні» (2005) [730] та ін.). Їхні автори фокусували на з'ясуванні впливів інтеграційних процесів на проблеми стандартизації та підвищення якості підготовки майбутніх лікарів (єдність підходів до ліцензування і акредитації ЗВО; визнання дипломів і сертифікатів; міжнародне співробітництво) тощо.

Тематичний спектр цього наративу розширюють, конкретизують матеріали наукових статей. У ракурсі інтеграції системи медичної освіти України в Болонський процеса використання європейського досвіду для її вдосконалення вивчалися проблеми підготовки різних категорій медичних працівників – лікарів, фармацевтів, медсестер та ін. (Ю. Вороненко та ін. [219–220]; С. Гордійчук, Н. Леонченко [271]; В. Казаков, О. Талалаєнко, М. Первак [456]; О. Панасенко, В. Буряк, А. Каплаушенко [871]; О. Січкоріз [1089] та ін.), висвітлювалася діяльності в цьому напрямі профільних ЗВО, наприклад, Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (В. Москаленко та ін. [765]).

Із загального наукового контенту про вищу професійну освіту в зарубіжжі особливості архітекτονіки вітчизняної історіографії про розвиток

ВМО визначають країнознавчий і тематичні вектори студій та їх видові характеристики. Представлена в табл. 3.3.1 вибірка дисертацій, монографій, навчальних посібників відображає їх згадувану зосередженість на США і кількох європейських країнах та подібність формулювання предмета дослідження. За такої історіографічної ситуації окреслюємо загальний дизайн досліджень і здійснюємо висвітлення розвитку вищої медичної освіти в конкретних країнах.

Таблиця 3.3.1

Вибірка дисертацій*, монографій і навчальних посібників*** про підготовку медичних кадрів у зарубіжжі (за роками захисту і видання)**

Автори	Назва дослідження
Казаков В.М. та ін.**	Система безперервної медичної освіти (1994)
Москаленко В.Ф. та ін.	Вища медична освіта і Болонський процес (навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали) (2004)
Поляченко Ю. В. та ін. ***	Медична освіта у світі та в Україні (2005)
Андрейчин С. М., Качор. В.О.**	Медична освіта у Словачькій республіці (2006)
Гришук Л. А., Городецький В. Є.**	Медична освіта у Польщі (2006)
Уліяш П.-Б. А.	Вплив польсько-українських зв'язків на розвиток вищої медичної освіти і науки в Польщі та Україні до початку ХХ століття 2008
Лавриш Ю. Е.*	Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади (2009)
Кучумова Н. В.*	Розвиток системи вищої медичної освіти у німецькомовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) (2012)
Паламаренко І. О.*	Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії 2012.
Кліщ Г. І.*	Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії (2013)
Колісник-Гуменюк Ю. І.*	Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах (2013)
Коваленко, О. О.*	Формування самостійності молодшого медичного персоналу в процесі фахової підготовки у медичних коледжах (2014)
Гук С. В.*	Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії (2015)
Канівець О. М.	Професійна підготовка лікаря ветеринарної медицини у Великій Британії (2015)
Манюк Л. В.*	Підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США (2017)

Гребеник-Козаченко Ю. С.*	Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США (2016)
Хоменко К. В.*	Формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі (1990–2015) (2017)
Магрламова К. Г.*	Теоретичні і практичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії (2018)
Пилипенко О. П.	Професійна підготовка фахівців ветеринарного профілю у ВНЗ Німеччини. 2018
Симоненко Н. О.	Організація самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах США (2018)
Хвалибога Т. І.*	Теоретико-організаційні засади професійної підготовки майбутніх лікарів в університетах США (2020)
Білоусова Н. А.	Професійна підготовка медичних представників фармацевтичних компаній у Федеративній Республіці Німеччини (2021)
Пікон К. С.	Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти у вищих навчальних закладах США (2021)
Шумило М. Ю.*	Розвиток вищої медичної освіти у США (XX–XXI століття) (2023)

Синтезований аналіз показав, що, зважаючи на об'єктивні реалії, учені визначають подібні тенденції функціонування та розвитку національних систем професійної підготовки лікарів. У фокусі уваги перебуває тенденція збереження (у США) та розширення (у європейських країнах) децентралізації управління вищою медичною освітою. Вона стосується передусім різних аспектів автономії ЗВО щодо самостійного визначення засад організації освітнього процесу і шляхів забезпечення його якості, структури контингенту студентів і кадрового потенціалу, джерел фінансування тощо.

По-різному трактується і оцінюється тенденція щодо посилення прагматичності системи ВМО. З одного боку, це виявляється в переконаннях здобувачів вищої освіти, їхніх батьків, громадськості в тому, що вона має задовольняти їхні потреби та забезпечувати фінансову доступність, етнічну лояльність, інші прояви демократизації. З іншого боку, науковці вказують на посилення вимог до професійного добору та зарахування абітурієнтів до медичних ЗВО, зокрема щодо рівня знань із природничих дисциплін, які

перевіряються за допомогою комплексних вступних іспитів, процедур інтерв'ю і рекомендацій, урахування соціальної і волонтерської активності.

Виявлено, що в процесі визначення передумов розвитку національних систем ВМО, поряд із урахуванням «традиційних» чинників (історичне минуле, політичне, соціально-економічне, культурне становище країни та ін.), науковці зміщують увагу на з'ясування впливів міжнародних медичних організацій та документів у галузі охорони здоров'я на обґрунтування стратегій підготовки лікарів у медичних ЗВО досліджуваних країн. Зокрема, акцентувалося на імплементації міжнародних принципів прав людини і Міжнародного кодексу медичної етики у зміст національних систем освіти.

Слушними вважаємо наукові рефлексії, згідно з якими конкуренція між закладами освіти різного організаційно-правового статусу (університет, коледж, профільний ЗВО) не заперечувала, а посилювала їхню кооперацію. Це сприяло підвищенню якості підготовки медичних працівників різних рівнів та покращення системи контролю за нею завдяки впровадженню нових стандартів. Суголосно визначаються і основні тренди вдосконалення управління національними системами ВМО, що виявлялося в демократизації внутрішнього устрою університетів, забезпеченні академічної свободи учасників освітнього процесу сприянні працевлаштуванню випускників.

Окрім цих підходів до вивчення функціонування сучасних національних систем ВМО, учені відповідно до предмета своїх досліджень пропонували власні оригінальні підходи до їх вивчення. Так, у докторській дисертації про теоретико-організаційні засади професійної підготовки лікарів в університетах США Т. Хвалибога (2020) за двома критеріями (панівна науково-педагогічна парадигма, у межах якої розвивається ВМО, та характер політичних і соціально-економічних відносин, що її зумовлюють), запропонувала свою періодизацію її розвитку. Дослідниця схарактеризувала цей процес крізь призму специфіки та наступності і взаємозалежності двох основних етапів: дореформеного (початок XVII ст. – 1910 р.), коли почала формуватися національна модель медичної освіти за умов існування неакредитованих

приватних шкіл, та післяреформеного (1910 р. – початок ХХІ ст.), коли стала посилюватися академічність медичної освіти завдяки розширенню переліку фундаментальних і природничих дисциплін, зростанню ваги наукових досліджень та скороченню чисельності медичних шкіл через жорсткі правила акредитації [1264, с. 7, 12–14].

У характеристиці сучасного університетського середовища підготовки фахівців Т. Хвалибога зосередилася на показі його професіоналізації, що виявляється в спеціалізації і диференціації різних галузей медицини; зростанні наукового потенціалу завдяки появі нових аспірантських шкіл; переході до системи дослідницьких університетів тощо. Виправданим і продуктивним вважаємо підхід до розгляду організації професійної підготовки майбутніх лікарів крізь призму основних етапів та діяльності окремих ЗВО. З таких позицій учена розробила її комплексну структурну модель, що охоплює програми здобуття ступеня бакалавра (біологія, хімія, комбіновані) та програми MD і DO у закладах освіти відповідних рівнів та спеціалізованих або університетських лікарнях, консультаційних школах і офісах. Вона доповнюється функційною моделлю професійної підготовки лікарів у США, що охоплює основні компоненти додипломного та післядипломного етапів [1264, с. 16–28]. Така рецепція комплексно й цілісно відображає сутність досліджуваного феномена та створює підґрунтя для її зіставлення з моделями ВМО інших країн.

Цікавим для порівняння зі згаданою працею є подібна за постановкою предмета дослідження дисертаційна робота М. Шумило (2023) про розвиток ВМО в США у ХХ–ХХІ ст. Дослідниця розширила перелік детермінант цього процесу, які, крім особливостей соціального, економічного, культурного розвитку країни, стосуються рівня освіченості населення, його полікультурності, специфіки освітньої системи тощо. Більш докладною (і дещо недосконалою) є його часова градація, що складається з періодів: доколоніального (до 1620 р., коли не було жодних ознак системи медичної освіти); колоніального (1620–1783 рр., коли розпочалося її формування у

вигляді «учнівства»); становлення (1783–1910 рр., коли почало формуватися уявлення про роль медичної освіти); реформування та вдосконалення (1910–1975 рр. – виявилось у структуруванні професійної підготовки в медичній школі); глобалізації (від 1975 р. й дотепер, що супроводжується посиленням державного регулювання та диверсифікацією окремих компонентів ВМО) [1350].

Ця студія вчергове засвідчує потребу визначення обґрунтованих підходів до розробки схем періодизації досліджуваних освітніх процесів. Реалізуючи це завдання, науковці, по-перше, не завжди виправдано виходять за основні хронологічні рамки своїх досліджень, що призводить до їх штучного «розтягнення» через включення широких історичних ретроспектив. По-друге, доцільно визначати чіткі критерії періодизації, тоді зрозумілимиє їх «реперні» точки, а в нашому випадку стає зрозумілим, коли почала формуватися власне система ВМО США (а не системи медичної освіти чи охорони здоров'я), які часові відрізки позначають її становлення.

Крізь призму порівняння також підходимо до аналізу комплексних праць про розвиток системи ВМО у Великій Британії. Докторська дисертація К. Магрламової увиразнює концептуальні наративи вивчення цієї проблеми. Вони виявляються, по-перше, у визначенні стратегій її розвитку як екстраполяції результатів діяльності міжнародних медичних об'єднань (координація діяльності законодавчих органів і ЗВО медичного профілю; забезпечення її глобальної модернізації через мережу міжнародних медичних об'єднань; вплив інтеграційних процесів на стандартизацію і якість медичної підготовки лікарів); по-друге, у її представленні як цілісної педагогічної системи, що охоплює цільовий, теоретико-методологічний, організаційний, змістовий, технологічний, результативний, компоненти; по-третє, показі її неперервності у форматі почергового здобуття майбутніми фахівцями ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії тощо [695].

У масиві студій із цієї проблеми дослідження К. Магрламової вигідно вирізняє аналіз систем ВМО у різних регіонах країни (Англія, Ірландія, Уельс,

Шотландія); з'ясування впливу на її функціонування Брексіту (вихід Великої Британії з ЄС); обґрунтування підходів і критеріїв (оновлення законодавства, управлінських структур, профільних закладів освіти); періодизації і класифікації п'яти етапів формування британської системи підготовки медиків в університетах (зародження і становлення; системно-формувальний; професіоналізації; гуманізації та соціалізації; реформування та модернізації); типології медичних ЗВО Британії за характером функціонування («старі» університети, які відзначаються «академізмом»; університетські коледжі й коледжі вищої освіти; «нові» університети, орієнтовані на практичну підготовку випускників; «відкриті університети», які здійснюють навчання без відриву від професійної праці) та за організаційною структурою (федеративні, колегіальні, унітарні тощо) [695].

Отож завдяки студія Т. Хвалибоги та К. Магрламової є підстави говорити про представлення в українській компаративістиці доволі системного цілісного уявлення про дві найрозвинутіші у світі національні системи ВМО.

Приріст знань дає і дисертація І. Паламаренко про систему професійної підготовки сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії. З'ясувавши її генезу, особливості, організаційні засади й структурні компоненти, науковиця предметно схарактеризувала основні етапи цього процесу від вступу, зарахування, власне професійної підготовки до післядипломної освіти, підвищення кваліфікації тощо. Цю логічну рецепцію концептуалізує позиція, згідно з якою збалансування суспільних потреб та особистих інтересів і запитів визначає зміст і різні напрями професійної підготовки майбутніх медиків [866].

Окремі аспекти розвитку національних систем ВМО розкривають дослідження, присвячені формуванню певних професійних компетенцій та особистісних якостей майбутніх фахівців. Зокрема, у дисертації Л. Манюк у ракурсі основного предмета дослідження (підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами ІКТ в університетах США) розкриваються загальні тенденції і напрями її модернізації, організаційні особливості

функціонування і процес інформатизації тощо. Заслужують на відзначення змістовні узагальнення авторки, яка на основі аналізу законодавчої бази здобуття кваліфікації «лікар» схарактеризувала три етапи (домедичне навчання в коледжі; навчання в медичній школі; резидентура) цього періоду, який триває 11–16 років. За результатним ранжування 46 профільних університетів США визначено й схарактеризовано діяльність 20 провідних закладів ВМО у досліджуваному напрямі [713].

На відміну від такого комплексно-тематичного підходу, у дисертації про формування комунікативної культури студентів медичних коледжів у Великій Британії та США Ю. Гребеник-Козаченко зосередилася на вивченні організаційно-педагогічних засад вироблення відповідної професійної компетенції і лише аспектно в тематичному ракурсі висвітлила функціонування національних систем ВМО обох країн [276]. Це ж стосується і праці про організацію самостійної роботи студентів у медичних ЗВО США, у якій авторка Н. Симоненко повністю сфокусувалася на з'ясуванні цього компонента освітнього процесу, який, до того ж, розглядає з позиції української дидактики [1072] (докл. підрозд. 4.1).

«Заокеанський» вектор вивчення порушеної проблеми розширює дисертація Ю. Лавриш про професійну підготовку медичних сестер в університетах Канади. Написана згідно з напрацьованими українською компаративістикою підходами праця може слугувати прикладом ретрансляції загальних характеристик національних систем вищої професійної освіти, що виявляється у стандартних визначеннях її детермінант, принципів, інших компонентів. При цьому показуються і її особливості: ступневість (бакалавр, магістр, доктор сестринських наук); диференційованість спеціальностей, що досягається завдяки різноманіттю навчальних програм та стимулює мобільність щодо зміни місця навчання і неперервність професійного розвитку за участі професійних асоціацій тощо. Заслужує на відзначення і показ системи підготовки викладачів сестринської справи, що має виразну психолого-педагогічну і технологічну ІКТ спрямованість [643].

«Європейський» вектор широко представлений студіями про розвиток національних систем ВМО німецькомовних країн. У праці Н. Кучумової показано особливості розвитку та здійснено синтезований і порівняльний аналіз національних моделей допрофесійної, професійної, післядипломної підготовки медиків Швейцарської Конфедерації, Німеччини та Австрії. Таким чином увиразнюються загальні тренди європейської політики у сфері ВМО, що спрямовані на їхню гармонізацію та оптимізацію умов для вільного руху медичних кадрів у межах регіону та мають виразний людино- і студентоцентричний та пацієнтоорієнтований характер [637].

Цікавою для порівняння є дисертація Г. Кліщ, яка розвиток медичної освіти в Австрії детермінувала характером реформування 41 компонента національної медичної галузі. Доводиться, що поряд з європейськими стандартами, саме вони визначали пріоритети підготовки майбутніх фахівців щодо забезпечення профілактичної та просвітницької роботи з громадянами задля формування в них відповідального ставлення до свого здоров'я. У з'ясуванні питання щодо вдосконалення системи ВМО акценти змістилися на раннє залучення майбутніх фахівців до професійної діяльності за рахунок постійного оновлення клінічної бази закладів освіти, залучення до викладання найкращих учених і медиків-практиків [506].

Притаманна вітчизняній компаративістики пріоритетність педагогічної полоністики проявилися і в досліджуваному тематичному векторі. Про це свідчать монографія Л. Грищука і В. Городецького «Медична освіта у Польщі» (Тернопіль, 2006) [260], дисертація К. Хоменко про формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі у 1990–2015 рр. [1272], інші наукові матеріали. Їх аналіз виявив подібні та особливі погляди на розвиток ВМО Польщі. Зокрема, у баченні К. Хоменко її становлення позначилося періодами створенням структури медичних університетів та трансформації їх функціонування на засадах європейської демократії в 1990–2005 рр.; динамічного розвитку та кардинальними змістовно-процесуальними змінами в професійній підготовці майбутніх лікарів у 2005–2011 рр.; процесами

модернізації в контексті євроінтеграційних прагнень країни в 2011–2015 рр. [1272].

Нарощування знань з педагогічної полоністики в досліджуваному ракурсі засвідчують оригінальні статті, які розкривають тенденції та особливості формування польської моделі європейської медичної освіти (Б. Перевізник, Т. Ковальчук, Н. Джавадова [901]), зокрема крізь призму організації навчального процесу в медичних ЗВО (А. Дорофєєв, Т. Мягкова, В. Хоростовська [346]; А. Беденюк, Т. Боднар, П. Боднар [91] та ін.).

У напрацьованій українською компаративістикою рецепції розвитку ВМО закордоном вирізняється захищена в Україні польською дослідницею П.-Б. Уліяш дисертація про вплив польсько-українських зв'язків на розвиток вищої медичної освіти і науки в Польщі та Україні до початку ХХ ст. На відміну від українських студій, авторка не аналізує сучасні проблеми підготовки лікарів, а досліджує цей процес в ретроспективі ХІІІ–ХІХ ст. (етапи, чинники розвитку, створення медичних закладів, запозичення європейських зразків, поширення польських впливів із західних земель України на східні тощо) [1241]. Із цієї студії випливає, що впродовж століть ВМО України розвивалася у фарватері європейських процесів. Це дає підстави ставити питання не про її «входження», а радше про «повернення» уЄПВО.

Як складник зарубіжного досвіду підготовки кадрів у галузі охорони здоров'я науковці розглядають проблему формування фахівців з фізичної реабілітації та інших супутніх спеціальностей. Приріст знань із цієї проблеми засвічує низка розвідок про світовий досвід підготовки спеціалістів з фізіотерапії і ерготерапії (А. Фастівець [1246], численні статті про підготовку тренерів з оздоровчого фітнесу (М. Василенко, О. Жданова, Н. Кузьменко, В. Левицький, О. Лускань, О. Твердохліб, Л. Чеховська, У. Шевців та ін.). Вони акцентують увагу на найбільш просунутих системах підготовки кадрів у США, Японії, західноєвропейських країнах та з'ясовують властиві для них спільні й особливі риси й можливості використання цього досвіду в Україні.

Окремо відзначмо ще два дослідження. У кандидатській дисертації С. Гук здійснена комплексна реконструкція системи професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії (етапи розвитку й організаційна структура; специфіка сертифікації і ліцензування; кваліфікаційні напрями; міжпрофесійне навчання; особливості практичної підготовки тощо) [297]. А в розділі докторської дисертації Ю. Копчинської розкрито функційні особливості формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії у ЗВО Австрії, Великої Британії, Норвегії [559]. Ці та означені вище студії засвідчують посилення тренду щодо розширення тематичного вектора студій з педагогічної компаративістики та її утвердження як міждисциплінарної галузі знань, яка органічно синтезує зарубіжний досвід підготовки фахівців з різних галузей, що розв'язують значущі питання розвитку країн і націй.

Представлений аналіз наукового доробку про розвиток ВМО спонукає актуалізувати перспективний для української компаративістики вектор студій щодо порівняння національних систем ВМО, які мають не лише подібні, а й істотно відмінні характеристики, зумовлені внутрішніми та зовнішніми чинниками їх формування. Зокрема, у ракурсі порушеної проблеми йдеться про зіставлення розвитку національних систем ВМО США і Канади та країн Європи (у перспективі Азії – Китай, Індія тощо), який супроводжують як спільні, так і специфічні тенденції, які, зокрема, виявляються в скороченні тривалості медичної підготовки за рахунок зменшення навчального навантаження; застосуванні різних/нових методологій формулювання її цільових аспектів; посиленні акцентів на клінічно-практичному складнику тощо. Про продуктивність таких наукових пошукувань свідчить змістовна розвідка О. Неловкіної-Берналь, яка зіставила й показала спільне й особливе американського та європейського підходів соціально-професійної підготовки сучасного лікаря [797].

Фахові статті та матеріали конференцій, які оперативнo і предметно віддзеркалюють чергові тренди осмислення актуальних проблем історико-

педагогічної науки, засвідчують сталу тенденцію щодо пріоритетів вивчення ВМО в контексті процесів євроінтеграції (2004–2007 рр.), відтак глобалізації та інтернаціоналізації. Зокрема, її увиразнюють розвідки Я. Цехмістер (1999) [1288], В. Казакова, О. Талалаєнко, М. Первак (2009) [456], О. Січкоріза, Г. Литвин, Т. Колач, О. Корпана (2013) [1090], С. Василевич, О. Панько, О. Цищори (2011), О. Астап'євої (2018) [61] та ін., які в різних змістових ракурсах, але в спільному геополітичному вимірі висвітлюють різні аспекти розвитку ВМО в контексті реалізації принципів Болонської декларації, викликів глобалізації, потреб національних систем охорони здоров'я тощо.

Відзначаємо повільне розширення країнознавчого вектора студій з проблеми професійної підготовки лікарів у зарубіжних країнах. Такі окремі продуктивні прояви засвідчують монографія і статті про розвиток медичної освіти у Словацькій Республіці. Їх автори С. Андрейчин і В. Качор (2006) розкрили особливості функціонування її системи, що виявляється в гармонійній інтеграції європейських і національних нормативно-правових актів у галузі охорони здоров'я і співпраці відповідних управлінських структур на обох рівнях, продуктивному досвіді діяльності профільних вишів (Університет Коменського у Братиславі, Пряшівський університет та ін.), багатоступеневості функціонування ВМО та участі міжнародних і національних громадських організацій у її розвитку тощо [38]

Червоною ниткою крізь дослідження про розвиток медичної освіти закордоном проходить концепт її безперервності. За чинної історіографічної ситуації не втратила актуальності колективна монографія «Система безперервної медичної освіти» (1994), яка вплинула на подальший розвиток студій із цієї проблеми та дає підстави для порівняння зрушень, що відбулися у цій сфері за наступного тридцятиріччя. Узагальнивши значний фактографічний матеріал, її автори показали, що в більшості країн Європи, Центральної і Південної Америки, Індії термін навчання тривав 6–7 років. Після цього випускники здобували встановлені в них звання (лікар, бакалавр медицини, ліценціат, кандидат медицини та ін.). Відтак починалася післядипломна

практично орієнтована підготовка, зокрема, інтернатура як форма різнопрофільного клінічного стажування З'ясувавши спільне та особливе цього процесу в різних країнах, науковці спрогнозували тренди щодо збільшення тривалості професійної підготовки лікаря-спеціаліста до 12–15 років, розширення її спеціалізацій, посилення міждержавного обміну досвідом тощо [1080].

Не виявлено появи за наступних років тематичних студій, які б узагальнювали світовий досвід розвитку ВМО, а окремі країнознавчі дослідження не компенсують потреби її синтезованого осмислення в розрізі тенденцій інтернаціоналізації та глобалізації. Навчальні видання на кшталт посібника «Медична освіта у світі та в Україні: Дипломна освіта. Післядипломна освіта. Безперервний професійний розвиток» (2005) [730] лише часткового заповнюють цю прогалину, адже означена проблема потребує осмислення не лише на дидактичному, а й на академічному рівнях.

Нові підходи в розвитку історіографії в означеному напрямі відображає дисертація Н. Білоусової про професійну підготовку медичних представників фармацевтичних компаній у ФРН (2021). Відзначаємо інноваційність самої постановки проблеми, адже питання неперервності підготовки медичних кадрів в українській педагогічній компаративістиці переважно розглядається крізь призму діяльності закладів освіти різних рівнів та післядипломної освіти. У праці авторка зосередилася на аналізі організаційно-правового та дидактичного забезпечення підвищення кваліфікації провізорів та зіставленні такого досвіду Німеччини, України, інших європейських країн [113].

Як важливий та відносно самостійний напрям досліджень про розвиток ВМО в зарубіжжі розглядаємо студії про розвиток медсестринської освіти. Його міждисциплінарний характер дає змогу виокремити два їх струмені: педагогічно-компаративістський та медично-клінічний. Перший презентують праці про підготовку медичного персоналу в коледжах України, які певним чином висвітлюють і аналогічний зарубіжний досвід (наприклад, розвідка

О. Коваленко про формування самостійності медичного персоналу в процесі фахової підготовки в медичних коледжах) [517]. А в дисертації Ю. Колісник-Гуменюк (2013) про формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі підготовки в медичних коледжах предметно аналізуються відповідні міжнародні і національні етико-деонтологічні студії, документи та етичні кодекси медичних сестер [542].

Становлять інтерес праці, у яких безпосередньо висвітлюється зарубіжний досвід підготовки медичних сестер. Поряд зі згадуваним дослідженням Ю. Лавриш про її здійснення в університетах Канади відзначмо дисертацію К. Пікон (2021) про підготовку фахівців сестринської справи за умов ступеневої системи освіти США. Показавши столітню ретроспективу її становлення, диференційованість, розгалуженість і різноманіття організаційної структури, авторка схарактеризувала специфіку підготовки медичних сестер на різних рівнях вищої освіти – від молодшого спеціаліста (асоційована, практикуюча медсестра) до бакалавра і магістра та ступеня доктора, що здобувається в процесі післядипломної освіти. Цей процес увиразнює комплексна модель порівняння систем підготовки фахівців сестринської справи у ЗВО США (шестиступенева) та України [917].

Серед публікацій статей відзначмо розвідку Т. Бондар і Н. Мукач про розвиток системи медсестринської освіти у Швейцарії на вищому, середньому і третинному рівнях. Спираючись на аналіз маловідомих джерельних матеріалів, авторки показали особливості її фінансування, процес прискореного реформування під впливом глобалізації, функціонування організаційної структури та розкрили основні аспекти розвитку у вигляді впливу профільних університетів на соціально-економічне життя країни, підтримки з боку держави і приватного сектора тощо [139].

Вагому роль у стимулюванні вивчення зарубіжного досвіду медсестринської освіти та його популяризації відіграв науково-практичний журнал «Медсестринство», що видається Тернопільським національним медичним університетом імені І. Я. Горбачевського. Наше твердження, згідно з

яким він виступив одним із перших ініціаторів вивчення цієї проблеми, аргументує зміст першого номера за 2006 р. Його лейтмотив «Розвиток міжнародного співробітництва в медсестринській освіті» знайшов втілення у двох десятках змістовних розвідок, що висвітлюють європейські стандарти, американський досвід, інші актуальні питання її розвитку.

Важливим компонентом багатьох схарактеризованих монографічних і дисертаційних досліджень став цільовий аналіз у руслі основного предмета дослідження проблем управління та якості ВМО. У різних ракурсах вона обговорювалася в наукових статтях та на тематичних конференціях. Зокрема, на всеукраїнських науково-практичних конференціях «Актуальні питання якості медичної освіти» (Тернопіль, 2016, 2020) виголошувалися десятки доповідей про досвід її забезпечення зарубіжними профільними ЗВО та особливості реалізації відповідних міжнародних стандартів в Україні [21; 22].

Також відзначмо змістовні статейні розвідки, у яких предметно аналізуються міжнародний досвід: моніторингу якості медичної освіти (І. Булах, Л. Войтенко, Ю. Антоненко та ін. [152]); підвищення якості освітніх послуг і організації професійної підготовки у ЗВО (І. Булах, І. Шило [153]) та безперервного професійного розвитку лікарів і провізорів (М. Банчук); методології побудови національної системи управління якістю ВМО (М. Білинська [110]) тощо. Така тематична палітра засвідчує всеосяжність і значущість питання якості медичної освіти як компонента цієї галузі професійної підготовки та намагання вітчизняних науковців всебічно вивчити та адаптувати цей світовий досвід у національну систему ВМО.

У 2010-х рр. активізувалися зусилля працівників Національного університету біоресурсів і природокористування України та інших наукових осередків щодо вивчення зарубіжних систем професійної підготовки лікарів ветеринарної медицини. З-поміж здобутків цього напрямку студій – дисертації про їхній розвиток у Великій Британії (О. Канівець, 2012 [463]) та Німеччині (О. Пилипенко, 2018 [912]). Вони відзначаються подібними (традиційними) структурно-змістовими підходами: крізь вимір етапів професійної підготовки

фахівців розкриваються особливості її структури, змісту, форм, методів тощо. Під таким кутом показано своєрідність моделі підготовки лікарів-ветеринарів Німеччини: складні механізми функціонування, зумовлені різноманіттям нормативних актів, специфікою управління вищою освітою на федеральному рівні, автономією університетів, широкою диференціацією спеціальностей тощо [912].

За умов перебування України в стані війни та за повоєнного розвитку особливої актуальності набуває зарубіжний досвід організації військово-медичної освіти. На жаль, вітчизняні науковці зробили лише незначні кроки в його осмисленні. Це засвідчують розвідки В. Фурдика про підготовку керівних кадрів військової медицини в країнах СНД за стандартами НАТО, які передбачають формування фахових знань і вмінь гармонійно взаємодіяти із глобальним швидко змінюваним суспільством [1258]; Б. Клішевича, Ю. Рум'янцев, І. Гончаренко, які, проаналізувавши розвиток військової медичної освіти в розвинутих країнах світу, показали її детермінованість потенціалом національних економік і наукових кадрів та організаційну структуру й особливості функціонування профільних ЗВО, тривалість і багатоступеневість безперервної військової медичної освіти та її інтегрованість із цивільною освітою і наукою тощо [505]. У такому ж ракурсі підготовлений навчальний посібник Б. Клішевича та І. Гончаренка про військово-медичну освіту в країнах НАТО [504]. Ця нечисленна група студій має вузьке коло авторів, які орієнтувалися на російськомовну літературу та майже не використовували західні джерела.

Розширення видового й тематичного різноманіття історіографії обговорюваної проблеми засвідчують підготовлені науковцями Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського у форматі колективних збірників праць студії про досвід удосконалення системи підготовки фахівців у Віденському медичному університеті [347] та організації медсестринської освіти в Університеті Південної Кароліни Апстейт (США) [731]. Не претендуючи на структурно-змістову цілісність, ці видання

у вигляді окремих документальних і аналітичних матеріалів предметно описують організаційні, змістові, методичні компоненти функціонування зарубіжних ЗВО, зокрема, у ракурсі перспектив співпраці зі згаданим українським вишем.

Окремо відзначмо дві студії, які мають важливе науково-методологічне значення для вивчення розвитку зарубіжної ВМО. Перша стосується монографії В. Короленка і Т. Юрочко (2018), у якій здійснено системний аналіз терміносистеми, нормативно-правового забезпечення та соціально-економічних аспектів реалізації кадрової політики у сфері охорони здоров'я України в контексті європейської інтеграції. Позаяк ця праця окреслює стрижневі засади підготовки медичних кадрів у спільному європейському і частково світовому просторі та в Україні [563], вона може стати наріжною у вивченні цієї проблематики.

Це стосується другої студії, що представляє таке рідкісне історіографічне джерело, як підготовлена Дослідницькою службою Верховної Ради України аналітична записка з питань порівняльного законодавства з організації медичної освіти на різних етапах підготовки (коледж, університет, інтернатура, резидентура, безперервний професійний розвиток) у європейських країнах та США. Проаналізувавши нормативно-правові акти Великої Британії, Іспанії, Німеччини, Польщі, Чехії, Франції, Швейцарії та США, автори показали властиві кожній країні особливості здобуття медичної професії (вступні іспити, спеціальні вимоги тощо) та зіставили їх з підсистеми медичної освіти, що є компонентами національних систем професійної освіти. Визначені такими чином етапи, тенденції і алгоритми здобуття медичної освіти стали підґрунтям для зіставлення порядку вступу до зарубіжних закладів медичної освіти та розуміння засад організації в них освітнього процесу [37].

Насамкінець розглядаємо такий важливий видовий компонент історіографії розвитку ВМО закордоном, як матеріали корпоративних наукових конференцій, які влаштовувалися переважно профільними ЗВО в 1990-х – на початку 2020-х рр. Серед зафіксованих понад

50 таких заходів міжнародного та всеукраїнського рівнів відзначмо серійні проєкти у вигляді конференцій з актуальних проблем медичної і фармацевтичної освіти в Україні та закордоном (у 1994–2020 рр. відбулося 17 таких заходів [21; 24; 25]). Прикладами подібних представницьких зібрань слугують конференції з актуальних питань забезпечення якості медичної освіти (2001-2016) [24], з проблем розвитку медичної освіти в класичних університетах (Суми, 2002), безперервного професійного розвитку лікарів і провізорів (Київ, 2007) тощо.

Видані за результатами їх проведення збірники матеріалів відображають еволюцію наукового дискурсу щодо стану, шляхів розвитку та підходів до вивчення медичної освіти в Україні і закордонні. Про тематичну палітру обговорюваних науковцями питань засвідчують, до прикладу, матеріали науково-методичної конференції «Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір» (Вінниця, 2019), у яких науковці України опублікували доповіді про досвід упровадження європейських стандартів ВМО у національних ЗВО (В. Мороз та ін.), особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності в США (Л. Дудікова), актуальні проблеми підготовки фахівців у медичних європейських університетах (А. Коноплицька), світовий вимір сучасної вищої медичної освіти (С. Яремін) та ін. [25].

А в збірнику, виданому за результатами конференції «Інтеграція української медичної освіти в Європейський та Американський медичний простір» (Тернопіль, 2006) налічуємо понад 20 наукових матеріалів з проблем підвищення якості підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей у медичних ЗВО України та країн ЄС. Зокрема, предметом обговорення став досвід розвитку вищої та середньої освіти в Словачкій Республіці (С. Андрейчин, В. Качор), США (О. Усинська), Австрії (Г. Паласюк та ін.); у Віденському медичному університеті (Н. Багній та ін.; І. Господарський; І. Сахарова; С. Шкробот; О. Федорців; С. Ястремська; О. Яшан) і Карловому університеті в Празі (Л. Фіра та ін.); аналізувалися європейські моделі розвитку

ВМО (В. Запорожан, М. Аряєв) тощо [444]. Їхнє прочитання засвідчує зацікавленість і обізнаність науковців у широкому колі проблем професійної підготовки в медичних ЗВО зарубіжних країн та євроінтеграції вітчизняної системи ВМО.

Отже, за досліджуваного періоду історіографія української компаративістики нагромадила значну кількість праць про розвиток ВМО в закордонні, вони мають виражений міждисциплінарний профільно-орієнтований характер. Стимульована процесами євроінтеграції активізація в середині 2010-х рр. таких досліджень виявилася в підготовці близько двох десятків дисертацій і монографій про розвиток національних систем ВМО та понад сотні наукових статей і матеріалів конференцій, які не дублюють їхнього змісту. При цьому вони мають доволі вузький країнознавчий вектор, що охоплює США і кілька європейських країн. У процесі розв'язання таких дослідницьких завдань науковці ретранслювали як подібні, подекуди стандартні наративи, так і оригінальні підходи, інтерпретації, оцінки досліджуваних феноменів. Поряд з виразною профільною орієнтованістю, праці про розвиток ВМО в зарубіжжі охоплюють широкий спектр питань, що стосуються соціальної та освітньої політики, суспільного управління, функціонування різних секторів економіки тощо.

Здійснений у розділах 2 і 3 аналіз історіографії з проблем інтеграції, глобалізації, інтернаціоналізації вищої освіти та розвитку вищої професійної освіти в зарубіжжі створює тло та дає важливі орієнтири для вивчення доробку вітчизняної педагогічної компаративістики про розвиток теорії і практики навчання та виховання в зарубіжних системах вищої освіти.

Висновки до третього розділу

Зважаючи на значний масив міждисциплінарних студій про розвиток різних напрямів, компонентів вищої професійної освіти в зарубіжжі, можемо стверджувати, що розроблена програма метааналізу в поєднанні з іншими

методами історіографічного аналізу виявилася достатньо ефективною для їх структурованого й цілісного осмислення.

Означені інструменти уможливили здійснення послідовного комплексного аналізу доробку вітчизняної науки про зарубіжну педагогічну освіту від з'ясування її дефініцій до визначення структурної композиції рецепції розвитку національних систем підготовки майбутніх учителів та розвитку неперервної і найвищої педагогічної освіти. Було виявлено, що її доволі вузький країнознавчий вектор (охоплював переважно США, Канаду і кілька європейських країн) поступово розширювався завдяки введенню в орбіту наукових досліджень країн азійського регіону. Виражений синкретизм досліджень з різних проблем функціонування зарубіжних систем вищої педагогічної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів, післядипломної освіти й підвищення кваліфікації педагогів засвідчила реконструкція її структурно-змістової рецепції щодо організації та розвитку професійно-педагогічної підготовки на певних періодах в окремих країнах, у різних галузях педагогіки тощо.

Так само багатоаспектною, поліструктурною, а також різнопрофільною є архітектоніка української історіографії про розвиток зарубіжної системи професійної підготовки фахівців інших, непедагогічних галузей знань. Особливість і складність вивчення цієї проблеми зумовлювалася тим, що в багатьох студіях вона розглядається не як основний предмет дослідження, а в контексті загальнонаціональних або регіональних систем вищої освіти. Структурно-функційний аналіз уможливив окреслити низку визначальних рис і трендів розвитку таких досліджень. Вони стосуються: посилення уваги до чинників, які з позицій синергетики сприяли або гальмували поступ національних систем професійної освіти за умов відкритих суспільних систем; їх оцінювання в ракурсі неоліберальних цінностей, які акцентували на особистісно значущих інтересах і запитах здобувачів вищої освіти; вироблення сконсолідованих підходів до розгляду національних систем професійної освіти як сукупності закладів середньої і вищої освіти зі здобуття певних спеціальностей, кваліфікацій та післядипломної освіти і підвищення кваліфікації кадрів, які модифікуються, зважаючи на суспільні виклики і

вимоги ринку праці; зміщення уваги науковців на процеси уніфікації систем професійної освіти та їхню орієнтованість на неперервність процесу професійної підготовки фахівців; посилення уваги до стратегічних завдань і пріоритетів модернізації національних систем професійної освіти, що стосуються взаємодії закладів освіти та бізнесу, наукових установ і громадських організацій, імплементації механізмів неформального навчання і забезпечення зайнятості випускників тощо.

Поряд з означеними характеристиками, які тією чи іншою мірою притаманні історіографії про розвиток вищої медичної освіти закордоном, їй також притаманні свої особливості. Вони полягають у вираженому профільно-орієнтованому на медичну галузь характері; високій питомій вазі монографій, наукових статей і навчально-методичної літератури, які не дублюють матеріалів дисертацій; змістовому наповненні дисертації і монографії, які в контексті основного предмета дослідження зазвичай охоплюють широкий комплекс питань, що стосуються політики, управління, якості, інших аспектів функціонування національних систем медичної освіти; особливо вузького країнознавчого вектору досліджень, який на 75-80 % замикається на США і трьох-чотирьох європейських країнах; розвитку наукових проєктів, зокрема серійних конференцій, що реалізуються під протекцією Міністерства охорони здоров'я України та підпорядкованих йому ЗВО.

Важливим складником студій про розвиток вищої професійної освіти були проблеми теорії і практики навчання та виховання здобувачів вищої освіти, які в значній кількості публікацій стали основним предметом дослідження, тож потребують окремого історіографічного аналізу.

РОЗДІЛ 4

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗАРУБІЖЖЯ В ІСТОРІОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

4.1. Дидактичний компонент досліджень про підготовку фахівців у різних галузях знань у зарубіжжі

Означена в назві підрозділу проблема чи не найскладніша в нашому дослідженні. Це зумовлюється багатоаспектністю і множинністю компонентів дидактики та характером, особливостями їхнього відображення у широкій змістовно-тематичній палітрі студій з педагогічної компаративістики. За означеної ситуації логіку її аналізу визначаємо на основі поєднання двох методологічних підходів. Перший – це напрацьований науковцями (І. Малафійк [705, с. 16–19], І. Осадченко [842]) підхід до аналізу дидактичної системи як сукупності взаємопов'язаних елементів навчання, які дають відповіді на запитання щодо: а) цілей (розкриває сутність – «Чому вчити?»); б) змісту («Що вивчати?»); в) методів (як досягти поставлених цілей – «Як вчити?»); г) засобів (визначає особливості педагогічного інструментарію – «Чим навчати?»); д) форми («У якій формі, де, коли навчати?». Ураховуємо видозміну цієї системи, зумовлену взаємодією в діаді «викладач – здобувач вищої освіти», які прямо чи опосередковано впливають на кожен її компонент.

Другий підхід передбачає виявлення і характеристику відображеної в науковому доробку системи оцінних параметрів дидактичних компонентів, які стосуються: а) визначення, вибору, реалізації змісту, принципів (науковість, проблемність, наочність, самостійність, активність, індивідуальність, системність тощо), методів і технологій, форм, засобів організації навчально-пізнавальної діяльності; б) упровадження диференційованого підходу в процесі її реалізації; в) використання внутрішньо- і міжпредметних зв'язків; г) характеру стосунків між учасниками навчального процесу тощо. Особливу увагу звертаємо на опис інноваційних технологій навчання, забезпечення

гуманізаторської та національної спрямованості навчального процесу; характер і рівень системи перевірки, контролю, оцінювання, корекції результатів навчання і професійної підготовки загалом.

За характером присутності дидактичного компонента в предметно-тематичному ракурсі дібрані історіографічні джерела були поділені на три основні дещо умовні й взаємопов'язані групи: 1) студії про розвиток вищої педагогічної освіти; 2) дослідження про національні системи професійної підготовки в різних галузях знань; 3) праці, у яких проблеми дидактики вищої школи зарубіжжя становлять основний предмет дослідження.

Наше припущення, згідно з яким дидактичний компонент має бути найбільш ґрунтовно представлений у працях про розвиток вищої педагогічної освіти та професійну підготовку майбутніх учителів у зарубіжних країнах, не знайшло повного підтвердження. Було виявлено, що рівень, глибина його розкриття та присутність загалом залежали від суб'єктивного бачення авторами підходів до осмислення предмета дослідження. Наприклад, у докторській дисертації Н. Постригач «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець XX – початок XXI ст.)» (2021), дидактичний компонент відсутній, позаяк науковиця цілком обґрунтовано зосередилася на розкритті її інших домінантних складників (теоретико-методологічні засади, порівняння особливостей становлення та розвитку за умов євроінтеграції; аналіз структурно-функційних змін тощо) [953].

Для порівняння, у кандидатській дисертації В. Павлюк (2012) про систему педагогічної освіти в Канаді предметно розкриваються зміст і форми підготовки майбутніх учителів (навчальні програми для бакалаврів, докторів філософії, докторів освіти, що викладалися на професійних і академічних курсах очних, вечірніх, дистанційних); їх міжпредметні зв'язки з філософією, психологією, іншими галузями знань; методи підготовки до практичної діяльності (спостереження, аналіз ситуацій, моделювання тощо) і розвитку творчого мислення (діалог, уміння бачити нові проблеми й ухвалювати альтернативні рішення). Доволі цікавою є авторська рефлексія особливостей

модернізації цієї підготовки, що полягає в активному використанні науково-прикладних технологій; постійній інтеграції інноваційної інформації у зміст навчальних курсів і програм; розвитку дослідницьких умінь через залучення майбутніх педагогів до підготовки наукових, прикладних і комерційних проєктів тощо [859].

Так само і в праці С. Усманової (2014) здійснено предметний аналіз дидактичного компонента системи вищої педагогічної освіти Німеччини від формування знань і навичок щодо планування, підготовки і проведення уроків, екскурсій, позакласної роботи до розв'язання педагогічних завдань, організації проєктної праці, використання ІКТ тощо. Зважаючи на специфіку підготовки майбутніх фахівців із різних спеціальностей, авторка визначила змістові блоки їх навчання (фундаментальний, культурологічний, психолого-педагогічний, науково-педагогічний, практичний), які схарактеризувала на предмет виділеного часу, завдань, методів їхнього опанування тощо [1243].

Об'єктивно зумовлене зосередження уваги науковців на вивченні дидактичних особливостей зарубіжної педагогічної освіти засвідчує і дисертація Н. Воевутко (2013), яка, своєю чергою, вирізняється їхнім аналізом крізь призму основних етапів розвитку професійної підготовки вчителів у Кіпрі. Згідно з авторським аналізом, вона позначилася: у 1960-х – 1970-х рр. посиленням гуманітаризації змісту (відновлення традицій класичної освіти), залученням здобувачів освіти до психолого-педагогічних досліджень, запровадженням програм з інформатизації навчання, посиленням значення виробничої практики; у 1975–1989 рр. – зміщенням акцентів на дисципліни з професійної і культурознавчої підготовки та посиленням полікультурного аспекту їх змісту; у 1990–2001 рр. – уніфікацією дидактичної системи підготовки педагогів у контексті інтеграції у ЄПВО [212].

Також доцільним і ефективним вважаємо реалізований у двох подібних за структурою докторських дисертаціях підхід, згідно з яким дидактичний аспект розвитку педагогічної освіти у США в 1960–2000 рр. (Т. Кошманова, 2002) та професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій

половині XX ст. (Л. Пуховська, 1998) розкривається крізь призму їх концептуально-організаційних моделей. У першій студії була представлена її цілісно-структурована рецепція: розкриття сутності й варіативності основних компонентів курикулуму педагогічної освіти (зміст, структура, принципи організації, стандарти тощо) органічно поєднується зі з'ясуванням засад функціонування специфічних компонентів дидактичної системи (імітаційне моделювання; діяльнісне структурування професійної педагогічної підготовки; реалізація ідей критичної педагогіки, практичного соціал-конструктивізму, педагогічної антропології та висвітленням лабораторно-клінічної підготовки і діяльність Шкіл професійного розвитку [588].

Цінність дослідження Л. Пуховської вбачаємо у визначенні спільних та особливих рис і тенденцій розвитку дидактичних систем підготовки вчителів у Бельгії, Великій Британії, Данії, Іспанії, Італії, Німеччині, Португалії, Франції, інших європейських країнах. За критерієм структурної побудови навчальних програм учена визначила взаємозв'язок їх окремих компонентів (загальна освіта; спеціальна і психолого-педагогічна підготовка; педагогічна практика) та показала функціонування їх трьох найпоширеніших моделей: а) паралельна (компоненти навчальних програм реалізуються водночас упродовж перебування у ЗВО); б) інтегрована (одночасна реалізація всіх компонентів з акцентом на професійно доцільних темах та зв'язках теорії з практикою); в) послідовна (почергове вивчення загальних, спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін на першому і другому етапах підготовки та на заключному в поєднанні з педпрактикою). Окрім структури, показано змістову різноманітність навчальних програм [979].

Важливим внеском в історіографію досліджуваної проблеми вважаємо визначені Л. Пуховською концептуальні положення актуалізованого наприкінці XX ст. особистісно орієнтованого напрямку теорії і практики професійної підготовки вчителів. Учена показала, що він ґрунтувався на цінностях самоосвіти, саморозвитку, самореалізації; сприяв посиленню змістовно-процесуальної тенденції підготовки педагогів (перманентний перегляд

навчальних планів і програм на основі пропонованих ученими методологічних, психолого-педагогічних, методичних інновацій); передбачав переорієнтацію на реалізацію професійно-значущих цілей формування вчителя, що має власний стиль праці та здійснює індивідуальний творчий пошук у напрямі інтеграції різних знань і компонентів підготовки [979].

Виявлено тенденцію, згідно з якою чим вужчим є предмет дослідження, тим глибше і конкретніше розкривається його дидактичний складник. Вона виявляється в працях про підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності в різних типах закладів освіти та особливо до викладання окремих навчальних дисциплін. Так, у кандидатській дисертації Н. Мукан (2006) про систему професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах США доводиться, що зростанням вимог до оволодіння знаннями, вміннями, навичками з наукових і технологічно-інформаційних новацій зумовлювалося намаганням посилити в такий спосіб їх конкурентоздатність. У цьому ракурсі характеризуються її принципи (мобільність, «портативність», відповідність знань і вмінь потребам педагогічної діяльності) та профільні навчальні програми, які орієнтували на наповнення змісту освіти новітніми матеріалами та активне використання ІКТ, розвиток співпраці з провайдерами тощо [770].

Працю Л. Нос (2013) позитивно вирізняє вивчення конкретних навчальних програм з підготовки вчителів початкової школи на освітніх факультетах університетів провінцій Канади. Зважаючи на їхнє різноманіття, науковиця визначила загальні критерії аналізу: циклічність; інноваційність; доступність; варіативність; гнучкість; послідовність реалізації; дотримання принципів індивідуалізації і диференціації; полікультурність. Показано, що в процесі організації педагогічної практики враховувалися цілі, структура, регіональні особливості варіативних навчальних програм, її зміст, форми оновлювалися згідно зі суспільними викликами, а методика поетапного проведення сприяла адаптації майбутніх фахівців до шкільного середовища та формування конкретних умінь і навичок організації навчального процесу.

Важливим підґрунтям для цього стала реалізація запровадженої в 1990-х рр. національної програми комп'ютеризації ЗВО, що забезпечила оволодіння ІКТ та технологіями моніторингу ефективності організації навчального процесу. Підкреслюється унікальність цього досвіду та продуктивність залучення до розробки курикулуму професійної підготовки вчительських організацій, управлінських структур, університетів, педагогів-практиків, науковців [812].

Цікавими для порівняння є три докторські дисертації, які в широкій історичній ретроспективі, але в різному форматі наукового наративу представляють еволюцію дидактичного компонента підготовки фахівців в окремих національних системах вищої освіти. У праці В. Пасічника (2010) він розкривається в контексті основних етапів процесу підготовки вчителів фізичної культури в Польщі: 1) перша половина XIX – початок XX ст. (розробка навчальних програм згідно з розумінням органами освіти і громадські сутності і значення фізичного виховання в загальній системі освіти); 2) 20–30-ті рр. XX ст. (затвердження навчальних програм і планів на основі напрацьованих науковцями теорій і методик фізичного виховання та з ухилом на вивчення природничих дисциплін); 3) 40–60-ті рр. XX ст. (ухил на міжпредметні зв'язки та інтегровані програми суспільного, трудового, морального, патріотичного і фізичного виховання); 4) 70–90-ті рр. XX ст. (посилення психолого-педагогічного компонента підготовки фахівців широкого профілю як учителів загальноосвітніх шкіл та спортивних тренерів); 5) початок XXI ст. (перехід від одно- до двопредметної моделі підготовки фахівців, що передбачає поєднання профільної та загальноосвітньої компоненти задля формування здатності швидко реагувати на чергові суспільних викликів та за потреби змінювати профіль і спеціалізації професійної діяльності) [881].

На відміну від означеного підходу, що відображає динаміку модернізації дидактичного складника підготовки майбутніх фахівців, але дещо ускладнює її цілісне уявлення, цей другий формат представляє дослідження Г. Ніколаї (2008) про розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі у XX ст. Зважаючи на аналіз нормативних документів, дослідниця показала, що, отримавши у 1980-х

рр. широкі повноваження щодо формування змісту підготовки фахівців, польські ЗВО запропонували нову філософію розробки навчальних планів і робочих програм. Вони кардинально відрізнялися від документів попередніх десятиріч за ієрархією начальних дисциплін та кількістю годин: скорочувалися предмети загального блоку, особливо соціально-політичного спрямування; психолого-педагогічний блок набув специфічних завдяки уведенню компонентів з музичної педагогіки і психології; перелік фахових дисциплін розширився. Важливе місце в навчальному процесі посіла практична підготовка, що передбачала формування вмінь аналізувати шкільну літературу, гру на різних музичних інструментах, оволодіння новими навчальними техніками тощо [807].

Прийнятною є запропонована І. Шемпрух (2001) рецепція, згідно з якою дидактичні компоненти професійної освіти майбутніх учителів Польщі детермінувалися суспільно-політичними чинниками та змінами в її структурі. Так, у 20–30-х рр. XX ст. пріоритети визначення її цілей і змісту зумовлювали орієнтації на формування поляка «нового типу» за умов, коли національна державність стала реальністю. За повоєнного періоду основною метою підготовки педагогів став «усебічний розвиток особистості» та формування «громадянина соціалістичної держави із соціалістичними світоглядом». (У цьому випадку авторка без застереження ретранслює радянські кліше, які поєднували апріорі несумісні цілі). Логічним виглядає показ формування її нової моделі, яка дещо обмежувала психолого-педагогічний складник та передбачала наступність вивчення загальноосвітніх і фахових дисциплін упродовж усього періоду навчання, посилення ваги профільних дисциплін і спеціалізації, підвищення вимог до виробничої практики [1334].

Новаторським для напрацьованих українськими компаративістами дослідницьких підходів стало поєднання І. Шемпрух історико-педагогічного аналізу з компонентами експериментальної роботи. У такому ракурсі науковиця проаналізувала процес модернізації змісту професійної підготовки вчителів в період трансформації і «європеїзації» освітньої системи Польщі 1990-х рр.

з акцентом на з'ясуванні його гуманістичних, громадянських, культурологічних, інших цілей та аксіологічного складника (розуміння значущості цінностей та їх ролі в успішній реалізації освітнього процесу) як головної риси сучасного вчителя. Цей теоретичний наратив доповнюють матеріали соціологічного дослідження (1450 анкет студентів, 31 інтерв'ю з працівниками ЗВО, 102 бесіди зі студентами), які стали основою для критичного (а не декларативного, скопійованого з окремих документів) аналізу цілей педагогічної освіти (формулюються занадто загально, не відображають операційних завдань; є невиразними і багатозначними, не окреслюють кінцевих результатів) та комплексної характеристики навчальних планів (диспропорція в кількості годин на психолого-педагогічну підготовку здобувачів освіти денної і заочної форм навчання; перевантаження обов'язковими заняттями тощо) і змісту освітніх програм з різних спеціальностей тощо [1334].

Хоча захищені в Україні дисертації іноземних науковців посідають окреме специфічне місце у вітчизняній порівняльній педагогіці, представлений польською дослідницею І. Шемпрух досвід аналізу національних дидактичних систем вважаємо цінними для творчого розвитку української компаративістики, адже дають змогу представити якісно новий рівень їх осмислення.

Позаяк більшість компаративістських студій зосереджені на з'ясуванні стану сучасних дидактичних систем педагогічної освіти на початку XXI ст., відзначмо дисертацію І. Пентіної (1996), яка крізь призму періоду кінця XVIII – XX ст. відстежила еволюцію методики підготовки педагогів у коледжах США. Показано, як упродовж п'яти етапів його розвитку трансформувалася діяльність методичних курсів, змінювалися пріоритети вивчення психології дитини та розуміння її мотивації до навчання, упроваджувався прагматичний підхід до розробки навчальних планів і програм, посилювалася їх гнучкість та орієнтованість на індивідуальні потреби здобувачів освіти, тривав пошук балансу між їх загальноосвітнім та професійно-педагогічним компонентами тощо [900]. Такі історичні екскурси є вельми цікавими і корисними для розуміння складної тривалої еволюції формування дидактичних систем.

Згідно з нашим аналізом, у більшості дисертаційних досліджень про розвиток педагогічної освіти та професійну підготовку майбутніх учителів в окремих країнах, наприклад, у Великій Британії (А. Парінов, А. Соколова, Н. Яцишин), Німеччині (В. Гаманюк, А. Турчин), США (К. Рибачук), Греції (О. Короткова), Ізраїлі (М. Дреєрман), Франції (І. Лашихіна, О. Романенко), Данії (А. Роляк), Індії (С. Стойко), Швеції (Н. Карпенко), Японії (О. Озерська) та ін. (додаток Д), за напрацьованим в українській педагогічній компаративістиці підходом їхні дидактичні системи переважно аналізувалися в окремих розділах. Крізь призму національної специфіки науковці зосереджувалися на аналізі змісту і структури начальних планів і програм; з'ясуванні вимог до формування професійної компетентності майбутніх фахівців; виявленні особливостей їх теоретичної і практичної підготовки та використання форм організації навчального процесу. Зазвичай значна увага зверталася на методи і технології (традиційні, інноваційні тощо) навчання та досвід організації педагогічної (виробничої) практики.

Українська педагогічна компаративістика також нагромадила значний масив праць про дидактичний компонент функціонування зарубіжних систем неперервної освіти, яка здебільшого вивчалася у вигляді післядипломної освіти вчителів та підвищення їх кваліфікації. Системний аналіз понад двох десятків дисертацій і монографій із цієї проблеми (додаток З), а також репрезентативних статей за рівнем осмислення означеної проблеми дає можливість поділити їх на три групи. До першої відносимо студії, у яких вона розглядалася фрагментарно, аспектно або взагалі не порушувалася; до другої – праці, у яких висвітлювалися її окремі значущі аспекти або унікальні методичні феномени; до третьої – дослідження, які представляли комплексний аналіз цього питання.

Серед праць першої і другої груп відзначмо дисертацію С. Синенко (2002), авторка схарактеризувала моделі неперервного навчання вчителів Англії, Німеччини, Франції (технологічну – передбачає розширення їх дидактичного інструментарію; рефлексивна – орієнтує на розширення фахових і методичних знань і навичок; проєктна – спрямовує на розвиток дослідницької

праці) та увиразнила його найбільш продуктивні організаційні форми і методики. Такий синтезований аналіз дає уявлення про різноманіття дидактичного складника національних систем неперервної педагогічної освіти, які, нагромадивши її самобутній національний досвід, зберігають і примножують його в процесі євроінтеграції [1073].

У розвитку досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів відстежуємо тенденцію щодо її узгодження зі змістом і методикою організації навчального процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Так, автор праці О. Стельмашук (2012) за основний орієнтир вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів дизайну і технології у ЗВО Великої Британії взяв зміст і структуру аналогічного шкільного предмета. Проаналізувавши його навчальні план і програму, розкрив професіограму вчителя курсу «Дизайн і технологія» та методику, інші компоненти формування професійної компетентності [1151].

Природно, що означена тенденція є виразнішою в працях про неперервну педагогічну освіту. Показовою в цьому сенсі є дисертація Л. Юрчук (2003), яка трансформацію базової та післядипломної підготовки учителів Польщі у 80–90-х рр. XX ст. розглядає в тісному взаємозв'язку з реформуванням загальноосвітньої школи. Таку взаємозалежність увиразнює зміст спільного навчально-методичного забезпечення [1359].

Прикладом комплексного підходу щодо обговорюваної проблеми може слугувати дисертація Я. Бондарук (2013), де в окремому розділі розкриваються методичні аспекти організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів США. З'ясувавши його етапи, типи, інституційну структуру, науковиця схарактеризувала основні дидактичні компоненти професійного розвитку вчителів: цілі (професійні, пов'язані з місцем праці, індивідуальні); організаційні форми (співпраця в онлайн-режимі на рівні школи, університету, округу); створення педагогічних умов для саморозвитку; використання ІКТ та інших технологій і методик навчання [140].

Також заслуговує на відзначення докторська дисертація Н. Мукан (2011), авторка крізь призму розробленої моделі уніфікації професійного розвитку вчителів у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, США і Канади здійснила комплексний порівняльний аналіз їх операційно-методичної підсистеми. Таким чином показано спільне та особливе її основних компонент: інституційної (школи професійного розвитку; співпраця «університет-школа» та між різними департаментами; функційні різновиди інтернет-мереж тощо); технологічної (методи кооперативний, генерації, ситуативний, рефлексивний, наративний, проєктний); організаційної (семінари, майстер-класи, портфоліо); дослідно-прикладної; оцінювально-результативної тощо. У такому контексті розкрито чинники, умови, інші аспекти їх успішної реалізації [769].

З-поміж численних студій вирізняємо і докторську дисертацію С. Шандрук (2013), яка дослідила взаємозв'язок і наступність дидактичної системи додипломної та післядипломної педагогічної освіти США. За відсутності єдиних державних стандартів ця дидактична система по-різному реалізувалася в певних моделях (паралельна, послідовна, альтернативна) та діяльності певних типів коледжів і університетів. При цьому вона виявила свою ефективність завдяки використанню особистісно орієнтованих професійних технологій (наставництво, супервайзерство, модульні технології, професійно-моделювальні тренінги, технології партнерства); реалізації кампусних і клінічних компонентів програм підготовки вчителів та педагогічних стратегій, що ґрунтуються на спільних навчальних курикулумах і методиках, курсових модулях та ін.; забезпеченні співпраці між середньою школою, коледжами й університетами, громадою і батьками тощо [1318].

У цьому контексті за характером постановки проблеми на увагу заслуговує дисертація Л. Черток (2011), яка фокусує на одному компоненті післядипломної гуманітарної освіти Швеції – міжкультурному. У такому ключі авторка проаналізувала впровадження в педагогічних ЗВО країни програми «Педагогіка міжкультурного спілкування», що визначається як «педагогіка множинності», у якій школа і суспільство постають як полімовні й

полікультурні явища. Показано, що її зміст і методика здобули міжнародне визнання та наслідування в інших країнах [1303].

У контексті неперервної освіти та як окрема проблема досліджується дидактичний компонент розвитку неформальної педагогічної освіти. Прикладом його предметного аналізу є дисертація О. Шапочкіної (2012), яка, згідно з нашими підрахунками, показала функціонування близько 30 організаційних форм неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини від народних шкіл, фахових гуртків і курсів до різноманітних громадянських (волонтерство, молодіжні освітні проєкти) та культурних (літературні клуби, художні виставки) ініціатив. Позитивної оцінки також заслуговує аналіз їх курикулуму та змісту, методів і технологій діяльності. Спираючись на результати соціологічних опитувань, авторка дослідила ставлення студентів до різних форм неформальної освіти та мотиви їхнього залучення до таких освітніх практик, а також узагальнила досвід діяльності закладів неформальної освіти та зіставила його з функціонуванням ЗВО [1320].

Історіографічний аналіз наукового доробку з обговорюваної проблеми виявив важливу тенденцію: що вужчий предмет дослідження, то глибше розкривається сутність дидактичного компонента професійної педагогічної освіти та його особливості і своєрідність. Це виразно виявилось в студіях про підготовку вчителів до викладання окремих навчальних дисциплін та виконання різних освітніх і соціальних функцій.

Так, Т. Григор'єва (2010) ґрунтовно проаналізувала зміст освітніх і навчальних програм і методик підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії. Студію вирізняє докладний опис безлічі елементів процесу навчання майбутніх фахівців, що стосуються формування психофізіологічних знань, опанування спеціальними методиками і технологіями та іншими компетенціями, необхідними для продуктивної педагогічної діяльності [280]. Такий методично-орієнтований наратив посилює практичну значущість матеріалів дисертації та дещо наближає її до праць науково-методичного спрямування.

Дещо незвичний для праць з педагогічної компаративістики формат дослідження запропоновано в докторській дисертації Н. Євтушенко (2021). У розділах 2 і 3 в параграфах з однаковими формулюваннями почергового висвітлюються окремі компоненти підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України та Польщі, а в розділі 4 – вони так само почергово порівнюються. На основі такого дескриптивного викладу матеріалу авторка розкрила нормативно-правове забезпечення, зміст, методи, форми та тенденцій функціонування означеної системи [367]. Не вдаючись до оцінки ефективності такого наукового підходу, відзначмо нагромадження в реферованій праці значного фактичного матеріалу, що дає докладне уявлення про дидактичні системи підвищення кваліфікації фахівців означеного профілю обох країн.

Відносно слабка зацікавленість українських компаративістів у вивченні зарубіжного досвіду підготовки вчителів до викладання різних навчальних дисциплін компенсується значною кількістю праць про фахову підготовку вчителів іноземних мов в окремих країнах, зокрема, Великій Британії (В. Базуріна, О. Сергєєва, І. Шестопалова), Канаді (Н. Пиж), Китаї (Л. Гунько), Німеччині (К. Криворотько-Тайфур), Польщі (С. Деркач, С. Каричковська), США (М. Кокор, К. Скиба), Фінляндії (С. Гринюк), Франції (О. Голотюк) та ін. (додатки В, Ж). Таку історіографічну ситуацію пояснюємо «перетіканням» дипломованих фахівців з іноземних мов у наукове поле педагогіки, які, бажаючи здобути науковий ступінь у цій галузі знань, природно обирали відповідний напрям дослідження. Водночас, згідно з нашим спостереженням, ці студії адсорбують комплекс спеціальних методик і технологій навчання та представляють цікавий досвід вивчення зарубіжних дидактичних систем.

Показовим аргументом для обґрунтування такої характеристики є дисертація О. Голотюк (2007) про підготовку вчителів іноземних мов в університетах Франції. Визначивши новітні дидактичні підходи до її здійснення (зосередження на формуванні фахових знань; комбінування теоретичної підготовки з практикою; розширення поля компетентностей; удосконалення

системи оцінювання тощо), науковиця розкрила сутність її головного «методичного постулату» – «осмислення праці вчителя крізь дію» та узагальнила досвід його реалізації в чинних у профільних ЗВО експериментальних лабораторіях «Педагогічні майстерні професіоналізації», які інтегрують мовознавчу, культурологічну, науково-дослідницьку підготовку та громадянське виховання майбутніх фахівців [260].

Згадувана тенденція щодо узгодження змісту навчальних програм у закладах початкової і середньої освіти з фаховою підготовкою майбутніх педагогів у ЗВО знайшла предметне осмислення в праці Л. Заблоцької (2010). З'ясувавши особливості змісту, методів, форм, механізмів моніторингу, інших аспектів мовної підготовки учнів початкової школи Великої Британії в другій половині XX – на початку XXI ст., науковиця показала їх визначальну роль у розробці дидактичних засад підготовки майбутніх учителів до такої професійної діяльності. Це виявилось в посиленні її культурологічного компонента і варіативності на основі впровадження імітаційних методів навчання та загальної методичної компетентності майбутніх фахівців [385].

Порівняно зі студіями про розвиток педагогічної освіти в зарубіжжі, дидактичний компонент у другій групі праць про підготовку фахівців в інших галузях знань представлений більш диференційовано та має свої особливості, зумовлені їх профільною спрямованістю, іншими чинниками.

Чи не найбільш ґрунтовним аналізом дидактичного компонента відзначаються праці про підготовку соціальних працівників у зарубіжних країнах, наприклад, США (Л. Віннікова, 2008 [208]) та Канади (Н. Микитенко, 2006 [742]). У першому випадку означена проблема розривається на прикладі чинних при університетах шкіл соціальної роботи. Акцентується на аналізі їх акредитаційних програм (стандарти, місія, завдання, вимоги, компетентності); етичному кодексі професії; навчальних планах і програмах, що визначають зміст, мету, методи навчання на бакалаврському і магістерському рівнях. Цікавим є зіставлення змісту викладання в окремих ЗВО профільних, основних і вибіркових курсів, а також диференційованих програм спеціалізації, що,

наприклад, можуть стосуватися політики соціального забезпечення, методів соціальної праці, регулювання соціальної поведінки тощо. Підкреслюється їх практична спрямованість та послідовна реалізація базового принципу, згідно з яким здобувачі освіти самі обирають навчальні плани та основні, додаткові й альтернативні курси, а також місце практики в різних соціальних закладах, лікарнях, центрах підтримки тощо [208].

Працю Н. Микитенко (2006) вирізняє докладний аналіз структури начальних планів і змісту навчальних дисциплін та їх міждисциплінарного характеру, змісту і методики навчальної практики – університетської і «агентської», що передбачає перебування в певних соціальних середовищах, має особливості проходження за бакалаврськими і магістерськими програмами. Важливим і цінним, чого майже не бачимо в інших компаративістських студіях, стало вивчення і зіставлення цього канадського досвіду крізь призму світових кваліфікаційних стандартів підготовки фахівців у галузі соціальної роботи (Алаїда, 2004), які уніфікують її концептуальні засади, цілі, вимоги до змісту, ціннісно-етичні аспекти [742].

Означену загальну характеристику поглиблює праця Н. Видишко (2010), яка в контексті діяльності Канадської асоціації шкіл соціальної роботи показала специфіку розробки навчальних планів і програм з професійної підготовки соціальних працівників у коледжах Канади. Корисним для розвитку теорії і практики їх підготовки в Україні є визначені авторкою їхні риси і вимоги, що передбачають врахування регіональних особливостей, потреб місцевих громад і соціальних асоціацій; стосуються наукових інтересів здобувачів освіти і викладачів; докладно описують компетентності, які формуються в процесі теоретичної і практичної підготовки [183].

У працях про формування фахівців такого профілю простежуємо подібну зі студіями про розвиток педагогічної освіти тенденцію: що вужчим є предмет дослідження, то глибше розкриваються особливості змісту, методів, форм, засобів організації навчального процесу. У праці Н. Гайдук (2005) ґрунтовно описано досвід США та Канади щодо професійної підготовки соціальних

працівників до здійснення посередництва. Авторка показала, що його елективний характер зумовив залучення до цієї справи фахівців з різних галузей знань і міжнародних асоціацій. Проаналізувавши навчальні плани і програми окремих коледжів та університетів, авторка виокремила групи професійних знань, умінь, компетентностей, що формуються на різних стадіях професійної підготовки (початківець, підмайстер, практик, професіонал), та оригінальні техніки і методики їх формування (ведення перемовин, інтерв'ювання, рефлексування тощо). Підкреслено значення формування емоційно-вольових якостей та володіння майбутнім фахівцем знаннями державного законодавства, укладання документації тощо [230].

Такі напрацювання, що відзначаються новизною наративу та оригінальною методикою дослідження, збагачують історіографію української педагогічної компаративістики, сприяють її інтеграції у європейський і світовий науковий простір. Це стосується і праці О. Ольхович (2008), яка предметно проаналізувала нормативні документи, що визначають характер різнорівневої підготовки соціальних працівників до праці з біженцями у ЗВО США і Канади. Вони передбачають оволодіння спеціальними мультикультурними методами і технологіями праці під час теоретичних занять та різних видів практичної підготовки (генералістична; праця під наглядом супервізора; самостійна робота в агенціях і державних структурах тощо), на яку відводиться від 40 до 60% годин загального навантаження [833].

З-поміж комплексних досліджень в історіографії української компаративістики заслуговує на увагу дисертація О. Пічкара (2002) про систему підготовки фахівців у галузі соціальної роботи у Великій Британії. Особливо цінним, на нашу думку, є опис спецкурсів, які спрямовані на працю з окремими віковими і соціальними групами (підлітків, правопорушників; хворих; неповносправних тощо) на основі відповідних комплексів дидактичного забезпечення [920].

У ракурсі вивчення продуктивних елементів зарубіжного досвіду відзначмо представлену О. Пришляк (2009) характеристику інваріантної і

варіативної компонент системи підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії. Вони відображають тенденцію щодо скорочення лекційних годин на користь практичної підготовки, застосування диференційованого підходу до організації навчального процесу, зокрема у вигляді інтеграції індивідуальної, групової та віртуальні форми організації праці тощо [959].

Структурно-зіставний аналіз виявив, що, якщо порівнювати з працями про розвиток вищої педагогічної освіти в зарубіжжі, де науковці зосереджують увагу на аналізі її змістового компонента, у студіях про підготовку майбутніх соціальних працівників більш ґрунтовно розкрито методичний і технологічний складники. Така історіографічна ситуація особливо виразно відстежується в дослідженнях про підготовку соціальних педагогів і працівників для праці в закладах освіти. Так, авторка дисертації О. Загайко (2008) у контексті п'яти етапів розвитку системи підготовки працівників соціальних служб для загальноосвітніх закладів Великої Британії відстежила зміни в її змісті та методах, технологіях, формах, засобах. Такий підхід є методологічно доцільним, адже відображає детермінованість і тяглість означеного процесу, цілісність і унікальність національного досвіду з функціонування системи підготовки соціальних працівників. Важливою перевагою цієї праці (чого, на жаль, майже не бачимо в інших студіях), є визначення прогалин і недоліків, які гальмували і знижували ефективність означеного напрямку професійної підготовки. Зокрема, вони стосувалися недостатньої кількості годин (5% від загального навантаження), відведених на вивчення загальноосвітніх предметів (філософія, історія, політологія); занадто вузької прикладної спрямованості навчальних курсів, що часто ускладнювало працевлаштування; скорочення обсягу лекційного часу; недостатня кількість досвідчених наставників у базових закладах з проходження практики тощо [387].

Також відзначмо доволі вдалу для пострадянської історіографії реалізацію С. Когут (2005) хронологічно-компаративістського підходу до вивчення систем професійної підготовки соціальних педагогів у ЗВО України та Польщі. Здійснюючи їх комплексно-порівняльний аналіз у контексті трьох

визначених періодів (1918–1939; 1945–1990; 1991–2000 рр.), авторка розкрила спільні та особливі риси їх дидактичних підсистем (зміст навчальних програм, методи і форми навчання тощо). На цій основі запропоновано доволі сміливі висновки: «цілісні педагогічні системи» підготовки соціальних педагогів обох країн «не відповідали світовій практиці» підготовки таких спеціалістів через використання неефективних методичних інструментів, які не забезпечували мотивації до навчання, особливо волонтерської діяльності, тощо [521].

Прикладом комплексного осмислення зарубіжних дидактичних систем професійної освіти може слугувати навчальний посібник Н. Абашкіної «Підготовка соціальних працівників у Німеччині» (2003). З'ясувавши концептуальні, структурні, інші аспекти її функціонування, авторка представила дескриптивно-деталізований аналіз навчальних планів і програм, методів, форм, засобів їхнього навчання в університетах й інших типах ЗВО країни в контексті загальноєвропейських трендів модифікації (академізація, розвиток дослідної спрямованості, диверсифікація напрямів, змісту, методів, форм навчання) та інноваційного досвіду щодо створення інтегративних освітніх програм, запровадження проєктного навчання і різних видів практик тощо [1].

Така цілісна реконструкція зарубіжних дидактичних систем підготовки майбутніх фахівців є рідкісним явищем в історіографії української педагогічної компаративістики, позаяк в ній посилюється тенденція щодо «згасання» дидактичного (методичного) компонента дослідження за рахунок посилення уваги до вивчення теоретичних і структурно-організаційних компонентів розвитку національних систем вищої професійної освіти. Означена ситуація ще виразніше виявляється в працях про зарубіжний досвід підготовки спеціалістів в інших галузях наукових знань.

Особливий інтерес становить третя найменш численна група праць, у яких окремі компоненти дидактики вищої школи зарубіжжя становлять основний предмет дослідження. Більшість з понад 15 виявлених дисертацій із цієї проблем з'явилися за першого та на початку другого історіографічних

періодів. Вони стали основними джерелами аналізу, позаяк більшість присвячених їй статей відображають матеріали дисертацій про розвиток зарубіжних систем вищої освіти та підготовку майбутніх фахівців різних галузей знань.

Вивчаючи цей історіографічний зріз згідно з проблемно-хронологічним підходом, відзначмо дисертацію А. Кирди (2005) про тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу в другій половині ХХ ст. З'ясувавши сутність цієї педагогічної категорії та вплив зарубіжних філософських учень (неотомізм, гуманізм, прагматизм, позитивізм, утилітаризм, екзистенціалізм, фрейдизм тощо) на її формування, авторка схарактеризувала тенденції розвитку цілей освіти у Великій Британії, США, Японії. Крізь призму окремих етапів розвитку показано зростання ролі мети освітніх плануванні та організації навчально-виховного процесу в середній і вищій школі, вплив державних структур на її розроблення, здійснено порівняльний аналіз тенденцій розвитку цілей освіти в досліджуваних країнах [485]. На нашу думку, ця виняткова (за формулюванням предмета дослідження) в історіографії вітчизняної компаративістики праця має стимулювати підготовку подібних студій, адже спеціальне комплексне вивчення мети дає концептуальне розуміння характеру трансформації національних систем вищої освіти.

Історіографічний інтерес становить і дослідження О. Пономарьової (1996) про розвиток змісту освіти студентів педагогічних закладів освіти США у 60–80-х рр. ХХ ст. Воно відображає характерну для пострадянського періоду «методологічну метаморфозу», коли, позбавляючись старих ідеологізованих установок, науковці починали неупереджено підходити до вивчення зарубіжних освітніх систем, які тривалий час піддавалися огульній критиці. З таких позицій авторка зосередилася на характеристиці пріоритетного інформаційного підходу, що передбачавознайомлення майбутніх педагогів зі змістом навчально-методичного забезпечення організації освітнього процесу в середній школі та з інноваціями в теорії і практиці педагогічної діяльності, які орієнтували на формування в здобувачів навичок самостійної праці та проведення дослідної і

проектної діяльності. Розкрито особливості новаторських для української педагогіки 1990-х рр. освітніх стратегій щодо гнучкого поєднання вироблених на загальнодержавному рівні базових положень освітніх програм та їх диференційованої адаптації в окремих вишах згідно з їх кадровим потенціалом, потребами місцевих громад тощо [944].

Апріорі вузький територіальний вектор досліджень про дидактичний компонент підготовки фахівців з різних галузей знань підкреслює їх зосередженість на системі вищої освіти США. Цікавим у такому плані є порівняння з працею О. Пономарьової дослідження Н. Кікіної (2019) про розвиток кредитної системи навчання іншомовного спілкування студентів технічних університетів США в другій половині XX – на початку XXI ст. У руслі напрацьованих українською наукою нових структурно-змістових підходів авторка визначила її соціально-педагогічні передумови та крізь призму розробленої періодизації схарактеризувала зміст, форми, методи означеного напряму навчання та механізми оцінювання досягнень здобувачів освіти тощо [491]. Таким чином, з одного боку, бачимо, як тенденції розвитку кредитної системи трансформували весь навчальний процес в університетах США та європейських країнах. З іншого боку, відбувалися кардинальні зміни в методології компаративістики щодо вивчення таких освітніх феноменів.

Її сфокусованість на американській системі вищої освіти також відображають студії про різні аспекти теорії і практики вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів та підвищення професійної майстерності педагогів. Зокрема, дисертації В. Дикань (1999) [331] та дослідженнях М. Марусинець [716], О. Місечко [753], С. Немченко [798] та ін. відображають дедалі більший інтерес українських науковців до проблеми рефлексійного підходу в теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США. Сукупно в них розкривається зв'язок рефлексійного мислення та креативності на етапі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищій школі, відстежується його імплементація в стійкі потреби в постійному самоаналізі й самооцінюванні різних аспектів праці тощо. У такому ключі в

український науковий та освітній простір інтеріоризуються популярні на Заході модель рефлексійного підходу в професійній освіті вчителя М. Уоллеса, теорія особистісних конструктів Дж. Келлі щодо побудови дихотомічних оцінних суджень для інтерпретації дійсності та ін. Аналіз цього доробку засвідчує щораз динамічну тенденцію щодо стирання меж між науково-аналітичними студіями і навчально-практичною діяльністю, позаяк теорія стає інструментом для розв'язання реальних життєвих проблем, що, своєю чергою, стимулює її подальший розвиток.

Доробок з педагогічної американістики збагачує історіографію вітчизняної компаративістики комплексними студіями, яким у плані постановки предмета дослідження важко знайти аналоги щодо вивчення дидактичних систем інших країн. Такий змістовно-тематичне розмаїття відображає низка змістовних. дисертацій. Зокрема, Л. Смально (2000), вивчаючи концептуальні засади, структуру і зміст індивідуалізації навчання у вищій школі США, схарактеризувала прикладні моделі їх реалізації на основі курікулуму, що відображає єдність особистісно орієнтованих цілей і змісту навчання та дібраних стратегій їх досягнення, критеріїв оцінки тощо [1099]. Зі свого боку, І. Гушлевська (2006) на прикладі США і Канади дослідила, як за умов інформаційного суспільства відбувається трансформація професійних функцій учителя в напрямках модифікації «традиційної моделі» навчального середовища, де педагог виступає в ролі менеджера знань, та «моделі партнерства», коли він стає організатором і мотиватором навчальної діяльності, що забезпечує якість і ефективність формування компетентностей здобувачів вищої освіти [306]. Позаяк останні перебувають у фокусі уваги науковців, зростає значущість праці І. Зварич (2014), яка в дослідженні про теоретичні та методичні засади оцінювання діяльності викладачів у ЗВО США в другій половині XX – на початку XXI ст. визначила і схарактеризувала її детермінанти, етапи, підходи, принципи, критерії, стандарти діагностування тощо [405].

Північноамериканський вектор став пріоритетним і в дослідженнях про формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Вивчаючи досвід розв'язання цієї проблеми у вищій школі США. Р. Роман (1993) у руслі пострадянських дескриптивних дослідницьких підходів описала погляди американських і вітчизняних учених на зміст і механізми формування педмайстерності майбутніх фахівців та зацентрувала на маловідомих тоді в Україні методиках і технологіях організації такої діяльності [1016].

У другій половині 2010-х – на початку 2020-х рр. стала домінувати тенденція щодо аспектного вивчення означеної проблеми в різних тематичних ракурсах. У працях М. Нагач (2013) [776], К. Рибачука (2008) [995] та інших науковців вона розглядається в ретроспективі розвитку підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США. На увагу заслуговує рефлексія її трансформації в контексті еволюції американського суспільства від індустріального до суспільства знань. На такому тлі змінювалися підходи до розуміння шляхів підвищення професійності вчителя від сліпого копіювання апробованих практикою моделей до самостійного ухвалення творчих рішень на основі чинної нормативної бази, відтак переосмислення та конструювання власного досвіду на основі нових знань, критичного ставлення до них та активної позиції в навчальному процесі [777].

Також продуктивним і перспективним є вивчення зарубіжного досвіду розвитку педагогічної майстерності в ракурсах професійної підготовки вчителів початкової школи (Н. Бахмат [88]) та з окремих спеціальностей (Н. Бідюк [107], Л. Черній [1299] та ін.). Зокрема, автори акцентують на щораз більшій ролі науково-дослідної і самостійної праці майбутніх фахівців та формуванні в них навичок володіння ІКТ і розуміння неперервності процесу вдосконалення професійної вправності.

На окреме відзначення заслуговує дисертація Д. Карпинської (2005) про формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади. Імпонує представлений авторкою предметний

аналіз чинних в її освітньо-науковому просторі дефініцій «якісне / вміле / компетентне / ефективне викладання», що позначають вплив різних чинників (методи викладання, педагогічні очікування, організаційні ресурси) на успішність учнів. Узагальнено розуміння канадськими дослідниками педагогічної майстерності як синтезу компонентів у вигляді знань (загальнокультурні, фахові, предметні; знання здобувачів освіти навчально-методичного забезпечення, фундаментальних основ освіти), педагогічної поведінки, педагогічної філософії, психологічних характеристик учителя. Новаторською у вітчизняній компаративістиці є і розроблена науковицею періодизація вивчення фахівцями Канади проблеми професійної майстерності педагога, що охоплює 30-ті рр. XX – початок XXI ст. та відображає пріоритети осмислення його психологічних характеристик, поведінки, педагогічного стилю, професійних знань і поглядів тощо [471].

Від означених студій за постановкою проблеми вирізняється наукова праця М. Нагач (2008) про підготовку майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США. Визначивши їх ідеологію, сутність, завдання, дослідниця показала, що стрижень зростання професійно-педагогічної вправності адепти цієї моделі вбачають у реалізації стратегій партнерства в широкому сенсі (між студентами і викладачами університету, учителями й учнями шкіл) у напрямках спільної дослідницької діяльності, розробки методик викладання та співпраці в підвищенні якості педагогічної й шкільної освіти загалом [776].

Інноваційним і перспективним вважаємо вивчення проблеми розвитку професійної майстерності вчителів крізь призму різних педагогічних підходів та освітніх феноменів. Ідеться насамперед про напрацювання українських компаративістів (О. Березюк, О. Власенко [100], І. Ветрова [181], О. Козьменко [535], Н. Пацевко [886], Р. Сундук [1066] та ін.) про американський досвід її формування за умов альтернативної освіти. З'ясовуючи в різних змістовно-тематичних ракурсах її варіативність, науковці показали, що чинні на таких

засадах демократичні, відкриті, модифіковані публічні та приватні заклади були спрямовані на розв'язання революційних дослідницьких і академічних цілей. Тому праця в них спонукала вчителів до постійного експериментування, змушуючи відмовлятися від рутини, бюрократизації, авторитаризму «старої / традиційної» школи й на основі самовдосконалення і творчого пошуку розширювати спектр нетрадиційних навчальних практик.

Отже, архітектура історіографії про дидактичний компонент досліджень з проблеми підготовки фахівців у вищій школі зарубіжжя складна багатоаспектна та має свої характерні риси. З одного боку, фіксуємо відносно небагато праць переважно 1990-х – першої половини 2000-х рр., у яких проблеми теорії і практики освіти та навчання у вищій школі зарубіжжя становили основний предмет дослідження. З іншого боку, ці питання – важливий складник більшості комплексних досліджень (дисертацій) про розвиток вищої професійної освіти та підготовку фахівців у зарубіжних країнах, що з'явилися за досліджуваного періоду. До особливостей історіографії означеної проблеми відносимо такі: звуження країнознавчого вектора студій (за винятком низки європейських країн, зосереджені на вивченні американського досвіду); об'єктивно зумовлена «монодисциплінарність», позаяк основний науковий доробок представлено в галузі педагогічної компаративістики; слабка зацікавленість українських науковців у вивченні зарубіжного досвіду підготовки вчителів до викладання різних навчальних дисциплін, за винятком іноземних мов; не завжди обґрунтована відсутність дидактичного компонента з комплексних досліджень про підготовку фахівців різних галузей знань у зарубіжжі; незначна кількість навчальної літератури (посібників), які узагальнюють теорію і практику навчання в зарубіжних ЗВО тощо.

4.2. Перспективні напрями розвитку освітнього процесу та вдосконалення теорії і практики професійної підготовки в зарубіжжі в об'єктиві вітчизняної педагогічної компаративістики

4.2.1. Європейський вимір компетентнісної парадигми вищої освіти. З визначенням курсу на інтеграцію України у ЄПВО на державно-політичному рівні та напрацюванням відповідної нормативно-правової бази і здійсненням практичних кроків щодо його реалізації розробка проблеми впровадження компетентнісного підходу в освітній процес і підготовку майбутніх фахівців у ЗВО стала одним з мейнстримів вітчизняної педагогічної науки та компаративістики зокрема. Це зумовило нагромадження значного масиву літератури щодо її осмислення. Його всебічний аналіз має важливе теоретико-методологічне значення для розвитку вітчизняної педагогічної науки та системи вищої освіти.

Загальні уявлення про кількісні показники, динаміку розвитку, тематичні ракурси української історіографії про феномен компетентнісної парадигми (компетентнісного підходу) дають матеріали профільних бібліографічних довідників. Зокрема, у частині 1 покажчика «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» (2007), який систематизує праці за 1991–2006 рр., немає підрозділу з дефініцією «компетентнісний» та суміжними з нею поняттями. Утім, з-поміж близько 3900 зазначених у ньому публікацій фіксуємо їх у назвах щонайменше 240 праць. Вони стали з'являтися в 1996–1998 рр. та переважно (75–80 %) у 2004–2006 рр. Частина з них розміщена в рубриках про вплив глобалізації на розвиток вищої освіти в Україні, концептуальні напрями її трансформації та оновлення змісту підготовки студентів у ЗВО, а більшість – у підрозділах про європейський вибір вищої освіти України та її інтеграцію в Болонський процес [198]. Означені аспекти окреслюють основні тематичні вектори студій.

У частині 2 цього покажчика, де зібрано праці за 2007–2011 рр., уже з'явилися тематичні підрозділи «Запровадження компетентнісного підходу», «Формування компетентності у студентів педагогічних ВНЗ», «Формування

ключових та професійних компетентностей у студентів ВНЗ», у яких сукупно налічуємо 480 позицій [196, с. 152–164; 329–398]. А в частині 3 цього видання, що фіксує студії 2012 – 2013 рр. є ще одна рубрика – «Основні напрями роботи викладачів зарубіжних ВНЗ, оцінювання їх компетентності». У них, згідно з нашим аналізом, представлено відповідно 259 та 17 публікацій [197, с. 96–123; 267–268].

Важливі наукометричні зрізи також дають тематичні бібліографічні посібники. Укладений працівниками Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка науково-допоміжний показник «Професійна компетентність педагога як умова та засіб гуманізації освітнього середовища» (2010) містить 1336 джерел, зокрема, крім монографій, дисертацій, наукових статей, матеріалів конференцій, ще й дипломні праці. Він складається з 30 розділів, які за змістом матеріалів можна поділити на тематичні блоки: гуманітарно-гуманістичний; науково-теоретичний; методичний; дослідницький; соціально-культурологічний; предметний (цей 16-й розділ складається з 12 підрозділів, які містять праці про різні види компетентностей); управлінський; особистісно орієнтований; інформаційно-комунікативний; моніторинговий; післядипломний тощо [974]. Означений поділ відображає змістову палітру вивчення компетентнісної парадигми (підходу) формування майбутніх фахівців у ЗВО, зокрема, й у контексті вивчення відповідного зарубіжного досвіду.

У такому ракурсі відзначмо підготовлений фахівцями ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського до методологічного семінару НАПН України «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації» (2014) бібліографічний список із 70 документів. Поділивши його на чотири розділи (з-поміж них «Компетентнісний підхід у контексті вищої освіти» має 42 позиції) укладачі акцентували на міжнародному значенні (статусі) цієї проблеми, яка вивчається науковцями розвинених країн Європи і світу, колективами міжнародних організацій ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР тощо та є ключовим чинником модернізації змісту й інновацій в освіті [486]. А список з

316 бібліографічних описів документів, які нагромадилися у фондах ДНПБ України в 2006–2016 рр., відображає методичний досвід організації компетентісно-орієнтованого навчання в Україні та закордоном (<https://dnpb.gov.ua> › 2016/01 › index_9_11).

Означені дані показові, але не повні. Вони відображають кількість публікацій з порушеної проблеми, у назвах яких є поняття «компетентність», та похідні від неї, але не охоплюють загальної чисельності студій, у яких вони є ключовими словами та/або визначають їх змістове наповнення. Видова особливість цього історіографічного масиву студій полягає в тому, що нагромадження системних знань представляють не дисертації, а навчально-методична література та монографії. Динаміку їх нарощування традиційно відображають статейні матеріали. Низка таких значущих і репрезентативних досліджень представлена в табл. 4.2.1.

Таблиця 4.2.1

Репрезентативні початкові посібники, монографії*, дисертації про європейський вимір компетентісної парадигми формування майбутніх фахівців у ЗВО

Автор / редактор	Назва	Місце, рік видання
Л. Сохань та ін.	Життєва компетентність особистості	Київ, 2003
О. Овчарук*	Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи	Київ, 2004
Н. Авшенюк	Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії	Київ, 2011
О. Дубасенюк*	Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід	Житомир, 2011
Т. П'ятакова	Формування інклюзивної компетентності вчителів в університетах Швейцарії	Київ, 2012
Г. Онкович	Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України	Київ, 2013
С. Сазоненко, Приступа	Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель	Макарів, 2013
О. Сулима***	Компетентісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН	Київ, 2013
Н. Авшенюк та ін.	Компетентісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика	Кіровоград, 2014
Л. Антонюк	Компетентісний підхід у вищій освіті: світовий досвід	Київ, 2016

Перегляд, аналіз означених досліджень та близько 35 репрезентативних наукових статей спонукає порівняти історіографію досліджуваної проблеми зі спіраллю, яка витягнута знизу, що засвідчує динамічне нарощування знань та сплющена вгорі, що говорить про загальмування цього процесу. Таким чином через повторення певних наукових ідей, визначень, положень він сповільнювався до такого стану, що став циркулювати майже по колу. Поряд зі згасанням продукування нових свіжих поглядів, цьому дискурсу властиві клішовані вислови і трактування.

За означеної ситуації визначаємо подальшу логіку аналізу порушеної проблеми. Спершу крізь призму трьох основних етапів історіографічного процесу окреслюємо, аналізуємо чотири визначені нами науково-теоретичні підходи до вивчення європейського виміру компетентнісної парадигми формування майбутніх фахівців у ЗВО: західний; російський; український; синтезований. Відтак на прикладі тематично близьких репрезентативних студій з'ясовуємо різні конкретні аспекти цього дискурсу, що стосуються генези й етапів формування компетентнісної парадигми, її методології (терміносистема, концептуалізація тощо), країнознавчого вектора тощо.

Важливою рисою означеного дискурсу є амбівалентність. З одного боку, у теорії та практиці розвитку вищої освіти в Україні компетентнісна парадигма (підхід) апріорі актуалізувалися і реалізувалися в руслі інтеграції у ЄПВО. З іншого боку, на окремих стадіях історіографічного процесу істотний, панівний вплив на осмислення цієї проблеми справляв доробок російських науковців.

Вибірка бібліографічних одиниць (праць) зі згаданих вище показників та перегляд і предметний аналіз репрезентативних студій уможлиблює визначити загальну динаміку накопичення знань з порушеної проблеми. За першого історіографічного періоду, у другій половині 1990-х рр., з'явилася низка статейних матеріалів, з-поміж них доволі змістовних (І. Татаренко [1194] та ін.), які розкривали сутність компетентнісної ідеї / освіти та досвід її реалізації у європейському освітньому просторі. На початку 2000-х рр. їхня кількість стала стрімко зростати і в руслі активної фази приєднання України до

Болонського процесу досягла якщо не кількісного, то принаймні якісного апогею у 2004–2009/11 рр., коли з'явилися студії, які значною мірою визначили обличчя української історіографії з порушеної проблеми. За третього періоду їхня чисельність не зменшувалася, але, як відзначалося, науково-методологічна новизна, оригінальність згасали. Приріст свіжих знань позначали праці про реалізацію компетентнісного підходу у викладанні різних навчальних курсів та його реалізацію в окремих сегментах вищої професійної освіти.

Помітний вплив на історіографію порушеної проблеми справила монографія «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (2004) (у вересні 2024 р. система Google фіксувала понад 1500 покликань на неї). У її першому концептуальному підрозділі «Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти», спираючись на знакові студії зарубіжних учених (зокрема й найбільш цитованих в Україні праць Д. Равена і Е. Тоффлера завдяки їхнім перевиданням) та міжнародні документи, О. Овчарук зазначила, що за сучасних умов цілі освіти формуються не лише на рівні держав, а й на міжнаціональному рівні, позаяк визначаються орієнтирами міжнародної спільноти. Проаналізувавши «ґрунтовну дискусію», що триває впродовж десятиліття в розвинених країнах Європи і світу, та напрацьовані ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, іншими міжнародними організаціями документи, учена показала, що, за думкою сучасної педагогічної спільноти, саме компетентнісний підхід уможливорює орієнтуватися в інформаційному просторі, змінах на ринках праці тощо [554].

На нашу думку, другою знаковою і найбільш цитованою в історіографії порушеної проблеми стала підготовлена науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка монографія «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» (2011). В основу її концептуального обґрунтування (розділ 1) автори поклали «європейський досвід» і «європейський вимір». Методологічно значущими є визначені з таких позицій «провідні наукові підходи», які в системній цілісності становлять

основу компетентнісного підходу: акме-цільовий, розвивальний, стратегічно-орієнтований; професіографічний; ситуативний; технологічний; діалогічний; амбівалентний; діяльнісно-праксеологічний та ін. (усього 26). За думкою О. Дубасенюк і О. Вознюк, вони окреслюють сутність компетентнісного підходу, що інтегрує професійну компетентність та особистісні якості фахівця [976].

Показові для дискурсу другого історіографічного періоду наративи представлені в підрозділах реферованої праці «Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади» (О. Антонова, Л. Масляк [53]), «Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід» (С. Лісова) [665], які аналізуємо далі.

Нові підходи і тенденції вивчення означеної проблеми виявилися й у третій із черги колективній монографії «Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України» (2013) [1201]. У її першому концептуальному підрозділі «Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно компетентнісна модель» Н. Дем'яненко означила фокус дослідження в площині проектування інноваційного освітнього середовища педагогічного університету. Крізь призму відображеного в освітніх документах України курсу на інтеграцію у ЄПВО та участь національних ЗВО у міжнародних проєктах (Темпус, Еразмус тощо) авторка показала, що в реалізація цих завдань стрижневу роль відіграє компетентнісний підхід, який забезпечує диверсифікованість, міждисциплінарність і науково-дослідницьку спрямованість професійної підготовки, її перехід на асинхронне (нелінійне) навчання тощо [323].

Цей погляд розвинули співавтори монографії В. Майборода та І. Яблочнікова, які, здійснивши порівняльний аналіз навчальних планів (кількість кредитів за навчальними планами тощо), показали спільне та особливе в системі компетентної професійної підготовки фахівців-бакалаврів Польщі, Німеччини Чехії, росії [697]. Такий підхід аспектно реалізували її інші автори, які розкрили європейські вимоги, стандарти і досвід реалізації

компетентнісного підходу у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі, зокрема, на основі використання інноваційних технологій [1201].

Друга половина 2010-х рр., коли увага українських науковців до проблеми компетентнісної освіти досягла певного апогею, позначилася появою ще двох ґрунтовних колективних праць. У підготовленій працівниками відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима) монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» (2014), на нашу думку, представлена одна з найбільш ґрунтованих аналітичних рецепцій європейського досвіду впровадження компетентнісної парадигми в системі вищої освіти. Це виявилось в систематизації напрацьованих зарубіжними та українськими науковцями поглядів на питання щодо її модернізації з позиції компетентнісного підходу та впровадження на його основі стандартів професійної освіти [549].

Автори означеної праці представили новаторський полемічний аналіз становлення «компетентнісної ідеї» у європейському освітньому і науковому просторі та європейського досвіду визначення компетентності педагога і його професійних стандартів. Акцентувалося на проголошеній 2000 р. у рамках Лісабонської стратегії парадигмі формування у громадян ЄС знань і навичок, необхідних для життя в суспільстві; її пілотуванні у європейських проектах; системній діяльності європейської спільноти щодо надання компетентнісної спрямованості меті, змісту і варіативності підходів до професійної освіти [549, с. 9–81].

За результатами нашого аналізу стану і ступеня дослідження порушеної проблеми, вважаємо, що досі є неперевершеним представлений авторами монографії аналіз досвіду реалізації компетентнісного підходу в окремих країнах, зокрема щодо його впровадження у кваліфікаційних оцінках учителів Великої Британії і ФРН, та у формування громадянської позиції здобувачів освіти в університетах Греції, Італії, Іспанії [549, с. 82–145]. Вивчення таких

національних здобутків є одним з найбільш вузьких місць в історіографії обговорюваної теми.

Помітний вплив на її розвиток також справила невелика за обсягом монографія Л. Антонюк, Н. Василькової, Д. Ільницького «Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід» (2016). Це проявилось в предметному з'ясуванні сутнісні понять «компетенція» та «компетентність» на основі порівняльного аналізу доробку європейських, українських, російських науковців, вивченні генези запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті (пов'язується з іменем вченого С. Амарта, який 1979 р. обґрунтував його в контексті розвитку людського потенціалу); розробці періодизації становлення компетентнісного підходу [55].

Проблеми теорії і практики впровадження компетентнісного підходу в системи української та зарубіжної вищої освіти активно обговорювалися на різного рівнях наукових конференціях і зібраннях. Серед таких тематично орієнтованих заходів відзначмо улаштований під патронатом МОН України та АПН України методологічний семінар «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України» (Київ, 2009). Виступи його учасників, науковців академічних установ і ЗВО, управлінців, освітян відображають широку палітру поглядів на означену проблему. Щоправда, у процесі її науково-теоретичного обґрунтування як стрижня реформування української системи вищої професійної освіти в руслі інтеграції у європейський простір вони часто (дехто винятково) спиралися на російські наративи, які нерідко дисонують з трактуванням компетентнісної освіти в західних документальних і наукових джерелах [990].

З-поміж реалізації окремими ЗВО таких серійних проєктів назвемо влаштування Полтавською державною аграрною академією тематичних конференцій про науково-методичні основи компетентнісного підходу до підготовки здобувачів вищої освіти. Зокрема, матеріали проведеного 2017 р. такого заходу за участі близько 60 науковців з різних академічних установ і ЗВО України засвідчили тенденцію щодо розширення спектру вивчення

зарубіжного та вітчизняного досвіду його провадження в підготовку фахівців різних спеціальностей і кваліфікацій [786].

За умов, коли на початку ХХІ ст. проблема компетентнісного підходу стала предметом чи не найбільшого за кількістю публікацій наукового дискурсу в українській педагогічній науці, цікаво відзначити ставлення самих учасників до цього процесу. Його початкову стадію на перетині ХХ – ХХІ ст. характеризує представлена в згадуваній монографії рефлексія О. Пометун (2004): «сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси.. у змісті нормативних документів... можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним...». Зазначивши, що він «прийшов... із зарубіжних країн», де його «вживають і досліджують уже понад десять років», а в українському освітньому просторі його сутність з'ясовано «недостатньо», науковиця пов'язала виникнення поняття «компетентнісна освіта» зі США, а теоретичну розробку цієї проблеми – з «революцією в освіті», яка актуалізувала потребу чіткого визначення її ефективності та результативності [941, с. 15–16]. А в розділі «Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті» цієї монографії вчена долучилася до її перебігу, намагаючись у дусі тогочасної наукової ситуації поєднати ідеї європейських документів та погляди російських науковців на означену проблему.

Перебіг цього дискурсу в проєкції наступного десятиліття відображає думка авторів згадуваної монографії 2014 р., які визначили три групи поглядів українських науковців на проблему становлення «компетентнісної ідеї» у європейській освіті: 1) її рефлексування як «данину моді», без якої можна обійтися, використовуючи «класичні прототипи» на кшталт «навчальні уміння» і т. ін.; 2) нерозуміння її справжньої новизни, позаяк вона буцімто вже описувалася в працях радянських дидактів М. Скаткіна, І. Лернера та ін.; 3) її сприйняття як насправді інноваційного ефективного інструменту модернізації і підвищення якості вищої освіти [549, с. 30–31]. Попри такі песимістичні

міркування, вважаємо, що третя позиція все-таки мала більше прибічників, ніж дві перші, позаяк наукова та освітянська спільнота усвідомлювала необхідність докорінної модернізації системи вищої освіти в дусі апробованого європейського досвіду.

За наступного десятиліття 2014–2024 рр. проблема компетентнісного підходу (поняття «компетентнісна освіта / парадигма» вживалися зрідка) стала однією з найулюбленіших з-поміж українських педагогів та привабливою для фахівців з інших галузей знань. Її «актуальність і практична значущість» зазвичай обґрунтовувалися необхідністю відмовитися від традиційної інформативно-накопичувальної ідеології навчання (знання, уміння, навички) та зосередження уваги на формуванні ключових компетентностей, необхідних для життя в суспільстві та підготовки конкурентного на ринку праці фахівця, здатного до творчості, самовдосконалення. Документи міжнародних організацій та доробок зарубіжних науковців сприймалися як джерела, орієнтири вироблення методології і стратегії впровадження компетентнісного підходу в систему вищої професійної освіти України.

Наш аналіз дає змогу стверджувати, що чотири означені вище монографічні праці та низка знакових розвідок 2009–2011 рр. (К. Везетіу [175]; М. Голубєва [261]; М. Євтух; О. Заблоцька; В. Луговий [680]; І. Секрет [1061], Л. Сідун [1084], М. Степко [1157], С. Томіліна [1216], Г. Шевченко [1325] та ін.), зважаючи на високий рівень їх цитування, істотно вплинули на формування української історіографії порушеної проблеми за наступного десятиліття. Вони означили її вузлові акценти, які, попри різні варіації, вписувалися у два формулювання назв наукових студій та визначали їхній зміст: «компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід» та «реалізація європейської концепції компетентнісного підходу у вищій школі в Україні».

Головний тренд і напрям наукового дискурсу часто зводилися до пошуку прийнятних трактувань понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» та з'ясуванням теоретичних і організаційних засад їх

упровадження в освітній процес. У такій площині дискурс розгортався у двох напрямках: проєвропейському та «західно-пострадянському».

Перший напрям, характерний для більшості згаданих вище праць, полягав у зосередженні уваги на ретрансляції положень міжнародних документів на кшталт «Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту в 46 країнах-учасниках Болонського процесу» (Лювен, Бельгія, 2009), ухвал і рекомендацій Ради Європи, матеріалів Європейської довідкової системи і Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти тощо. На їх основі визначалися сутність загальних, ключових, професійних компетентностей (компетенцій), аналізувалася проблема запровадження компетентнісного підходу, згідно з яким здобувачі вищої освіти мають набути навичок і знань, необхідних для життя та ринку праці, що постійно змінюється під впливом суспільних та інформаційних викликів.

Праці 2004–2011 рр. актуалізували нині «призабуті» ідеї Лісабонської стратегії, які заклали базові основи розуміння та реалізації компетентнісного підходу як інструменту й концепції, що поєднує набуті знання і вміння з їх практичним застосуванням, позитивно впливає на розвиток професіоналізму фахівця та передбачає конструювання якісно нової філософії вищої освіти. Їхні автори вбачали в компетентнісному підході візіонерську стратегію розвитку ЄПВО, що вимагає ревізії освітніх стандартів та визначення нових компетенцій, розв'язання проблеми забезпечення якості вищої освіти, розробки кваліфікаційних стандартів на базі компетенцій, визначених у нормативних вимогах до якості результатів навчання.

На окреме відзначення заслуговує дослідження О. Локшиної (2011), яке завдяки високому рівню цитування посіло вагоме місце в історіографії обговорюваної проблеми. Розглядаючи розвиток змісту шкільної освіти крізь призму її трансформації на компетентнісних засадах, учена синтезувала погляди європейських учених на компетентність як комбінацію когнітивних навичок, ставлень, мотивацій, інших соціальних складників, що дають змогу особистості ефективно діяти в різних суспільних сферах. Концептуальне

значення має обґрунтоване нею «європейське розуміння» компетентності як результату і характеристики того, що «може робити особа/фахівець», а «не опис процесу її формування». Тому для демонстрування (і вивчення. – Авт.) компетентності завжди потрібен контекст, а для її вимірювання – чітко визначені стандарти [676].

Проаналізувавши засадничі документи ЄС та дослідження провідних науковців і експертів (євроскептиків (Р. Султана, П. Хансен); єврооптимістів (Г. Белл, М. Еліу, Ріба); «нейтральних» (К. Брок, В. Туласевич)), О. Локшина представила цілісну рецепцію методології компетентнісної освіти / підходу. Щоправда, в українській історіографії не знайшли належного розвитку висунені нею дискусійні положення, згідно з якими перебудова змісту освіти на засадах компетентнісного підходу є складним суперечливим процесом, що відбувається між двома «антагоністичними полюсами»: особливостями національних систем освіти та уніфікацією їх параметрів у форматі стратегії Брюсселя. Це зумовило різні форми, глибину, швидкість трансформацій, що виявилися у поділі країн-членів ЄС на дві групи, які законодавчо підтвердили компетентнісний вимір освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Іспанія, Португалія, Франція, Чехія) та перебували на стадії пошуку її оптимальної моделі (Німеччина та ін.) [676].

Другий синкретичний «західно-пострадянський» підхід вивчення компетентнісного підходу та засад його реалізації проглядався в студіях 2004–2012 рр. та став панівним у працях 2018–2024 рр. Він виявляється у трьох наукових рефлексіях, які передбачали: 1) фокусний аналіз положень та ідей міжнародних документів і зарубіжних науковців, що супроводжувався апелюванням до вітчизняних нормативних документів і наукових студій (О. Глушко, 2024 [252]; М. Голубєва, І. П'янковська [261] та ін.); 2) їхній синтез із поглядами російських учених (С. Макєєв, 2021 [700], А. Підопригора, Ю.Хворостіна, М. Острога [916], А. Сембрат та ін.); 3) підготовку студій на основі доробку українських та/або російських авторів (О. Антонова, Л. Масляк, 2011 [53], В. Холоденко, 2022 [1269]). У всіх випадках матеріал подавався у

текстовому форматі, що будувався за принципом послідовного хронологічного або тематичного «нанизування» наукових інтерпретацій і визначень, значна частина яких не відзначалася оригінальністю, оскільки відображала суб'єктивні уявлення та ідеї попередніх авторів. Такі наративи проглядаються і в розділах згадуваних монографій (Н. Авшенюк та ін.; Л. Антонюк; О. Антонова, Л. Масляк; О. Овчарук; О. Пометун; С. Лісова) та ін. Автори пропонують безліч дібраних з нормативних міжнародних і вітчизняних документів та наукових праць трактувань понять «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «професійна / культурологічна компетентність», які структурувалися за категоріями та переліком ключових, предметних компетентностей (компетенцій) тощо.

Попри посилення наприкінці 2010-х – на початку 2020-х рр. тенденції застою і стагнації в розвитку історіографії обговорюваної проблеми, чимало авторів представляли оригінальні підходи до її вивчення, чим сприяли нарощуванню нових знань. Так, О. Глушко, аналізуючи засадничі документи ЄС (доповідь експерта В. Хутмахера «Ключові компетентності в Європі» на Симпозіумі Ради Європи (Берн, 1996), Рекомендації Європарламенту та Ради Європейського Союзу (2006), програми «Розвиток ключових компетентностей у шкільній освіті в Європі» (2012) і «Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030» та ін.), систематизувала європейське нормативне розуміння понять «компетентність», «ключові компетентності» та пов'язаних з ними дефініцій. Зважаючи на матеріали освітньої мережі Eurydice, науковиця впорядкувала їх за правописом, змістом та використанням у міжнародних організаціях і окремих країнах ЄС – Бельгії, Данії, Великій Британії, Іспанії, Італії, Німеччині, Фінляндії та ін. На увагу заслуговує аналіз дискурсу зарубіжних науковців (С. Діллон, М. Стівенсон та ін.) щодо тлумачення означених та інших дефініцій та їх використання в освітньому процесі [252].

Низку нових ідей і підходів також вносить розвідка А. Підопригори, Ю. Хворостіна, М. Остроги. У вивченні світових практик упровадження компетентнісного підходу (компетенцій) у вищу освіту вони слушно апелюють

до положень «Довідника користувача ЄКТС», фундаментального дослідження «Моделювання та узагальнення компетенцій у секторі вищої освіти», інших документів і студій, які, попри засадничу значущість, є маловідомими в українському науковому просторі. Їх актуалізують і представлені авторами порівняльні таблиці компетенцій у матрицях національних рамок кваліфікацій у вищій освіті та класифікацій ключових компетентностей в окремих країнах-учасниках Болонського процесу [916].

Такі розвідки переносять український дискурс з «пострадянсько-європейської» у європейську площину, яка залишається недостатньо осмисленою вітчизняними компаративістами, особливо у світлі нових документів та освітніх процесів початку 2020-х рр.

У науково-теоретичному та освітньому вимірах цікавим є порівняльний аналіз трактувань понять «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» тощо в українських та зарубіжних документах і працях провідних дослідників. У багатьох розвідках його результати структуруються у вигляді таблиць (С. Макєєва [700] та ін.). Це дає можливість проаналізувати, наскільки вітчизняні науковці відходять від європейського трактування цього явища, під впливом яких чинників (європейських, російських тощо) формуються їхні уявлення, а також оцінити ступінь оригінальності та продуктивності цих підходів.

Аналіз українських студій першої чверті ХХІ ст. уможливорює відстежити загальну еволюцію поглядів на певні аспекти порушеної проблеми, чимало з яких залишаються доволі дискусійними. Останнє стосується різних точок зору на походження та етапи розвитку компетентнісного підходу в освіті. З наукових розвідок кінця 2010-х – початку 2020-х рр. (Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький [55]; Л. Буркова [151], О. Глушко [700], С. Клепко [496], С. Макєєв [700] та ін.) випливає доволі сконсолідована позиція, згідно з якою в розвитку теорії та практики компетентнісної освіти окреслюються три етапи: 1960–1970-ті рр. – розробка її наукового апарату та виокремлення як напрямку наукових студій і компонента освітнього процесу; 1970-ті рр. – використання

інструментарію компетентнісної освіти у вивченні іноземних мов і визначенні результатів навчання, розробка понять «соціальна компетентність»; 3) з 1990-х рр. – упровадження компетентнісного підходу в рамках Болонського процесу в національні системи освіти країн його учасників. За думкою науковців, цей процес відбувався за участі міжнародних організацій та відображався, закріплювався в загальноєвропейських документах, матеріалах ЮНЕСКО тощо.

Утім, через суб'єктивну інтерпретацію змісту джерельних матеріалів в українському дискурсі є відмінні погляди на витоки компетентнісного підходу. Одна група науковців його появу пов'язує з поняттям «компетентність», яке ввійшло до наукового обігу в США, Великій Британії, Німеччині в 1960-х рр. для означення рівня, ступеня досягнення певного освітнього результату. Друга група авторів генезу компетентнісного підходу узгоджує з поняттям «компетентнісна освіта» (Competency Based Education), яке виникло на перетині 80-х – 90-х рр. XX ст. у США як відповідь на закиди працедавців щодо відсутності досвіду випускників ЗВО в застосуванні знань при ухваленні рішень у конкретних ситуаціях. Відтак 1986 р. у Великій Британії концепцію компетентнісно-орієнтованої освіти взяли за основу визначення кваліфікаційних стандартів у галузі педагогічної освіти, а в другій половині 1990-х рр. у США, Канаді та Швейцарії започаткували згадувану програму DeSeCo [549, с. 5–6].

Отже, якщо підходити до означеної проблеми за такою логікою, то суперечності зникають, позаяк в обох випадках ідеться про різні феномени, які позначають поняття «компетентність» та «компетентнісна освіта».

Авторський суб'єктивізм та використання різних джерел зумовило відмінні погляди на динаміку та етапи розвитку компетентнісної освіти (підходу). Наш аналіз (зокрема, з опертям на працю О. Локшиної [676]) дає підстави стверджувати, що походження означеної вище періодизації пов'язане зі студіями американського вченого П. Хенджера. Таким чином, у його схемі, по-перше, ідеться про розвиток не «компетентнісного підходу», а «компетентнісної освіти/ідеї» у світовому, а не «європейському» вимірах. По-

друге, П. Хенджер будував свою періодизацію насамперед у розрізі впливу певних філософських і психологічних теорій на розвиток компетентнісної освіти. У 1960–1970-х рр. це були ідеї біхевіоризму, згідно з якими компетенції розумілися як демонстрація діяльності; у 1970–1980-х рр. з позицій конструктивізму вони трактувалися як навички загального характеру, а в 1990-х рр. – під впливом соціальних теорій компетенції визначались як інтелектуальні, моральні, соціальні якості особистості.

У продовженні цього дискурсу логічним і цікавим виглядає з'ясування авторами згадуваної монографії [549, с. 50–65] еволюції теорії компетентнісної освіти у Європі, що розпочалася у 70-х рр. XX ст. під впливом філософії конструктивізму та в 90-х рр. XX – на початку XXI ст. формалізувалася в рамкових документах Ради Європи та інших офіційних структур, які визначали шляхи і принципи трансформації національних систем вищої освіти країн-членів ЄС.

На тлі загального наративу щодо позитивного значення зарубіжного досвіду впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти є окремі міркування щодо його потенційних негативних «тіньових» наслідках. Переважно вони зводяться до того, що оцінювання компетенцій вимагає багато часу і високих витрат, що вони розробляються в загальних рисах, тому не можуть адекватно реалізуватися в оцінках, які імітують професійні умови й не гарантують того, що людина так саме грамотно діятиме в реальному професійному середовищі. Вважається, що профілі компетенцій не дають надійного підґрунтя для судження про компетентність певної особи [916].

Насамкінець увиразнимо і конкретизуємо дві вже згадувані особливості історіографії обговорюваної проблеми. Щодо першої, яка стосується високої питомої ваги в ній навчально-методичної літератури, відзначмо змістовні посібники, підготовлені науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Їм властива солідна джерельна база, змістовні теоретичні узагальнення та практична спрямованість щодо застосування

описаного дидактичного досвіду в організації освітнього процесу. Зокрема, Н. Авшенюк (2011) крізь призму з'ясування особливостей полікультурної підготовки майбутніх учителів у педагогічній освіті США, Канаді, Великій Британії, Австралії показала можливості використання цього досвіду в підготовці здобувачів вищої освіти до життєдіяльності в різних соціокультурних середовищах. Науково-методичний інтерес становлять систематизовані авторкою теоретичні концепти полікультурної освіти та практичний досвід формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців. Він передбачає залучення до цього процесу батьків як волонтерів і посередників; включення до програм полікультурної освіти у ЗВО підготовку до роботи з різними категоріями сімей та різні спеціалізовані дисципліни; організацію науково-дослідної праці з розробки реалізації засад полікультурного виховання тощо [9].

Інноваційним також є посібник Т. П'ятакової (2012), у якому чи не вперше у вітчизняній педагогіці обґрунтовується поняття «інклюзивна компетентність» та актуалізується досвід її формування в майбутніх учителів в університетах Швейцарії. Авторка розкрила зміст освітніх програм, організаційні форми (практика в спеціалізованих школах, класах, інтернатах, реабілітаційних центрах тощо) та оригінальні методики і моделі («каскадна», дистанційна тощо) їх підготовки до праці з дітьми з особливими потребами у звичайних та спеціальних закладах освіти [982]. Такі розробки свідчать про усвідомлення українськими компаративістами нагальних проблем і викликів, які стоять перед вітчизняною системою вищою освіти, та готовність реагувати на них теоретично зрілими і практично значущими студіями.

Дві означені праці увиразнюють прогалину, яка стосується другої особливості історіографії щодо слабого представлення країнознавчих студій з теорії і практики компетентнісної освіти в зарубіжжі. Окремі розвідки, як-от С. Горобця, який показав спільне й особливе у вивченні українськими та польськими науковцями компетентнісної парадигми в освіті в площині діяльнісного, соціокультурного, контекстно-інформаційного підходів [272],

О. Щербини про досвід формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі вищої освіти Франції, А. Корнілової про формування професійної компетентності педагогів у ЗВО будівельного профілю Німеччини [562], засвідчують різноманіття підходів до означеної проблеми та перспективи розвитку досліджень у цьому напрямі.

За результатами представленого історіографічного аналізу простежуємо дещо парадоксальну ситуацію, згідно з якою значна частина вітчизняних науковців, декларуючи потребу запровадження компетентнісного підходу у вищу школу України в ракурсі її входження в Болонський процес, його науково-теоретичні засади обґрунтовувала з ухилом (переважно) на основі студій російських авторів. За таких умов ігнорувалися та недооцінювалися основоположні документи міжнародних і європейських інституцій та доробок західних науковців.

Зважаючи на тяглість історіографічного процесу, цей «російський підмурівок» досі містить чималий складник української рецепції компетентнісної освіти, яка після низки змістових трансформації (компіляцій) уже подається у форматі вітчизняного доробку. «Демонтаж» російського наративу розпочався в середині 2010-х рр., зокрема, під впливом анексії рф Криму та окупації частини східних областей України. Однак лише повномасштабна російська агресія 24 лютого 2022 р. та офіційна заборона МОН України використовувати праці дослідників країни-окупанта мотивували українських науковців зосередитися на вивченні західної європейської рецепції компетентнісної освіти, яка домінувала в студіях у 2004-2006/2007 рр., але за наступного десятиріччя витіснялася постулатами російської науки.

4.2.2. Розвиток дистанційної освіти у ЗВО зарубіжжя. Зважаючи на синкретизм та інші структурно-змістові особливості означеної в назві підрозділу проблеми, пропонуємо певну логіку почергового розгляду її основних компонентів: уточнення дефініцій; наукометричний аналіз комплексу публікацій; з'ясування тенденцій і напрямів наукового дискурсу; увиразнення оригінального доробку науковців тощо.

Перегляд, прочитання близько 50 репрезентативних студій, що адсорбують зарубіжний і вітчизняний досвід термінологічного аналізу порушеної проблеми, виявив відсутність упорядкованої системи термінів щодо її дослідження та сконсолідованих підходів до їх трактування. Наш аналіз показав, що на початку 2020-х рр. в освітньому процесі та науковому дискурсі стало превалювати найбільш загальне поняття «цифровізація вищої освіти». Воно включає оснащення ЗВО програмним забезпеченням та передбачає впровадження інформаційних (дистанційних) технологій і онлайн-навчання, які забезпечують доступ до інформації та можливості взаємодії між учасниками освітнього процесу. Утім, у науковій літературі першої чверті ХХІ ст. домінували поняття «дистанційна освіта/навчання», а також «інформаційні освітні технології», що позначає використання технічних засобів (аудіо, відео, комп'ютер) для досягнення освітніх цілей.

Не вдаючись до поглибленого аналізу терміносистеми дистанційної освіти, що може стати предметом окремого дослідження, у ракурсі досліджуваної проблеми відзначмо, що в українській педагогічній науці вона пройшла складну суперечливу еволюцію. У наукових статтях і навчальній літературі України кінця 1990-х – початку 2000-х рр. панівний вплив на дефініціювання дистанційної освіти справляв російський наратив. З активізацією входження України в Болонський процес вітчизняні науковці стали активніше адсорбувати міжнародні трактування, зокрема, визначення ЮНЕСКО інформаційних технологій як комплексу пов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці на основі обробки і збереження інформації. Попри деяку застарілість, досі в студіях вітчизняних науковців також фігурує представлене в документах ЮНЕСКО початку 1990-х рр. тлумачення ІКТ як організаційної сукупності технічних пристроїв, методів, програмних засобів, які забезпечують інформаційно-телекомунікаційні процеси.

Епідемія COVID-19, відтак повномасштабна російська агресія актуалізували використання в науковому та освітньому середовищі України

понять «дистанційна освіта/навчання», «електронне навчання», «освіта через інтернет», «навчання з використанням ІКТ», «цифрова освіта» та ін. Попри дефінітивні особливості, вони мають спільний смисл – позначають форми навчання, що передбачають доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, смартфон тощо), володіння відповідними технологіями тощо.

Проблема категорійно-поняттєвого апарату з'ясовується в кожному дисертаційному дослідженні про розвиток дистанційної освіти в зарубіжних системах вищої освіти. Чимало дослідників підходять до її з'ясування крізь призму «українсько-російсько-західного» наративу, що інтегрує погляди науковців та положення офіційних інституцій. У ракурсі нашого дослідження відзначмо представлені у працях А. Агейчевої [13], О. Борзенко [143], В. Гарапко [237], І. Капустян [466], О. Малярчук [712], Б. Шуневич [1351] та ін. трактування дистанційного навчання й дотичних до нього понять («відкрите навчання», «нестационарне навчання» «домашнє навчання»), які трапляються в працях американських, британських, канадських, німецьких, польських, французьких, шведських науковців, експертів національних асоціацій тощо.

Вивчення цього зарубіжного досвіду розширює поняттєво-категорійне поле вітчизняної педагогічної науки. Це виявляється в інтеріоризації термінів не лише міжнародного значення, а й з національних освітніх систем. Так, «технологічні» поняття, які, за твердженням науковців, мають «шведське походження»: «дигітальна/діджитальна [digital] освіта/компетентність», «технологічна [technological] освіта/компетентність», «мережна взаємодія», «освітній комп'ютерно-кібернетичний простір» та ін. [466]. Інтеріоризація подібних дефініцій посилює тенденцію щодо наповнення технологічних понять педагогічним смислом та «технологізацію» терміносистеми педагогічної науки. Такі дефінітивні трансформації впливають і на розвиток історіографії педагогічної науки, яка адекватно реагує на формування комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища.

Крізь призму безлічі представлених у доробку українських науковців трактувань впливає дві важливі позиції. По-перше, у зарубіжному дискурсі поняття «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання» можуть вирізнятися в сутнісно-змістовному сенсі або вживаються як синонімічні. Здебільшого вони розуміються у двох значеннях; 1) як технологія застосування в освітньому процесі «традиційних» та/або інноваційних (комп'ютерних і телекомунікаційних) засобів навчання, що забезпечують контакт між викладачем і здобувачем вищої освіти для розв'язання завдань професійної підготовки); 2) як форма навчання, що забезпечується комплексом технологій та відповідає сучасним вимогам суспільства.

По-друге, ця терміносистема розглядається в широкій історичній ретроспективі. Витоки дистанційної освіти науковці зазвичай виводять з кореспондентського навчання, яке залежно від країни має 100–150-річну традицію. Наприкінці ХХ ст. утвердилося її розуміння як навчання на відстані із застосуванням новітніх ІКТ, які й зумовили появу нової термінології для позначення системи і форм освіти без відриву від основного виду діяльності: «домашнє навчання» (home-learning), «студент екстернату» (external student), «дистанційне навчання» (distance learning), «заочне навчання» (correspondence study), «розподілена освіта» (distributed education), «незалежне навчання» (independent study), «відкрите навчання» (open learning), «онлайн-навчання» (on-line) та ін.

Доволі цілісне уявлення про генезу і сутність дистанційної освіти в зарубіжжі дає розвідка О. Майбороди. Пов'язавши виникнення і обґрунтування цього поняття зі студіями американських і британських учених 1970-х рр. (М. Мур, А. Кларк, М. Томпсон та ін.), авторка показала еволюцію його трактування в документах ЄС (від установчого Маастрихського договору до програмних актів 1990-х рр.), класифікаторах ЮНЕСКО й інших міжнародних організацій; у спеціалізованому лексиконі університетів Великої Британії, інших країн та працях провідних учених світу. Таким чином відтворюється західна рецепція дистанційної освіти як цілої індустрії освітніх послуг, що

вражає кількістю ЗВО і осіб, які в них навчаються, розгалуженою інфраструктурою, масштабами інвестицій і грошового обігу [699]. Такий погляд має методологічне значення, адже засвідчує відмінність «західного» розуміння дистанційної освіти від «українського». яке фокусує на її дидактичному складникові.

Наукометричний аналіз репрезентативних і спеціальних тематичних бібліографічних довідників дає орієнтири для визначення динаміки розвитку досліджень про зарубіжний досвід розвитку дистанційної вищої освіти, їх тематичні ракурси, уявлення науковців про місце цієї проблеми в структурі науково-педагогічних знань. Матеріали покажчика «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку» засвідчують, що з появою в 1996/1997 рр. перших присвячених їй публікацій за наступного десятиріччя відбувалося їх експонентне зростання. У його частині 1 у підрозділі «Дистанційна освіта і її інформаційно-програмне забезпечення», що є складником розділу «Проблеми модернізації вищої освіти України в контексті створення європейського освітнього простору», станом на 2006 р. зафіксовано 247 таких публікацій [198, с. 247–273].

Поряд з аналітичними статтями, науковий і суспільний дискурс щодо цієї проблеми активізувала низка міжнародних і всеукраїнських науково-методичних конференцій: «Дистанційне навчання – основа нової освітньої парадигми» (Дніпропетровськ, 2002) [333; 334], серійний проєкт «Інтернет – Освіта – Наука» Вінниця (2000, 2001, 2002), «Інформатизація освіти та дистанційна форма навчання: сучасний стан і перспективи розвитку» та ін. [446; 447]. Представницький склад їх учасників з різних регіонів і ЗВО України засвідчив щораз більше розуміння значущості цього напрямку розвитку педагогічної науки та освітнього процесу. Перші спроби систематизації цього науково-теоретичного і методичного досвіду – у навчальних посібниках «Дистанційне навчання» (В. Кухаренко, 1999) [628], «Дистанційний навчальний процес» за редакції В. Биковатої (2005) та ін. Перегляд репрезентативних наукових матеріалів, що з'явилися на межі 1990-х – 2000-х рр. засвідчив, що

основним джерелом вивчення цієї проблематики слугували праці російських авторів з незначною кількістю іноземних англомовних джерел.

За таких умов на вивчення західного досвіду розвитку дистанційної освіти спрямовували виступи науковців у часописі «Освіта України». Зокрема, на шпальтах його номера за 9 квітня 2004 р. І. Жовта показала, що в системах вищої освіти розвинутих країн світу дистанційне навчання стало реальністю в організаційному й методичному сенсі, тож Україна має вивчати та впроваджувати цей досвід [380]. А в подібній за змістом статті Ю. Жарких за 9 лютого 2005 р. доводилася потреба формувати «європейське розуміння» дистанційної освіти, яке в перспективі повністю модернізує теоретичні та організаційні засади підготовки кваліфікованих фахівців [373].

Однією з перших вагомих студій у досліджуваному напрямі можна вважати монографію Г. Козлакової (2002), яка представила цілісно-deskриптивний зріз процесу впровадження дистанційної освіти в системи вищої освіти розвинутих країн світу, зокрема, з акцентом на особливостях її розвитку в США та Центральній і Східній Європі. Цікавим є і порівняльний аналіз інтернет-ресурсів у провідних ЗВО зарубіжжя та України [529].

За першого п'ятиріччя XXI ст. також з'явилася низка спеціальних розвідок, у яких аналізувалися нормативно-організаційні засади розвитку дистанційної освіти у вищій школі в контексті входження України в Болонський процес (В. Мошинський, С. Гончаров, 2004) [768]; особливості розвитку дистанційної освіти в США, де за умов, коли кожен штат має свої закони щодо її розвитку, окремі ЗВО нагромадили унікальний досвід з підготовки бакалаврів і магістрів за дистанційною формою навчання (В. Шейко 2000) [1331]; різні аспекти розвитку дистанційної освіти за кордоном у проекції використання цього досвіду Україні (В. Олійник 2001) [830]; актуалізувався досвід розвитку дистанційної освіти у європейських країнах та США на основі інноваційних технологій (О. Овчарук, 2004) [817] та ін.

Матеріали 2-ої і 4-ої частин згадуваного бібліографічного покажчика відображають динаміку нарощування наукових знань і тематично-змістові пріоритети дослідження порушеної проблеми у 2007–2013 рр. Про загальну чисельність публікацій та їхнє місце в системі освітньо-педагогічних знань засвідчують 202 позиції в підрозділах про розвиток інформаційно-комп'ютерних і мультимедійних технологій у вищій школі [196, с. 228–249; 253–258; 197, с. 70–76, 78–80] та 192 позиції у підрозділах, де зібрані матеріали про тенденції розвитку та методичне й інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти за окремими спеціальностями і дисциплінами. Вони є складниками розділу про модернізацію вищої освіти України в контексті створення ЄПВО [196, с. 581–611; 197, с. 165–170].

Матеріали тематичних бібліографічних покажчиків «Дистанційне навчання: досвід, становлення та розвиток» (2018) [332], «Розвиток дистанційної освіти» (2021) [997], «Дистанційне навчання: сутність, особливості та технології» (2020) [334] та інші свідчать, що за наступного десятиліття кількість таких наукових матеріалів не зменшувалася, але їх змістовно-тематичні ракурси, як покажемо далі, змінювалися.

Окрім наукових статей, які становлять більшість (85–90 %) цього масиву історіографічних джерел, у їхньому потоці відзначаємо появу щороку від двох до п'яти-семи навчальних посібників і приблизно таку ж кількість матеріалів різного рівня наукових конференцій. На перетині 1990-х – 2000-х рр. основна змістовна наповненість таких студій стосувалася дидактичних аспектів організації дистанційного навчання.

За наступного десятиліття цей ракурс розширився: науковці почали активно розробляти організаційно-методичні аспекти дистанційної освіти в підготовці фахівців не лише в галузях комп'ютерних наук, інформаційних технологій, а й у процесі викладання іноземних мов, інших навчальних дисциплін і формування компетентності з ІКТ. Посилювалася розробка теоретико-методологічних аспектів дистанційної та цифрової освіти. У контексті такого наративу зарубіжний досвід, з одного боку, вивчався

фрагментарно під кутом висвітлення проблем, що стосувалися технологій дистанційного навчання, підготовки здобувачів освіти і викладачів до його здійснення, забезпечення взаємодії між ними тощо.

З іншого боку, із середини 2010-х рр. фіксуємо зростання наукових статей і дисертацій, у яких розвиток дистанційної освіти та ІКТ у зарубіжжі становив основний предмет дослідження. Посилення уваги та змістовно-тематичні ракурси вивчення цієї проблеми за другого й третього історіографічних періодів певним чином відображають представлені в табл. 4.2.2 дисертації про розвиток дистанційної освіти у вищій освіті зарубіжжя.

Таблиця 4.2.2

Дисертації про розвиток дистанційної освіти у вищій освіті зарубіжжя

<i>Агейчева А. О.</i> Тенденції реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції (13.00.01; Полтава, 2014)
<i>Альсадун М. А.</i> Формування соціально-інформаційної компетентності майбутніх журналістів у закладах вищої освіти Іраку (13.00.04; Харків, 2020)
<i>Белан В.</i> Підготовка майбутніх учителів професійних технічних предметів із використанням технологій дистанційного навчання в університетах Республіки Польща (015; Київ, 2021)
<i>Борзенко О. П.</i> Організація дистанційного навчання студентської молоді в Канаді (13.00.01; Харків, 2014)
<i>Гаранко В. І.</i> Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії (13.00.04; Переяслав-Хмельницький, 2014)
<i>Гушлевська І. В.</i> Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) (13.00.04; Київ, 2006)
<i>Капустян І. І.</i> Розвиток навчального комп'ютерно-орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції (13.00.10; Київ, 2012)
<i>Кєдрович Г.</i> Теорія та практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі (13.00.04; Київ, 2001)
<i>Кіяновська Н. М.</i> Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки (13.00.10; Київ, 2014)
<i>Колесова О. А.</i> Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій (13.00.01; Київ, 2021)
<i>Колос К. Р.*</i> Теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (13.00.10; Київ, 2017)
<i>Малярчук О. В.</i> Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки (13.00.01; Житомир, 2010)

<i>Монько Р. М.</i> Система підготовки майбутнього вчителя техніки та інформатики у Республіці Польща (13.00.01; Тернопіль, 2021)
<i>Пилаєва Т. В.</i> Тенденції розвитку вищої дистанційної освіти у Великій Британії (середина ХХ – початок ХХІ століття) (13.00.01; Ялта, 2015)
<i>Рокосовик Н. В.</i> Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання (13.00.04; Рівне, 2016)
<i>Хміль Н. А.</i> Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі (13.00.04; Слов'янськ, 2021)
<i>Чичук В. М.</i> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі (13.00.04; Черкаси, 2013)
<i>Чорна О. А.</i> Підготовка вчителів-філологів в університетах Великої Британії засобами електронного дистанційного навчання (13.00.04; Кіровоград, 2013)
<i>Шаран Р. В.</i> Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США (13.00.04; Тернопіль, 2010)
<i>Шевчук Л. О.</i> Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Республіки Польща (13.00.04; Умань, 2011)
<i>Штепура А. П.</i> Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща (13.00.04; Київ, 2021)
<i>Шуневич Б. І.</i> Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки (13.00.01; Київ, 2008)

З-поміж них знаковою в історіографії досліджуваної проблеми стала докторська дисертація Б. Шуневича «Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки» (2008). Здійснивши комплексний аналіз теорій та етапів розвитку і термінологічної системи дистанційного навчання в зарубіжжі, автор сформулював його моделі, організаційні форми, методи і методики, види оцінювання тощо [1351].

Підготовлене на основі автентичних (переважно англомовних) джерел дослідження за рівнем насиченості змістовним теоретичним і фактографічним матеріалом та широтою територіально-географічного охоплення різних регіонів і країн світу становить справжню енциклопедію знань про розвиток дистанційного навчання в зарубіжжі. Згідно із сімома показниками (нормативно-правова база; навчальні програми; фінансування і витрати; механізми оцінювання; шляхи підвищення кваліфікації викладачів; віртуальне навчальне середовище), Б. Шуневич показав загальні та особливі тенденції розвитку дистанційної освіти у ЗВО близько двох десятків країн Європи та

Північної Америки. У такому ключі здійснена їх класифікація на віртуальні, відкриті, гібридні та представлена філософія їхнього функціонування на прикладі кількох десятків університетів і національних центрів віртуального навчання різних регіонів і країн світу (Греція, Індія, Туреччина, США, Канада, Норвегія, Іспанія, Індонезія, Франція тощо) [1351].

Представлені в табл. 4.2.1 дисертації відображають доволі вузький країнознавчий і тематичний діапазон досліджуваної проблеми: зосередження на підготовці майбутніх учителів у США, Великій Британії, Польщі, Канаді та інших країнах у різному змістовому контексті. За такої історіографічної ситуації розглядаємо їх у країнознавчо-порівняльному ракурсі.

До вивчення тенденцій реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції А. Агейчева підійшла у двох хронологічних вимірах. З'ясувавши етапи розвитку системи вищої освіти в країні від 1400 р., авторка показала передумови й розробила докладну періодизацію означеного процесу з 10 етапів: заснування відкритих університетів (1975–1990), упровадження ІКТ (1990–1997), приєднання країни до Болонського процесу (1998–2000), низка подальших «хвиль», що позначалися запровадженням нових організаційних і технічних засобів. Здобутком А. Агейчевої є намагання поєднати аналіз упровадження дистанційного навчання на мікрорівні (у 14 приватних і 20 державних коледжах) із визначенням тенденцій його реформування у системі вищої освіти на рівні країни (гуманізація і відкритість; загальна комп'ютерна грамотність; удосконалення методичного забезпечення; академічна мобільність тощо) та її основних моделей (консорціум; франчайзинг; валідація тощо) [13].

Такий цілісний підхід до вивчення дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції поглиблює дослідження І. Капустян, яка на основі змін організаційно-методичного і змістового характеру також запропонувала доволі «сегментарну» періодизацію із восьми етапів (від 1974 р.) розвитку комп'ютерно-орієнтованого середовища в неперервній педагогічній освіті цієї країни. Оригінальним є схарактеризований авторкою ціннісний підхід, що

гармонійно збалансував духовний і матеріально-фінансовий складники урядової освітньої політики з регулювання дистанційної освіти та забезпечив один з найвищих серед європейських країн рівень її використання в усіх формах освітньо-педагогічної діяльності [466].

Дисертації з проблеми підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей засобами дистанційного навчання у ЗВО Польщі вирізняє зосередженість на її дидактичному компоненті. При цьому науковці по-різному підходять до його з'ясування. Зокрема, А. Штепура показала створення віртуального навчального середовища для майбутніх учителів англійської мови завдяки якісному програмному забезпеченню і функціонуванню структурних підрозділів щодо його підтримки і регулювання згідно з потребами ринку праці. Зважаючи на види, форми, методи діяльності в цьому напрямі, визначено модель її організаційно-педагогічного забезпечення [1347].

Зі свого боку В. Белан (2021) зосередилася на науковому описі досвіду використання технологій дистанційного навчання майбутніх учителів професійних технічних предметів в університетах Польщі згідно з вимогами Європейської стратегії розбудови цифрового суспільства. У такому ракурсі розкриваються особливості їх навчальних планів і зміст освітніх програм за спеціальностями та аналізується популярна практика змішаного навчання, що поєднує ІКТ та мультимедійні засоби. Науковиця долучилася до тенденції проведення в рамках компаративістських студій соціологічних досліджень, зокрема, здійснила анкетування майбутніх фахівців у ЗВО Польщі та України на предмет з'ясування ставлення до використання технологій дистанційного навчання. Результати виявили багато подібних і відмінних поглядів щодо його організації [98].

Серед студій про розвиток дистанційної освіти у Великій Британії дисертацію В. Гарапко вирізняє хронологічний підхід до висвітлення її національної політики щодо запровадження ІКТ у сфері професійної освіти. Науковиця визначила чотири етапи її розвитку: 1965–1979 рр. – поява

мережевих університетських систем і національних інституцій відповідного спрямування, розроблення спеціалізованих освітніх програм, використання мікропроцесорів у створенні е-навчального середовища; 1980–1989 рр. – введення курикулум навчання за допомогою комп'ютера, використання персональних комп'ютерів і спеціального програмового забезпечення; 1990–1999 рр. – поширення інтернету, графічних браузерів, комунікаційних мереж тощо; з 2000 р. – упровадження національних проєктів ІКТ і стратегій електронного навчання тощо [237]. Реконструкція таких ретроспектив є вельми корисною для історіографії педагогічної компаративістики, адже це дає змогу визначати і порівнювати динаміку, характер, особливості, інші аспекти впровадження і розвитку дистанційного навчання в системах вищої освіти різних країн.

Як ще один приклад реалізації цього завдання відзначмо дослідження О. Борзенко (2014), в основу якого покладено ретроспективний аналіз особливостей організації дистанційного навчання студентської молоді в Канаді. Пов'язавши його витoki з появою в середині XIX ст. кореспондентського навчання та відповідних законодавчих актів і закладів, авторка крізь призму процесів технологізації та цілей, змісту, методів вищої освіти обґрунтувала два основні етапи їх розвитку, які охоплюють: 1950–1970-ті рр., що позначилися впровадженням і визначенням нормативно-правових, цільових, змістовних, організаційно-методичних параметрів дистанційного навчання; 1980–1990-ті рр., коли відбулася його трансформація, зумовлена появою технічних засобів «третього» і «четвертого» поколінь, та вироблення окремої системи управління цим процесом [143].

Дисертації, присвячені використанню ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема, учителів у США і Канаді за умов інформаційного суспільства (І. Гушлевська, 2006) [306], учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі (В. Чичук, 2013) [1309], філологів в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання (В. Чорна, 2016) [1310], магістрів інформаційних технологій у системі

дистанційної освіти США (Р. Шаран, 2010) [1321], учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Польщі (А. Штепура, 2021) [1327], формуванню інформаційної компетентності майбутніх учителів у ЗВО Польщі (Л. Шевчук, 2011) [1329], ІКТ-навчанню студентів-інженерів у США (Н. Кіяновська, 2014) [495] та ін. (табл. 4.2.1), попри змістові відмінності, у методологічному і структурному вимірах відображають напрацьовану в українській педагогічній компаративістиці логічну схему підготовки таких студій.

Від розгляду предмета дослідження крізь призму актуалізованих в українських і міжнародних законодавчо-нормативних документах завдань автори більшості означених праць переходять до з'ясування передумов і тенденцій національної політики досліджуваних країн з розвитку дистанційної освіти. Зважаючи на спільну тематичну спрямованість, вони ретранслюються у доволі подібному форматі: посилення технологізації освітнього процесу у ЗВО; створення узгоджених стратегій на рівні університету, приватного сектора, громадських організацій, місцевої і центральної влади, регіональних структур, якщо йдеться про країни ЄС; вироблення педагогічних моделей, які відповідають мінливим вимогам ринку освітніх послуг і ринку праці; забезпечення здобувачам освіти гнучкого доступу до індивідуалізованого навчального процесу; формування в них здатності інтегрувати ІКТ в е-підтримку університету, інші суспільні сфери.

Автори реферованих праць приділяють значну увагу організаційно-педагогічним засадам дистанційного навчання в національних системах вищої освіти, зокрема, з'ясуванню їх ідейно-філософських парадигм, типових моделей (віртуально-університетська, корпоративно-провайдерська, сегментарна, бінарна тощо), стандартів, науково-методичного забезпечення тощо, умовам функціонування (технологічна забезпеченість, доступність віртуальних ресурсів, фахова і психологічна готовність до викладання і навчання, налагодженість двостороннього зв'язку між викладачем і здобувачем освіти, моніторинг якості тощо). Прикметною рисою цих досліджень є сфокусованість

на досвіді діяльності окремих ЗВО, тож означені характеристики часто розглядаються крізь її призму.

Також значну увагу науковці приділяють проблемі кадрового забезпечення дистанційного навчання в національних системах вищої освіти, здебільшого зосереджуючись при цьому на тьюторстві. Цей феномен став основним предметом дослідження в дисертаціях (Т. Койчева, 2004 [536]) та статтях (Т. Гарбуза [242], К. Осадча [840] та ін.). Попри різні підходи, акцентується на ролевих профілях тьютора як експерта, носія знань, лідера; напрямках його діяльності (організаторська, проєктувальна, консультативна, фасилітаторська), функціях (діагностична, цілепокладання, мотиваційна, планувальна, контролююча, управлінська, методична), а також професійних характеристиках, організаційних формах діяльності тощо. Зіставлення результатів такого структурного аналізу виявляє спільне та особливе в діяльності тьютора щодо забезпечення дистанційного навчання в системах вищої освіти та ЗВО окремих країн.

Згадувана синкретичність історіографії обговорюваної проблеми виявляється у двох групах праць. Перша стосується дистанційного навчання в Україні, де зарубіжний досвід розглядається контекстно як передумова, чинник його розвитку, а друга – розвитку вищої освіти та підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних країнах, де дистанційна освіта висвітлюється як один з їх компонентів.

Результати таких студій мають різну наукову цінність для історіографії обговорюваної проблеми. Зокрема, дисертація О. Рязанцевої (2019) слугує типовим прикладом, коли заявлене завдання щодо здійснення аналізу сучасного стану організації дистанційної освіти за кордоном, розв'язується поверхово й описово, без покликання на джерела [10266, с. 56–62]. Натомість у дисертації В. Павлюк (2012) показано роль і функції ІКТ як важливого складника системи багаторівневої педагогічної освіти Канади, що забезпечує доступність і ефективність дистанційних форм підготовки бакалаврів і магістрів поряд з очною і вечірньою формами навчання [859]. А в дисертації Н. Мукан (2011)

схарактеризовано процес трансформації дистанційної освіти в системі неперервної освіти вчителів Великої Британії, Канади і США від форм традиційних (читання, радіо, телебачення) до інноваційних, які завдяки мережі «Інтернет» стрімко змінили її характер і якість та уможливили створення «віртуальної професійної спільноти» [769].

У такому ракурсі відзначмо дисертацію Т. Десятова (2006) про тенденції неперервної освіти в країнах Східної Європи в другій половині XX ст. У двох розділах автор показав ключову роль у її розвитку концепції дистанційної освіти як комплексу освітніх послуг, що надаються в межах різних територіальних утворень широким верствам населення за допомогою інформаційного середовища у вигляді засобів і технологій обміну інформацією на відстані. Підкреслюється, що завдяки такій доступності нових знань і технологій кардинально змінюються філософія і можливості особистісного та професійного саморозвитку фахівця впродовж життя [328].

У докторській дисертації Н. Хміль (2021) про теорію і практику формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі представлено маловідомий в українській педагогічній науці зарубіжний досвід такої діяльності. Узагальнивши теоретичні напрацювання вчених і практичний внесок у розвиток хмарних сервісів і галузі е-освіти країн Євросоюзу, Азії (В'єтнам, Китай, Сінгапур, Японія), Східної Африки, США, Австралії тощо, дослідниця визначила основні тенденції і особливості означеного процесу. Показано, що завдяки активній підтримці провідних ІТ-компаній (Microsoft, Google, Amazon, IBM, Cisco) здобувачі вищої освіти та викладачі стали активно використовувати їхні спеціалізовані хмарні додатки та освітні сервіси і платформи для створення систем електронного і змішаного навчання та інформаційних середовищ ЗВО [1268].

Також чи не вперше у вітчизняній науці Н. Хміль проаналізувала політику урядів зарубіжних країн, керівництва ЄС з упровадження національних і регіональних програм розвитку хмарних технологій; досвід

організації підвищення кваліфікації вчителів у цьому напрямі; реалізацію в педагогічних ЗВО і коледжах пілотних програм і проєктів з викладання спеціальних навчальних курсів та бакалаврських і магістерських освітньо-професійних програм; їхнє виконання на основі тренінгових технологій і методик [1268].

Аналізактуалізованих досліджень з порушеної проблеми виявив цікаву історіографічну ситуацію. У працях, де розвиток дистанційної освіти становить основний предмет дослідження, вона розкривається у вузькому країнознавчому діапазоні. У студіях про розвиток вищої освіти та підготовку майбутніх фахівців у зарубіжжі дистанційне навчання показується також у вузькому змістовому форматі (як один з їх компонентів). За таких обставин вагому роль у нарощуванні знань про розвиток дистанційної освіти в зарубіжжі відіграли оригінальні наукові статті, які розкривають її рецепцію на основі аналізу науково-теоретичного досвіду зарубіжних учених; актуалізують досвід діяльності окремих ЗВО в означеному напрямі; увиразнюють значущі, але маловідомі наукові, організаційно-методичні, інші аспекти розвитку дистанційної освіти закордоння.

За твердженням С. Пилаєвої і В. Яценко (2017), сучасна бібліографія з проблем дистанційної освіти налічує понад три тисячі лише англо- і німецькомовних праць. Позаяк більшість з них присвячена проблемам організаційно-методичного характеру, науковиці зосередилися на аналізі студій, що розкривають основні теорії і концепції дистанційної освіти: автономії, незалежності; взаємодії, комунікації; індустріалізації викладання; реінтеграції актів викладання і вивчення; еквівалентності дистанційної освіти комунікації і керування студентом; теорій дистанційного навчання Т. Кларка, Дж. Вердьюіна, Х. Ператона; інтегрованих моделей дистанційного навчання [911]. А дослідниця К. Осадча схарактеризувала різноплановість таких зарубіжних теорій, які охоплюють психологічні аспекти дистанційної освіти; компонент її мобільності; незалежні експертизи з визначення якості; питання

зворотного зв'язку в діаді «викладач – студент»; досвід функціонування віртуальних університетів; використання соціальних медіа в цій сфері [840].

Такі цільові цілісні аналітичні зрізи є корисними і продуктивними для історіографії обговорюваної проблеми, адже українські автори зазвичай вибірково вивчають науково-теоретичний досвід зарубіжжя, вкраплюючи його окремі ідеї, положення в основний українознавчий або країнознавчий контекст своїх студій. У такому плані вважаємо доречним поєднання аналізу наукових теорій та організаційних засад розвитку дистанційного навчання в різних країнах і регіонах світу. Його вдало зреалізували М. Хитько та А. Кулик, які, проаналізувавши концепти О. Пітерса і Б. Холмберга та інші теорії про природу дистанційного навчання, показали, як вони реалізуються в системах вищої освіти та окремих ЗВО Польщі, Чехії, Словаччини, Румунії, Хорватії, Нової Зеландії, Італії, США [1265a]. Такий вибірковий формат студій має науково-пізнавальний сенс, адже фокусує на головних рисах і характеристиках досліджуваного феномена, дає підґрунтя для зіставлення його особливостей у різних національних системах освіти.

Цікавий підхід до вивчення зарубіжного досвіду ІТ-освіти зреалізували Н. Сейко і М.-О. Єршов. Спершу науковці здійснили загальний аналіз ухвалених керівними органами ЄС документів її розвитку у 2002–2023 рр., фокусуючи увагу на освітніх і наукових проєктах, компетентнісному підході тощо. Відтак вони переключилися на з'ясування концепту «розумне зростання», окреслили особливості реалізації його напрямів (навчальні програми, тренінгові центри, працевлаштування) у Китаї, Індії, Малайзії, Сінгапурі, Південній Кореї, а потім відзначили поступ цієї освітньої сфери в США. Абстрагуючись від з'ясування логіки такого формату дослідження, відзначмо його інформаційну значущість, що виявилася в предметному з'ясуванні особливостей політики цифровізації освіти в країнах європейського та азійського регіонів і США [1060].

Найбільше дискусій в українських студіях про розвиток дистанційного навчання у ЗВО та цифровізацію вищої освіти в зарубіжжі викликала проблема їхніх наслідків – «переваг», «недоліків», «ризиків». Так, Д.Антонюк і

Т. Вакалюк, розглянувши її у вимірі науково-методичного доробку зарубіжних науковців (Н. Абайду, Р. Бхатія, М. Бендуле-Грігору та ін.), показали, що «переваг» використання цифрових технологій в освітньому процесі вищої школи «значно більше», ніж «недоліків» [54].

До подібного, але не такого категоричного висновку дійшли О. Котуха і Ю. Коцан-Юлинець. Проаналізувавши стан і тенденції процесу цифровізації вищої освіти у Європі та світі, науковці систематизували аргументи «за» її розвиток (поява нових компетенцій, підвищення відповідальності і креативності здобувачів освіти, зникнення кордонів для комунікації, індивідуалізація і оптимізація праці викладача тощо) та пов'язані з нею «ризики» («цифровий розрив» між викладачами старшої та молодшої генерацій і студентами; загострення проблеми самотивації і самооцінювання здобувачів освіти, можливість їх перевантаження через мультимедійність навчальних курсів, відсутність повноцінної комунікації тощо). Такі, на нашу думку, дискусійні висновки автори обґрунтували з огляду на аналіз досвіду цифровізації освіти в Гарвардському й інших провідних університетах США та міркувань їхніх фахівців, які розробляють її теоретичні засади [585].

Комплексний погляд на цю проблематику у контексті глобалізації та інтернаціоналізації, інформатизації суспільства змушує українських учених акцентувати на ризиках цифровізації освітнього процесу у ЗВО. Зокрема, акцентується на втраті базових когнітивних навичок, посиленні «відтоку» здібної молоді і викладачів закордон, зниженні кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців та їх тяжінні до «технологічного» способу мислення тощо. Аналізуючи в різних ракурсах проблему зарубіжного досвіду і українських реалій, О. Дубасенюк [354], С. Сисоева, [1079] та інші автори доходять методологічно значущих висновків: цифровізація як ключовий напрям розвитку вищої освіти супроводжується не лише технологічними інноваціями та має не тільки технічні наслідки, а й зумовлює зміни в усьому змісті вищої освіти (зокрема, у бік зменшення фундаменталізації), її структурі, організаційних принципах тощо. Це вимагає перегляду концептуальних положень і

терміносистеми традиційної педагогічної науки та її адаптації до цифрового освітнього простору.

З такою візією узгоджується розгорнута аналітична стаття А. Лазько та І. Томашевської, які на основі зарубіжних і вітчизняних документальних та наукових джерел з'ясували теоретико-методологічні засади і умови підвищення якості цифровізації системи вищої освіти. Це уможливило визначити ключові тренди впровадження цифрових технологій в освітній процес ЗВО: формування моделі змішаного навчання; перехід до онлайн-навчання; створення віртуального освітнього середовища; зміна підходу до управління ЗВО. Таким чином пропонується ще один концептуальний висновок: за умов глобального цифрового оновлення вищої освіти реалізується нова освітня парадигма – цифрова дидактика як конструювання комплексу інноваційних освітніх технологій і методів навчання, електронних ресурсів, що допомагають ефективно реалізовувати інтегративно-компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців [645].

Свою науково-пізнавальну і дидактичну цінність мають описово-порівняльні розвідки, зокрема, про використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в післядипломній освіті США, Канади, Великої Британії, Німеччини, Швеції, Польщі, Китаю. Такий підхід уможливив К. Колос визначити загальноосвітні тенденції розвитку ІКТ-компетентності вчителів у курсовий та міжкурсний періоди: державна підтримка (нормативна база, фінансування тощо) цієї діяльності; реалізація індивідуальних потреб, запитів професійного зростання; необмежений доступ до ознайомлення і використання педагогічного досвіду викладання тощо [545].

У ракурсі нашого історіографічного дослідження відзначмо таку доволі рідкісну в освітньо-науковій практиці України, особливо за умов воєнного стану 2022–2025 рр., подію, як улаштований Європейською асоціацією університетів (ЄАУ; European University Association) 14 лютого 2023 р. онлайн-вебінар з організації дистанційної освіти у ЗВО. Її експерти і науковці М. Габеля, Е. Моррісро, Дж. Мігаел та інші у своїх виступах показали, що

високоєфективна екосистема цифрової освіти за сучасних умов стала потужним чинником та інструментом трансформації. якісної модернізації всієї системи вищої професійної освіти від визначених мети до результатів підготовки фахівців. Цифровізація як одна з головних тенденцій розвитку ЄПВО забезпечує інтенсифікацію і якість освітнього процесу в аспектах сприйняття і засвоєння знань, взаємозв'язку між викладачем і здобувачем освіти, автоматизації оцінювання навчальних досягнень тощо. Важливим підґрунтям для цього є формування «культури розумової праці». Ця напрацьована західними науковцями теза виглядає новаторською в українській педагогіці, тож потребує предметного аналізу і розвитку.

Насамкінець відзначмо низку пілотних студій, які відображають активізацію українського наукового дискурсу щодо використання штучного інтелекту в розвитку зарубіжної вищої освіти від фрагментарного дидактико-інноваційного осмислення до більш системного компаративно-аналітичного підходу. Зокрема, розвідка І. Саланди, І. Галагана О. Фурман презентує початковий етап входження проблеми ІІІ до вітчизняної педагогічної науки: зарубіжний досвід у ній окреслюється узагальнено, без деталізації національних моделей, із переважанням оптимістичного технологічного дискурсу, в межах якого ІІІ розглядається передусім як інструмент удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів [1040a]. Натомість стаття О. Гриценчук характеризується розширенням аналітичного горизонту: використання ІІІ розглядається не лише як інноваційна технологія, але й як складник державної освітньої політики та розвитку цифрових стратегій і процесів інтернаціоналізації. При цьому зарубіжна вища освіта постає як джерело нормативних, організаційних і концептуальних орієнтирів для модернізації української системи [286]. А в праці А. Андрощук і О. Малюги простежується ще виразніша орієнтація на світовий академічний дискурс. Це виявляється в систематизації сучасних тенденцій впровадження ІІІ в університетах США, країн ЄС та ін. регіонів, зміщенні акцентів на його ролі в персоналізації навчання, автоматизації процесів оцінювання, що своєю чергою актуалізувало

питання академічної доброчесності та етики [39a]. Означені та ін. студії засвідчують потребу реконструкції генези та розроблення періодизації розвитку ІІІ в зарубіжній вищій освіті як результату складних інституційних, економічних і культурних трансформацій.

Отже, аналіз історіографії української педагогічної компаративістики про розвиток дистанційної освіти та цифровізації освітнього процесу у вищій школі зарубіжжя уможливорює зробити низку висновків. Хоча терміносистема цих феноменів є невпорядкованою (що апріорі є навряд чи можливим), окреслилися панівні й відносно консенсусні підходи до їх структуризації і визначення дистанційної освіти/навчання як інноваційної технології та форми навчання, що відповідають вимогам сучасних ЗВО й суспільства загалом. Інтеріоризація апробованих у західній науці та освіті супідрядних з ними дефініцій посилює тенденцію щодо розширення поняттєво–категорійного поля вітчизняної педагогічної науки.

Наукометричний аналіз репрезентативних бібліографічних показників засвідчив появу з 1996/1997 рр. значного масиву різновидових праць з означеної проблеми. Динаміка їх зростання за другого і третього історіографічних періодів фактично не зменшувалася, але тематичні ракурси змінювалися. Вивчення зарубіжного досвіду як основного предмета дослідження актуалізувалося у 2004–2006/2007 рр. Попри вузький країнознавчий вектор таких студій, їхні автори намагалися комплексно охопити всі аспекти розвитку дистанційної освіти у ЗВО та цифровізації вищої школи. Це виявилось в дисертаціях і монографіях та найбільш виразно – у наукових публікаціях, де активно дискутувалися питання пов’язаних з ними «переваг» та «ризиків». Самепублікації статей стали головним драйвером нарощування наукових знань порушеної проблеми, це стало важливою особливістю її історіографії.

4.2.3. Організація науково-дослідницької роботи та навчання обдарованої студентської молоді в зарубіжних закладах вищої освіти. Історіографічний аналіз означеної в назві підрозділу проблеми виявив відповідність між

значущістю, пріоритетністю науково-дослідної праці в національних системах вищої освіти зарубіжних країн та нагромадженням значного масиву праць з цієї проблеми в українській педагогічній компаративістиці. Поряд із сотнями наукових статей і матеріалів конференцій, означену історіографічну ситуацію засвідчують понад 20 дисертацій, монографій, навчальних посібників.

За змістовно-тематичною спрямованістю виокремлюємо групи праць, що стосуються: дослідницької підготовки викладачів та здобувачів вищої освіти за докторськими програмами; організації науково-дослідної роботи бакалаврів і магістрантів різних галузей знань; діяльності обдарованої студентської молоді; формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців у національних ЗВО окремих країн тощо. Зарубіжний досвід з означеної проблеми також вивчається як складник професійної підготовки здобувачів у національних системах вищої освіти та синтезується в студіях про організацію науково-дослідної праці у ЗВО України.

Цей останній аспект у різних ракурсах розкривається в масиві різних за тематикою праць про організацію і розвиток науково-дослідної діяльності в у системі вищої освіти України. До прикладу, у навчальному посібнику С. Клепка «Наукова робота і управління знаннями» (2005) крізь призму зарубіжної методології і досвіду розкривається її поняттєво-категорійний апарат і операційний інструментарій. комплекс питань щодо управління знаннями (інтелектуальний капітал і його вимірювання, менеджмент науки в галузі вищої освіти); організація наукової роботи у ЗВО і системі безперервної освіти (концепції знаннєвого суспільства, механізм присвоєння наукових ступенів і вчених звань); трансформації тоталітарної моделі науки; сутності завдань організації наукової роботи у ЗВО тощо [497]. Такі праці відповідають державному курсу на євроінтеграцію, окреслюють перспективи його реалізації в контексті організації наукової роботи у вищій школі.

Як ще один показовий приклад усебічного осмислення зарубіжного досвіду відзначмо колективну монографію «Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи» (2014), яка за форматом

подачі тематично близького, але не цілісно структурованого матеріалу більше відповідає формату наукового збірника. Уміщені у виданні 20 матеріалів відображають характерну для другого історіографічного періоду 2010-х рр. тенденцію щодо поєднання пострадянського (головно російського) та західного наративів. Становить інтерес узагальнені Д. Козловим теорія і практика зарубіжної вищої школи щодо формування компетентності її викладача [532], організації дослідно-експериментальної роботи з формування компетентності майбутнього викладача ЗВОу процесі магістерської підготовки [531] та О. Козлової і Т. Гребеник про стратегічні орієнтири цієї підготовки [530] тощо. Представлені авторами рефлексії означеної проблематики відображають тенденцію щодо домінування у вітчизняній педагогічній науці західної рецепції розуміння сутності та візії організації і розвитку науково-дослідної діяльності в системі вищої освіти.

Цей тренд підкреслює і проаналізований М. Сбруєвим досвід США. Спираючись на нього, учений доводить, що за умов цифрового світу пріоритети формування професійних компетентностей випускників магістерських програм змістилися на оволодіння проєктними та науково-дослідницькими навичками і технологіями. У такому розрізі розкривається матриця компетенцій адміністраторів наукових досліджень у дослідних університетах США та зміст, методика їх підготовки, показуються технології формування, збереження і захисту інтелектуальної власності [1055].

Такий наратив доповнює і розширює дослідження А. Сбруєвої про стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. Визначивши їх як процес і результат підготовки фахівця, що здійснюється на засадах багаторівневого взаємозв'язку навчальної та наукової діяльності ЗВО, учена на прикладі університетів Австралії, Великої Британії, Канади, США схарактеризувала класифікації та рівні цих стратегій (наднаціональний, національний, університетський, кафедральний, індивідуальний), їхні різновиди (організаційна, методична, наукова, науково-просвітницька, педагогічна) тощо [1049].

Проаналізовані та інші студії в загальних рисах окреслюють значущість і структурованість організації науково-дослідної в зарубіжних системах вищої освіти як моделей і орієнтирів євроінтеграційних прагнень України. А означені вище групи праць відображають окремі аспекти й компоненти цієї проблеми.

Євроінтеграційні процеси актуалізували наукове осмислення проблеми докторської підготовки як компонента реформування національної системи вищої освіти України. Синтезований проблемно-хронологічний аналіз масиву студій дає змогу відстежити два основні змістовно-тематичні вектори її дослідження: за другого історіографічного періоду 2000-х – початку 2010-х рр. домінував ракурс вивчення в контексті «світ/Європа – Україна»; за третього періоду – посилювалися акценти на осмисленні її організаційних моделей в окремих країнах.

У процесі вивчення розвитку теорії і практики докторської підготовки в зарубіжжі як співзвучні цьому поняттю українські компаративісти використовують дефініції «підготовка фахівців найвищого освітнього рівня», «вища педагогічна освіта», а також її зарубіжний аналог «докторська освіта» та ін. За версіями МСКО 1997 та 2011 рр., до неї відносять освіту на найвищому 6-му рівні, за Болонською декларацією 2003 р. – на 3-му найвищому циклі вищої школи. Серед головних ознак освітніх програм найвищого рівня є надання можливості підвищення освітньої кваліфікації, а основним кваліфікаційним критерієм – захист дисертації за результатами проведених оригінальних досліджень.

Перший історіографічний вектор відображає низка репрезентативних статей (Н. Белан; А. Землянкін, І. Підоричева [412]; С. Квіт, С. Оксамитна, С. Федченко [478]; Г. Капосльоз, О. Рибчук, А. Савченко [464]; В. Луговий, Ж.Таланова; Т. Регейло [991]; П. Щипанський та ін. [354]). Вони засвідчують посилення уваги науковців до вивчення зарубіжної докторської підготовки в розрізі глобалізаційних викликів, моніторингу її якості і підвищення культури управління, упровадження спільних докторських програм у ЄПВО тощо. З їх аналізу випливає сентенція, згідно з якою зарубіжний досвід докторської

підготовки є одним із вагомих чинників та орієнтирів реформування й удосконалення процесу підготовки наукових кадрів в аспірантурі і докторантурі України, однак для підвищення якості дисертаційних досліджень необхідна зміна методології їх організації та оцінювання.

Цікавим є зіставлення цього наративу з поглядами зарубіжних науковців, зокрема, оприлюднених на міжнародній конференції «Докторські програми в Європі та Україні. Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні», що відбулася 2007 р. на базі Національного університету «Києво-Могилянська академія». Уміщені в збірнику матеріали виступів учених з Великої Британії, Іспанії, Норвегії, Польщі, Франції розкривають різні аспекти досвіду університетів своїх країн з організації докторських програм. Основна трансформація пов'язувалася зі зміною їх статусу з «навчальних» на «дослідницькі» (наукові). Вона сприяла поліпшенню якості добору дослідників та посиленню спроможності дослідницьких груп і розвитку академічної мобільності [225, с. 6–65].

Загальні контури вітчизняної рецепції досліджуваної проблеми другого історіографічного періоду відображає докторська дисертація Ж. Таланової «Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду» (2011). Учена визначила терміносистему і чинники її розвитку та основні вектори західного дискурсу про формування фахівців найвищого рівня. Інноваційним для вітчизняної компаративістики стало охоплення авторкою широкого регіонального ландшафту: Північна Америка (Канада, США); Західна (Велика Британія, Швейцарія), Північна (Фінляндія, Швеція), Центральна (Словаччина, Угорщина), Східна (Білорусь, Вірменія, Росія) Європа; Середня (Казахстан, Киргизстан, Таджикистан) і Східна (Південна Корея, Японія) Азія; Тихоокеанський регіон (Австралія, Нова Зеландія) [1186].

Показавши кореляційні взаємозалежності між докторською підготовкою та освітньо-дослідними кадровим і фінансовими ресурсами й рейтингами університетів, Ж. Таланова представила цілісний структурований аналіз

докторського циклу європейської вищої освіти в аспектах типології її моделей; домінування організаційних типів і форм; диференціації за рамками кваліфікацій, етапами, галузями; реалізації компетентнісного підходу; упровадження ІКТ у навчальний і дослідницький процеси докторантів тощо. Заслужують на відзначення і обґрунтовані науковицею тенденції щодо випереджального розвитку докторської підготовки (порівняно з нижчими рівнями вищої освіти) та її зосередження в провідних університетах, а також синтезований показ особливостей і досвіду докторської підготовки в окремих регіонах, країнах і університетах світу [1186].

Подібна за тематикою дисертація О. Поживілової (2011) про розвиток систем підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації у європейському регіоні та Україні, хоча й захищена за спеціальністю 13.00.01, але за методологією і змістом близька до галузі державного управління. Проаналізувавши європейські й вітчизняні документи та процеси розвитку національних систем вищої освіти країн ЄС і України, авторка сфокусувала увагу на особливостях формування їх освітньо-наукового комплексу як осердя системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. У такому ключі показано досвід функціонування його основних компонентів – ЗВО та наукових громадських і державних структур [931].

Водночас О. Поживілова доволі критично оцінила стан підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні в контексті її інтеграції у європейський освітній і науковий простір. Авторка показала, що «радянська спадщина» упродовж десятиліття після здобуття незалежності, а потім власна інертність та інші об'єктивні й суб'єктивні чинники гальмували євроорієнтовану модернізацію вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Серед цивілізованих країн світу Україна в цій царині випереджала лише Кіпр, де «немає науки». та Молдову, де вона розвивалася за «югославським сценарієм» [931].

За третього історіографічного періоду, зокрема, із середини 2010-х рр., посилилися дві тенденції щодо вивчення досвіду докторської підготовки в окремих країнах (1) та щодо його комплексного дослідження (2).

Перша тенденція знайшла відображення в низці змістовних розвідок, які розкривають особливості та окремі аспекти підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Показовим прикладом слугує стаття Н. Варги та О. Повідайчик, які, вивчаючи дослідницьку підготовку викладача вищої школи за докторськими програмами у США, розкрили профіль педагога як основи їх реалізації, показали процес формування дослідницької компетентності, що здійснюється через поєднання змісту навчальних занять і дослідницької роботи на принципах інтегративності та міждисциплінарності. Проаналізувавши складну процедуру цієї підготовки (поетапно захищаються пропозиція дослідження (Proposal), його проспект (вступ, перші розділи), відтак уся дисертація (Dissertation committee)), науковці відзначили пріоритети формування в докторантів творчості і креативності, позаяк комплексні дослідницькі проблеми не мають однозначної розв'язки [163].

Характерний для таких студій вузький територіальний вектор, що фокусує на США і кількох європейських країнах, проявляється в наукових статтях, де ця проблема розкривається в окремих ракурсах, та в дисертаціях, де вона вивчається комплексно в межах національних освітніх і наукових систем. Так, О. Бартош на прикладі низки університетів розкрила особливості підготовки докторів наук у галузі соціальної праці у Великій Британії (вимоги для вступу на докторські програми, етапи навчання за напрямками «соціологія», «соціальна робота», «соціальна політика», «кримінологія»; використання міждисциплінарних мультиметодик та ін.), показала, що в ідейному плані вона реалізується на засадах соціальної справедливості, розширення можливостей маргінальних і уразливих груп населення тощо [87].

Означену вище тенденцію також відображають статті, що розкривають зарубіжний досвід підготовки докторів філософії у сфері педагогічної освіти

(О. Дубасенюк [353]); оцінювання її якості згідно з вимогами і критеріями євроінтеграції (І. Линьова) та ін.

Одним з головних здобутків вітчизняної історіографії з обговорюваної проблеми вважаємо вже згадувану монографію «Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні» (2014). Її автори, працівники Інституту вищої освіти Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, зреалізували концепцію осмислення дослідницьких університетів як осередків фундаментальних і прикладних досліджень на між- і трансдисциплінарному рівнях. Акумулюючи й примножуючи інтелектуальний капітал, вони системно інтегрують освіту й науку у виробництво, забезпечуючи міжнародні конкурентні переваги регіонів і держав [348].

З таких методологічних позицій у монографії розкриваються світовий досвід становлення і тенденції розвитку дослідницьких університетів світового класу, детермінанти їх міжнародної конкурентоспроможності та методологія, інструментарій її оцінювання. На прикладі Німеччини, Франції, США, Китаю, інших країн проаналізовано спільне та особливе національних стратегій і моделей забезпечення глобальної конкурентоспроможності вищої освіти. Виразнішу дидактичну спрямованість має показ організаційних засад, змісту, методичного компонента (ІКТ, використання ігор і симуляцій тощо) аудиторної роботи означених закладів та особливості їх маркетингової діяльності, управління інтелектуальною власністю тощо [348].

Науково-теоретичне та практичне значення згаданих студій убачаємо в доведенні того, що успіх сучасних національних систем вищої освіти значною мірою визначається конкурентоспроможністю ЗВО, яка залежить від рівня їх автономії, державного фінансування, ефективного управління та опертя на фундаментальні принципи єдності досліджень і викладання, забезпечення духу академічної свободи в її найширшому смислі.

Ще одним значущим явищем в історіографії обговорюваної проблеми стала докторська дисертація В. Меняйло (2020) про теоретичні і методичні

засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. За результатами комплексного аналізу науковиця визначила основні напрями і тенденції її розвитку: збільшення кількості здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти; створення докторських шкіл; розробка структурованих програм; вироблення в майбутніх науковців навичок для розширення сфери професійної діяльності; підвищення їх академічної мобільності; упровадження проєктного підходу в процес докторської підготовки, його інформатизація. Цікавим і перспективним для України вважаємо показ авторкою її інноваційних форм, пов'язаних з навчанням на робочому місці, кооперативною освітою, соціальним підприємництвом тощо [736]. Значення цієї праці вбачаємо в концептуалізації ідеї, згідно з якою науково-методична система докторської підготовки складається з освітнього та професійного компонентів, які відображають теоретичні й практичні аспекти готовності до дослідницької та квазідослідницької діяльності як засобів набуття особистого досвіду для ефективного виконання наукових проєктів і завдань.

У змістовно-тематичному сенсі зі студіями про формування наукових працівників вищої кваліфікації перетинається проблема підготовки науково-педагогічних кадрів та професійного розвитку викладачів вищої школи в зарубіжжі. Аспектно вона розглядається в низці досліджень про професійну підготовку майбутніх педагогів та фахівців інших галузей у ЗВО різних країн, а як основний предмет дослідження представлена у відносно невеликій групі праць. Таку певною мірою закономірну ситуацію пояснюємо зосередженням уваги дослідників на вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

За означеної історіографічної ситуації зростає інтерес до дослідження Г. Чорнойван (2009) про підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні та росії. З'ясувавши їх спільні «радянські коріння», авторка показала, що в 1991-2009 рр., попри збереження подібних тенденцій і показників її розвитку (чисельність здобувачів, регіоналізація, рівень підготовки тощо), між ними зростали відмінності зумовлені включенням

України у загальноєвропейські процеси, які посилюються з приєднанням до Болонської декларації [1312].

Зважаючи на пріоритети і значення науково-дослідницької роботи в системі підготовки здобувачів вищої освіти в зарубіжних країнах, ця проблема стала основним предметом дослідження у зовсім незначній групі праць української компаративістики, хоча аспектно й фрагментарно вона розглядається в широкому комплексі студій. Низка дисертацій і статей засвідчує, наскільки цікавими, актуальними й практично значущими можуть бути результати її спеціального комплексного вивчення.

Ідеться, наприклад, про дослідження Н. Погребняк (2011) про організацію науково-дослідної праці здобувачів у системі вищої педагогічної освіти Великої Британії. Для вітчизняної педагогіки становлять інтерес її визначення як ціліснофункційного аспекту професійно-педагогічної підготовки, що характеризується фундаментальною, науково-дослідною компетентністю та спрямованістю на творчу діяльність, яка включає мобільність використання набутого досвіду для розв'язання загальноосвітніх інноваційних проблем. Уведене авторкою в її предметне поле поняття «студент-дослідник» характеризує здобувача ЗВО як такого, що системно здійснює науково-дослідну працю в певному науковому напрямі, базує навчальну діяльність на її елементах, підвищує професійну кваліфікацію шляхом виконання наукових проєктів. З таких позицій були визначені етапи розвитку науково-педагогічних центрів у системі вищої педагогічної освіти країни та форми організації і технології науково-дослідної підготовки майбутніх фахівців, схарактеризовано її зміст, структуру, функції. Корисним є і зіставлення спільного та особливого в організації науково-дослідної роботи у ЗВО Британії та країнах Західної Європи і США [927].

Задля порівняльного аналізу варто звернути увагу на дисертацію І. Попович (2018), яка має подібне проблемне поле й присвячена формуванню дослідницьких умінь у майбутніх учителів в університетах Великої Британії. У процесі її підготовки науковиця зреалізувала інші підходи дослідження:

специфіка дослідницької парадигми педагогічної освіти Великої Британії розкривається в контексті розвитку європейської освіти; на основі аналізу досліджень британських учених ґрунтується структурна модель учителя-дослідника (містить етичний, особистісний, компетентнісний; дослідницький, мотиваційний та інші компоненти); акцентовано на особливостях організації освітнього процесу у ЗВО з формування дослідницьких умінь майбутніх учителів (спрямованість освітніх модулів на забезпечення науковими знаннями і формування дослідницьких умінь; побудова навчальних курсів за дослідницькою траєкторією; стратегії поетапного формування дослідницьких умінь; створення можливостей для саморозвитку; урізноманітнення науково-методичної підтримки тощо). Таким чином формувалося спеціальне сприятливе середовища для представлення результатів наукових розробок науковій і професійній спільноті [947].

Дві реферовані праці вкотре засвідчують, як в оригінальному концептуальному ракурсі можуть здійснюватися подібні за предметом дослідження та наскільки значущим є науково-дослідницький компонент у підготовці майбутніх фахівців у зарубіжних системах вищої освіти.

Цю тезу підтверджує і дисертація Т. Голуб (2013) про організацію науково-дослідної роботи студентів технічних університетів Німеччини. До її вивчення авторка підійшла крізь призму концепту інноваційного університету, що передбачає пріоритети розвитку інноваційних технологій освіти і досліджень, випереджальну підготовку фахівців на основі інтеграції академічної освіти і наукових досліджень, реалізацію міждисциплінарних, проблемно- і проєктно-орієнтованих методик, формування інноваційної корпоративної культури і внутрішнього конкурентного середовища. На основі цього концепту схарактеризовано зміст, методи, інші складники системи підготовки майбутніх інженерів до науково-дослідницької роботи та особистісно-професійні риси, які вони набувають у цьому процесі [265].

Означені дослідження, змістовні розвідки про формування науково-дослідної роботи студентів у контексті євроінтеграційних процесів

(У. Матолич, В. Федько, Л. Лаповець [723] та ін.), аспектне відображення цієї проблеми в дослідженнях про професійну підготовку майбутніх фахівців дає змогу окреслити її основні історіографічні контури. Вони виявляються в зосередженні уваги науковців на інтеграції навчальної, науково-дослідної, інноваційної діяльності в русло формування професійних знань, творчого потенціалу, методологічної культури як складників комплексної підготовки конкурентоспроможних на світовому ринку фахівців. Найбільш значущим і продуктивним у вивченні такого зарубіжного досвіду вважаємо виявлення найкращих взірців освітніх програм, методів і технологій та інформаційних ресурсів, баз знань, інших компонентів, які забезпечують ефективне розв'язання цього пріоритетного завдання розвитку вищої освіти.

У контексті історіографії означеної проблеми розглянемо студії про зарубіжний досвід організації роботи з обдарованою студентською молоддю, хоча це питання вивчається в різних тематичних ракурсах. Посилення наукового інтересу до нього в першій половині 2000-х рр. пов'язуємо з ухваленням «Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр.», відповідними установками «Національної доктрини розвитку освіти в ХХІ столітті» (2002) [788], створенням Інституту обдарованої дитини НАПН (2007) тощо.

Матеріали статей відображають різні тематичні ракурси й підходи до вивчення досвіду праці з обдарованими здобувачами вищої освіти закордоном. Зокрема, у розвідці К. Новикової розкриваються особливості її вступу до ЗВО США (персоніфікований підхід до добору абітурієнтів за певними критеріями; досвід роботи обдарованими здобувачами освіти в коледжах; використання «ранніх програм» вступу тощо) [810]. Зі свого боку П. Тадеєв і Л. Борисюк представили системний огляд концепцій обдарованості американських та європейських (здебільшого польських і голландських) учених, зіставили їх з відповідними вітчизняними концептами та відзначили продуктивний досвід упровадження у ЗВО [1184].

Ретроспектива розвитку стратегій навчання обдарованих студентів як складника їх підготовки до наукової діяльності знайшла відображення в монографії Я. Рудика (2013). Автор показав, що організаційні форми і методи такої цілеспрямованої діяльності історично сформувалися в США, відтак поширилися в країнах Європи і Азії, набуваючи національного різноманіття. Зазначається, що практика «прискороного навчання» у зарубіжній педагогіці має столітню традицію, адже вчені-дослідники і викладачі-практики постійно вдосконалювали методи і форм праці із цією категорією молоді. Таким чином, разом із запровадженням додаткових освітніх послуг поступово вибудовувалися унікальні національні моделі роботи з цією категорією здобувачів освіти [1022].

Продуктивний досвід предметного вивчення цієї проблеми щодо окремих національних систем вищої освіти відображає праця Т. Горпініч про розвиток творчих здібностей студентів-медиків в університетах Великої Британії та США. Авторка схарактеризувала спільні підходи і компоненти, які забезпечують ефективність цього процесу – від створення осібних груп і надання можливостей вивчати предмети за вибором, брати участь у програмах зі здобуття грантів для проведення науково-дослідних робіт до застосування методик з активізації розумових здібностей і стимулювання й індивідуалізації, диференціації навчання і творчої діяльності тощо [273].

З аналізу означених наукових матеріалів випливає, що, попри особливості роботи з обдарованою студентською молоддю в різних системах вищої освіти, вони мають багато спільних характеристик і саме на них автори фокусують увагу. Це стосується і низки дисертаційних праць з подібним формулюванням тем щодо вивчення досвіду роботи окремих країн з обдарованими здобувачами вищої освіти, які, щоправда, не диференціюються за галузями знань і спеціальностями.

Дослідження Ю. Пивовар (2011) про організацію навчання обдарованої молоді в Німеччині вирізняє хронологічні межі, що охоплюють другу половину XX ст., та розробка оригінальної періодизації цього процесу, згідно з якою

етапи 1950-х – 1964; 1965 – 1988; 1989 – 1999 рр. детермінуються особливостями суспільно-політичних освітніх процесів у ФРН і НДР. У такому контексті науковиця схарактеризувала принципи (мультимодальності, гендерної соціальної адаптації, диверсифікації, рівності шансів, позитивної мотивації), методи (проектний, кейсів, портфоліо), зміст (підготовка спеціальних диференційованих програм), форми (віртуальна лекція, майстер-клас, онлайн-конференція, інтернет-вітрина, «літня академія»), засоби (структурно-логічні схеми, інтерактивна дошка) навчання обдарованої молоді. Відсутність її поділу за категоріями здобувачів середньої та вищої освіти надає результатам дослідження певної абстрактності, розмитості [907].

Якщо порівнювати з означеною працею, більш конкретними є матеріали дисертації Л. Чухно (2008), яка, попри подібні наративи (державна освітня політика, наукові теорії та ін.), розкрила специфіку організації навчання обдарованих студентів у технічних ЗВО Німеччини. У руслі реалізації стратегії Болонського процесу та трансформації німецької системи вищої освіти дослідниця показала особливості їх підготовки, що виявилися в прискоренні темпів навчання й мобільності в межах країни та європейського простору, посиленні акцентів на організацію самостійної роботи й індивідуалізованого підходу до навчання тощо [1317].

Матеріали дисертаційного дослідження О. Ткаченко (2012) про розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді в університетах США підтверджують світове лідерство країни в цьому складнику освітніх процесів. Авторка сфокусувала увагу на ключових аспектах, що зумовили особливості й ефективність діяльності в означеному напрямі: високий ступінь теоретичного обґрунтування обдарованості; децентралізація, диференціація шляхів і засобів її розвитку. Особливий інтерес становить показ реалізації оригінальних програм обдарованості в окремих штатах і ЗВО у вигляді спеціальних освітніх послуг з розвитку природних і набутих здібностей, системи моніторингу науково-дослідних і навчальних досягнень здобувачів освіти тощо [1212].

Свої переваги та особливості має дослідження І. Холод (2015) про педагогічну підтримку обдарованої студентської молоді в університетах Великої Британії. Імпонує здійснений авторкою аналіз нормативних документів та наукових студій Великої Британії з означеної проблеми, який став основою для розробки терміносистеми дослідження. Несподіваним, але загалом обґрунтованим є детермінація посилення уваги до проблем розвитку обдарованої молоді перемогою лейбористів на виборах 1997 р., коли новий уряд на виконання своїх обіцянок ухвалив низку відповідних рішень. Також науковиця показала дещо інше розуміння пріоритетів роботи з обдарованими здобувачами у ЗВО країни. Зокрема, поряд з розробкою спеціальних програм, вона зосередила увагу на функціонуванні спеціальних структурних підрозділів у ЗВО країни та характеристиці відповідних компонентів педагогічної підтримки – змісту (соціальна активність, адаптативність), форм (тьюторинг, консалтинг, менторинг тощо), інноваційних методик (ІТ-технології, кейс-метод, вебквести та ін.) [1270]. Щоправда, у цій, як й інших студіях, науковці ретранслюють лише позитивні оцінки розвитку обдарованості студентів, уникаючи з'ясування вузьких місць, прогалин у цьому питанні.

Отже, здійснений історіографічний аналіз виявив співзвучність між значущістю організації різних форм і напрямів розвитку науково-дослідної роботи у ЗВО зарубіжжя та рівнем актуалізації і дослідження цієї проблеми в українській педагогічній компаративістиці. Найбільш ґрунтовно і предметно досліджено зарубіжний досвід докторської підготовки, який спершу у 2000-х – на початку 2010-х рр. вивчався в ракурсі інтеріоризації в освітньо-науковий простір України, а потім акценти змістилися на вивчення його країнознавчого виміру. Порівняно з об'єктивно зумовленою зосередженістю уваги дослідників на організації науково-дослідної роботи здобувачів освіти бакалаврського та магістерського рівнів, вивчення цієї проблеми щодо викладачів ЗВО опинилася на маргінесі їх наукових інтересів. Так само переважно в дисертаціях і статтях представлено доволі значний доробок про підтримку і стимулювання підготовки обдарованої студентської молоді. Важливою позитивною рисою

означених тематичних груп студій стало відмежування від російських наративів та опора на західні документальні й наукові джерела в процесі осмислення проблематики.

4.3. Зарубіжний досвід формування та виховання особистості здобувача вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів

Архітектоніка історіографії досліджень українських компаративістів з проблеми формування та виховання особистості здобувача вищої освіти в зарубіжних країнах складна та має низку особливостей. Кількість і якість присвячених їй студій свідчить, що вона не стала пріоритетною, якщо порівнювати з високим рівнем розробленості в українській педагогічній науці питань теорії і практики виховання у вищій школі. Водночас різні аспекти організації виховання і цілеспрямованого впливу на особистісне становлення майбутнього фахівця наскрізно пронизують різнотематичні студії про їх професійну підготовку.

Означену історіографічну ситуацію та певні уявлення про динаміку розвитку і обсяг студій з означеної проблеми відображають матеріали бібліографічних показників «Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку». У випуску 1 зафіксована поява в 1991–2006 рр. близько 460 публікацій про систему і напрями організації виховного процесу у ЗВО України та самовиховання здобувачів вищої освіти. З-поміж них виявили заледве десяток назв, які засвідчують вивчення цього питання в контексті європейського освітнього простору або в окремих зарубіжних країнах [198].

У випуску 2 цього показника зафіксовано появу у 2007–2011 рр. понад 780 назв публікацій з проблем виховання в системі вищої освіти України [194, с. 77–171]. Разом із матеріалами нового розділу, присвяченого розвитку вищої освіти в контексті світового освітнього простору, налічується приблизно 25 праць, що розглядають питання виховання та студентського самоврядування у закладах вищої освіти за кордоном [194, с. 272–275].

Аналогічну ситуацію відображають матеріали випуску 3, що охоплюють бібліографію 2012–2013 рр.: 321 публікація про розвиток теорії і практики виховання у ЗВО України та близько десяти – про зарубіжний досвід вивчення цієї проблеми [197, с. 201–273].

Важливі маркери, тренди, пріоритети розвитку історіографічного процесу в досліджуваному напрямі відображають матеріали тематичних міжнародних і всеукраїнських наукових конференцій та семінарів, як-от: «Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі» (Київ, 1994) [811], «Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід» (Острог, 2013) [23], «Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.)» (Ніжин, 1998) [847] та ін.

Наведені дані показові та водночас умовні, адже згадані показники передусім стосувалися проблем розвитку вищої освіти України. Наше дослідження розширює уявлення про доробок української педагогічної науки з проблеми виховання та формування особистості здобувача вищої освіти закордоном. Її історіографію аналізуємо згідно з визначеними п'ятьма тематичними напрямками, які стосуються: 1) загальних тенденцій виховання здобувачів вищої освіти за умов глобалізації та євроінтеграції; 2) окремих напрямів виховання студентської молоді; 3) з'ясування проблем виховання як компонента студій про підготовку майбутніх фахівців різних галузей знань у ЗВО зарубіжних країн; 4) розвитку студентського самоврядування, лідерства, інших проявів громадської активності; 5) вивчення окремих феноменів теорії і практики виховання та формування особистості майбутнього фахівця в зарубіжній системі вищої освіти. У процесі їх розгляду фокусуємо на близько 30 дібраних дисертаційних і монографічних дослідженнях.

За результатами нашого аналізу, перший напрям почали предметно вивчати за першого історіографічного періоду 90-х рр. XX ст., за другого періоду його осмислення досягло найбільшої активності й продуктивності, за третього відбулося помітне згасання, позаяк науковці переключили увагу на розвиток виховання в різних національних системах вищої освіти.

Формування ключових напрямів рецепції обговорюваної проблеми впродовж першого десятиліття ХХІ ст. чітко простежується в дослідженнях з філософії освіти та порівняльної педагогіки: О. Алексєєвої (2003) [31], Є. Зеленова (2009) [411], І. Кадієвської (2011) [455], С. Клепка (2002) [496], В. Кременя (2009) [602], Ж. Лістарової (2008) [606] та ін. (додаток 3). Важливе методологічне значення має здійснений С. Клепком аналіз західного дискурсу щодо розуміння сутності і співвідношення понять «освіта», «виховання», «навчання», «культура» у контексті вищої освіти. З нього випливає розуміння виховання як: 1) процесу життя людини з погляду впливу на неї середовища та її пристосування та підтримки відносин із середовищем; 2) способу передачі набутих суспільством конкретних знань; 3) моральне і соціальне формування юної особистості; 4) зосередження зусиль на підготовці людини до автономії, її звільнення від конформізму та сприяння реалізації її покликання [496, с. 21–28]. Щоправда, вітчизняні дослідники не завжди усвідомлюють і враховують відмінності в розумінні сутності виховання в українській та зарубіжній науці, тому до вивчення проблем особистісного формування майбутніх фахівців у закордонних ЗВО підходять крізь призму національної терміносистеми й освітніх парадигм.

Інноваційною і дещо дискусійною видається здійснена в докторській дисертації Є. Зеленова (2009) спроба інтегрувати західну парадигму планетарного виховання студентської молоді в дискурс української філософії освіти і педагогіки. Концептуальну позицію щодо пріоритетності цього напрямку у виховному процесі у ЗВО автор обґрунтував проявами глобальної цивілізаційної кризи (стан екології, зубожіння, голод у країнах третього світу, падіння духовності, зростання екстремізму, ксенофобії, епідемій), яку можна подолати лише об'єднаними зусиллями людства. Для цього, за його думкою, потрібно формувати відповідальну інтелектуальну еліту, тож саме вища школа має створити виховний простір, який трансформує педагогічний процес з технократичного на гуманістичний, духовно-моральний [411]. Утім, з рецепції Є. Зеленова щодо передумов, сутності, змісту планетарного виховання

студентської молоді та визначення на основі аксіокультурної парадигми його принципів, функцій, засобів реалізації [411] фактично випав етнонаціональний компонент, що нібито призводить до космополітизму, втрати національної ідентичності.

Ця заувага стосується і докторської дисертації І. Кадієвської (2011) про цінності освітнього гуманізму в контексті глобалізації. Відштовхуючись від уведеного в обіг української науки поняття «освітній гуманізм» для дослідження трансформації сучасного суспільства, авторка показала його сутність і особливості як предмета інтересів, бажань, потреб людини, значущість яких визначається за критерієм «людяність – антилюдяність». Доводиться, що основні цінності освітнього гуманізму (комунікативні, моральні, пізнавальні, соціальні, екзистенційні) у процесі глобалізму можуть призвести до переважання матеріальних цінностей над духовними. Протистояти цьому може концепція «нового гуманізму», що ґрунтується на ідеях морального вдосконалення та діалогу людини з природою. Тож ці ідеї, підходи, як і в розумінні Є. Зеленова, мають зреалізувати в системі вищої освіти як інституті утвердження і виховання гуманістичних цінностей [455].

Дещо інші підходи впливають з підготовлених переважно на західних документальних і наукових джерелах студій (Т. Аношкова [58; 59], І. Коляда [547], Н. Скотна [1095] та ін.) 2010-х рр., коли скристалізувалася рецепція вітчизняної педагогічної науки щодо формування особистості здобувача вищої освіти за умов глобалізації. В основних рисах вона зводиться до визначення головних напрямів цього процесу (інформатизація і формування глобальних освітніх мереж; інтернаціоналізація зі збереженням національних особливостей освітніх систем; стандартизація вимог і критеріїв якості освіти) та його тенденцій: демократизація освіти; диверсифікація змісту, методів, форм навчання; соціалізація, що передбачає вплив соціального середовища на особистість майбутнього фахівця та його цілеспрямоване виховання.

Артикулюючи сутність і особливості трансформації виховання в епоху глобалізації, науковці стверджують, що у формуванні особистості здобувача

вищої освіти як громадянина світу необхідно зберігати і плекати національну ідентичність. Цього можна досягти через забезпечення оптимального балансу між глобальною та національною педагогікою, між полікультурністю та національною самоідентичністю і свідомістю.

Становлять інтерес праці, де ця проблема розглядається безпосередньо крізь призму вищої освіти зарубіжних країн. До прикладу, відзначмо розвідку Т. Аношкової, яка, вивчаючи теоретичні засади глобальної освіти в університетах і коледжах США, дійшла висновку, що успішне формування громадянської компетентності студентів забезпечує її орієнтованість на універсалізацію, інтеграцію, сталий розвиток та досягнення цілісності людства. Аналізуючи концепції Дж. Боткіна і Р. Хенві та інших американських джерел, науковиця синтезувала концептуальне положення, згідно з яким глобальна освіта формує бачення картини світу як цілісної системи та усвідомлення особистої відповідальності за життя на планеті. Отож в основу глобальної освіти американських ЗВО покладена ідея виховання особистості як глобального громадянина, здатного розуміти та критично аналізувати взаємозв'язок місцевих, глобальних, міжнародних і міжкультурних проблем та брати особисту участь у їх розв'язанні [59].

Друга визначена нами група праць також засвідчує відмінності у вивченні вітчизняними науковцями основних напрямів виховання здобувачів вищої освіти в Україні та зарубіжжі. Це виразно виявляється в студіях про розвиток іншомовної та полікультурної освіти в зарубіжних країнах. Позаяк вони стали предметом аналізу в праці Л. Гарапко [238], увиразнимо їх виховний аспект у руслі досліджуваної проблеми.

Монографії і дисертації про розвиток полікультурної, іншомовної, двомовної, білінгвальної освіти і компетентності у ЗВО Румунії і Молдови (Р. Антонюк, 1999 [57]), США (Я. Гулецька, 2008 [298], Л. Товчигречка, 2012 [1215], Н. Кікіна, 2019 [491]), США, Канади, Великої Британії, Австралії (Н. Авшенюк, 2011 [9]), Великої Британії (І. Шестопалова, 2010 [1336], Н. Шульга, 2015 [1349]), Польщі (О. Івашко, 2012 [433], Н. Шеверун, 2012

[1323]), Австрії (Т. Боднарчук, 2012 [121]), Швеції (І. Фельцан, 2020 [1252]), Німеччини (В. Гаманюк, 2013 [235], Л. Левицька, 2015 [647]), Канади (Ю. Шийка, 2016 [1339]) та інших країн (додаток Ж), попри різні тематично-змістові ракурси, окреслюють низку спільних підходів щодо з'ясування виховного та особистісно-формуваального компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців. Їх синтезуємо в низці положень.

Зміни в етнокультурному та мовному ландшафті внаслідок процесів глобалізації, євроінтеграції, міграції визначили формування у XXI ст. нових контурів процесу виховання здобувачів освіти у ЗВО та модернізації концептуальних засад їх особистісного становлення і соціалізації. Пріоритетного значення набуло формування готовності до міжкультурного спілкування і співпраці, здатності до швидкої адаптації в поліетнічному середовищі, толерування етнокультурної, расової, релігійної іншості. Це своєю чергою актуалізувало формування не однієї, а кількох ідентичностей – національної, європейської та мультикультурної як громадянина світу.

Сформувалася доволі сконсолідована наукова позиція, згідно з якою полікультурну освіту та іншомовну освіту як її складник не можна розглядати лише під кутом вивчення іноземних мов, позаяк вони охоплюють широкий комплекс культурологічних проблем формування особистості. На це вказують популярні в різних національних системах вищої освіти мовні теорії. Зокрема, І. Білецька (2014) предметно дослідила американську гуманістичну концепцію полікультурної освіти, яка передбачає формування у здобувачів вищої освіти уявлень про природність культурного різноманіття як умови забезпечення прав людини, соціальної справедливості, вільного вибору способу життя. Поділяючи ці ідеї, вони усвідомлюють природність автономного існування різних етнічних, расових, соціальних груп як складників взаємозалежної спільноти, заохочуються до формування умінь, звичок гармонійного міжетнічного співіснування та не сприймають мовного сепаратизму, що призводить до етнокультурної і соціальної ізоляції [108].

Окремий інтерес становлять дослідження, які розглядають означені освітньо-виховні феномени в історичній ретроспективі. Так, у докторській дисертації, присвяченій теорії формування мовної особистості в розвитку європейського соціокультурного простору середини XIX – початку XX ст., В. Махінов схаактеризував мовну особистість в проєкції впливу мовної культури на її індивідуальні якості та ефективну мовленнєву діяльність як суб'єкта суспільних відносин та розкрив закономірності, принципи та функційну модель її формування на вербальному, когнітивному, прагматичному рівнях. Концептуальне значення цієї праці вбачаємо у введенні в український науково-освітній простір концепту мовної особистості як узагальненого образу носія мовної свідомості, національної картини світу та мовних і культурний традицій, смаків і моди. Вона формується в іншо/різномовному соціокультурному середовищі, що створює нові виклики і можливості виховання молоді. У такому розрізі поняття «мовно-національна свідомість», «мовна поведінка», «мовна картина світу» вводяться в контекст професійної підготовки майбутнього педагога як носія мовної культури та ідентичності [726].

З означеною проблемою пов'язана тенденція дослідження зарубіжного досвіду громадянського виховання та гуманізації освіти і виховання. Вона актуалізувалася в міждисциплінарному дискурсі наприкінці XX – на початку XXI ст., зокрема під впливом схваленої Президією АПН України «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000). У цей час з'являється низка змістовних публікацій знаних науковців (С. Клепко [496], М. Рагозін [984], Ю. Рарог [989], С. Рябов [1025] та ін.), які прагнули синтезувати західну та пострадянську методології вивчення цієї проблематики. У цих дослідженнях простежується характерна тенденція (згодом підтримана науковою спільнотою) – розглядати громадянське виховання як явище, зумовлене процесами демократизації суспільства та впливом різноманітних соціально-політичних викликів. У процесі інтеріоризації західних ідей визначалася вітчизняна рецепція його ключових

напрямів і результатів сформованості: відчуття особистої гідності; шанування прав людини і вміння їх захищати; здатність мислити критично, незалежно; вимогливе ставитися до влади; політична освіченість, компетентність; толерантність і готовність до компромісного розв'язання конфліктів шляхом перемовин; участь у громадському житті тощо.

Відзначмо прецедент, коли вивчення певного освітньо-педагогічного феномена пов'язується з конкретними контактами і впливами зарубіжжя. Згідно з твердженням С. Рябова, «переломним» у вивченні громадянської освіти та виховання став 1997 р., коли українські освітяни відвідали Центр громадянської освіти в Калабасаску (Каліфорнія, США). Під їх впливом в Україні відбувалися низка конференцій та інституційних новоутворень, які стимулювали суспільний дискурс та наукові проекти з вивчення проблем громадянського виховання, зокрема й студентської молоді [1025].

Початок ХХІ ст. позначився появою студій з теорії і практики розвитку громадянської освіти/виховання/культури в національних системах вищої освіти зарубіжних країн. Характерне для них намагання поєднати західний і пострадянський (російський) наративи відображає доробок О. Левківської про виховання громадянської культури студентів англійських коледжів. До його вивчення дослідниця підійшла крізь призму 300-річного розвитку громадянської культури Англії, який детермінував дотримання студентством усталених традиційми прав і обов'язків. Зміст, методи, форми, засоби її формування в коледжах окреслюються в ракурсі розуміння здобувачами освіти громадянської культури, що сформувалося під впливом філософського осмислення понять «свобода», «відповідальність» «необхідність». З таких позицій громадянська культура англійських студентів трактується як «психологічне новоутворення», що відображає реалізацію їх власних прав і свобод та емоційне позитивне ставлення до прав громадян, відповідальність за збереження суспільного діалогу [649].

Пріоритетним став європейський вектор вивчення цієї проблеми. Показово, що в наукових розвідках 2000-х рр. (Я. Боренько; О. Василенко [165];

О. Гриценчук [287]; М. Соннова [1141] та ін.) процеси розробки та модернізації програм громадянської освіти розкривалися в контексті ухвал і документів загальноєвропейських інституційних структур. За умов збереження цього підходу у 2010-х рр. дослідники почали предметно вивчати національний досвід окремих країн. Так, І. Дзюбенко виявила спільні та особливі риси громадянського виховання у ЗВО Болгарії, Великої Британії, Італії, Німеччини, Норвегії, Польщі, Словаччини, Франції, Швеції. Його програми розробляли згідно з державними концепціями національної ідеї, які постулювали вільний розвиток та реалізацію прав і свобод громадян [330].

Відмінну від європейської американську модель розвитку громадянської освіти і культури в системі університетської освіти представила О. Клонцак. Її основу становить система академічно-громадського навчання, яка, згідно з метою і завданнями вищої освіти, поєднує процес пізнання з практичною діяльністю. Розроблена науковицею періодизація відображає розгортання цього процесу від 1960-х рр. на чотирьох етапах: піднесення; стагнація; запровадження нових стратегій; їхнє вдосконалення. Крізь призму динаміки і особливостей цих етапів аналізуються компоненти, напрями системи академічно-громадського навчання: його впровадження в навчальні плани ЗВО та програми окремих дисциплін; розробка науково-методичного забезпечення; створення громадських організацій для залучення студентів до суспільно корисних справ; популяризація цього досвіду на міжнародному рівні [507]. Така цілісна реконструкція означеного явища становить не лише науковий інтерес, а й практичну цінність для вищої школи України.

Поряд із полікультурною та громадянською освітою і вихованням, у подібних ракурсах вивчається зарубіжний досвід розвитку гуманітарної культури, що інтерпретується як складник духовної культури і стрижень етнічної ідентичності здобувачів вищої освіти. Приклад комплексного підходу до вивчення цієї проблеми в масштабі національної системи вищої освіти окремої країни дає дисертація Р. Олексієнко (2019) про формування гуманітарної культури студентів в університетах Норвегії в другій половині

XX – на початку XXI ст. Позитивної оцінки заслуговують представлені науковицею трактування понять «гуманітарна культура» та інших у проєкції норвезької терміносистеми, оригінальна періодизація її розвитку, детермінована історичними, соціополітичними, гуманістичними та освітніми чинниками, визначення гуманітарної вихованості здобувачів вищої освіти як чинника успішної діяльності в приватних і муніципальних, державних секторах і структурах, аналіз організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури в провідних норвезьких університетів тощо. У такому контексті на основі аналізу документальних і наукових джерел поєднувалися глобальний, світовий та національний норвезький тренди розвитку громадянської освіти та виховання [827].

Окремі аспекти українського міждисциплінарного дискурсу з проблеми гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО та інших міжнародних структур (З. Донець, Т. Кірик, К. Корсак, О. Костенко, В. Кремень, Т. Левченко, В. Луговий та ін.) узагальнила і розвинула в дисертації М. Дебич (2012). Імпонує реалізований у праці проблемно-хронологічний підхід до вивчення проблеми. З'ясувавши гуманістичний імператив освітньої політики ЮНЕСКО в 1945–1991 рр. (виявився у створенні нормативно-документальної бази та підтримці формування відповідних інституцій на регіональному і національно-державному рівнях), дослідниця показала пріоритети її діяльності в галузі вищої освіти в 1991–2011 рр. (подолання морально-духовної кризи шляхом гуманізації національних освітніх систем, дослідження змін у вищій освіті і науці тощо). Вагомим внеском в українську педагогічну компаративістику стало визначення понад двох десятків світових тенденцій гуманізації вищої освіти: раціоналізація; технократизація; дегуманізація; масовізація; підвищення конкурентності; фундаменталізація; індивідуалізація освітнього процесу; підтримка європейських цінностей та ідеї навчання впродовж життя тощо. Авторка доводить планетарне значення досліджуваного феномена [312].

Зважаючи на хронологічні межі та міждисциплінарну методологію, окреме місце в історіографії педагогічної компаративістики також посідають

дисертація В. Ханенка (1997) та видана у співавторстві з М. Євтухом монографія з проблеми гуманізації виховання в контексті польської педагогіки 1918–1939 рр. З огляду на постулат щодо її «політично-орієнтованого характеру» автори визначили основні типи «ідеологічної педагогіки» (національного виховання, ліберально-демократичної орієнтації, державницького виховання, комуністичного виховання, релігійно-католицького виховання) та етапи домінування в ній відповідних виховних ідеалів. У такій системі координат розкриваються проблеми гуманізації виховання в концепціях представників означених напрямів – Я. Корчака, Г. Ровіда, С. Гессена, Б. Наврочинського та ін. Вони апріорі позначалися на формуванні студентської молоді міжвоєнної Польщі: за тієї доби студентство відзначалося високою суспільно-політичною активністю [366; 1261]. Означений доробок дає продуктивний досвід осмислення проблем виховання крізь призму національно-політичних чинників, які за певних історичних умов могли відігравати вирішальну роль в ідейному формуванні молоді генерції.

Ураховуючи значущість і пріоритетність проблем формування громадянської культури та гуманізації вищої освіти в зарубіжжі, вважаємо, що українська педагогічна компаративістика зробила лише перші продуктивні кроки щодо її предметного осмислення.

Сказане стосується і вивчення інших напрямів виховання та формування особистості майбутнього фахівця в зарубіжних ЗВО. У багатьох студіях ця проблематика розглядається аспектно, фрагментарно в загальному контексті досліджень про розвиток окремих напрямів виховання в національних системах освіти. Прикладом слугує праця В. Жуковського (2004) про розвиток морально-етичного виховання в американській школі у 30-х рр. XIX – XX ст. На різних етапах розвитку виявлялися визначені автором його тенденції: послаблення виховної ролі сім'ї та інших суспільних інститутів; зростання деструктивних впливів зовнішнього середовища і комерціалізованих ЗМІ; посилення поліетнічного характеру і «поміркоvanого консерватизму» у виборі моральних і

соціальних цінностей; синтез різних концепцій і програм організації виховного процесу тощо [381; 382].

Такі студії створили науково-теоретичне тло та актуалізували поглиблене вивчення означеної проблеми в контексті розвитку вищої освіти. Як приклад розв'язання цього завдання відзначмо підготовлену за керівництва В. Жуковського дисертацію О. Зарви (2011) про моральне виховання студентів у ЗВО США. З'ясувавши сутність, зміст, структуру формування моральних цінностей у здобувачів вищої освіти в контексті панівних в американській системі освіти «традиційної» та «ліберальної» парадигм, авторка показала зумовленість успіху цієї діяльності змістом викладання морально-етичних дисциплін та рівнем позанавчальної виховної роботи. Позитивної оцінки заслуговує здійснений аналіз освітніх програм і курсів морально-етичного спрямування, їхньої ролі в системі університетської освіти, методів формування моральних цінностей на навчальних заняттях та розроблена комплексна модель організації цього напрямку виховання [395].

У дисертаційному дослідженні М. Желуденко (2006) про цінності освіти та виховання в педагогічній системі Німеччини на основі діахронічного аналізу відстежено еволюцію їх формування з кінця XIX до початку XXI ст., коли пріоритетного значення набули загальнолюдські цінності. У такому контексті показано реалізацію курсу на формування у здобувачів освіти таких громадянських і суспільних цінностей, як відповідальність, національна самосвідомість суспільний обов'язок [374].

Три останні студії, як, до слова, і праця Т. Свердлової (2006) про теоретичні засади гуманізації освіти в Японії [1056], дають підстави стверджувати, що, попри певну доцільність підготовки студій про окремі виховні феномени в національних освітньо-педагогічних системах, більш обґрунтованим і доцільним є вивчення проблем виховання у площині окремих рівнів освіти (початкова, середня, вища) та напрямів професійної підготовки.

На окрему увагу заслуговує чи не єдина в українській компаративістиці дисертація про зарубіжний досвід патріотичного виховання студентської

молоді, зокрема у ЗВО Польщі та України (1997). За твердженням авторки В. Герасимчук, підготовка над нею розпочалася 1982 р. та супроводжувалася труднощами через відсутність монографічної літератури, термінологічні відмінності в педагогічній науці обох країн, зміни в політичному розвитку тощо [245, с. 4–5]. Долаючи їх, дослідниця в руслі пострадянської методології доводить, що специфіка теоретичних засад патріотичного виховання у вищій школі Польщі та України зумовлювалася особливостями історичних умов їх розвитку та процесами новітнього державотворення. Становлять інтерес результати проведених нею соціологічних досліджень, які засвідчили стан сформованості патріотичних поглядів, переконань, цінностей студентської молоді обох країн в аспектах її релігійності, політичної ангажованості, ставлення до національних традицій, виявах самоідентичності тощо. У порівняльному руслі схарактеризовано зміст, методи, форми патріотичного виховання студентів у навчальному процесі та позааудиторний час [245].

У третій групі студій проблематика виховання і формування особистості майбутнього фахівця у ЗВО зарубіжних країн не становить основний предмет дослідження, а розглядається в окремих змістовно-тематичних ракурсах. Передусім це стосується праць про підготовку майбутніх фахівців різних галузей знань у ЗВО зарубіжних країн. У докторській дисертації Н. Демешкант (2013) про розвиток екологічної освіти в майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі проаналізовано нормативно-правові документи та теоретичний доробок учених, які окреслюють процес формування екологічної свідомості та екологічного виховання здобувачів вищої освіти, а також узагальнено практичний досвід (методи, технології, засоби тощо) реалізації цього завдання [318]. А в дисертації С. Старовойт (2005), поряд з подібними підходами, показано, як у процесі підготовки майбутніх фахівців до природоохоронної діяльності у ЗВО Великої Британії здійснюється екологізація їх свідомості крізь призму глобалізації. Доводиться, що формування уявлень про світ природи та ставлення до неї людини сприяє формуванню

гуманістичної ментальності та загальнолюдських морально-етичних цінностей [1148].

Так само і в працях про підготовку фахівців фізичного виховання і спорту в університетах США (Т. Осадча, 2005 [841]), у ЗВО в Австрії в XX – на початку XXI ст. (О. Романчук, 2020 [1019]) та інших предметно аналізується теорія і практика виховання здобувачів вищої освіти в означеному напрямі в процесі професійної підготовки. Водночас було виявлено відсутність виховного компонентів багатьох праць про розвиток педагогічної освіти та підготовку майбутніх педагогів у зарубіжних країнах. За таких обставин важко говорити про їх «комплексне» і «цілісне» дослідження.

Наскільки цікавим, інноваційним для української педагогічної науки може бути аспектно вивчення проблем виховання, засвідчує представлена в докторській дисертації Л. Чулкової (2010) про теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у ЗВО Німеччини комунікативна теорія виховання, яку розробили її сучасні вчені. Показано, що, критикуючи традиційну педагогіку за відсутність у її методах гуманізму і демократизму, адепти цієї теорії пропонували альтернативні методи виховання, позаяк «емансиповану особистість» можна сформувати, лише спираючись на специфічні стилі педагогічного впливу. Вони передбачають використання дискусії, драматизації, гри, інших побудованих на засадах комунікативної педагогіки форм і методів неформального спілкування для підвищення рівня обговорення здобувачами вищої освіти проблем історичного минулого та сучасного суспільного життя, моралі, етики. Авторка характеризує популярний на Заході концепт соціології як науки, що розкриває спеціальні механізми соціальної і педагогічної взаємодії [1315].

Більш предметно, виразно виховний компонент відстежується в студіях про підготовку майбутніх педагогів до організації відповідних напрямів виховної роботи в загальноосвітніх закладах та про формування особистісних якостей у майбутніх фахівців із різних галузей знань. Як приклад варто згадати дисертацію М. Лещенко (1997), яка в ракурсі вивчення технологій підготовки

вчителів до естетичного виховання в закладах освіти Великої Британії, Канади і США розкрила формування в майбутніх педагогів естетичної свідомості, відчуттів, смаків на етапі професійної підготовки у ЗВО. Це виявилось в аналізі західних концепцій естетичного виховання, розкритті цільового, змістового, операційного, результативного компонентів підготовки фахівців з мистецтвознавчих дисциплін (музика, хореографія, образотворче мистецтво), характеристики шляхів, методів, прийомів інтеграції мистецтва в процес вивчення загальноосвітніх і фахових предметів тощо [656].

У дисертації А. Вільчовської про розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі у 1980 – 2000 рр. також предметно аналізується проблема формування естетичної компетентності майбутніх учителів. Зокрема, акцентується на питанні застосування «регіонального мистецтва» як методологічної засади музичного виховання, що формує любов до рідної культури та поваги до народів світу і етнічних груп, які проживають на території країни. Науковиця фокусує на пріоритетах формування патріотизму і національної свідомості майбутніх педагогів, які мають розвивати відповідні риси й почуття у своїх вихованців [207].

Зважаючи на традиційні пріоритети вивчення українськими вченими досвіду виховання в країнах Європи та США, особливий інтерес становить дисертація Н. Джгун (2012) про підготовку майбутніх учителів в університетах КНР до виховної роботи в школі (у назві праці тема сформульована не дуже коректно [див.: 336]). Періодизацію цього процесу та зміни в його нормативних, культурологічних, змістових аспектах авторка визначила в контексті загальної освітньої політики країни й без урахування освітньої специфіки. Цікавим є показ переорієнтації змісту естетичного виховання майбутніх вчителів від механічного використання радянського досвіду на впровадження принципу китаєцентризму, відтак запозичення відповідних західних моделей. Під таким кутом розкривається національна специфіка реалізації виховного компонента у вищій освіті, що виявляється в моделі «Великої 4» (моральне, естетичне, фізичне, розумове виховання) та відмові від

утилітарно-прагматичних підходів, урахування процесів глобалізації тощо [336]. Такі праці актуалізують потребу розширення географічних меж студій у напрямі вивчення азійських та африканських систем вищої освіти.

З розвитком євроінтеграційних процесів зростає інтерес українських компаративістів до вивчення зарубіжної теорії і практики формування толерантності як складника професійної компетентності майбутніх фахівців. Це виявилось в узагальнювальних розвідках українських науковців (В. Ляпунова; В. Погребняк та ін.), які на прикладі різних країн (Австралія, Індія, Канада, Німеччина, ПАР, США, Франція, Японія та ін.) окреслили тенденції і закономірності розвитку освітньо-педагогічного процесу в напрямі формування толерантності вюнаків і дівчат, передусім студентства, яке найбільше інтегроване в мультикультурні середовища. Презентуються відповідні зарубіжні моделі: франко-німецька – «толерантністьчерезавтономію»; індійська – «толерантність через солідарність»; американська – «толерантність через ідентичність» (сила нації ветнокультурному розмаїтті). Науковці єдині в думці, що пріоритети громадянськості та політико-правової рівноправності є надійним забором проти різних деструктивних форм інтолерантності.

У цьому дискурсі заслуговує на увагу дослідження О. Зарівної (2008) про мову як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві. З'ясувавши сутність, місце, роль толерантності в структурі мовознавчих пріоритетів, науковиця доводить, що в сучасному світі вона стає стрижневою світоглядно-культурною установкою, яка визначає ставлення особистості до довколишнього світу. За умов інформаційної революції, демократизації, активізації міграції та спілкування людей у відкритому суспільстві формування толерантності стає необхідною умовою підготовки майбутніх фахівців до повноцінної життєдіяльності. Виняткову роль у розв'язанні цього завдання відіграють мовні стратегії і технології, які забезпечують реалізацію особистісного і професійного потенціалу [397].

У дисертації О. Орловської (2011) також доводиться пріоритетне значення толерантності в професійній підготовці майбутніх учителів старшої

школи США. Як «найважливіша особистісна характеристика» вона передбачає формування в них схильності до емпатії, відповідальності за успіхи навчання здобувачів освіти, демократизм у стосунках тощо. Нагромаджений досвід спрямовує організацію освітнього процесу на засадах міждисциплінарності, гнучкості, полікультурності [838].

Визначена нами четверта група праць презентує нагромаджений українськими науковцями доробок про розвиток самоврядування, лідерства, інших проявів громадської активності студентства. Запит у пошуковій системі Google на ключові слова «студентське самоврядування в зарубіжних країнах» видає десятки матеріалів (зокрема на «Інформаційно-освітньому порталі про вищу освіту в Україні та закордоном» (<https://vnz.org.ua/>)) про його зміст та особливості в різних країнах. Такий суспільний інтерес стимулював наукове осмислення цієї проблеми.

Підготовлені на основі зарубіжних джерел наукові розвідки подають цікаві зрізи про організацію, зміст, інші аспекти студентського самоврядування у ЗВО США (В. Гриньова [284]), Польщі (М. Карпуленко [472]), Великій Британії, Канаді, Франції (М. Приходько [958]) та ін. країн. У низці публікацій здійснено синтезований аналіз зарубіжного досвіду організації студентського самоврядування за кордоном (Т. Буяльська [159], С. Майструк, Ю. Кондрацька), зокрема, у розрізі співпраці з територіальними громадами (Є. Хриков, О. Кравченко, Н. Васиньова [1283]) тощо.

Попри різну тематично-змістову спрямованість, ці праці мають багато спільного в підходах до характеристики означеної проблеми, зокрема й через те, що багато їхніх авторів є фахівцями в галузі державного управління. Студентське самоврядування розглядається як чинник демократизації вищої освіти та засіб залучення юнацтва до суспільно корисних національних і міжнародних акцій, улаштованих волонтерськими організаціями, благодійними фондами, органами державного управління, університетами.

Такий зарубіжний досвід предметно або аспектно аналізується в дисертаціях про формування громадянської активності студентів засобами

самоврядування (О. Войчун), розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі (Д. Волківська), роль студентського самоврядування у формуванні лідерських якостей здобувачів вищої освіти (Ю. Кращенко, 2012 [597]; В. Мороз, 2015 [763]), студентське самоврядування як засіб їх соціалізації (Л. Шеїна, 2010 [1330]) тощо. Ця група студій відображає панівний у вітчизняній історіографії підхід, згідно з яким зарубіжні моделі самоорганізації студентства вивчаються як взірці випробуваних ідейних, теоретичних, організаційних, методичних орієнтирів та інструментів для їх упровадження в Україні.

Підготовленому в означеному ракурсі масиву праць (згадувані бібліографічні покажчики фіксують понад тисячі їхніх назв [196–198]) поступається менш численна група студій про розвиток студентського самоврядування в зарубіжжі. Значущість і перспективність вивчення цієї проблематики для українських компаративістів засвідчує низка дисертацій.

Насамперед варто згадати працю А. Підгаєцької (2020) про студентське самоврядування в університетах Канади. Визначивши чотири періоди його розвитку (1946–1955 рр. – прагматичний; 1955–1981 рр. – автономний; 1981–1995 рр. – об'єднувальний; від 1995 р. – дотепер – цілісний), авторка схарактеризувала чинні в країні міжнародні, національні та університетські студентські організації за їх видами, функціями, територіальною структурою, напрямками діяльності (академічно-професійний, самоврядний, спортивно- і культурно-розважальний, оздоровчий, релігійний, волонтерський, суспільно-політичний, етнокультурний, екологічний), стосунками з громадськими та державними інституціями тощо. Такий комплексний підхід сукупно з показом впливу на внутрішнє життя університетів (навчальні і культурологічні проекти, призначення стипендій і грантів тощо) засвідчує значущість цього суспільного інституту як чинника розв'язання широкого кола суспільних та освітніх завдань [914].

У дисертації Т. Бондар також представлена комплексна характеристика розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США.

Виявляється її подібність з відповідними моделями європейських країн: кожен університет має сенат, який офіційно представляє здобувачів вищої освіти в адміністрації ЗВО, забезпечує врахування їхніх інтересів і в такий спосіб дбає про них упродовж усього періоду навчання [132a].

Становлять інтерес аналітичні компаративістські студії. Так, у розвідці Є.Матюхіної, Я. Іванчука, К. Ковалю на прикладі Франції, Великої Британії, Польщі, США показано спільне й особливе у функціонуванні студентського самоврядування в таких аспектах, як представництво здобувачів вищої освіти в органах діяльності університету; можливості створення власного штатного апарату, наділеного повноваженнями в розвитку міжнародних відносин та співпраці з місцевими громадами [724].

Означена група праць засвідчує логічний змістовий зв'язок у вивченні проблем студентського самоврядування та волонтерства, лідерства, інших виявів громадської активності і педагогічних ініціатив у національних системах вищої школи. Це підтверджують і студії про розвиток студентських організацій у зарубіжжі. З-поміж них відзначмо дисертацію А. Улановської (2017) про організаційно-педагогічну діяльність Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу (показано етапи становлення, організаційні та змістово-процесуальні засади діяльності; праця національних підрозділів тощо). Її матеріали дещо корегують і розширюють напрацьовані в українській педагогічній науці підходи до висвітлення проблем модернізації та європеїзації національних систем вищої освіти України та інших країн. Ідеться про врахування ролі та значення Європейського студентського союзу як впливового чинника означених процесів [1240].

Вагомим аргументів цьому твердженню додають і матеріали дисертації Л. Гордієнко (2005), яка в проєкції української парадигми педагогіки партнерства і педагогічних ініціатив показала роль і значення молодіжних організацій Великої Британії в соціалізації зростаючої генерації [270], а також підготовлена фахівцями Національного інституту стратегічних досліджень «Аналітична записка», що узагальнює міжнародний досвід функціонування

студентського самоврядування як чинника оптимізації освітнього процесу у вищій школі (2014) [1162], розвідка Т. Кучай про діяльності міжнародних організацій з екологічної підготовки майбутніх фахівців [632] та ін.

У розрізі розвитку студентського самоврядування та як окрема наукова проблема вивчається культурно-дозвілєва життєдіяльність студентської молоді закордоном. Спираючись на доробок західних фахівців, Г. Олійник, С. Цюплюва та інші обґрунтували її теоретичні засади (сутність, форми, методи і засоби, структура, напрями тощо) та показали особливості їх реалізації в окремих країнах. Організаційно-педагогічні умови дозвілєвої діяльності студентів педагогічних коледжів Великої Британії стали предметом дослідження в дисертації І. Сидор (2010). Комплексний підхід до проблеми виявився в її структурній характеристиці (партнерська співпраця суб'єктів; принципи, підходи, технологій організації; засоби стимулювання; кадрове, матеріальне, методичне забезпечення), розробці періодизації становлення (1916–1939, 1944–1976, 1976–1984, 1985–1997 рр., 1997 р. – теперішній час) та у висвітленні інших аспектів [1071].

Проаналізовані студії засвідчують наукову та практичну значущість дозвілєвої сфери життєдіяльності студентства та спонукають до активного вивчення зарубіжного досвіду її організації.

Інтерес науковців до феномену волонтерства, який передусім пов'язувався зі студентством, посилювався у 2000-х рр. на тлі активізації євроінтеграційних процесів і тривалого громадського обговорення Закону України «Про волонтерську діяльність» (2011). Більшість тематичних розвідок, що з'явилися тоді, мали інформативно-ознайомлювальний характер: на основі міжнародних документів розкривалися сутність, стан, структура, інші характеристики розвитку волонтерства в окремих країнах та світі. У такій площині в розвідках Е. Балашова [80], З. Бондаренко [135], В. Тищенко [1209] схарактеризовано особливості діяльності волонтерського руху у США Великій Британії, Німеччині, Франції, Іспанії, Фінляндії, Швейцарії щодо формування соціально значущих якостей студентської молоді.

Зарубіжний досвід волонтерської діяльності висвітлюється в монографіях і навчально-методичній літературі про його розвиток в Україні (В. Вашкович [173; 951], Т. Лях [216], А. Капська [465] та ін.) та з організації соціальної роботи (Т. Дружченко [351], О. Безпалько, І. Зверєва, С. Харченко та ін.). Такі праці актуалізують потребу спеціального комплексного дослідження ролі та значення студентства в розвитку волонтерського руху в зарубіжжі.

Означений вище взаємозв'язок різних форм студентської активності відстежується в тематичних студіях про формування лідерства. Активізація його вивчення після приєднання України до Болонського процесу виявилася в появі низки дисертацій та узагальнювальних наукових розвідок. Зокрема, праця М. Гаврилюк (2012) про феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу позначила інтеріоризацію в українську педагогічну науку розроблених західними вчених теоретичних основ лідерства у сфері вищої освіти (класифікації, моделі, принципи, форми, тенденції розвитку тощо). У процесі з'ясування практичного аспекту цього питання авторка зосередилася на аналізі лідерського потенціалу працівників і студентів ЗВО в управлінській, науково-дослідній і науково-педагогічній діяльності, тож фактично оминула увагою навчальну діяльність, що також є важливим чинником формування лідерських якостей [229].

Для порівняння відзначмо дотичні до проблеми нашого дослідження дисертації І. Миськів (2009) про розвиток лідерства в загальноосвітніх школах Великій Британії [744] та О. Пономаренко (2012) про формування лідерських якостей учителів США [942]. Попри різні суб'єкти лідерства (здобувачі середньої та вищої освіти, викладачі ЗВО, вчителі шкіл), бачимо подібні теоретико-методологічні підходи до трактування цього феномена. Утім, форми, технології, інші практичні аспекти формування лідерських якостей є різними. Ці відмінності мають урахувати вітчизняні дослідники, які не завжди диференційовано підходять до вивчення теорії та практики формування лідерських якостей різних категорій здобувачів освіти.

До таких висновків спонукає низка науково-теоретичних публікацій (О. Лаврентьєва, О. Крупський [639a], А. Токарева, І. Чижикова [1215a] та ін.), згідно з якими основні зарубіжні моделі лідерства (психологічна, педагогічна, комплексна) виводяться з гуманістичної концепції особистості, яка прагне до самореалізації, керуючись вищими духовними потребами. На цій основі розробляються теорії лідерства (великих людей, резонансна, емоційна, харизматична, проактивна, демократична, трансформаційна) та інструменти формування відповідних індивідуально-психологічних рис здобувачів вищої освіти.

Хоча виокремлені в п'яту групу праці у змістовому сенсі перегукують з вищезазначеними студіями, вони відображають окремі феномени розвитку зарубіжної теорії та практики виховання студентського студентства та здобутки вітчизняної педагогічної історіографії щодо їх вивчення. Одним з таких яскравих прикладів є докторська дисертація О. Козьменко (2021) про підготовку успішної людини у ЗВО США в другій половині XX – на початку XXI ст. Імпонує здійснений дослідницею термінологічний, методологічний, історіографічний аналіз цієї дискусійної проблеми, яка допоки не знайшла належного осмислення в українській та західній науці. Намагання комплексно й цілісно її дослідити виявилось в показі складної культурно-історичної та науково-теоретичної трансформації концепту успіху в потужну національну ідею; визначенні сутності успіху здобувача вищої освіти крізь призму значущих особистих досягнень та умов активної взаємодії з освітнім середовищем коледжів і університетів; з'ясуванні чинників впливу на успіх (доуніверситетська підготовка; навчальна активність; вікові, гендерні особливості; мотивація; соціальне середовище і комунікація тощо); характеристиці змісту, педагогічних умов, етапів підготовки успішної людини у ЗВО США; розгляді інноваційних тенденцій організаційно-методичної діяльності в означеному напрямі тощо [535]. Збагачуючи теорію і практику вітчизняної педагогічної науки та освіти, такі студії окреслюють перспективи

міждисциплінарних досліджень означеної проблеми в українському та зарубіжному векторах.

А дисертація Н. Хайдарі про організацію виховання в елітних школах-пансіонах Великої Британії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. засвідчує теоретичну і практичну доцільність вивчення ексклюзивного зарубіжного досвіду, який не завжди має аналоги в інших національних системах освіти. Зокрема, на прикладі Коледж Ітон (Eton College) та інших «паблік скулз» науковиця розкрила унікальну практику організації виховання в таких відкритих недержавних закладах освіти, які спільно з університетами працюють над розвитком індивідуальних особливостей здобувачів освіти та формування активних, відповідальних за свої рішення і вчинки особистостей. Вони формують еліту нації завдяки орієнтації на високі морально ідеали й суспільні потреби, постійне самовдосконалення [1260].

Такі студії змінюють стереотипні уявлення про чинні на Заході «закриті» заклади освіти як апріорі «елітні», «аристократичні», отже, недоступні для молоді середнього класу. За сучасних умов вони демократизувалися, тож їхня «закритість» насамперед означає організацію освітнього та виховного процесу за певними моделями, методиками.

На початку ХХІ століття українські науковці досягли суттєвого прогресу у вивченні, зокрема в напрямках розробки методології дослідження гендеру (Н. Лавріненко) та теорії практики гендерного виховання студентської молоді (Т. Голованова [255], І. Герасимова, І. Кочурська [244], В. Кравець [307а]); вивчення досвіду гендерної педагогіки у вищій школі окремих країн – Німеччини (А. Брильова, Т. Марценюк, Л. Ковальчук, А. Ягремцева), Китаю (Н. Пазюра); синтезованого аналізу зарубіжного досвіду гендерної освіти та виховання (В. Кравець, С. Кравець) тощо [див.: 1121].

У площині нашого дослідження відзначмо дисертацію О. Ремізанцевої (2013) про розвиток гендерних стереотипів у студентів ЗВО США. Проблемно-хронологічний підхід уможливив з'ясувати витoki, зміст, особливості, інші аспекти цього процесу на етапах 1944 – початку 80-х рр. ХХ ст. та середини 80-

х рр. XX – початку XXI ст. У такому ж ракурсі аналізуються наукові концепти й навчальні плани (зокрема й т. зв. приховані), а також розмаїття методів, форм гендерного виховання здобувачів вищої освіти (лекції, семінари, рольові й комп'ютерні ігри, колажі тощо). Позитивним є розгляд цієї проблеми в міжнародному контексті та з урахування расових, соціальних, інших особливостей [993]. Означена студія засвідчує, наскільки складною, багатоаспектною, чутливою є гендерна проблематика, що потребує відповідних науково й методично обґрунтованих підходів до її розв'язання в процесі організації освітньої діяльності.

З таких позицій також становить інтерес дисертація О. Гривкової (2019) про професійну підготовку вчителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини. Аналізуючи її концептуальні засади, авторка визначає гендерну компетентність учителя як ключову професійну якість, що охоплює фаховий (знання гендерних відносин), дидактичний і методичний (організації навчання на гендерних засадах), інтерактивний (забезпечення гендерної рівності), особистісний компоненти та забезпечує демократичні суспільні відносини. Спираючись на гендерно-орієнтований підхід, О. Гривкова характеризувала зміст, форми, методи професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах гендерної педагогіки [278].

Позитивною рисою двох означених праць є намагання зіставити і показати спільне й особливе в національних системах гендерного виховання досліджуваних та інших країн.

Доречно згадати творчий доробок і науково-організаційну діяльність В. Кравця, стараннями якого Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка став визнаним науково-дослідницьким центром України з вивчення гендеру [див.: 1121]. Поряд з оригінальними поглядами вченого на гендерні стратегії в зарубіжній школі і педагогіці крізь призму сімейного та статевого виховання, відзначмо організовані за його ініціативою всеукраїнські науково-практичні конференції студентів і молодих учених «Гендерні компетенції студентської молоді» (Тернопіль, 2008),

«Гендерні проблеми в умовах глобалізації: українські реалії та перспективи» (Тернопіль, 2010). Видані за їх результатами збірники наукових матеріалів засвідчують посилення інтересу молодшої генерації науковців до зарубіжного досвіду гендерної освіти і виховання [див.: 1121].

Українська педагогічна наука не відзначається ґрунтовними напрацюваннями про формування політичної культури та свідомості особистості, позаяк ця проблема стала пріоритетом політології. Приклад заповнення цієї прогалини, зокрема в галузі педагогічної компаративістики, дає здійснений у дисертації Ф. Лун (2019) порівняльний аналіз формування політичної культури студентів в університетах КНР, України та Франції. Комплексний підхід до проблеми виявився в з'ясуванні витоків та становлення ідеї формування політичної культури здобувачів вищої освіти в цих країнах; її визначенні як інтегративного особистісного утворення, що окреслює ставлення до політичної дійсності, способи політичної поведінки й форми політичної діяльності; характеристиці її компонентів (мотиваційний, когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий, особистісний) та узагальненні й зіставленні досвіду формування політичної культури студентів в університетах трьох країн [688]. З матеріалів студії випливає всеохопне значення політичної культури, яка інтегрує всі компоненти професійної підготовки і життєдіяльності майбутніх фахівців від навчального процесу до студентського самоврядування, організації дозвілля тощо.

Насамкінець анонсуємо низку поодиноких (не системних) студій, присвячених окремим проблемам виховання і формування особистості майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у вищій школі зарубіжних країн. У дисертації Ю. Плиски (2018) про тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя Польщі та України становлять інтерес виявлені на основі порівняльного аналізу її системні характеристики (структурована взаємодія; єдність індивідуальних ідейних, моральних якостей) та компоненти професійної компетентності, що позначають комунікативну, моральну, психологічну, соціальну, інші якості фахівця. Позитивної оцінки

заслужують ретроспективний підхід до проблеми (вплив історично сформованих на перетині XVIII – XIX ст. вимог до особистості вчителя) та обґрунтування його професійної культури крізь призму психічних, поведінкових, атрибутивних характеристик [922].

Для розуміння характеру трансформації і розвитку історіографії української педагогічної компаративістики за досліджуваного періоду також становить інтерес дисертація Я. Колибаб'юк (1993) про формування особистості студентів університетів США в процесі позанавчальної діяльності. З позиції пострадянської методології авторка окреслила основні напрями, форми, засоби (самоврядування, волонтерство, культурницькі проєкти й акції, громадська активність тощо) її впливу на соціалізацію та формування професійних і особистісних рис і якостей здобувачів вищої освіти (активна життєва позиція; громадянська, моральна, політична поведінка і свідомість; ціннісні орієнтації; самоствердження; етнокультурна ідентичність; соціальне, етичне, психологічне самовідчуття тощо) [540]. Порівняння таких студій із тими, що з'явилися на початку 2020-х рр., засвідчує якісні зрушення в методологічній культурі та підходах до вивчення і розуміння зарубіжних систем вищої освіти, які стали осмислюватися не лише крізь призму української педагогічної науки, а й передусім з урахування природи й особливостей освітньо-педагогічних середовищ досліджуваних країн.

Отже, здійснений історіографічний аналіз уможлиблює стверджувати, що вивчення зарубіжного досвіду виховання та формування особистості здобувача вищої освіти не стало пріоритетом досліджень українських компаративістів, однак вони здійснили помітний поступ у цьому напрямі. Це виявилось в нагромадженні масиву різновидових студій, здебільшого статей і дисертацій, які розкривають тенденції виховання здобувачів вищої освіти за умов глобалізації та євроінтеграції, основні напрями їх виховання у зарубіжних ЗВО, проблеми формування особистісних рис майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, роль і значення в ньому проявів громадської активності (самоврядування, волонтерство, лідерство), окремі феномени, що

вписуються в предметне поле теорії і практики виховання в зарубіжних системах вищої освіти тощо. Важливою рисою таких досліджень став синкретизм: органічне поєднання виховного, навчального та інших компонентів, які сприяли формуванню характеру і професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Висновки до четвертого розділу

Труднощі аналізу вітчизняної історіографії про розвиток теорії і практики навчання у вищій школі зарубіжжя зумовлюються множинністю компонентів дидактики та характером їх відображення у змістовно-тематичній палітрі студій з педагогічної компаративістики. За такої ситуації для розв'язання означеного завдання застосовано методологічний підхід до аналізу дидактичної системи як сукупності взаємопов'язаних елементів навчання, що стосуються його змісту, цілей, методів, форм, суб'єктної взаємодії тощо. Визначальними особливостями історіографії дослідження означеної проблеми стало максимальне звуження їх країнознавчого вектора, що виявилось в пріоритеті вивчення американського досвіду, та об'єктивно зумовлене її осмислення педагогами-компаративістами.

Означені характеристики притаманні студіям про визначені нами перспективні напрями розвитку освітнього процесу та теорії і практики професійної підготовки в зарубіжжі. Європейський вимір компетентнісної парадигми вищої освіти, що став одним з мейнстримів вітчизняної педагогічної науки та компаративістики, зумовлювався реалізацією офіційного курсу щодо інтеграції України у ЄПВО та впровадженням компетентнісного підходу у вітчизняних ЗВО. Аналіз дібраних репрезентативних студій засвідчив зосередженість українських науковців на вивченні цієї проблеми в контексті глобалізації розвитку вищої освіти в Україні та дослідженні концептуальних напрямів модернізації змісту підготовки студентів у ЗВО і термінологічному аналізі пов'язаних з нею дефініцій. Через концентрацію уваги на цих питаннях науковий дискурс став перевантажуватися клішованими трактуваннями і

поглядами, тож автори стали дедалі менше продукувати оригінальні ідеї і підходи до осмислення зарубіжного досвіду компетентнісної освітньої парадигми.

На характері дослідження розвитку дистанційної освіти в зарубіжжі позначилася відсутність упорядкованої системи термінів та сконсолідованих наукових підходів до їх позначення і трактування. Виявлене привалювання на початку 2020-х рр. у науковій літературі загального поняття «цифровізація вищої освіти» включає програмне забезпечення та інформаційні технології й онлайн-навчання, які забезпечують доступ до інформації та взаємодію між учасниками освітнього процесу. Поряд з ним вживалися поняття «дистанційна освіта/навчання» та «інформаційні освітні технології», а також дефініції, які використовувалися в різних національних системах освіти та загальноєвропейських освітніх документах. Активізації міждисциплінарного наукового дискурсу вивчення цієї проблеми сприяли численні міжнародні і всеукраїнські конференції та навчально-методична література, у яких порушувалося широке коло питань методології дослідження дистанційної освіти та історії її розвитку і впровадження в освітній процес. При цьому низка монографічних праць і наукових розвідок 2000-х рр. започаткували формування широкої рецепції української науки щодо її становлення в США та європейських країнах. Відтак у 2010-х рр. науковці почали активно вивчати організаційно-методичні аспекти розвитку дистанційної освіти та її комплексний вплив на підготовку фахівців у зарубіжних ЗВО.

У міру зростання значущості науково-дослідної праці в зарубіжних ЗВО посилювався інтерес українських науковців до її вивчення. Ця історіографічна тенденція знайшла вияв у появі за досліджуваного періоду сотень наукових статей і матеріалів конференцій та понад 20 зафіксованих дисертацій, монографій і навчальних посібників. Розширення їх змістовно-тематичного спектру окреслило основні напрями вивчення цієї проблеми, що стосуються організації науково-дослідної роботи бакалаврів і магістрантів різних галузей знань і дослідницької підготовки викладачів і здобувачів вищої освіти за

докторськими програмами; діяльності обдарованої студентської молоді; формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців у ЗВО окремих країн тощо. Важливим пріоритетом стало осмислення цього зарубіжного досвіду в проєкції організації науково-дослідної праці у вишах України.

Хоча проблема виховання особистості здобувача вищої освіти в зарубіжних країнах не стало домінантою вітчизняної компаративістики, нагромаджено чималий доробок щодо її осмислення. З одного боку, важливою особливістю її історіографії є те, що різні аспекти цілеспрямованого впливу на особистісне становлення майбутнього фахівця наскрізно пронизують різнотематичні студії про їх професійну підготовку. З іншого боку, як впливає з понад 30 репрезентативних дисертаційних і монографічних праць та численних статей, увиразнилися окремі тематичні вектори щодо вивчення тенденцій виховання здобувачів вищої освіти за умов глобалізації та євроінтеграції; морального, фізичного, естетичного, інших напрямів виховання студентської молоді у зарубіжних ЗВО; розвитку студентського самоврядування, лідерства, інших проявів громадської активності; вивчення окремих феноменів теорії і практики виховання та формування особистості майбутнього фахівця в зарубіжній системі вищої освіти. Вони переважали за різних історіографічних періодів, а якщо розглядати це питання в динаміці, то 2000-х рр. його осмислення досягло найбільшої активності й продуктивності, а із середини 2010-х рр. став згасати інтерес до вивчення виховного компонента системи професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей знань у зарубіжжі.

РОЗДІЛ 5

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖЖІ В УКРАЇНСЬКОМУ МІЖДИЦИПЛІНАРНОМУ ДИСКУРСІ

5.1. Питання державної політики та управління і реформування зарубіжних систем вищої освіти в об'єктиві вітчизняної компаративістики

Три означені в назві підрозділу феномени – «політика у сфері вищої освіти», «управління вищою освітою», «реформування вищої освіти» – взаємопов'язані. Перше за сутністю, змістом, значенням – ширше, домінантне, друге і третє – супідрядні, але водночас тісно взаємопов'язані та нашаровуються одне на одне. За таких умов, що зумовлені як теоретичними підходами, так і практикою суспільного розвитку, аналіз історіографії цих явищ у контексті еволюції системи вищої освіти за кордоном призводить до зіткнення з нескінченно складним переплетінням дефініцій, наукових концепцій, авторських рефлексій та інтерпретацій, які важко піддаються єдиній впорядкованій систематизації.

За такої ситуації насамперед відзначмо важливі характерні риси особливості історіографії означеної проблеми. По-перше, вона має виражений міждисциплінарний характер, адже представлена дослідженнями, підготовленими за матеріалами дисертацій, захищених за спеціальностями не лише педагогічної науки (зокрема, 13.00.06 – теорія та методика управління освітою), а й інших галузей знань: 09.00.10 – філософія освіти; 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії; 08.00.03 – економіка та управління національним господарством; 25.00.02 – механізми державного управління; 12.00.07 – адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право та ін.

По-друге, проблеми державної політики та управління і реформування зарубіжних систем вищої освіти розглядаються синкретично в різних змістових ракурсах (як передумови, чинники тощо) у процесі вивчення практично всього спектру студій з означеної проблеми. По-третє, у цьому напрямі

компаративістських досліджень вони вивчаються як окремий (основний) предмет дослідження, так і в логічному взаємозв'язку, що позначає процеси централізації/децентралізації, правового регулювання, фінансування та державного управління у сфері вищої освіти тощо.

Усвідомлюючи взаємозв'язок між ключовими компонентами розвитку зарубіжних систем вищої освіти, в аналізі історіографії порушеної проблеми дотримуємося логіки, розробленої в межах нашого дослідження: у процесі наукового пошуку рухаємося від загального до конкретного, особливого.

Проблемаосвітньої політики загалом та у сфері вищої освіти зарубіжжя зокрема достатньо ґрунтовно розроблена в науково-методологічному й термінологічному аспектах. До цього долучилися фахівців галузях політики, державного управління, права, а також філософії, соціології, педагогіки тощо. Можна виокремити п'ять основних взаємопов'язаних предметно-тематичних векторів таких студій: україноцентричний, євроінтеграційний, європейський, країнознавчий, глобалістський, компаративістський.

Поняття «державна політика / політики держави в галузі/сфері вищої освіти» здебільшого трактується співзвучно з дефініціями «державна політика в галузі освіти», «державна освітня політика» та вивчається в чотирьох означених предметних векторах студій. Простежуємо сконсолідовану (панівну) наукову позицію, згідно з якою вони почали використовуватися у фаховій літературі в 60–70-х рр. XX ст., коли в США, країнах Європи і Японії та СРСР освіту стали розглядати як важливий чинник соціально-економічного поступу та сферу, що потребує особливої уваги з боку держави. Цей процес супроводжував і стимулював т. зв. інформаційний вибух у розвитку гуманітарних, природничих, фізико-математичних наук.

Науковці єдині в думці: у цей період у розвинених країнах світу окреслилася й надалі посилювалася тенденція щодо пріоритетного фінансування цієї галузі. При цьому висловлюється цікаве, хоча дещо дискусійне міркування, буцімто однією з головних причин зміни освітньої парадигми в розвинених країнах світу стали значні успіхи СРСР у царині

космічних досліджень у 60-х рр. XX ст. (С. Красняков [592, с. 22]). Вважаємо, що ці процеси зумовлювалися загальним суспільним прогресом та перспективами розвитку освіти і науки у проєкції ринкових відносин як потужного важеля економічного піднесення країн.

Науковий інтерес до проблем освітньої політики посилювався на межі XX – XXI ст. Про це свідчать десятки наукових статей, зафіксованих у бібліографічних виданнях [196–198]. З-поміж них – змістовні розвідки (В. Журавський [384], О. Копанська [558], Є. Красняков [592], Л. Прокопенко та ін.) і навчальні посібники (І. Іванюк [431]), монографічні і дисертаційні праці (В. Гальперина [232], В. Тертичка [1207] та ін.). Наш аналіз суголосний з твердженням В. Тертички (2002), згідно з яким в означений проміжок часу в Україні вийшло друком «чи не найбільше»з досліджень тематики освітньої політики, порівняно з країнами СНД та Центрально-Східної Європи [1207, с. 8].

З аналізу репрезентативних праць випливає, що українські автори в цей час перебували під впливом наративів російських дослідників, які формування державної освітньої політики пов'язували з переходом людства від індустріального до постіндустріального суспільства, раціоналізацією професійної діяльності, посиленням взаємозв'язку виховання, освіти, культури, ментальності як способу збереження і розвитку цивілізованості окремих держав тощо, та активно інтеріоризували їх. Завдяки «наступності» і «спадковості» науково-дослідницького процесу вони досі відстежуються у вітчизняній історіографії.

Натомість у західній науці науково-теоретичні засади цієї проблеми осмислювалися в іншій системі координат. У методологічному контексті процесу інтеріоризації зазначених підходів варто звернути увагу на комплексне аналітичне дослідження І. Іванюк (2006), підготовлене у форматі навчального посібника, яке вирізняється системністю та глибиною опрацювання матеріалу. Адсорбувавши ідеї провідних західних фахівців у царині освітньої політики (Е.Зелвіс, Б. Лінград, Ф. Різві, С. Тейлор та ін.), науковиця розкрила їхню рецепцію сутності та основних аспектів у галузі освіти, зокрема

університетської. Інноваційним для пострадянської вітчизняної компаративістики стало з'ясування ідеологічних засад освітньої політики західних демократій у вигляді трьох панівних ідеологій: ліберальної (спирається на засади власності, людської натури і розуму, індивідуалізму, прогресу, інституційності), консервативної (традиційність, суспільна ієрархічність, родина, церква, школа як основа соціологізації), лівої (марксистська, соціал-демократична та ін.) та її основних структурних моделей (М. Герчинського, Л. Куїни, Е. Янга), які визначали підходи до формування нормативно-правової бази освітньої галузі [431].

Цей політологічний аналіз освітньої політики виявляє низку підходів і наративів, які перегукуються з ідеями педагогічної компаративістики, і має значну науково-методологічну цінність для її всебічного аналізу й розуміння.

Рецепцію освітньої політики в контексті філософії освіти виразно й комплексно окреслив С. Клепко, зокрема, у трьох важливих для нашого дослідження аспектах. По-перше, учений представив її інтегроване визначення як ухвалений урядом чи іншою організацією курс дій, які окреслюють і просувають цілі, методи, програми, що використовуються в освіті та забезпечують здобуття навичок, знань і розвиток мислення. Оперування цим поняттям, за думкою вченого, залежить від суб'єкта освітньої політики, яка відповідно поділяється на державну, громадську, регіональну, інституційну, європейську, глобальну тощо [498].

По-друге, С. Клепко синтезував пострадянський науковий дискурс щодо освітньої політики як системи соціально-економічних, організаційних, інших заходів з прямими та зворотними зв'язками між її елементами та як складник теоретичних цілей, ідей і практичних заходів з розвитку освіти [498, с. 42–43]. По-третє, узагальнивши західні конструкти освітньої політики (лібералізм, соціальна демократія, неолібералізм, постструктуралізм та ін.), що впливають з праць провідних науковців (П. Бурд'є, Б. Левін, Т. Мочінський, М. Фуко та ін.), учений відзначив, що вони прагнуть згенерувати все різноманіття проявів цього феномена – від ринку праці та довір'я, професіоналізму його учасників до

проблем демократичних цінностей, любові до свободи, глобалізації, інших детермінант його трансформації. Попри розмаїття і суперечливість проявів освітньої політики, вона має дати відповіді на стрижневі універсальні питання: «Що є освітою?»; «Що викладається?», «Як викладається?» [498, с. 42–46].

За другого історіографічного періоду увиразнилося домінування українознавчо-євроінтеграційного вектора вивчення освітньої політики, який природно перетинався з європейським, частково глобалістським. Більшість студій 2000-х – початку 2010-х рр. були написані в руслі наукової методології державного управління з елементами політичного, правового, економічного аналізу [196–198; 382; 431]. Проблеми політики в галузі вищої освіти в зарубіжжі, зокрема й питання педагогічно-дидактичного характеру, у них розглядалися аспектно, у загальному контексті.

Для педагогічної компаративістики цей доробок має науково-методологічну значущість, адже дає цілісно-структуроване уявлення з досліджуваної проблеми. У синтезованому вигляді освітня політика представляється в ньому як інструмент забезпечення фундаментальних прав і свобод особи, гуманізації і зростання культури та соціально-економічного розвитку суспільства. Її суб'єкти (органи законодавчої і виконавчої влади, інститути громадянського суспільства, заклади освіти, педагоги, здобувачі освіти тощо) консолідують зусилля для забезпечення функціонування і розвитку освітніх систем та розв'язання головного завдання – досягнення якості освіти, що відповідає потребам особи і суспільства.

Ця проблематика вивчалася в чотирьох означених напрямках. У найбільш розроблених українознавчо-євроінтеграційному та європейському векторах політика у сфері вищої освіти розглядалася з покликанням на базові документи ЄС (пропозиції країн-членів і Єврокомісії, «Звіт про конкретні майбутні завдання освітніх систем» (2001) та ін.), які окреслювали основні завдання розвитку національних систем освіти: зробити їх більш відкритими, поліпшити якість і ефективність функціонування, забезпечити доступність освіти впродовж життя тощо. Вони визначали пріоритети державної політики у ЄПВО

(модернізація навчання і викладання; підвищення якості освіти та соціальних і педагогічних умов професійної підготовки; гармонізація функціонування національних системи освіти тощо) та її основні напрями за перехідного періоду 2000-х рр. у країнах Центральної і Східної Європи (децентралізація і лібералізація; узгодження освітніх нормативів; зміцнення зв'язку з ринком праці; поліпшення ефективності використання коштів; забезпечення рівності в освіті тощо).

На глобальному (світовому) рівні в означеній групі студій освітня політика розглядається крізь призму діяльності міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, Світовий банк тощо), які з огляду на свої повноваження і компетенції розробляли консенсусні ідеологічні та організаційні засади, що мали реалізуватися відповідно до цивілізаційних норм світового устрою. Варто зауважити: якщо крізь призму історіографії середини 2020-х рр. цей науково-аналітичний наратив видається клішованим, банальним, то для першого десятиліття ХХІ ст. він був цілком новаторським та інноваційним. Цьому відповідали стиль викладу наукових матеріалів, які подавалися не у форматі аналізу й інтерпретації dokonаних фактів, а перспектив розвитку та викликів і завдань, які потребують розв'язання.

У ракурсі цього глобального напрямку науковці представляли національні системи вищої освіти як об'єкти освітньої політики. Стосунки між її глобальним та національними векторами ретранслювали такі показові наративи: формування на глобальному рівні т. зв. ринкового менталітету послаблює національну політику держав у сфері освіти, зокрема, через її соціальну спрямованість, вона потрапляє в дедалі більшу залежність від приватних інтересів і глобальних корпорацій. За таких умов посилювалися тенденції формування освітньої політики, орієнтованої «на приватні сили... сформовані глобальним капіталізмом під впливом міжнаціональних корпорацій та їхніх інвесторів» (Є. Красняков, 2001 [592, с. 22]). Такого характеру радянські атавізми ретранслювали українські науковці, орієнтовані на російські, а не на західні теоретичні концепти.

Міждисциплінарну рецепцію освітньої політики в глобалізованому трансформаційному суспільстві представила В.Гальперіна (2003). Використовуючи соціоісторичний і соціокультурний підходи, дослідниця потрактувала її як поле взаємодії різних соціальних груп, індивідів з приводу використання владних інституцій для реалізації своїх інтересів і потреб в освітній сфері. Спираючись на нову в пострадянській методології дисципліну – аналіз політики (Policy Analysis), вона обґрунтувала типології та моделі політики у сфері вищої освіти (держава, міжнародні, регіональні, національні фінансові корпорації та громадські організації тощо). Означені конструкти розглядалися в ракурсі розробки теоретичних засад реформування чинної в Україні системи політичного управління та керівництва системою вищої освіти [232].

У третьому історіографічному періоді, поряд із дисертацією Н. Вільчинської (2012) про особливості формування та реалізації освітньої політики Євросоюзу [206] та змістовними розвідками також підготовленими фахівцями в галузях державного управління, права, філософії освіти, педагогіки та ін. (І. Мусієнко [772], О. Нижник [802], В. Сиченко [1083] та ін.), з'явилися ґрунтовні міждисциплінарні дослідження про розвиток європейської політики у сфері вищої освіти. У синтезованому вигляді досвід української науки із цієї проблеми представляє монографія Г. Хоружого (2016). Як передумову і тло цього процесу вчений реконструював ретроспективу становлення ЗВО у Європі від формування перших університетів до пріоритетних напрямів їх розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. та тенденцій формування ЄПВО [1279],

Важливе методологічне значення має здійснений Г. Хоружим з позиції політичних наук структурний комплексний аналіз змісту політики вищої освіти Євросоюзу. Учений виклав популярний у західному дискурсі концепт, згідно з яким цей зміст визначається суспільством знань для оптимального використання гуманітарних ресурсів організації навчання впродовж життя, що є важливим аспектом професійної підготовки та основним принципом, на якому сходяться пропозиція та попит у всьому освітньому процесі. Основні

напрями політики ЄС у сфері вищої освіти автор розвідки окреслив так: реалізація її європейського виміру; сприяння мобільності здобувачів освіти і викладачів; розвиток співпраці між ЗВО і науковими установами; розширення обміну інформацією і досвідом про спільні проблеми діяльності в рамках систем вищої освіти держав-членів ЄС; сприяння впровадженню дистанційного навчання. Стрижневими чинником і механізмом гармонізації функціонування національних систем вищої освіти країн-членів ЄС та реалізації означених цілей, за думкою науковця, є відповідні міжнародні та європейські стандарти, а також інституційне (міністерства, агентства, профільні установи й організації, окремі ЗВО, ректорські конференції тощо) та кадрове забезпечення. Як основні стратегії розвитку ЄПВО визначено й схарактеризовано проєкт «Європа–2020», системну модернізацію вищої освіти і навчання впродовж життя, політику інтернаціоналізації [1279].

У країнознавчому векторі історіографії державна політика трактувалася як основний суб'єкт, а не об'єкт розвитку національних систем вищої освіти. Він почав предметно розроблятися в другому й особливо активно в третьому історіографічному періодах, найбільш предметно проявився в студіях з педагогічної компаративістики, які потребують глибшого аналізу.

. Виявлено відносно небагато праць з порівняльної педагогіки, у яких політика у сфері вищої освіти в окремих країнах становить основний предмет дослідження. Симптоматичними у плані пошуку нових методологічних підходів до вивчення цієї проблеми стали розвідки К. Корсака і А. Яновського(2000) [579]. Вони засвідчили намагання замість її застарілого спрощеного бачення утвердити у вітчизняному дискурсі розуміння необхідності розрізняти конкретні / діяльнісні практики, що вкладаються в поняття «освітня політика» («educational policy») держави та її інститутів та «політика освіти» («politics of education»), яка здійснюється на глобальному, регіональному, національному та локальному рівнях її всіма суб'єктами – від ЮНЕСКО, Світового банку та інших до структур Євросоюзу, урядів країн, окремих ЗВО, їх працівників і здобувачів освіти, громадських інституцій тощо.

Предметне осмислення ролі і значення цих інститутів як суб'єктів політики у сфері вищої освіти до сьогодні залишається актуальним науковим викликом.

Пошук аналогів щодо розвитку освітньої політики в історичній ретроспективі зумовив значну зацікавленість українськими науковцями досвідом Польщі. У бібліографічному покажчику «Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991–2015» [846] є близько трьох десятків такого змісту студій. Аналіз написаних на перетині педагогіки і політології репрезентативних статей (О. Копанська [558], М. Палінчак, В. Гжешук [869]) і дисертацій (О. Альперн(2013) [33] та ін.) із цієї проблеми увиразнює дві характерні для української історіографії тенденції висвітлення політики у сфері вищої освіти в зарубіжних країнах. Перша – це ретроспективність, що виявляється у вивченні політики вищої освіти за певних історичних періодів та як передумови формування національних систем вищої освіти. Друга тенденція – універсалізація – виявляється у висвітленні освітньої політики як сукупності процесів, явищ, фактів, які позначали трансформацію та модернізацію зарубіжних систем вищої освіти.

Перша тенденція знайшла відображення в дисертації О. Альперн про розвиток регіональної освітньої політики Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Крізь призму визначених етапів її становлення авторка відстежила динаміку модернізації ідеологічних засад вищої освіти, згідно з європейськими і національними пріоритетами та оптимізацією мережі ЗВО, що зумовлювалося зміною соціально-економічної ситуації, фінансуванню з європейських фондів, впливами ринку праці тощо. Теоретичне значення цієї праці вбачаємо в увиразненні сутності регіональної освітньої політики як стратегічно-тактичної діяльності з розвитку внутрішньодержавних «кластерних» систем вищої освіти, покликаних задовольняти потреби місцевих громад і соціальних груп, розвивати локальну партнерську співпрацю тощо[33].

На відміну від історико-педагогічного дослідження О. Альперн, О. Копанська та М. Палінчак, В. Гжешук представили історико-політологічний аналіз освітньої політики Польщі. Зокрема, розглядаючи її як складник

державної політики, М. Палінчак, В. Гжещукпоказали, як після Другої світової війни система вищої освіти країни еволюціонувала під впливом чинних державно-політичних режимів. Процеси її реформування в 1944–1989 рр. позначалися копіюванням радянських ідеологічних і економічних моделей та за умов монопартійності і культу особи набули специфічного характеру, позаяк визначалися не законодавчими актами, а бюрократичними інструкціями й процедурами. Кардинальні зміни в польській системі вищої освіти розпочалися на перетині 80-х – 90-х рр. XX ст. і детермінувалися характером трансформації державної влади, яка відмовлялася від тотального контролю над освітньою політикою та сприяла створенню правових, структурних і організаційних основ її демократизації [869].

Цікавою для порівняння з означеними працями є рецепція розвитку політики вищої освіти з позиції методології державного управління, яку на прикладі Чеської Республіки представили Н. Бондарчук (2008) [141] та Є. Красняков (2015). Ретроспектива та тенденції її модернізації в 90-х рр. XX – на початку XXI ст. у цьому випадку розглядаються крізь призму чергових ухвал органів законодавчої та виконавчої влади. Автори значною мірою абстрагуються від впливів різних суспільних чинників і фокусують на механізмах вироблення нормативно-правових актів, що ухвалювалися на засадах стратегічного планування на різних рівнях: центральному, регіональному й окремих ЗВО. У такому контексті показано процес адаптації та інтеграції чеської системи вищої освіти у ЄПВО, який завдяки продуманій державній політиці виявився чи не найбільш коротким і ефективним, якщо порівнювати з іншими країнами ЄС.

Історіографічна тенденція до універсалізації висвітлення політики у сфері вищої освіти проявляється в різних змістових форматах. В одних студіях вона перетинається з ретроспективним підходом щодо її вивчення. Так, у розвідці О. Зигало (2001) показано, як поетапна реалізація державної політики Франції щодо інтеграції національної системи вищої освіти у ЄПВО зумовлювала її почергову комплексну модернізацію у вигляді формування структурної мережі

ЗВО та кількісної і якісної модифікації її компонентів (нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення, запровадження нових спеціальностей та методів і форм професійної підготовки тощо). Такий формат вивчення порушеної проблеми є доволі ефективним і прийнятним, оскільки допомагає предметно, комплексно, послідовно відстежувати динаміку розвитку політики вищої освіти та дає уявлення про її компонентне й цілісне оновлення[412a].

Інший формат універсализації вивчення освітньої політики окреслюють дослідження, які розкривають сучасний світовий концептуально-теоретичний дискурс щодо розвитку систем вищої освіти як міждисциплінарної сфери досліджень, які зіставляють й інтегрують західний та український досвід гуманітаристики. З таких методологічних позицій у фундаментальному полемічному дослідженні В. Андрущенка, В. Савельєва (2010) розглядаються змістові й структурно-функційні особливості сучасної освітньої політики та крізь призму глобалізації, інтернаціоналізації і європеїзації визначаються тренди і тенденції цього процесу – пошук адекватних форм врядування у сфері вищої освіти, її маркетизація, масовізація тощо[48a].

З означеними вище методологічними підходами пов'язаний глобалістський вектор дослідження політики в галузі вищої освіти, який виявляється в різних тематичних ракурсах. Найбільш цілісною виглядає група студій про діяльність міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, Світовий банк тощо), які, згідно зі своїми повноваженнями й компетенціями, розробляли консенсусні ідеологічні та організаційні засади функціонування світової системи вищої освіти.

Міждисциплінарну рецепцію освітньої політики в глобалізованому трансформаційному суспільстві представила В. Гальперіна (2003). З огляду на соціоісторичний і соціокультурний підходи дослідниця розглянула цю політику як простір взаємодії різних соціальних груп і окремих індивідів, що прагнуть використати владні інституції для задоволення власних інтересів і потреб у сфері освіти. Спираючись на методологію нової для пострадянського простору дисципліни – аналіз політики (Policy Analysis), вона обґрунтувала

типології та моделі політики у сфері вищої освіти за інструкційним критерієм (державні, міжнародні, регіональні, національні, фінансово корпоративні, інституційні тощо). Вони предметно характеризуються в ракурсі розробки теоретичних засад реформування чинної в Україні системи політичного управління та керівництва системою вищої освіти[232].

Насамкінець окреслимо компаративістський вектор досліджень, який, з одного боку, компонентно присутній у більшості студій з порушеної проблеми, позаяк автори вдаються до зіставлення різних аспектів політики у сфері вищої освіти. З іншого боку, у значній групі праць ця проблема становить основний предмет дослідження. Прикладом слугує здійснений М. Студілко (2024) порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та США, що виробилися в результаті державної політики. З'ясувавши їх спільні, особливі, відмінні риси у вимірах сформованих традицій ЗВО, їх фінансової незалежності від держави, доступності різним соціальним групам, ступеня диверсифікації за галузями знань, рівня впровадження дослідницького складника, а також світових рейтингів, синтезуються переваги та недоліки окремих національних систем вищої освіти. Автор дійшов цікавих висновків, згідно з якими, запозичивши концепцію європейської моделі, університети США здійснили її раціональну модернізацію: урізноманітнили освітні пропозиції, здійснили фінансову диверсифікацію, обмежили роль уряду тощо. Завдяки такій політиці американські університети опинилися на перших місцях міжнародних рейтингів, а найбільш ефективна у світі американська модель вищої освіти стала джерелом для наслідування Європою[1163].

Також заслуговує на увагу здійснений Н. Базиляк (2023) порівняльний аналіз управління національними системами вищої освіти США та країн Західної Європи. Авторка зіставляє управлінський досвід не лише на державному рівні, а й передусім на рівні окремих ЗВО, де за умов найбільшої нестачі досвідчених управлінців концентровано реалізується освітня політика держави та виявляються її ефективні та помилкові рішення. Доводиться, що, хоча більшість інноваційних технологій і науково-технічних відкриттів

з'явилися внаслідок фундаментальних і прикладних досліджень в університетах, вони не мають належного досвіду з інноваційного менеджменту, що значно зменшує ефективність їх діяльності [65a].

У структурному вимірі, як відзначалося, проблеми освітньої політики, реформування та управління національними системами вищої освіти в зарубіжжі розглядаються в одному контексті та як окремі феномени, що відображають складні процеси їх трансформації і модернізації. Прикладом такого комплексного підходу слугує монографія І. Козубовської, О. Стойки (2014). Відстеживши динаміку, етапність державної політики США в системі вищої освіти в другій половині XX – на початку XXI ст., автори визначили характер і пріоритети управління нею, що, своєю чергою, зумовлювало тенденції реформування в цій сфері. Показано, що завдяки таким інституційним перетворенням та трансформаціям відбулося кардинальне поліпшення якості вищої освіти загалом [534].

Предметний аналіз міждисциплінарного аспекту історіографії про зарубіжний досвід управління системами вищої освіти виявив приблизний паритет студій, написаних у галузях історії державного управління, філософії, права, політології, історії, економіки, історії педагогіки. Як не парадоксально, у цьому випадку вони доволі близькі як за методологією, так і змістовим наповненням.

Така міждисциплінарна співзвучність проявляється у формулюванні назв, зафіксованих нами за результатами наукового пошуку: близько 120 підготовлених в означених галузях знань наукових статей та понад 30 кваліфікаційних досліджень на здобуття наукових ступенів, які апріорі відповідали паспорту відповідної наукової спеціальності (табл. 5.1.1). З-поміж них, до прикладу, відзначмо дисертації С. Калашникова «Управління державним сектором вищої освіти США» (1999; спеціальність 25.00.05 – галузеве управління: управління освітою) [459]; Н. Вільчинської «Освітня політика Європейського Союзу: особливості формування та реалізації» (2012; спеціальність 23.00.02 – політичні інститути та процеси) [206]; В. Гальперіної

«Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз» (2003; спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії) [232]; О. Малиновської «Освітнє врядування в умовах глобалізації та інформатизації» (2012; спеціальність 09.00.10 – філософія освіти) [706]; Я. Гречки «Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі» (2009; 25.00.02 – механізми державного управління) [277]; О. Тоцької «Управління розвитком вищої освіти в Україні» (2021; 08.00.03 – економіка та управління національним господарством; економічні науки) [1219].

Для порівняння зі згаданими студіями наведемо тематику дисертацій зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі» (Л. Гриневич, 2005) [282], «Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії» (Т. Клочкова, 2015) [509], «Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США» (Г. Калініна, 2016) [461] та ін. За означеної ситуації виявлено лише кілька захищених дисертацій зі спеціальності 13.00.06 – теорія і методика управління освітою, які стосуються розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Таблиця 5.1.1

Репрезентативні дослідження (кандидатські/доктор філософії; докторські* дисертації), монографії, навчальні посібники***) з проблем управління вищою освітою в зарубіжжі (за хронологією появи)**

<i>В. Шаркунова</i> «Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах» (1998)
<i>С. Калашикова</i> «Управління державним сектором вищої освіти США» (1999)
<i>Р. Сафи Фатима</i> «Разработка единой системы управления учебным процессом в физкультурных учебных заведениях Республики Афганистан» (2003)
Л. Гриневич «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі» (2005)
<i>І. Сікорська</i> «Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції» (2006)
<i>М. Бойченко</i> «Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США» (2010)
<i>С. Бурдіна</i> «Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США» (2008)

<i>Я. Гречка</i> «Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі» (2009)
<i>М. Гаврилюк</i> «Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу» (2012)
<i>О. Малиновська</i> «Освітнє врядування в умовах глобалізації та інформатизації» (2012)
<i>В. Хоменко</i> «Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції» (2012)
<i>О. Ковальчук</i> «Тенденції розвитку автономного шкільного менеджменту в країнах Західної і Північної Європи» (2015)
<i>З. Магдач</i> «Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді» (2013)
<i>С. Натрошвілі</i> «Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика» (2015)*
<i>І. Андросук</i> «Система управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща» (2016)
<i>О. Калініна</i> «Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США» (2016)
<i>І. Хомишин</i> «Концептуальні питання теорії і практики адміністративно-правового регулювання освіти України в умовах євроінтеграційних процесів» (2019)
<i>В. Белова</i> «Система управління середньою освітою в Англії» (2021)
<i>О. Тоцька</i> «Управління розвитком вищої освіти в Україні» (2021)
<i>В. Радкевич та ін.</i> «Зарубіжний досвід розвитку публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти і навчання» (2023)***

Друга важлива особливість української історіографії з проблеми управління системами вищої освіти в зарубіжжі полягає в тому, що в методологічному сенсі вона від самих початків розвивалася у фарватері західних теорій, фактично не мала радянського сліду (у СРСР поняття «менеджеризм» означало «буржуазну теорію управління») та відчувала незначні впливи російської науки, яка акцентувала увагу на макрорівні управління освітою, що, за традицією, трактувалася як складник загальнодержавної політики (Д.Медведовська, 2009) [727, с. 348–349]. Натомість українські науковці розглядали проблему управління вищою освітою комплексно, зважаючи на досвід західної науки, де вона почала розроблятися в другій половині 70-х рр. ХХ ст.

Усебічне осмислення західних теорій і концептів управління освітою відображено в аналітичних студіях українських авторів (Л. Антоненко[52], А. Бабічев [64], З. Курлянд [888], Д. Медведовська [727], Л. Петренко [903] та ін.), спеціальному словнику-довіднику «Методологія державного управління», підготовленому працівниками Національної академії при Президентові

України [737] та ін. Ці студії дають цілісне структуроване уявлення про західний дискурс щодо застосування в історичному контексті дефініцій «менеджмент», «управління», «адміністрування», «керівництво» та особливості їх трактування в українській науці. У середині 90-х рр. XX ст. у ній з'явилися багатовимірні поняття на кшталт «менеджмент в освіті» «історія освітнього менеджменту» та інші, які в ракурсі нашого дослідження позначають різновиди управлінської діяльності, що інтегрують науковий досвід філософії, теорії управління, історії, економіки, політології, права, педагогіки про характер та особливості історії розвитку регіональних і національних систем вищої освіти.

Аналіз вітчизняного міждисциплінарного наукового дискурсу уможливорює визначити низку ключових положень і підходів щодо вивчення історії розвитку управління зарубіжними системами вищої освіти. Вони полягають у характеристиці цих трансформаційних процесів крізь призму багатовимірності та трансформації класичних моделей управління вищою освітою в багаторівневу структуру, що функціонує в системі координат за вертикаллю (окреслює рівні: глобальний; регіональний/європейський; державний/національний; локальний – окремі ЗВО) та за горизонталлю (виявляється в розширенні змістовно-тематичного вектора студій – від ринково-орієнтованих освітніх послуг і підвищення їх якості до державного громадського партнерства тощо).

За першого пострадянського історіографічного періоду з'явилися студії, які в контексті західних теорій менеджменту обґрунтовували й концептуалізували проблеми соціального управління та педагогічного менеджменту в організації освітнього процесу України. Однією з таких перших інноваційних студій стала дисертація В. Шаркунової (1998), авторка на тлі «боїв за методологію» довела продуктивність і перспективність використання західної теорії і практики в реформуванні національної системи освіти [1321a].

На окреме відзначення заслуговує одна з перших комплексних країнознавчих праць С. Калашникової (1999) про систему управління державним сектором вищої освіти США. Науковиця здійснила її цілісний

структурний аналіз: визначила цілі, функції, структуру керівництва ЗВО; схарактеризувала моделі та особливості управління федеральними органами вищої освіти; з'ясувала механізми акредитації як центрального елемента системи управління якістю вищої освіти (ЯВО); показала роль громадськості в розвитку американських вишів і характер підготовки фахівців з управління вищою освітою як визначального чинника ефективного функціонування всієї адміністративної системи. З таких позицій авторка розкрила стратегії, пріоритети й тенденції розвитку управління державною вищою освітою в США [459].

Праця С. Калашникової стала доволі знаковою, адже знаменувала тенденцію щодо взаємопереплетення студій з досліджуваної проблеми у галузях управління та педагогічної компаративістики й завдяки високому рівню цитування ця студія істотно вплинула на подальший розвиток досліджень у зазначених напрямках.

Низка наукових розвідок другої половини 90-х рр. XX ст. засвідчила активізацію вивчення зарубіжного досвіду з позицій його використання в модернізації і вдосконаленні української системи вищої школи, а не як основного предмета дослідження. Показовими в цьому плані стали інноваційні для того часу розвідки, які обґрунтовували доцільність використання в означеному руслі американського досвіду управління системою вищої школи, що відзначався високим рівнем децентралізації, різноманіттям підходів до менеджменту освітнього процесів в університетах і коледжах, які поділялися на акредитовані та неакредитовані, державні і приватні, дворічні і чотирирічні тощо (Л. Антоненко [52] та ін.).

Вивчення зарубіжного досвіду управління вищою освітою посилювалося і досягло найвищого рівня за другого історіографічного періоду. За третього періоду ця активність згасає, позаяк з'явилися нові тенденції його осмислення. При цьому вузьким залишався країнознавчий вектор студій.

Насамперед варто виокремити дослідження, що мають високу цінність у методологічному та історико-ретроспективному контекстах. У монографії

С. Натрошвілі (2015) на основі аналізу міжнародного досвіду стратегічного управління ЗВО у країнах ЄС за умов економічної нестабільності 80–90-х рр. XX ст. визначено його ключові напрями: моніторинг ринку освітніх послуг, ідентифікація викликів, організація протидії ризикам, реалізація інтеграційних стратегій і розвиток програм корпоративної освіти тощо. Концептуалізуючи історичну динаміку, зміст, характер, форми суперництва на ринку освітніх послуг, учений обґрунтував модель стратегічного управління ЗВО на основі створення і реалізації їх конкурентних переваг у вигляді співпраці з інституціями зовнішнього середовища, комплексного оцінювання якості управління ЗВО тощо [781]. Цінність таких історико-економічних студій полягає в з'ясуванні значущості фінансово-економічних і менеджерських передумов і чинників розвитку системи підготовки майбутніх фахівців як стрижня формування моделі корпоративного університету.

У цьому контексті звертаємо увагу на монографію О. Тоцької (2020), у якій авторка дослідила генезу теорії та концептуальних і методологічних засад управління у ЄПВО з урахуванням процесу інтеграції України до цієї системи. Для історіографії цікавим і продуктивним є з'ясування вченою ролі, місця вищої освіти в історії формування національної економіки знань і визначених Світовим Банком і ЄБРР структурних компонентів її індексів (показники підготовки кадрів, навички для інновацій та ін.). Зважаючи на зарубіжний досвід, феномен управління вищою освітою дослідниця розглядає як історично детерміноване суспільно значуще багатогранне явище, що включає такі групи елементів: історичні передумови і чинники; об'єкт, мету, метод; механізм, процес, результат тощо. У такому контексті вона розкрила пріоритети історичного розвитку ЄПВО як багаторівневої системи, що складається з таких основних елементів: ступені і терміни навчання; механізми забезпечення якості освітнього процесу; мобільність його учасників; порядок працевлаштування випускників; стимулювання досліджень, інновацій [1218].

Означені ракурси мультидисциплінарного дискурсу доповнює концептуалізація теорії і практики управління у європейському освітньому

просторі І. Хомишин з позиції правознавства. Вартісним внеском в історіографію обговорюваної проблеми вважаємо проаналізовані дослідницею міжнародно-правові механізми (конвенційний; інституційний) забезпечення права на вищу освіту; міжнародно-правові акти ЮНЕСКО, органів Євросоюзу та ін., що визначають механізми функціонування її системи. Підкреслюється, що співпраця в цій сфері є найбільш ефективною у формі «м'якого права», позаяк держави не готові брати зобов'язання, але зацікавлені в співпраці в царині вищої освіти. Значний вплив на ці процеси, особливо на регіональному рівні, справляють офіційні зустрічі і конференції посадових осіб різних держав [1275].

Три реферовані праці відображають одну з панівних за другого історіографічного етапу тенденцій щодо предметного комплексного вивчення досвіду управління системою вищої освіти у європейському просторі в проєкції його впровадження в Україні. Другою важливою тенденцією стало вивчення проблеми управління системою вищої освіти загалом та їх окремих аспектів в різних країнах.

Низка дисертацій з проблем управління системами середньої освіти, зокрема, у США (М. Бойченко [125]), Канаді (З. Магдач [694]), Польщі (Л. Гриневич [282]) та ін. відображають їх тісний взаємозв'язок з національними системами управління вищою освітою. Так, реалізуючи напрацьовані в педагогічній компаративістиці методологічні підходи, Л. Гриневич показала суспільно-політичне тло процесу децентралізації управління системою освіти Польщі, здійснила його періодизацію (1898–1995 рр. – етап законодавчих змін; 1996 – 1998 рр. – підпорядкування закладів освіти органам місцевого самоврядування; 1999 – 2003 рр. – глибокі освітні реформи), визначила основні тенденції розвитку (делегування повноважень органів вищого рівня на нижчий; зростання централізованого контролю за ЯВО; посилення впливу громадськості тощо) [282].

Цікавою для порівняння стала захищена за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління дисертація Я. Гречки, яка в процесі

вивчення державно-громадського управління освітою в Польщі схарактеризувала його рівні (міністр освіти; куратори освіти; керівники закладів освіти), особливості функціонування, тенденції розвитку тощо [277].

Аналіз означених та інших наукових студій виявив, що, попри збереження властивих різним галузям знань методологічних підходів, у змістовому аспекті відмінності між ними стиралися, тож науковці ретранслявали доволі подібні характеристики й оцінки історичного досвіду управління та реформування в національних системах вищої освіти.

Сказане стосується і праці з історії розвитку публічно-приватного партнерства у сфері освіти. Її автори О. Бородієнко і А. Зленко (2023), вивчаючи зарубіжний досвід, зреалізували регіональний підхід щодо розкриття механізмів консолідації органів освіти та публічного і приватного секторів для підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців та забезпечення їхнього кар'єрного зростання в країнах Південної Європи (Греція, Іспанія, Італія, Португалія, Сербія), Західної Європи (Австрія, Німеччина, Франція), Північної Європи (Бельгія, Нідерланди, Норвегія, Фінляндія, Швеція) та Східної Європи (Польща, Чехія, Румунія, Болгарія). На основі зіставлення спільних та особливих, регіональних і національних характеристик запропоновано реконструкцію мозаїчного досвіду реалізації цього ефективного і недостатнього розвинутого в Україні чинника управління системами вищої освіти [145].

Оригінальні підходи й погляди виявляються в новаторській для української науки, зокрема педагогічної компаративістики, постановки проблеми в докторській дисертації і монографії О. Ковальчук (2014) про тенденції розвитку автономного шкільного менеджменту в країнах Західної і Північної Європи. Дослідниця показала, що за умов обмеження фінансування і політичної підтримки в галузі освіти та посилення її внутрішньої децентралізації активізувалася участь в управлінні нею громадськості (батьків, громад, інституцій). Цей тренд стимулювали загальноєвропейські економічні, фінансові та культурологічні інституції, які зі свого боку збільшували впливи на розвиток національних систем вищої освіти [518].

У сучасній політиці управління системами освіти здебільшого лише формально враховується такий чинник, як наявність висококваліфікованих фахівців відповідного профілю. З таких позицій зростає інтерес до комплексних праць про їхню підготовку у ЗВО США (С. Бурдіна [155]), Франції (В. Хоменко [1271]) та ін. Так, в останній з означених студій з'ясовано її історичну ретроспективу і спеціально напрацьовану науково-теоретичну базу, проаналізовано кваліфікаційні стандарти, які стали основою розробки освітніх програм і структури оволодіння магістрами в університетах Франції знаннями з управління закладами освіти на місцевому та державному рівнях [1271].

Доволі новаторською в історіографії української педагогічної компаративістики є одна з небагатьох захищених за спеціальністю 13.00.06 – теорія і методика управління освітою дисертація І. Андрушук (2018) про систему управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту університетів Польщі. Спираючись на методику PESTiSWOT-аналізу, науковиця розробила її концептуальну модель, що складається із чотирьох компонент: цільова; теоретико-методологічна (функції, принципи, методи, засоби; науково-дидактичний і дослідний елементи змісту); технологічна (індивідуальні стратегії розвитку); результативна. З таких позицій проаналізовано систему управління професійним розвитком викладача ЗВО крізь призму взаємодії її суб'єктів – викладач – завідувач кафедри, декан факультету – ректорат університету [38].

Поряд з означеними комплексними працями, розмаїття трендів, тематичних ракурсів, оригінальних підходів і рефлексій дослідження системи управління вищою освітою в зарубіжжі відображає значна кількість публікацій статей. Їхній аналіз під кутом країнознавства показав переважання наукових розвідок (особливо 2010-х рр.), які стосувалася різних аспектів її розвитку в Польщі (С. Деркач [324], Ю. Євтушенко [368], М. Карпуленко [472], М. Палінчак, В. Іжешук [869], Ю. Федорик [1248], Р. Шиян [1341] та ін.). Аналіз цих і згаданих вище студій показав, що високий ступінь зосередженості уваги науковців на певних конкретних наукових проблемах посилює

нашарування подібних наративів, серед яких дедалі важче відстежити оригінальні думки й погляди.

Водночас окремі розвідки, наприклад, про розвиток систем управління вищою освітою в Чеській і Словацькій Республіках (Б. Мельниченко [735]), Великій Британії і США (Л. Дубко [355], І. Засрожнікова [402]; Н. Павлова, Б. Ніколаєв [855] та ін.), Швеції (О. Фейчер [1251]) засвідчують реальний приріст знань з обговорюваної проблеми та окреслюють перспективи її вивчення.

Це стосується і статей, які за відсутності комплексних порівняльних досліджень синтезують і зіставляють особливості управління національними системами вищої освіти (А. Бабічев [64], Т. Кристопчук [607], І. Лопушинський, О. Ковнір [678], Л. Петренко [903] та ін.). Цікавим у такому плані виглядає здійснений за визначеними критеріями (функції держави; моделі управління; ЯВО; упровадження державно-громадського управління тощо) комплексний порівняльний аналіз систем управління вищою освітою у Франції, Великій Британії, США. На цій основі визначаються спільні та специфічні тенденції їх розвитку, що виявляються в аспектах розроблення стратегічних національних програм діяльності державних інститутів, відповідальних за реалізацію політики у сфері освіти; збільшення/зменшення її фінансування; диверсифікація типів ЗВО та їх освітніх програм; децентралізація управління на різних рівнях тощо [64]. Заслужовує на увагу показ на прикладі США взаємовпливу систем управління вищою освітою на національному, регіональному (окремі штати) та локальному (університети) рівнях [402].

Окрім значної кількості матеріалів статей про управління системами вищої освіти, підготовлених фахівцями в галузях економіки та управління, значний інтерес для порівняльної педагогіки становлять правознавчі студії (М. Баймуратов [69], І. Вербовський, О. Рудницька, Т. Семенюк [179] та ін.). Вони дають важливі уявлення про роль і впливи міжнародних та європейських нормативно-правових актів на регулювання управління національними системами вищої освіти та окремими ЗВО. Це простежуємо в тенденції її

переходу від елітарної до масової моделі, що супроводжується руйнуванням старих структур; розвитку соціального партнерства вищої школи з ринком праці; появі нових інституцій на кшталт Європейської конфедерації ректорів ЄС; створенні умов для студентоцентрованого навчання; досягнення балансу між державним регулюванням та забезпеченням автономії ЗВО тощо [69; 179].

Означені вище тенденції та характеристики значною мірою стосуються й історіографії реформування вищої освіти в зарубіжжі, якій водночас притаманні й свої особливості. Важливе методологічне значення для її осмислення мають обґрунтований В. Кременем синергетичний підхід до вивчення реформування освіти [604, с. 21–46]; запропонований О. Катеринчук її розгляд як необхідної передумови модернізації, що закладає концептуальні та нормативно-правові підстави системних змін відповідно до суспільних очікувань та розв'язання нових завдань, упровадження нових парадигм; напрацьований Л. Хоружою духовно-моральний вимір освітніх реформ, що передбачає їхню реалізацію на засадах гуманізму і людиноцентризму [1278, с. 119–132] тощо.

З позиції філософії освіти В. Огнев'юк головним результатом процесу реформування вищої освіти в Україні та зарубіжжі вважає формування готовності і здатності молодих людей нести відповідальність за власний і суспільний добробут. Ці видозміни мають спиратися на три імперативи (усебічний розвиток особистості; проблемно-орієнтований професіоналізм; багатовимірність людини), а в міжнародному контексті повинні враховувати тенденції щодо різноманіття національних освітніх систем; міжнародної уніфікації/гомогенізації освіти; переходу від формацій «освіта», «освітні послуги» до формацій «освічене суспільство» та «сталий розвиток». Реформування освітніх систем учений розглядає у вимірі викликів глобалізму та як характерну ознаку їх розвитку у XX – XXI ст. Вони приречені на постійне вдосконалення, адже цього потребує *homo educatus* – новий тип людини, що постав у світі цифрових технологій [822].

Напрацьована С. Сисоевою рецепція освітологічного аналізу реформування освітніх систем орієнтує на їх осмислення крізь призму

цінностей (державної, суспільної, особистісної), механізмів функціонування дотичних суспільних сфер; спрямованості на вивчення динаміки змін у сфері освіти та її підсистемах; різного змісту понять «реформування» та «модернізація» тощо. З таких позицій визначаються глобальні та національні передумови, інші параметри реформування освітніх систем [1077, с. 133–154].

Істотний вплив розробку українськими педагогами-компаративістами методології дослідження реформування зарубіжних систем вищої освіти справив доробок А. Василюк. Представлена вченою парадигма освітніх реформ обґрунтовує підходи до їх типології і системного аналізу; вивчення загальних рис і особливостей; визначення параметрів проведення дослідження і досягнутих результатів. А. Василюк доводить, що реформування освітніх систем необхідно аналізувати в результативному і технологічному контекстах як суспільне явище та як організаційний процес змін. Діагностичний підхід має з'ясувати сутність реформ та етіологію й освітню політику, які визначають їхні типи та рівні освітніх змін, а прогностичний – як були реалізовані їхні цілі і завдання. Застосування сталих критеріїв до аналізу реформування освітніх систем дає змогу визначати тенденції цього процесу, їхню класифікацію за ознаками характеру й тривалості (продовжані, інтерактивні, епізодичні), новизну (запозичені, інноваційні), наслідки (позитивні, негативні) тощо. Варто враховувати правила реформування освіти, згідно з якими цей процес має бути інтегральним складником програм соціально-економічної і культурної перебудови країни; концептуально, організаційно й фінансово обґрунтованим; мати підтримку з боку суспільства; спиратися на співпрацю учасників освітнього процесу тощо [167–168].

У синтезованому вигляді напрацьовані українськими компаративістами (П. Кряжев [613], Н. Махія [725], Т. Парфенюк [879], А. Саргсян [1043], А. Сбруєва [1050], А. Шаповалова [1319] та ін.) науково-методологічні підходи до вивчення розвитку вищої освіти в зарубіжних країнах та у світовому і європейському контексті фокусують на розробці критеріїв їхньої періодизації і визначенні чинників розвитку (сталіх – політичних, економічних,

соціокультурних; мінливих – вільний ринок, освітні стандарти тощо); з'ясуванні стратегічних, тактичних, оперативних цілей реформування (зміна принципів та механізмів організації і управління системою освіти; термінові заходи щодо її корекції тощо). Аналіз концепцій і стратегій реформ має виявити їхню спрямованість на цілісну або компонентну зміну системи освіти (від інфраструктури і мережі ЗВО до різних елементів організації освітнього процесу). Також акцентується на потребі з'ясування напрямів реформування щодо його відповідності вимогам ринку праці; глобальним, регіональним, національним викликам; змісту, методам і якості професійної підготовки; принципам демократизації і доступності вищої освіти; залучення профільних інституцій та громадськості до розв'язання означених проблем.

Вагомим внеском у методологію педагогічної компаративістики щодо вивчення освітніх реформ стали напрацьовані А. Сбруєвою положення про глобальний освітньо-політичний консенсус, який ґрунтується на неоліберальній ідеології розвинених англomовних країн доби глобалізації; ціннісний підхід до їх аналізу, який включає політичний і культурний та людський і структурний виміри; методикy аналізу політичних, професійних та ринкових механізмів проведення освітніх реформ тощо [1050].

Тенденцію щодо посилення міждисциплінарного підходу до аналізу освітніх реформ увиразнює докторська дисертація О. Локшиної. Учена представила його комплексний концепт, який адсорбує філософські засади вивчення європейського освітнього простору; постмодерністську методологію, яка вможлиблює їх розгляд з позицій багатовимірності і дискретності; концепти порівняльної педагогіки, що передбачають дослідження цих феноменів у контексті політичних, економічних, соціокультурних чинників та взаємозв'язку регіональних і національних детермінант глобального простору [676].

Урахування означених та інших методологічних підходів і установок має важливе значення для історіографічного аналізу студій з обговорюваної проблеми. Їх різногалузевий тематичний спектр відображають дібрані

репрезентативні студії (табл. 5.1.2) та сотні матеріалів статей. Їх доповнюють численні праці, у яких проблема реформування вищої освіти розглядається в контексті основного предмета дослідження.

Таблиця 5.1.2

Репрезентативні дослідження (кандидатські/доктор філософії, докторські* дисертації, монографії) про реформування та модернізацію системи вищої освіти в зарубіжжі (за хронологією появи)**

<i>І. Ковчина</i> «Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90-х роках ХХ ст.» (1997)
<i>Л. Ляшенко</i> «Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів» (2003)
<i>А. Сбруєва</i> «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2004)*
<i>Т. Боголіп</i> «Фінансове забезпечення розвитку вищої освіти і науки в трансформаційний період» (2006)**
<i>О. Романенко</i> «Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції» (2007)
<i>О. Бочарова</i> «Модернізація вищої школи у сучасній Франції» (2006)
<i>П. Кряжев</i> «Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи» (2008)
<i>Н. Лавриченко</i> «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (2008)
<i>Л. Шаповалова</i> «Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції» (2008)
<i>А. Бойко</i> «Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій» (2009)
<i>Ю. Кучер</i> «Становлення і реформування середньої і вищої школи Ірландії» (2009)
<i>Н. Махия</i> «Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» (2009)
<i>А. Саргсян</i> «Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХІХ століття» (2009)
<i>О. Харченко</i> «Реформування системи професійного навчання державних службовців в Україні в контексті досвіду країн Східної Європи та пострадянського простору» (2009)
<i>М. Бойченко</i> «Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США» (2010)
<i>А. Василюк</i> «Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ – початок ХХІ ст.)» (2011)*
<i>Т. Зданюк</i> «Реформування університетської освіти у Німеччині другої половини ХХ століття» (2011)
<i>Н. Вишневська</i> «Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття» (2012)
<i>К. Гаращук</i> «Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії» (2012)

<i>О. Шовкопляс</i> «Інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти країн Європейського Союзу (90-і рр. XX – початок XXI ст.)» (2012)
<i>В. Кремень та ін.</i> «Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія» (2013)**
<i>О. Агейчева</i> Тенденції реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції (2014)
<i>У. Науменко</i> «Модернізація системи вищої гуманітарної освіти України в контексті європейських інтеграційних процесів» (2014)
<i>Т. Парфенюк</i> «Розвиток вищої освіти в Австралії в умовах ринково орієнтованих реформ» (2014)
<i>Г. Товканець</i> «Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті (2014)
<i>Т. Клочкова</i> «Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії» (2015)
<i>З. Подоляк</i> «Реформування лісгосподарської освіти в Австрії (друга половина XX – початок XXI століття)» (2016)

Представлені в табл. 5.1.2 репрезентативні праці відображають основні тематичні вектори історіографії реформування та модернізації систем вищої освіти в зарубіжжі: а) країнознавчий; б) регіонально-європейський; в) україно-євроінтеграційний; г) компонентний (вища освіта як складник реформування національних або європейської систем шкільної освіти); г) професійно-галузевий (реформування окремих галузей професійної підготовки); д) управлінський і фінансово-економічний тощо. Попри умовність такого поділу, який не охоплює всього різноманіття наукового дискурсу означеної проблеми, він уможлиблює його структуризацію та взятий за основу для предметної аналізу.

Першочерговий інтерес становлять праці першого і другого та частково третього векторів. Зокрема, цікавими для порівняння є студії про реформування та модернізацію систем вищої освіти в окремих країнах. Реалізуючи напрацьовані педагогічною компаративістикою методологічні підходи, науковці представили різні рецепції досліджуваних феноменів.

До вивчення реформування системи вищої освіти Великої Британії наприкінці XX – на початку XXI ст. А. Саргсян підійшла через з'ясування традицій її розвитку та основних рис сучасної організації. Головним чинником, що визначив характер цього процесу, авторка вважає політику лейбористів, які

впроваджували в царину освіти принципи неолібералізму щодо обмеження функцій держави та поширення ринкової конкуренції, ідеї соціального вибору і методологічного індивідуалізму (особиста свобода, раціональність, автономність), механізми «менеджментизму» тощо. Це зумовило сутнісні характеристики реформ та їх основні тенденції: збереження національних особливостей із наближенням до європейських стандартів; соціалізаторська спрямованість (відхід від педоцентризму на користь визначального впливу соціального середовища); поглиблення професійно-педагогічної підготовки; посилення статусу технічної освіти як відповіді на виклики глобалізації і технологічного прогресу; залучення представників бізнесу до управління ЗВО тощо [1043].

Якщо лейтмотивом реформ, за думкою А. Саргсян, було намагання зберегти баланс між традиціями та інноваціями і європеїзмом, то в основу детермінації «глибоких реформ» і модернізації вищої освіти у Франції в 1960-х рр. – 2004 р. О. Бочарова поклала процеси глобалізації, європейської інтеграції та інформатизації [146]. На нашу думку, авторка занадто абстрагувалася від їх внутрішніх національних чинників.

А дослідниця А. Шаповалова, вивчаючи зміст реформування університетської освіти Франції, намагалася збалансувати вплив внутрішніх (освітня криза, вимоги ринку праці, автономізація ЗВО тощо) та зовнішніх (входження у ЄПВО) детермінант, які визначили його етапи, структурні зміни та появу нових організаційних форм, спеціальностей, інших компонентів [1319]. Щоправда, у реферованій та інших студіях з досліджуваної проблеми автори часто артикулюють стандартизовані тенденції реформування та модернізації вищої освіти на кшталт її професіоналізації, демократизації, індивідуалізації, децентралізації тощо, водночас не заглиблюючись у специфіку цих процесів у кожній країні.

Становлять інтерес оригінальні авторські підходи щодо вивчення різних аспектів реформування окремих галузей вищої освіти. Зокрема, О. Романенко, аналізуючи реформування професійної підготовки майбутніх учителів

у закладах середньої освіти Франції у 90-х рр. XX – на початку XXI ст., відстежила генезу її реорганізації у XIX ст.; показала зумовленість цього процесу змінами в організації і змісті навчання у ЗЗСО; з'ясувала його обґрунтування у психолого-педагогічних студіях і нормативно-правових документах тощо. Ці та інші чинники, за думкою авторки, зумовили характер і ефективність реформ, що виявилось в підвищенні загального рівня фахової підготовки та науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців; збільшенні втричі кількості претендентів на посади вчителів ліцеїв і колегів тощо [1004].

Виокремлюємо групу праць, у яких реформування середньої та вищої освіти розглядається в одному контексті. У цьому комплексі студій вирізняється дослідження Ю. Кучер про становлення і реформування середньої та вищої освіти Ірландії в XI – початку XXI ст. Доволі дискусійним вважаємо обрання тисячолітнього періоду за хронологічні межі дисертації та зведення в один контекст середньої і вищої освіти, позаяк в означеній ретроспективі вони розвивалися десинхронно, а в 1970-х – на початку XXI ст. їхнє реформування, хоча й розгорталося у спільному проєвропейському ключі, однак цей процес позначали відмінні за характером риси і тенденції [635].

Більш обґрунтованим, на нашу думку, є вивчення у спільному ракурсі процесу реформування середньої шкільної освіти та вищої педагогічної освіти і професійної підготовки вчителів в окремих країнах та європейському регіоні загалом. Цікавим у такому сенсі є порівняння підготовленої з позицій пострадянської науки дисертації І. Ковчиної, яка оперувала характерною для 1990-х рр. методологією та відносно вузькою джерельною базою. З'ясувавши тенденції розвитку освіти в Польщі в кризових 1980-х рр., науковиця доводить, що ідейний зміст, цінності, успіх реформування загальної середньої та педагогічної освіти в країні зумовили профспілковий рух 1980-х рр., до якого входила «Вчительська Солідарність», а також їх цілеспрямоване моделювання на основі науково обґрунтованого організаційно-методичного і управлінського кадрового забезпечення. Таким чином, реформа змінила всю систему вищої

педагогічної освіти Польщі – від створення нової мережі профільних ЗВО до оновлення змісту і методики підготовки майбутніх фахівців та розвитку післядипломної освіти [520].

У взаємозв'язку з означеною історіографічною тенденцією розглядаємо численну групу праць про реформування загальної середньої освіти в зарубіжних країнах і Євросоюзі, у яких перетворення в системі вищої освіти висвітлюються паралельно та аспектно. Так, з'ясовуючи в ретроспективі XX – початку XXI ст. етапність реформування шкільної освіти Польщі, А. Василюк крізь призму його макро-, мезо-, і макрорівнів, етіології зовнішніх і внутрішніх чинників, пріоритетів і цілей освітньої політики та її структурних компонентів (концептуальний, змістовий, процесуальний, результативний) узалежнила основні стратегічні вектори запровадження змін у загальноосвітній школі та відповідних компонентах вищої освіти, передусім підготовки педагогічних кадрів. Вони стосувалися експертного діагностування проєктів і концепцій освітніх реформ, їх фінансового та інфраструктурного забезпечення, суспільної підтримки та результатів реалізації [167].

У згадуваній праці А. Сбруєвої у контексті стратегічно-системного підходу розкрито цільові, змістовні, процесуальні, контекстуальні, результативні характеристики змін у реформуванні систем середньої освіти розвинених англomовних країн за умов глобалізації 90-х рр. XX – початку XXI ст. З'ясувавши ефективність стандартно-орієнтованої стратегії їх трансформації, учена показала їх вплив на зміст, структуру, функції, стандарти підготовки майбутніх педагогів у ЗВО [1050].

Комплексний порівняльний аналіз процесів реформування систем середньої освіти в країнах ЄС у ретроспективі окремих етапів 70-х рр. XX – початку XXI ст. здійснила О. Матвієнко. Для нашого дослідження становить інтерес показ того, як трансформація цілей, змісту, інших компонентів базової середньої освіти (вищі класи або бакалаврат для здобувачів 15–17 та 15/16–18 років) зумовлювала перспективи їх навчання у ЗВО та розвиток неперервної освіти згідно з вимогами ринку праці [719].

Вагомий внесок в історіографію порушеної проблеми зробили й представників інших галузей знань. Становить інтерес узагальнений Т. Боголіб міжнародний досвід фінансового забезпечення розвитку вищої освіти та проведення державної політики в цій сфері. Зіставивши частки її покриття у вигляді державних і позабюджетних надходжень, інвестицій, грантів у Великій Британії, Німеччині, Франції, Швеції та США, науковиця проаналізувала визначальний вплив цього чинника на конкурентоспроможність національних освітніх систем. Важливу роль у фінансовому забезпеченні функціонування ЗВО відіграло здійснене в рамках ЄПВО реформування, яке передбачало адаптацію нормативно-правових засад Болонського процесу відповідно до ринкової економіки та вимог системного управління рухом капіталу [119]

Широку картину зазначеної проблематики дає філософський аналіз процесу модернізації вищої освіти в системі ринкових трансформацій, здійснений А. Бойко. Серед визначених дослідницею його компонентів і напрямів на увагу заслуговує трактування концепту прагматизації вищої освіти, що фокусує на її якості як визначального чинника і мірила ефективної підготовки і високої кваліфікації фахівців згідно з вимогами ринку праці. Доводиться, що така прагматизація не повинна нівелювати моральні цінності, які визначають демократизм вищої освіти та свободу і гідність її здобувачів [122].

Фахівці в галузі управління і менеджменту представили свій погляд на ретроспективу та сучасні тенденції реформування системи вищої освіти в зарубіжжі. Так, О. Харченко в дисертаційному дослідженні [1262] узагальнив досвід реформування систем професійної освіти державних службовців країн Східної Європи та пострадянського простору. Показавши детермінованість цього процесу історичними традиціями та особливостями функціонування національних систем державної служби, науковець доводить, що успіх цієї модернізації зумовлений формуванням у рамках Болонського процесу нової спільної нормативно-правової, інформативної, науково-методичної бази, яка кар'єрне зростання службовця узалежнила від рівня його професійної

підготовки, готовності до участі в процесі безперервної освіти згідно з індивідуальними мотиваційними планами тощо. На підставі даних статистики і соціології О. Харченко увиразнив спільні та особливі риси означеного процесу в країнах досліджуваного регіону [1262].

Важливою тенденцією розвитку історіографії з обговорюваної проблеми стала поява досліджень, підготовлених на перетині різних галузей знань – педагогіки і освіти, філософії освіти, економіки і фінансів, управління і адміністрування тощо. Прикладом її прояву в студіях з педагогічної компаративістики слугує дисертація Т. Парфенюк про розвиток вищої освіти в Австралії в умовах ринково-орієнтованих реформ. З'ясувавши етапи цього процесу, що супроводжували створення проєктів освітнього та інноваційного вдосконалення, авторка визначила його ключові принципи і напрями: формування знань і здібностей, затребуваних бізнесовими структурами; проведення змін заради «кращого майбутнього» і «перспектив покращення»; вироблення в здобувачів вищої освіти потреби в лідерстві; визначення «професійного покликання» як мотивації навчання; бачення власних потреб у контексті світового простору тощо [879]. Таким чином визначається нова методологія конструювання реформ і модернізації вищої освіти, що поєднує прагматичний і гуманістичний, особистісний і глобалістський підходи й цілі її розвитку.

Насамкінець окреслимо низку важливих аспектів історіографії порушеної проблеми. Як її унікальне явище, що заслуговує на вивчення і розвиток, оцінюємо монографію «Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія», що з'явилася як п'яте виданням спільного проєкту НАП України та Вищої педагогічної школи Спільки польських учителів (Варшава, Польща) у якому проаналізовано проблеми реформування та модернізації [848]. Її автори – провідні вчені-компаративісти двох країн (В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська, С. Мешальський, О. Савченко, Є. Огородська-Мазур, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.) у контексті освітніх парадигм та бачення місії сучасної освіти і педагогічної науки представили низку концептуальних

студій з проблем методології та аналізу історичного досвіду й перспектив реформування вищої освіти. Вони предметно проаналізовані в одній з наших статей, опублікованій у співавторстві [1414].

За результатами нашого аналізу з'ясовано надзвичайно вузький країнознавчий спектр історіографії, який відображає зосередження уваги науковців на вивченні процесів реформування і модернізації вищої освіти в чотирьох-шести європейських країнах та США (табл. 5.1.2). Його дещо розширюють статійні матеріали, які здебільшого відображають розвиток відповідних процесів у Польщі (С. Бочаров; С. Деркач [324], Ю. Євтушенко [368], Н. Ничкало [803], Ф. Шльосек [1345] та ін.).

Проведений історіографічний аналіз свідчить, що проблеми політики, реформування й управління зарубіжними системами вищої освіти стали предметом студій українських науковців у 90-х рр. XX – у першій чверті XXI ст. Характерними рисами цього доробку є їх осмислення з позицій різних галузей знань (державне управління, філософія освіти, педагогічна компаративістика, правознавство тощо); розробка міждисциплінарної методології дослідження; осмислення модернізації національних систем вищої освіти в історичній ретроспективі та крізь призму викликів глобалізації. Виявлено особливості динаміки цього історіографічного процесу, згідно з якими на його першому етапі 90-х рр. XX ст. з'явилася низка праць, що трактували порушену проблему в рамках пострадянських методологічних конструктів, на другому – під впливом процесів євроінтеграції її вивчення досягло неабиякої активності у 2006-2011/12 рр., а на третьому етапі відбулося перенесення акцентів на осмислення означених феноменів у контексті глобалізації.

Отже, здійснений аналіз сучасного українського міждисциплінарного дискурсу про зарубіжний досвід політики, управління та реформування у сфері вищої освіти виявив нагромадження значної кількості різнопрофільних праць, які відображають здобутки та вузькі місця, прогалини в науковому осмисленні означеної проблеми. Розгляд динаміки її дослідження крізь призму трьох

періодів історіографічного процесу показав, що після появи перших студій у другій половині 1990-х рр. науковий інтерес до неї в кількісному вимірі наукових праць досяг найвищого рівня у 2001/2002 – 2007/2008 рр. У 2009 – 2015/2016 рр. зростання якісного рівня таких досліджень виявилось в появі змістовних монографій, дисертацій, аналітичних статей. Багатоаспектна архітектоніка історіографії досліджуваної проблеми знайшла вияв у накладанні складної динаміки її розвитку на синергетику міждисциплінарного дискурсу, де напрацьовані в галузях філософії та філософії освіти, державного управління, порівняльної педагогіки, політології та інших галузей наукових знань методологічні підходи перетиналися і синтезувалися у вивченні досвіду зарубіжної політики, управління та реформування галузі вищої освіти в україноцентричному, євроінтеграційному, європейському, країнознавчому, глобалістському, компаративістському тематичних напрямках.

5.2. Якість освіти як феномен досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі

Проблема якості вищої освіти є компонентом різних за тематикою студій про розвиток вищої освіти в зарубіжжі та становить окремий предмет досліджень з порівняльної педагогіки та інших галузей знань. Вона розглядається в різних ракурсах і контекстах, тому важко знайти провідний спосіб для цілісного осмислення масиву відповідних студій. За такої історіографічної ситуації пропонуємо модель градації та вивчення досліджень українських науковців з проблеми ЯВО в зарубіжжі на трьох рівнях: міждисциплінарному, територіально-просторовому, предметно-тематичному. Вони взаємопереплетені, однак такий поділ оптимально структурує, увиразнює основні складники цього наукового дискурсу.

Міждисциплінарний рівень синтезує сукупність праць з означеної проблеми, підготовлених у галузях філософії і філософії освіти, соціології і соціології освіти, історії педагогіки і педагогічної компаративістики, управління і менеджменту, економіки і фінансів, права тощо. Територіально-

просторовий рівень, згідно з нашим аналізом, відображає чотири основні вектори досліджень: глобальний, європейський – панівний, країнознавчий – охоплює праці про забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) в окремих національних системах освіти, україноорієнтований – відображає спектр студій, у яких проблема ЗЯВО розглядається в контексті або крізь призму порівняння трьох означених векторів чи лише стосовно України. Предметно-тематичний рівень ілюструє широкий спектр наукових наративів, у якому вирізняємо праці теоретичні, історико-ретроспективні, компаративістські, підготовлені в галузях педагогіки чи інших галузях знань.

Відправною позицією, яка значною мірою детермінує еволюцію історіографії обговорюваної проблеми, є джерельна база. Аналіз її стану до 2022 р. можна схарактеризувати як свого роду «когнітивний дисонанс». З одного боку, під час її вивчення науковці спиралися на міжнародні документи, зокрема 10–15 базових, ухвалених у межах Болонського процесу, та законодавчі акти й концептуальні програми України. З іншого боку, у процесі теоретико-методологічного обґрунтування проблеми ЯВО домінували російські наративи, які інтеріоризувалися в український науковий простір. Частка зарубіжних джерел була високою лише в студіях про системи ЗЯВО в окремих зарубіжних країнах.

Про означену історіографічну ситуацію свідчить аналіз не лише списків використаних джерел монографій і дисертацій, особливо наукових статей і навчальних посібників, а й матеріалів бібліографічних покажчиків, зокрема тематичних, як-от: «Якість підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти» (2021) (хоча праць про цей тип закладів у ньому майже немає). У його розділі «Офіційні видання» зафіксовано 19 українських документів, а міжнародні відсутні зовсім. Із 681 праці, систематизованої в розділах «Монографії», «Підручники та посібники», «Статті», «Матеріали конференцій», «Дисертації та автореферати», близько 60–65 % з'явилися у рф [1362]. Дібрані матеріали переважно стосувалися якості освіти як компонента освітнього процесу у ЗВО, ЗЗСО і ЗДО в Україні, тож з видання практично

випала значна кількість студій з проблеми якості освіти в зарубіжних освітніх системах.

Українські науковці артикулюють безліч підходів і аргументів щодо актуальності та потреби і значущості вивчення проблеми ЗЯВО в Україні та зарубіжжі. Їх синтезують такі стрижневі тези: забезпечення якості освіти – одна з головних умов і вимог інтеграції України у ЄПВО; ЯВО – важливий чинник підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців та визначальне мірило ефективності функціонування національних систем освіти, важіль їх модернізації; науковий і суспільний дискурс із цієї проблеми відбувається за участі представників різних галузей знань і суспільного виробництва тощо.

В українському дискурсі простежуємо доволі усталений погляд на генезу поняття «якість вищої освіти», хоча його трактування позначається широким спектром підходів і дефініцій. Автори спеціальних розвідок і комплексних досліджень при цьому часто вдаються до розлогих тлумачень загальновідомих понять «якість», «освіта», «вища освіта» тощо. У вивченні цього питання фахівці в галузях філософії і соціології (М. Гриценко [286], В. Зінченко [417], Г. Павлова [854], С. Щудло [1355] та ін.) активно апелюють до доробку мислителів доби Античності, Нового і Новітнього часу та сучасних профільних досліджень, а в галузі педагогіки (В. Білокопитов [112], В. Бахрушин [89], О. Біляковська [114], А. Василюк [1361], Т. Добко [342], О. Верхогляд, Ю. Романовська, О. Романовський [180], В. Гришкова [288], С. Вербицька [176], І. Золотарьова; Г. Кільова, М. Кісіль [493], Т. Кристопчук [610], Ю. Лігум [663], О. Ляшенко [692], Р. Петришин, С. Садрицька; О. Тверитникова, Ю. Демідова [1196], О. Цюк [1289], О. Шийка [1338] та ін.) здебільшого спираються на міжнародні і вітчизняні освітні документи, профільні довідникові видання тощо.

Зі студій філософів і соціологів формується досить узгоджена рецепція ЯВО, яка активно адсорбується і розвивається педагогами та представниками інших галузей наукових знань. Витоки її формування відстежуються від учень Аристотеля, Квінтіліана, Г. Гегеля, Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці,

К. Ушинського, М. Пирогова, інших мислителів минулого. А інтерпретація цього феномена принаймні до 2022 р. відбувалася крізь призму сучасних українських та (переважно) російських і меншою мірою західних учених.

Становлять інтерес науково-теоретичні розвідки (С. Архипов; О. Біляковська [114], Р. Гришкова [288], Н. Житник; О. Зінченко [417], Д. Карамішева; М. Кісіль [493], О. Кисельова [1360], Г. Павлова [854] та ін.), у яких ЯВО в методологічному сенсі розглядається як багатовимірна міждисциплінарна проблема. З позицій педагогіки вона вивчається на основі системного, аксіологічного, особистісноорієнтованого, функційно-діяльнісного, інших підходів. Водночасучені фокусують увагу на досягнутому рівні засвоєних знань, фахових компетентностей, особистих якостей і вивчають ЯВО в розрізі встановлених цілей освітнього процесу і визначення результатів професійної підготовки, критеріїв функціонування освітньої системи й державного управління нею тощо.

Незважаючи на різні міждисциплінарні акценти, можемо говорити про спільні в базових аспектах ракурси розгляду якості вищої освіти як соціальної, економічної та педагогічної категорії, що визначає стан, ефективність і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність запитам і очікуванням соціуму. Пріоритетні її трактування впливають з міжнародних документів, ухвалених згідно з вимогами Болонського процесу, та українських законодавчо-нормативних актів, які визначають стандарти, показники та інші компоненти організації освітнього процесу ЗВО – від змісту, методів, форм навчання до матеріально-технічної бази тощо.

Аналіз понад 50 праць, у яких проблема ЯВО вивчається як компонент національних систем освіти, засвідчує прагнення науковців розглядати її як системну категорію, що є предметом пильної уваги з боку різних учасників освітнього процесу; органічно поєднує поставлені цілі та результати (рівень, якість) професійної підготовки майбутніх фахівців; як сукупність визначених за певними параметрами показників; як ієрархічну систему, яка диференціює якість процесу, умов та результати функціонування ЗВО тощо.

Важливе методологічне значення для вивчення означеної проблеми має розроблена С. Щудло концепція факторної зумовленості забезпечення якості вищої педагогічної освіти. Її основними складниками є: обґрунтування переваг неінституційного підходу, що передбачає аналіз ЯВО на інституційному, організаційному, індивідуальному рівнях; концепт «якості освіти» як інтегральної характеристики освітнього процесу, що виражає очікування і вимоги його суб'єктів; уведене до наукового обігу поняття «соціальний стандарт освіти» як сукупність інституційних норм, що втілюють очікування і вимоги до освіти суб'єктів освітнього простору та є основою для оцінки якості освіти; конвенційна модель ЯВО як результат її соціальної стандартизації та вияв соціального компромісу щодо вимог до якості освітніх послуг [1355]. Таке новаторське соціологічне трактування означеного феномена розширює його розуміння у вітчизняній і західній науці та знайшло визнання з-поміж українських дослідників.

За результатами нашого аналізу, інтерес українських науковців до західного науково-теоретичного дискурсу з проблем якості вищої освіти посилювався від початку 2010-х рр. Так, дослідниця В. Щудло за основу розробки своєї концепції взяла методологічні ідеї західних представників неінституціоналізму та розробників теорій контрактів, конвенцій та ін. [1355]. Головними локомотивом посилення цієї тенденції стали студії (про які йтиметься далі), де проблема ЯВО розглядається в контексті процесів глобалізації, інтернаціоналізації та розвитку національних систем освіти.

Інтеріоризація доробку західних науковців у перспективі має змінити усталені в українській науці підходи до вивчення якості вищої освіти. Ідеться про зміну акцентів: від загальних визначень, запозичених із орфографічних і тлумачних словників чи довідкової літератури, до більш сучасних і вдосконалених інтерпретацій, що відповідають методологічним запитам сучасної педагогічної науки. Так, наприклад, оригінальним і прийнятним з таких позицій є запропоноване експерткою з питань розвитку вищої освіти ОЕСР К. Трембле трактування якості як абстрактної величини, що позначає

уявну відстань між бажаним результатом і реальними досягненнями. Завдяки зменшенню цієї відстані якість вищої освіти зростатиме (С. Вербицька [176]).

Аналізуючи західний дискурс (К. Ватті, К. Трембле, Р. Хоппер та ін.), українські компаративісти представляють їхні концепти, схеми (з якими, до слова, співзвучна концепція В. Щудло) ідентифікації суб'єктів, зацікавлених у забезпеченні якості вищої освіти (національні уряди та аудиторські і акредитаційні агенції, ЗВО, викладачі, студенти, працедавці, суспільство тощо) та їхні цілі, функції, інтереси, інші аспекти діяльності тощо.

Плюралізм методології українського міждисциплінарного й компаративістського дискурсу, у якому розгораються нові проблемні поля та визначаються нові підходи, поняття, концепти, зумовлюють складність осмислення феномена ЯВО. У такому ключі для історіографії порівняльної педагогіки залишається актуальним його філософсько-методологічний аналіз М. Гриценко (2012). Науковиця запропонувала релевантне інтегративне визначення ЯВО як низки ознак і характеристик, що визначають відповідність системи освіти чинним соціальним нормам, вимогам і державним освітнім стандартам; як сукупності властивостей освіти, що забезпечують формування рівня професійної компетентності, який задовольняє потреби організацій, галузей та суспільства загалом. Цілепокладаючим орієнтиром оцінювання і забезпечення якості вищої освіти є людина (здобувач вищої освіти. – Авт.), розвиток його світогляду, вроджених здібностей, творчого потенціалу. Важливі орієнтири для вивчення проблеми ЯВО в освітніх процесах зарубіжжя дає визначення основних методологічних підходів, які застосовуються у світовій практиці до оцінювання якості освіти: 1) репутаційний (на основі експертних оцінок); 2) результативний (за об'єктивними показниками); 3) загальний [286].

Продовжуючи цю думку, підкреслимо, що, за результатами проаналізованих студій, фіксуємо широкий перелік наукових підходів до вивчення проблеми ЯВО в зарубіжних системах освіти, а саме: традиційний (престижність ЗВО); нормативний (відповідність стандартам); рейтинговий;

менеджерський (задоволеність здобувачів освіти); споживчий (споживачі самі визначають якість освіти); демократичний (користь ЗВО для суспільства) та ін.

Основний предметно-тематичний спектр студій про якість вищої освіти аналізуємо в чотирьох означених вище територіально-просторових ракурсах.

Проблема ЗЯВО за умов глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору предметно з'ясовується в низці спеціальних студій (С. Вербицька [176], О. Воробйова [218], М. Дебич [315], А. Сбруєва, І. Єременко [1047] та ін.). Крізь суб'єктивні авторські рефлексії відстежуємо її доволі сконсолідовану рецепцію. Вона виявляється в логіці причинно-наслідкових зв'язків: глобальні процеси демократизації і децентралізації вищої освіти та розвиток її нових транснаціональних форм і засобів (диференціація академічних програм, дистанційна освіта, освіта впродовж життя тощо) посилили вакуум у контролі за якістю освітніх послуг та ризику здобути диплом фахівця, який не визнаватиметься в інших країнах. Це актуалізувало необхідність створення єдиної системи контролю за якістю академічних результатів та доступу до надійних джерел інформації про діяльність ЗВО у різних частинах світу. Позаяк національні інституції не можуть виконати цих функцій, цю місію на глобальному рівні перебрали незалежні провайдери у вигляді освітніх підрозділів міжнародних організацій на кшталт ЮНЕСКО, Світового банку, ОЕСР, Міжнародної мережі агентств із забезпечення якості у вищій освіті тощо. В означеному контексті з'ясовуються концепції якості як «мірила поліпшення освітніх послуг»; «результативності / ефективності реалізації освітніх програм» тощо.

У такому колючі українські науковці аналізують західний дискурс щодо розгляду інтернаціоналізації як «кінцевої мети діяльності ЗВО» та/або «як засобу поліпшення якості освіти». Попри розмаїття поглядів з-поміж учасників, експертів, науковців і провайдерів, поступово сформувалося спільне переконання: інтеграція міжнародного виміру в транснаціональні освітні послуги справляє позитивно впливає на забезпечення якості вищої освіти [176; 218].

Поряд із загальними наративами, науковці артикулюють власне бачення цього питання. У процесі з'ясування інструментів інтернаціоналізації для оцінювання ЯВО М. Дебич розкрила її національні стратегії в країнах-лідерах міжнародної освіти (Велика Британія, Німеччина, Франція) та інституційні стратегії провідних університетів цих країн. Дослідниця дійшла висновку, що вони реалізують доктрини, орієнтовані на інноваційний контекст інтернаціоналізації для посилення присутності на глобальному ринку освітніх послуг та системного впровадження різних форм інтернаціоналізації. Це підтверджують тенденції щодо інтернаціоналізації систем оцінювання акредитації програм ЗВО різних країн, залучення до цієї справи іноземних експертів, посилення міжнародної співпраці між акредитованими агентствами в цьому напрямі тощо [315].

Активно досліджується управлінський аспект трансформації систем ЗЯВО за умов глобалізації (М. Білинська [110], О. Воробйова [218], О. Кондур [551] та ін.). У студіях визначаються передумови, інституційні засади та стандарти впровадження ЯВО в межах економік окремих країн. Багато авторів дотримуються підходу щодо поділу світової системи оцінювання ЯВО на два різновиди: 1) централізованого державного зовнішнього оцінювання, яке здійснюється вповноваженими структурами (профільні міністерства, спеціалізовані громадські, професійні організації тощо); 2) внутрішнього самооцінювання, яке стверджує самодостатність ЗВО та виявляє його внутрішні проблеми. Цікавим, хоча й дискусійним, є порівняння європейських та американської систем оцінювання ЯВО крізь призму повноважень органів державного управління, позаяк вони істотно відрізняються за метою і критеріями, характером його організації тощо [218].

Глобальний вектор дослідження якості вищої освіти в науковому і суспільному аспектах перетинається з європейським вектором, який представлений значною кількістю праць, позаяк він своєю чергою перехрещується з проукраїнським. Сутність і наукові підходи до їх вивчення відображають назви репрезентативних студій: монографій («Система

управління якістю медичної освіти в Україні» (2003) [1082]; «Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти» (2020) [1200]; «Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань» (О. Кисельова та ін., 2017) [1360], «Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору» (А. Сбруєва, І. Єременко, 2019) [1047]); дисертацій («Діяльність міжнародних організацій із забезпечення якості вищої освіти у контексті Болонського процесу» (В. Білокопитов, 2012) [112], «Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект (М. Гриценко, 2012) [286], «Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу» (М. Кісіль, 2008)[493]); навчальних посібників («Якість вищої освіти: теорія і практика» (2019) [1361] та ін.); статей («Методологія побудови національної системи управління якістю вищої медичної освіти» (М. Білинська, 2002) [110], «Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти» (О. Верхогляд та ін., 2010) [180], «Європейський вимір якості вітчизняної освіти» (Р. Гришкова, 2013) [288], «Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України» (Т. Добко, 2014) [342], «Європейська система забезпечення якості вищої освіти та механізми її імплементації в Україні» (Г. Калінічева, 2009) [462], «Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід» (Т. Кристопчук, 2016) [610], «Якісні зміни вищої освіти в країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття» (П. Кряжев, 2007) [614], «Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі» (Х. Себкова, В. Сміян, 2005) [1069], «Болонський процес і підвищення якості освіти» (Л. Товажнянський, О. Романовський, 2010) [1196]) та ін.

Формату навчально-методичної літератури логічно відповідає підготовлений авторським колективом посібник «Якість вищої освіти: теорія і практика» (2019). У контексті європейського освітнього простору в хронологічному порядку на документальній основі в ньому розкриваються міжнародно-правове регулювання ЗЯВО та практика й основні компоненти (механізм, моніторинг, оцінювання тощо) діяльності профільних організацій і провідних університетів країн ЄС щодо її забезпечення [1361]. Такий наратив

дає системне уявлення про сутність означеної проблеми та створює підґрунтя для її глибокого наукового вивчення.

Різний ступінь поступу в цьому напрямі представляють монографічні дослідження. Так, підготовлена О. Кисельовою, Л. Коломійцем, А. Шевцовим праця «Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань» (2017) відображає поширений, але, вважаємо, не зовсім виправданий підхід щодо «універсалізації» ЯВО. Сама монографія за структурою, змістом, стилем викладу матеріалу відповідає формату дидактичної літератури. У її восьми розділах (кожен має три–сім підрозділів) викладено загальні характеристики сучасної системи вищої освіти та теоретичні засади організації навчального процесу у ЗВО (педагогічні концепції, закони і закономірності, види і стилі, принципи, методи організаційні форми навчання тощо). Лише в дев'ятому розділі з'ясовується питання ЗЯВО на основі тестування [1360].

Своєрідний, на нашу думку, «трикроковий» підхід до проблеми запропонували автори колективної монографії «Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти» (2020). З'ясувавши передумови, складники та підходи до вивчення і процедури управління ЯВО, вони показали інструменти управління нею за умов інтеграції у ЄПВО та зіставили досвід функціонування рейтингових систем і організації внутрішнього забезпечення якості освіти в університетах США, країн ЄС, України. На цій основі схарактеризовано соціологічно-аналітичний аспект вивчення ЯВО в Харківському регіональному інституті державного управління (добір спеціальностей, академічна доброчесність тощо) [1200]. Такий формат поєднання макрорівня (глобальний), мезорівня (окремі країни) та мікрорівня (окремий ЗВО) показує їх тісний взаємозв'язок і взаємозалежність.

Подібний «трикомпонентний» підхід відстежуємо в підготовленому учасниками Темпус-проекту навчальному посібнику «Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту» (2014), який А. Сбруєва оцінила як «справжню енциклопедію кращого зарубіжного досвіду у сфері ЗЯВО» [1047, с. 28]. Конкретизуючи цю характеристику авторитетної

науковиці, відзначмо представлені в ньому матеріали Г. Шепель, яка аналізує інтернаціоналізацію як інструмент забезпечення якості освіти. Розкриваючи цю проблему в «трикутнику знань» «освіта – наука – інновації», авторка визначила рівні, на яких відбувається ця інтернаціоналізація (освітній процес і його учасники; адміністрування і фінансування академічних структур тощо), та принципи, які мають забезпечити науковий, соціально-економічний, культурний розвиток людських ресурсів та сприятимуть формуванню міжнародних стандартів і брендів ЗВО [1335].

Практично-орієнтованими є матеріали Ю. Кордуби, у яких утверджується теза про те, що ефективним інструментом підвищення рівня ЯВО є поліпшення взаємодії ЗВО та ринку праці, та обґрунтовується на прикладі моделей співпраці європейських вишів (Університет м. Коїмбра (Португалія), Технічний університет м. Кошице (Словаччина) та ін.) із працедавцями [560]. Зі свого боку, на основі аналізу зарубіжного досвіду взаємодії ЗВО із працедавцями А. Чуприна доводить, що сучасні міжнародні й національні рейтинги не зовсім коректно репрезентують дійсний стан освітньої діяльності ЗВО. Тому доцільнішим є проведення внутрішнього та зовнішнього оцінювання їх праці, де головну роль відіграватимуть компанії і підприємства. Для цього пропонуються такі показники ЯВО, як затребуваність випускників ЗВО у працедавців; оплата їх праці та стан просування на ринку праці; оцінка результатів діяльності ЗВО з позиції ринку праці на основі моніторингу й рейтингування тощо [1316].

Такі дослідження, підготовлені на перетині різних галузей знань (педагогіка і освіта, менеджмент і управління, фінанси і підприємництво та ін.), мають перспективи розвитку, адже розкривають нові грані забезпечення та оцінювання ЯВО та переносять розв'язання цієї проблеми з науково-теоретичної в практичну площину.

Монографія А. Сбруєвої та І. Єременко (2019), яка досі залишається недостатньо оціненою з боку наукової спільноти, містить цілісний аналіз теоретичних, нормативних, змістово-процесуальних і організаційних засад

формування європейського виміру ЗЯВО. Її зміст розглядається в контексті інтернаціоналізації Європейського простору вищої освіти та процесів забезпечення якості в Україні. Спираючись на європейські документи й наукові студії, авторки здійснили ґрунтовний термінологічний аналіз та запропонували визначення дефініцій «якість вищої освіти», «забезпечення якості вищої освіти», «забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «європейський вимір забезпечення якості вищої освіти» (трактується як прояв і результат інтернаціоналізації забезпечення ЯВО у ЄПВО, що передбачає здійснення процесів зовнішнього і внутрішнього ЗЯВО та діяльність профільних агенцій на основі визнаних стандартів); «формування європейського виміру забезпечення ЯВО», що тлумачиться як процес розробки і запровадження нормативних, організаційних, змістово-процесуальних засад його інтернаціоналізації у ЄПВО відповідно до міжнародних стандартів [1047, с. 30–59].

На увагу заслуговує розроблена А. Сбруєвою та І. Єременко періодизація формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО (1991–1997 рр. – етап розробки і перевірки методології та процедур забезпечення ЯВО; 1998–2005 рр. – інституалізація процесу ЗЯВО; 2005–2015 рр. – стандартизація ЗЯВО; з 2015 р. – його легітимізація) та визначені ними тенденції формування європейського виміру ЗЯВО (оновлення стандартів згідно з потребами ЄПВО; збільшення країн-учасниць Болонського процесу, які керуються ними на практиці; легітимізація транскордонної діяльності агенцій ЗЯВО; запровадження європейського виміру оцінювання якості освітніх програм; розвиток міжнародної, експертної діяльності тощо). Предметний аналіз суперечностей означених та інших процесів поєднується з визначенням стану і тенденції формування європейського виміру ЗЯВО в Україні [1047]. Таке системне цілісне осмислення означеної проблематики дає змогу говорити про знаковість цієї праці в українській педагогічній компаративістиці та посилення (домінування) тенденції щодо європеїзації наукового світогляду її представників.

На таку ж роль можуть претендувати науково-аналітичні матеріали, підготовлені науковцями Інституту вищої освіти НАПН України в межах проєкту ЄС «Національний Еразмус+ офіс в Україні». У першій частині цього видання «Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні» (2015) становить інтерес перший розділ, у якому на документальній основі розкрито європейську політику й моделі ЗЯВО, проаналізовано підходи до визначення його ключових понять і стандартів та рекомендації із забезпечення якості освіти у ЄПВО. Наступні розділи мають країнознавчий характер [999]. Друга частина цього проєкту «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції» (2019) з-поміж віднайдених нами студій чи не найбільш органічно інтегрує її структурні компоненти у вигляді вивчення ЯВО в контексті глобалізації і інтернаціоналізації та досвіду її забезпечення в окремих країнах [35a].

Різні підходи та оригінальні рефлексії проблеми ЯВО в означених предметно-тематичних ракурсах репрезентують дисертаційні праці. До прикладу, вивчаючи діяльність міжнародних організацій із забезпечення ЯВО в контексті Болонського процесу, В. Білокопитов (2012) визначив і схарактеризував його передумови, чинники, етапи, інші аспекти. Новаторським є здійснений автором аналіз характеру й особливостей функціонування суб'єктів європейської політики (Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейський студентський союз тощо) та розвитку її «доболонського» і «болонського» періодів, що зумовлений спільними загальноєвропейськими та особливими національними політичними, економічними, академічними чинниками та інтересами [112].

Україноорієнтований вектор вивчення проблеми ЗЯВО в контексті її інтернаціоналізації та європейського виміру становить важливий компонент більшості проаналізованих студій та, як відзначалося, усебічно осмислюється в численних спеціальних різновидових студій. Позаяк він дещо виходить за межі

предмета нашого дослідження та потребує окремого історіографічного аналізу, обмежимося важливою заувагою.

Чимало зрілих науковців, розуміючи об'єктивну зумовленість і життєву значущість інтеграції України у ЄПВО та прийняття його вимог і стандартів щодо забезпечення ЯВО, виступають за «критичне» ставлення і «творчу» адсорбцію такого роду інновацій. Ідеться не лише про збереження «кращих національних традицій» і свого «національного Я», а й про розуміння того, що євроінтеграційні декларації не є запорукою підвищення рейтингів та надання українськими ЗВО освітніх послуг на європейському рівні. Це підтверджує позиція авторитетного філософа освіти В. Рябченка, згідно з якою якість освіти як «найбільш значуща й цінна вимога Болонського процесу» щодо розвитку системи вищої освіти України є тим зовнішнім, об'єктивним чинником, який не дозволить у «стихийному гіпертрофованому розростанні ринку освітніх послуг» допустити її «профанації», позаяк «наш досвід... продемонстрував неспроможність дієво протистояти такій негативній тенденції». Європейські стандарти і міжнародні виміри ЯВО мають «підштовхнути і прискорити» селекцію вітчизняних ЗВО, які «дають неякісну освіту», та «відновити соціальну справедливість у нашому освітньому просторі». Це допоможе знівелювати «протекціонізм, популізм, фантомність, паблік рілейшнз», якими окремі ЗВО маніпулюють, вводять в оману громадян та виправдовують свої «бутафорні здобутки» і корпоративні «квасірейтинги» [1026, с. 454–455]. Такими гострими, але загалом справедливими твердженнями вчений резюмував здійснений у своїй фундаментальній праці соціально-філософський аналіз розвитку вищої школи України в загальноцивілізаційному контексті.

Порівняно з трьома означеними (глобальний, європейський, україноорієнтований), країнознавчий вектор, що розкриває проблеми ЗЯВО в окремих національних системах освіти, представлений меншою кількістю студій та має свої особливості у видовому вимірі. Він охоплює відносно широкий спектр держав, але, згідно з нашим аналізом, доволі слабо репрезентований у вигляді монографій, навчальних посібників, навіть наукових

статей, тож основний приріст знань забезпечили низка дисертацій і матеріалів, підготовлених українськими вченими наукових проєктів.

Позитивної оцінки заслуговують дисертації, у яких означена проблема розглядається цілісно в контексті окремих національних систем освіти. Зокрема, Ю. Запорожченко в праці про систему забезпечення якості вищої освіти в Ірландії (2011) представила інноваційне для вітчизняної компаративістики початку 2010-х рр. її визначення як комплексного утворення, що інтегрує виконавчі організаційні структури, норми якості (стандарти, кваліфікаційні рамки) та критерії, механізми внутрішнього, зовнішнього забезпечення якості і зворотного зв'язку. Проаналізувавши наукові концепти вивчення (теорія обмежених ресурсів, теорія якості в контексті місії та ін.) та з'ясувавши генезу й етапи (ранній початок, злет, інституціалізація) упровадження ЗЯВО до європейських країн, науковиця комплексно схарактеризувала розвиток його системи в Ірландії – від передумов і етапів становлення до взаємозв'язків компонентів неперервного навчання, структурної мережі національних ЗВО тощо. Позитивної оцінки заслуговує порівняльний аналіз ірландських і загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, організаційних засад, процедур моніторингу, інших аспектів ЗЯВО [394].

Попри подібну постановку проблеми та її європейський контекст, відмінний формат і акценти дослідження запропонувала О. Цюк у дисертації про формування системи забезпечення ЯВО Швеції (2020). Показавши місце її університетів у міжнародних і національних рейтингах та спільні й особливі ознаки моделей університетської освіти скандинавських країн (англосаксонська, французька, гумбольдтська, скандинавська), авторка здійснила структурно-функційну характеристику вищої освіти країни, розробила періодизацію формування національної системи ЗЯВО та схарактеризувала її зовнішній і внутрішній компоненти. У ракурсі означеної проблеми ЯВО трактується як показник професійної діяльності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, характеристика освітніх програм та внутрішня і зовнішня якість

інфраструктури і культури оцінювання освітнього процесу у ЗВО [1289]. Така рецепція відповідає нинішнім підходам української педагогічної компаративістики до вивчення ЗЯВО у зарубіжному (європейському) та вітчизняному освітньому просторі, засвідчує їх істотну еволюцію у 2010-х рр.

Цікаві аспекти, яких не бачимо в інших студіях з досліджуваної проблеми, відстежуємо в дисертації О. Герасименко про забезпечення якості неперервної освіти європейських країн за умов соціальних трансформацій другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Крізь призму структурних особливостей її розвитку авторка показала роль і значення ЗВО в національних системах забезпечення якості освіти Іспанії, Фінляндії, Швеції. Вони виявляються на рівнях: глобальному (підтримка програм інтернаціоналізації ЯВО у вишах); державному (автономія ЗВО, зміцнення їх міжнародних контактів і доступність освітніх послуг; нормативно-правова база і фінансування, які забезпечують системний моніторинг підготовки майбутніх фахівців); регіональному (сприяння ЗВО забезпеченню якості неперервної освіти через підтримку профільних агентств); інституційному (вплив кадрового та інтелектуального потенціалу ЗВО на підвищення якості освіти впродовж життя, розвиток міжнародного партнерства тощо) [243]. На нашу думку, такі студії мають перспективи, адже дають розуміння ЯВО не лише як «внутрішньої проблеми» ЗВО, а й як чинника впливу на державні національні системи якості освіти загалом.

Неоднозначні оцінки викликає дисертація А. Дурдас (2021) про систему оцінювання якості університетської освіти у Франції. З одного боку, вона відображає поширене в історіографії вітчизняної педагогічної науки явище, коли висвітлення загальних науково розроблених питань становить значний (40–50%) обсяг тексту праці. З іншого боку, ця студія дає комплексне уявлення про структурні компоненти двох основних підсистем ЗЯВО Франції: зовнішньої (функціонування Вищої ради з оцінювання досліджень і вищої освіти, інспекцій з державного управління освітою, профільних комісій з оцінювання) та внутрішньої (інституційний рівень оцінювання ЯВО, що

здійснюється комітетами з оцінювання, фахівцями Мережі якості вищої освіти і досліджень). Якщо порівнювати зі студіями згаданих науковців, А. Дурдас абстрагувалася від європейського контексту та зосередилася на показі особливостей французької системи ЗЯВО, зокрема, її генези, етапів реформування, механізмів контролю і вироблення стандартів якості освітніх послуг тощо [357].

На відміну від означених дисертацій, орієнтованих на комплексне вивчення національних систем ЗЯВО, Т. Олендр (2011) визначила предмет свого дослідження як моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США. З'ясувавши сутність моніторингу як дослідницького процесу, який передбачає стандартизоване спостереження за різними аспектами надання освітніх послуг і рівнем досягнень їх споживачів, авторка зосередилася на показі його загального розвитку в країні у XX–XXI ст.: відстежила генезу й етапи становлення та схарактеризувала основні рівні (інституційний, регіональний, національний, міжнародний), критерії, структурні компоненти (зовнішній, внутрішній, автотестування) і форми їх прояву (процедури акредитації, тестування) тощо. За такого підходу з'ясування основного предмета дослідження відійшло на задній план і звелось до аналізу методів моніторингу якості природничо-наукової освіти в університетах США та його порівняння з досвідом України [829].

Цікавим і перспективним для компаративістських студій вважаємо проведене Т. Олендр соціологічне опитування 378 викладачів і здобувачів освіти чотирьох українських ЗВО. Воно було здійснено за критеріями і показниками національного рейтингу американських університетів U.S. News and World Report для визначення ставлення учасників освітнього процесу до якості природничо-наукової освіти в університетах [829]. Застосування такого практично-орієнтованого підходу розкриває нові грані зіставлення різних аспектів розвитку вищої освіти в зарубіжних країнах та Україні.

Окремі аспекти ЗЯВО розглядаються в дисертаціях І. Зварич: кандидатській – про педагогічні засади оцінювання знань студентів у ЗВО

США [405] та докторській – про теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у ЗВО США в другій половині XX – на початку XXI ст. [406]. Вони предметно аналізувалися в підрозділі 4.1.

Різний формат висвітлення національних систем ЗЯВО запропонували автори згадуваних науково-аналітичних матеріалів, підготовлених у рамках проєкту ЄС «Національний Еразмус+ офіс в Україні». У їх першій частині у довідниково-інформативному форматі розкриваються процеси трансформації національних системи ЗЯВО у Фінляндії, Великій Британії, Польщі, Швеції, Естонії, Нідерландах та США (І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, І. Прохор, Ю. Рашкевич, І. Сікорська) [999, с. 17–30]. Запропонований авторами структурований підхід дає уявлення про їх історичні, інституційні, інші аспекти формування та підґрунтя для вивчення цього досвіду крізь призму системи освіти України [999, с. 33–62].

У другій частині цього проєкту відзначмо підготовлений О. Оржель розділ, у якому досвід Великої Британії щодо формування системи ЗЯВО розглядається під кутом впливу на неї соціальної відповідальності університету. Учена схарактеризувала чинники, які її стимулюють (механізм залучення студентів до оцінювання ЯВО за принципом «connected curriculum»; спеціальні освітні програми тощо) та рівні (національний, інституційний), які зумовлюють вибір механізмів оцінювання ЯВО. Британська система ЗЯВО розглядається крізь призму відповідальності ЗВО перед учасниками освітнього процесу, стейкхолдерами, суспільством. Її досвід спрямовує на врахування в процесі розробки підходів до оцінювання ЯВО внеску всіх її суб'єктів (студенти, викладачі, адміністрація тощо) та функцій кожного її компонента (національна політика, економіка, фінансові можливості, глобальні виклики тощо) [837]. Ця студія наводить на думку, що під час аналізу зарубіжного досвіду ЗЯВО та інших компонентів функціонування національних систем вищої освіти доцільно акцентувати й актуалізувати передусім їх найбільш продуктивні компоненти, які вирізняють такі феномени з-поміж інших, та стимулювати їхнє творче використання.

У такому контексті становить інтерес розділ означеного видання (науково-аналітичних матеріалів, підготовлених у рамках проекту ЄС «Національний Еразмус+ офіс в Україні»), підготовлений В. Луговим, О. Слюсаренко, Ж. Талановою за результатами проведеного 2019 р. моніторингу світового, європейського та українського досвіду функціонування механізмів оцінювання ЯВО. Він комплексно з'ясовується на прикладі європейського (Італія, Німеччина, Велика Британія, Франція), північноамериканського (США), східноазійського (Китай, Корея, Японія) регіонів та 36 країн ОЕСР і 28 країн-членів ЄС. Учені показали складники комплексу апробованих світовою практикою механізмів ЗЯВО, здійснили їх класифікацію та, зіставивши в ракурсі конкурентоспроможності систему оцінювання ЯВО різних країн світу і України, визначили її збалансовану модель. Методологічне значення має обґрунтоване положення, згідно з яким «місія визначає місце і роль вищої освіти/ЗВО в суспільстві та економіці, зумовлює критерійну основу для їх оцінювання», детермінує механізми оцінювання ЯВО [683]. Такий синтезований аналіз досвіду ЗЯВО різних країн і регіонів позитивно вирізняє цю студію (яка є складником метадослідження 2010-х рр. про розвиток університетського потенціалу) в історіографії вітчизняної компаративістики. Виявлено зовсім небагато наукових статей про досвід забезпечення та оцінювання ЯВО в окремих країнах, наприклад, у Швеції (І. Золотарьова) та ін. Як продуктивний приклад такого формату студій відзначмо розвідку М. Кісіль про систему зовнішнього оцінювання ЯВО у Великій Британії. Зокрема, становить інтерес аналіз такого її складника, як аудит QAANE. Він здійснюється недержавним органом, який діє під протекторатом низки організацій, утримується за внески університетів і коледжів та забезпечує цілком незалежний моніторинг системи вищої освіти країни [492]. Доволі цікавими є розвідки про порівняння окремих аспектів національних систем ЗЯВО. Прикладом може слугувати здійснений К. Малишкіною аналіз підходів до акредитації різних спеціальностей у Португалії та Україні. За певними показниками та індикаторами (процедури

самоаналізу, внутрішня організація оцінювання ЯВО тощо) авторка увиразнила спільне та особливе цього важливого компонента системи забезпечення якості освіти ЗВО та визначила механізми його вдосконалення в Україні [708].

Насамкінець визначимо низку важливих для історіографії педагогічної компаративістики проблем, що вивчаються як один з компонентів ЗЯВО та як окремий предмет дослідження.

У 2010-х рр. в Україні активізувалося вивчення світової практики формування університетських рейтингів. У комплексних працях це питання розглядається як один з аспектів основного предмета дослідження, а в спеціальні розвідках –більш комплексно (наприклад, М. Гришин; С. Курбатов [625]; С. Подолянчук [930]; О. Слюсаренко, В. Луговий [1097], І. Татарінов, О. Герасимов [1195] та ін.). У широкому спектрі підходів і ракурсів вивчення цієї проблеми вимальовується загальна логіка її вивчення: з'ясування генези і підходів до формування рейтингів ЗВО, їх типологія класифікація; аналіз відомих міжнародних рейтингів; зіставлення методологічних засад і принципів, критеріїв, індикаторів їх складання та ін. На тлі такого загального наративу відзначмо тезу, згідно з якою за сучасних умов важливого інструментального значення набуває переплетення глобальної гомогенізації та урізноманітнення форм і методів надання освітніх послуг і застосування універсальних критеріально обґрунтованих маркерів в оцінюванні та зіставленні ЯВО [1097].

Попри визнання доцільності міжнародних і національних рейтингів, науковий дискурс із цієї проблеми пронизує скепсис щодо об'єктивності й можливості їх використання як універсального мірила різнобічної діяльності ЗВО. Науковці вважають, що вони адекватно відображають лише окремі показники діяльності вишів на основі використання певних груп критеріїв, як-от: «якість освітніх послуг», «якість / рівень наукових досліджень» тощо. Попри песимізм щодо можливості вироблення «ідеальної моделі» університетських рейтингів, визнається доцільність їх використання як інструменту зіставлення рівня, якості, інших показників функціонування окремих ЗВО та національних систем вищої освіти загалом. Обґрунтованою є

позиція, відповідно до якої використання критерійних індикаторів для рейтингового ранжування дає підґрунтя для коректного вимірювання і зіставлення досягнень ЗВО та стимулює досягнення конкурентоспроможної якості, що задовольняє запити споживачів освітніх послуг.

Пріоритетно з позицій управління освітою в означених вище тематичних ракурсах вивчаються міжнародні моделі та системи індикаторів ЯВО (В. Аванесов [4], В. Бахрушин [89], В. Вікторов [203], О. Кулик [621], О. Локшина [760] та ін.). Переважновирізняються два основні їх різновиди: міжнародні (ЮНЕСКО – для порівняльного аналізу розвитку освіти в різних регіонах світу, ЄС – 16 індикаторів для зіставлення різних структурних компонентів освіти, ОЕСР, Світового банку) та національні, які здебільшого зосереджені на результатах навчання здобувачів освіти. Напрацьовані науковцями схеми порівняння моделей/систем індикаторів ЯВО поділяють їх за певними критеріями (інституції; соціум; освітнє середовище; ресурси тощо), що сукупно з іншими характеристиками засвідчує достатню науково-теоретичну розробленість цієї проблеми та орієнтованість таких студій на їх практичне використання в освітньому полі України.

Науковці пропонують свої підходи і методики вимірювання та оцінювання ЯВО. Так, Т. Хлебнікова, стверджуючи «відсутність зрозумілої інтерпретації» університетської освіти, обґрунтувала кваліметричну модель її оцінки (параметри, критерії, принципи тощо) та на прикладі Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С.Сковороди показала її практичну ефективність [1266].

Важливі уявлення про характер і пріоритети вивчення проблеми ЯВО дають матеріали представницької науково-практичної конференції «Моніторинг якості освіти: теорія та практика» (Київ, 2009) [760a]. Більшість виступів її учасників стосувалися освітнього процесу України в аспектах трансформації та інтеграції у європейський освітній простір. Лише окремі науковці обговорювали цей феномен у контексті глобалізації та розвитку зарубіжних освітніх систем (Є. Євєць, О. Ляшенко та ін.) [760a]. Утім,

занаступних півтора десятиліття ситуація змінилася в напрямі предметного вивчення зарубіжного досвіду оцінювання ЯВО.

Отже, аналіз історіографії української компаративістики про розвиток національних систем забезпечення якості вищої освіти виявив, що вона охоплює доволі широкий країнознавчий вектор, але представлена відносно невеликою кількістю різновидових студій. Основний приріст знань забезпечили низка дисертацій та матеріалів, підготовлених українськими вченими наукових проєктів. У них комплексно досліджено національні системи ЗЯВО, зокрема, у Великій Британії, Ірландії, Швеції, Франції, США, у системі неперервної освіти європейських країн та в різних регіонах світу. Висвітлюючи зарубіжний досвід функціонування національних систем оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, вітчизняні компаративісти в спільному руслі фокусують на можливостях його використання для вдосконалення системи ЗЯВО в Україні. Ця тенденція стосується і вивчення світової практики формування університетських рейтингів.

5.3. Шляхи й підходи творчого використання результатів дослідження в розвитку педагогічної компаративістики та вдосконаленні освітнього процесу в Україні

Вивчення висуненої в підрозділі проблеми передбачає розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань: 1) здійснення аналізу підходів і досвіду вітчизняних компаративістів щодо інтерпретації та адаптації результатів своїх досліджень для реформування вітчизняної системи вищої освіти й підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні; 2) узагальнення здобутків, вузьких місць, прогалин історіографії вітчизняної порівняльної педагогіки про розвиток зарубіжної системи вищої освіти для вдосконалення підходів і визначення перспектив її подальшого дослідження; 3) розроблення за результати дослідження навчальної програми елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії» для його апробації в освітньому процесі ЗВО України.

Визначення «шляхів», «можливостей», «перспектив» використання «теорії і практики», «досвіду» розвитку вищої освіти та підготовки майбутніх фахівців у зарубіжжі для вдосконалення цієї діяльності в Україні стало одним з основних завдань близько 80–83% проаналізованих дисертаційних праць. Цій проблемі зазвичай присвячуються їх окремі прикінцеві підрозділи, іноді розділи. Також вона знайшла відображення в значній кількості статей і навчальних посібників, які не дублюють матеріали дисертацій.

За означеної історіографічної ситуації вважаємо за доцільне синтезувати загальні підходи, тенденції, особливості, інші характеристики осмислення і представлення українськими компаративістами зарубіжного досвіду з означеної проблеми.

Хоча вона розкривається авторами за результатів конкретно-тематичних досліджень, можемо визначити напрацьований в українській компаративістиці певний узагальнений алгоритм її осмислення. У фокусі дослідження зарубіжного досвіду перебувають питання щодо рівня, глибини інтегрованості й залучення системи вищої освіти та окремих ЗВО України у світові глобалізаційні процеси та ЄПВО. Це передбачає імплементацію загальновизнаних норм, стандартів, вимог організації освітнього процесу, забезпечення якості освітніх послуг тощо. У такому ракурсі з'ясовуються стрижневі питання щодо політики, реформування, управління, фінансування цієї галузі, акцентується на процесах її децентралізації і регіоналізації, порівнюється зміст відображення цих питань у документах світових і європейських структур та національних законодавчих і нормативно-правових актах зарубіжних країн і України.

В означеному загальному контексті та окремо, предметно вивчаються питання щодо урикулumu освітніх програм з підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних ЗВО – від її цілей, змісту, умов проведення до методів, технологій, форм і засобів, результатів навчання тощо. Паралельно та в конкретних вимірах розглядається зарубіжний досвід щодо реалізації та вдосконалення засад, процедур, механізмів взаємин між суб'єктами освітнього процесу по лінії

міжнародних та регіональних (переважно європейських) структур – національних урядів – ЗВО в особі їх адміністрації, науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти, працедавців, громадських інституцій тощо. У вивченні зарубіжного досвіду демократизації цих стосунків увага науковців зміщується на оптимізацію їх співпраці в напрямках моніторингу та вдосконалення якості освітніх послуг згідно з вимогами ринку праці, суспільними викликами тощо.

Результати нашого історіографічного аналізу в багатьох аспектах співзвучні з рефлексіями провідних українських учених (В. Вихрущ [189], О. Заболотна [386], О. Локшина [669; 670; 677], Л. Пуховська [981], С. Сисоєва [1075], С. Цюра [1290–1291], Г. Щука [1356] та ін.) щодо науково-теоретичної ситуації, яка склалася в українській педагогічній компаративістиці на початку 2020-х рр. у вивченні, інтерпретації та інтеріоризації досвіду функціонування вищої освіти в зарубіжжі.

Зокрема, С. Сисоєва стверджує, що, хоча запозичення найкращого світового, насамперед європейського, досвіду становить значний інтерес для вчених і освітян-практиків та політиків і керівників, які ухвалюють доленосні для освіти України рішення, дослідженням з порівняльної педагогіки в Україні «бракує методологічної зрілості, наукової виваженості, адекватної достовірності». Концептуально значущою та водночас дискусійною є думка науковиці, згідно з якою коло проблем, які досліджуються в її межах, є «значно ширшими, ніж предмет самої педагогіки», частиною якої зазвичай розглядають порівняльну педагогіку. Позаяк порівняльній педагогіці властивий «жорсткий тип міждисциплінарності», вона має використовувати «загальну метамову» та технології і методи дослідження інших галузей гуманітаристики. Стверджується, що актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми з педагогічної компаративістики недостатньо аргументувати лише тим, що вона «не висвітлена вченими й не вирішена практиками», позаяк при цьому необхідно враховувати «можливість або принципову

неможливість» зіставлення певних явищ і процесів у країнах, обраних для порівняльного дослідження [1075].

Також слушними є методологічні зауваги С. Цюра, згідно з якими компаративне педагогічне дослідження (як «найбільш поширене у сучасній світовій практиці») спирається на сформований ще в першій половині ХХ ст. та вміщений у підручниках класичних праць вихідний концепт порівняльної педагогіки. Він передбачає здійснення порівняння систем або підсистем освіти різних країн задля об'єктивної оцінки можливостей використання їх позитивного досвіду в практиці освіти своєї країни на основі виявлення спільного та відмінного в причинах, тенденціях, станах, процесах, закономірностях їх розвитку [1290–1291].

Проведений історіографічний аналіз уможлиблює узагальнити тенденції та динаміку змін у підходах до вивчення і систематизації зарубіжного досвіду розвитку вищої освіти та виразити оригінальні рефлексії цієї проблеми. У 1990-х – на початку 2000-х рр. був поширений підхід, згідно з яким розвиток вищої освіти в зарубіжжі розглядався не як окремий самостійний, самоцінний феномен, а радше як джерело, модель, взірець, з яких варто відділити те, що може бути корисним і продуктивним для реформування системи вищої освіти та вдосконалення різних компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні.

Із середини 2000-х рр., коли утвердився методологічний підхід до вивчення зарубіжних систем вищої освіти як окремого основного предмета дослідження, можливості застосування досвіду їх функціонування в Україні стали розглядатися у двох дещо відмінних, але діалектично взаємопов'язаних форматах: порівняльному й аспектно-адаптивному.

Системний аналіз масиву таких студій засвідчив певні прогалини в методології зіставлення систем вищої освіти різних зарубіжних країн між собою та з українською системою вищої освіти зокрема. Це виявилось, по-перше, у труднощах щодо обґрунтування критеріїв, показників, які, попри умовність і вірогідність порівняльних досліджень, мають пропонувати якісні

висновки та ідеї, рекомендації. Вони повинні викликати довіру та бути належним чином обґрунтованими, щоб використовуватися для ухвалення політичних, управлінських рішень щодо реформування і вдосконалення вітчизняної системи вищої освіти й підвищення методичного рівня викладання і вдосконалення освітнього процесу.

По-друге, українські науковці часто формально, інтуїтивно підходять до запозичення й використання зарубіжного досвіду для розробки та вдосконалення теорії і практики української педагогіки вищої школи. Не розуміючи реальних та істотних відмінностей між системами вищої освіти і організації освітнього процесу у ЗВО України та інших країн світу, передусім США і Європи, дослідники часто вдаються до штучного підлаштування їхніх параметрів і характеристик для доведення «доцільності», «перспективності» використання зарубіжних інновацій і здобутків у вітчизняному освітньому просторі. При цьому варто враховувати, що в міру поглиблення інтеграції України у ЄПВО такі відмінності нівелюються, тож і якість зіставного аналізу має зростати.

По-третє, як вже частково зазначалося в попередніх розділах, якість і обґрунтованість порівняльного аналізу помітно знижується під час вивчення теоретичних ідей і концептів зарубіжних науковців через неврахування відмінностей у терміносистемах, операційному інструментарії, інших компонентах методології вітчизняної та зарубіжної компаративістики. Хоча і в цьому випадку спричинене радянським минулим відставання скорочується, у багатьох аспектах українська та західна компаративістика починають рухатися синхронно, паралельно. Вивчаючи методологічний аспект цього процесу, О. Локшина відзначила, що перехід на формат дослідження освітніх феноменів у взаємозалежностях на основі системного аналізу актуалізує прогностичну функцію порівняльної педагогіки для виокремлення спільних тенденцій, закономірностей розробки освітньої політики та вдосконалення різних компонентів функціонування освітніх систем [677, с. 44].

Синтезований аналіз доробку українських компаративістів щодо шляхів, підходів, можливостей упровадження зарубіжного досвіду для модернізації, удосконалення системи вищої освіти та підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України дає змогу окреслити загальну матрицю розгляду цього питання. У нашому інтегрованому ідеалізованому баченні вона має включати такі почергові кроки та логічно взаємопов'язані компоненти: 1) стисле визначення сутності й особливостей відповідної освітньо-педагогічної проблеми в Україні; 2) проведення структурно-порівняльного аналізу розвитку національних систем вищої освіти досліджуваної країни та України (чи їх окремих напрямів, складників) на різних рівнях (регіонально-європейський; національно-державний, окремих ЗВО) та в різних напрямках функціонування (освітньо-політичний; нормативно-правовий; науково-теоретичний; організаційно-інституційний; управлінський, фінансовий; теоретико-методологічний; інформаційний; психолого-педагогічний) і організації освітнього процесу (стиль взаємодії учасників, тезаурус, методи, форми, засоби тощо).

Доцільним та ефективним у реалізації цього завдання може бути поєднання методу компаративістського аналізу з методом екстраполяції, що передбачає обґрунтування можливостей адаптації зарубіжного досвіду до умов, потреб, розвитку системи професійної підготовки у ЗВО України. Також їх доречно застосовувати в комплексі з термінологічним аналізом задля виявлення подібного та відмінного в поняттєво-категорійному апараті зарубіжних та української освітньо-педагогічних систем як важливої передумови інтеріоризації зарубіжних аналогів.

Вивчення цієї проблеми потребує адекватного творчого підходу. Зокрема, чималі застереження викликає представлення зарубіжних моделей вищої освіти як «ідеальних», «зразково-досконалих». Крізь їх призму визначаються «недоліки» і «хиби» відповідних українських аналогів та без урахування об'єктивно зумовленої національної специфіки пропонується їх «виправлення», «удосконалення» через упровадження іноземного досвіду.

Натомість імпонує підхід, що орієнтує на застосування конкретних виявлених і докладно описаних навчальних методик, технологій підготовки майбутніх фахівців з різних галузей знань і спеціальностей. Такою дидактичною спрямованістю відзначаються праці про підготовку майбутніх вчителів іноземних мов, соціальних педагогів та інших спеціалістів до викладання різних навчальних предметів, а також пророзвиток іншомовної освіти в зарубіжних ЗВО (додатки Д, Ж, З). У цьому контексті на увагу заслуговує докторська дисертація М. Лещенко (1997), яка систематизувала апробовані у Великій Британії, Канаді і США методики і технології підготовки майбутніх учителів до естетичного виховання [656]. Якщо в 90-х рр. ХХ ст. сукупно з відповідними теоретичними концептами вони були майже невідомими в Україні, тож сприймалися як «новаторські», то за наступних двадцять п'ять років у своїй більшості були творчо адаптовані в національний освітній процес, стали «традиційними».

Окрім розглянутих загальних аспектів, заслуговують на увагу цікаві й ефективні в теоретичному та практичному плані підходи до вивчення і впровадження зарубіжного досвіду в контексті розвитку української системи вищої освіти. Так, Л. Пуховська (1998) за результатами порівняльного аналізу показала «розбіжності та спільності» в розвитку національних систем підготовки вчителів у країнах Західної Європи наприкінці ХХ ст. Здійснена науковицею комплексна структурована характеристика охоплює різні категорії здобувачів освіти, спеціальності підготовки в певних типах ЗВО та її організаційно-структурні моделі, модифікації тощо [979]. Таке широке уявлення про загальне й особливе в національних системах вищої педагогічної освіти європейських країн дає важливі орієнтири щодо інтеграції України у ЄПВО та можливість творчого застосування означеного досвіду в модернізації національної системи професійно-педагогічної підготовки кадрів.

Докторська дисертація Т. Кошманової (2002) про розвиток педагогічної освіти у США відображає прецеденти, коли предметом порівняного аналізу стають не лише подібні, а й відмінні за базовими характеристиками освітні

системи. Можливості застосування цього досвіду в практиці ЗВО України вчена показала не через спільні, а відмінності й особливості підготовки вчителів в американських університетах. Вони виявляються в її низькій здатності до інтернаціональної інтеграції, високому ступені регіональної диференціації, зосередженості на ринковому прагматизмі (практицизм, педагогіка «бізнесу»), гетерогенності та поліетнізмі тощо. Саме з такої плюралістичної палітри, за думкою авторки, випливають пріоритетні орієнтири для реформування вітчизняної системи педагогічної освіти – децентралізація, переорієнтація на ринок праці, моделювання професійної підготовки на засадах постмодернізму і соціал-конструктивізму (навчання через власний досвід, розвиток мотивації, урахування інклюзивності та посилення диверситивності кожного здобувача освіти тощо) [587].

Цікавою для порівняння є подібна за предметом дослідження докторська дисертація С. Шандрук (2013), у якій можливості застосування досвіду професійної підготовки вчителів середньої школи США розкриваються на основі її подібності, а не відмінності з Україною. З означеної позиції акцентується на її інноваційних напрямках, що стосуються промоції досервісної підготовки вчителів; підтримки програм професійної адаптації вчителів-початківців; системи альтернативної сертифікації педагогів; їх спрямування на дослідження проблем шкільного клімату і партнерської співпраці тощо [1318]. Отже, суб'єктивне розуміння науковцями сутності відмінних та подібних за предметом дослідження проблем зумовлює різноманіття підходів до можливостей застосування зарубіжного досвіду в науковому та освітньому процесі України.

Окремий інтерес становлять компаративістські студії, які спрямовують на впровадження в практику вищої школи України ідейних парадигм, педагогічних технологій, інновацій, які на певних етапах її розвитку перебували в зародковому стані. Ідеться, наприклад, про дисертацію М. Гаврилюк (2012), яка за результатами дослідження феномена лідерства в університетах Англії та Вельсу розробила комплексну програму науково-методичних та організаційно-

управлінських підходів і заходів його впровадження в системі вищої України [229]. Так само в окремому розділі дисертації Л. Черток (2011) окреслила перспективні шляхи і напрями інтеріоризації в систему післядипломної педагогічної освіти України досвіду Швейцарії з розвитку діалогу культур. Актуальними за сучасних умов є обґрунтовані науковицею постулати діалогу культур, які передбачають усунення війн і насильства в усьому світі задля досягнення суспільного прогресу, соціальної злагоди, реінтеграції активного населення в економіку країни [1303].

Продуктивним і перспективним вважаємо доведення актуальності та значущості застосування досвіду розвитку зарубіжних освітніх моделей за результатами практичної співучасті в процесі їх функціонування. У такому ракурсі відзначмо аналіз Ю. Несіним (2012) співпраці українських учителів з організаціями «Французький альянс», «Французькі пенсіонери-освітяни без кордонів» щодо розробки методики викладання іноземних мов, підготовки спільних навчальних програм і посібників тощо [800].

Заслуговує на ширше впровадження в практику науково-дослідної роботи і представлений в докторській дисертації В. Пасічника (2010) досвід порівняння професійної підготовки на факультетах фізичного виховання ЗВО Польщі та України. Він виявився в аналізі їх навчальних планів та проведенні автором опитування випускників вишів обох країн на предмет з'ясування їхніх оцінок якості викладання навчальних дисциплін, мотивів обрання фаху і спеціальності, рівня готовності до професійної діяльності тощо. Складена за результатами такого аналізу модель компетенцій випускників [881] засвідчує ефективність організації наукової діяльності, коли автор досліджує порушену проблему не ззовні, як зазвичай, а зсередини, тобто безпосередньо перебуваючи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у досліджуваній країні.

Результати історіографічного аналізу засвідчують, що найбільш комплексно проблема використання зарубіжного досвіду представлена в працях про розвиток післядипломної педагогічної освіти, приміром, у країнах Західної Європи (С. Синенко, 2002 [1073]), у Польщі (Л. Юрчук, 2003 [1359]) та ін.

(додаток В). Корисним у такому контексті є здійснений В. Павлюк (2012) аналіз канадського досвіду підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти. Авторка показала перспективи його застосування у вищій школі України на рівнях вищої освіти (бакалаврат, магістратура) та законодавчому, теоретико-педагогічному, організаційно-методичному, адміністративному [859].

Позитивної оцінки заслуговує фокусний аналіз шляхів застосування зарубіжного досвіду щодо формування окремих професійних якостей і компетентностей майбутніх фахівців різних спеціальностей. У такому ракурсі взірцем може слугувати дисертація Н. Демешкант (2013), яка на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України розкрила можливості використання теоретичного і методичного досвіду професійно-екологічної підготовки майбутнього фахівця-аграрія Польщі для модернізації вітчизняної вищої освіти та створення університету дослідницького типу. Авторський задум знайшов реалізацію в розробці науково-методичних рекомендацій, які передбачають його використання в Україні на восьми рівнях: концептуальному, нормативно-законодавчому, організаційно-навчальному, управлінському, еколого-економічному, фінансовому, інформаційному, міжнародному [318].

Зважаючи на виклики і перспективи повоєнної відбудови України, посилюватиметься інтерес до студій на кшталт праці О. Ольхович (2008) про підготовку соціальних працівників до роботи з біженцями у ЗВО США і Канади [833]. Тематичний спектр таких досліджень розширюватиметься в напрямках вивчення зарубіжного досвіду щодо соціального супроводу здобувачів освіти та інших категорій населення, які зазнали посттравматичного синдрому внаслідок воєнних дій, з одного боку, та підготовки фахівців до такої діяльності, з іншого.

Профільна та тематично-орієнтована спрямованість притаманна і масиву про зарубіжний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників, учителів різних спеціальностей (додатки В, Д) та з удосконалення управління і реформування національних систем вищої освіти. Попри деяке науково-

теоретичні «застарівання», він не втрачає практичної цінності та актуалізується в процесі чергових суспільних й освітніх викликів, зокрема. трансформаційних змін, які відбуватимуться у вищій освіті України запислявоєнного періоду.

Розв'язання другого висуненого в цьому підрозділі завдання передбачає з'ясування трьох блоків питань щодо визначення й узагальнення здобутків і позитивних трендів (1), прогалин і вузьких місць (2), перспектив подальшої організації і проведення досліджень про розвиток вищої освіти в зарубіжжі (3). За потреби (доцільності) інтегруємо ці складники у форматі модернізації, удосконалення вивчення окремих аспектів означеної проблеми та розвитку педагогічної компаративістики й історіографії педагогічної науки в Україні.

У попередніх розділах достатньо з'ясовано позитивні тенденції щодо розширення і вдосконалення джерельної бази компаративістських студій за рахунок різновидових документальних матеріалів та відмови від пострадянського російського наративу в напрямі творчого осмислення доробку західних учених. Підвищенню їх науково-теоретичного рівня сприятиме обґрунтований методологічний підхід (підрозділ 1.2) щодо розмежування документальних джерел, які не є результатом науково-аналітичної праці та історіографічних джерел, що позначають різні види наукових студій. Для них мають розроблятися окремі класифікації за відповідними критеріями, для цього варто спиратися на відповідний доробок українських науковців [457; 538; 1374; та ін.].

Аналізу джерел історико-педагогічних і компаративістських досліджень сприятиме вдосконалення терміносистеми. Зокрема, ідеться про доцільність розмежування понять (за Я. Калакурою [457, с. 198]) «джерельна база історіографії», яке позначає сукупність як уже залучених до наукового обігу, так і ще не актуалізованих (не виявлених, не проаналізованих, не внесених до списку використаних джерел) наукових праць з досліджуваної проблеми, та поняття «джерельний комплекс», що стосується сукупності дібраних, залучених і проаналізованих у процесі дослідницької праці аналітичних студій.

Отже, джерельний комплекс позначають актуалізовані й залучені до наукового обігу праці, які також засвідчують новизну дослідження.

Проведене дослідження підкріплює згадувані твердження авторитетних учених [189; 386; 669; 670; 677; 981; 1075; 1290; 1291; 1356; та ін.] щодо якісних зрушень у методології вітчизняної порівняної педагогіки, яка на початку 2020-х рр. у багатьох аспектах стала розвиватися паралельно із цією галуззю знань на Заході. Міждисциплінарний характер нашої праці також додає аргументів згадуваній науковій позиції (С. Сисоєва [1075] та ін.), згідно з якою компаративістика має здобути статус окремої дисципліни, так що порівняльна педагогіка, як і порівняльні філософія, державне управління, правознавство, соціологія тощо, мають стати її складниками (субдисциплінами). Попри активну розробку науково-теоретичних засад історіографії педагогічної науки, її статус як «наукового напрямку», «галузі», «субдисципліни» дотепер не отримав чіткого визначення і формалізації. За таких обставин «історіографію педагогічної компаративістики» можемо розглядати як «напрямок», «супідрядну дисципліну» порівняльної педагогіки.

Здійснений аналіз історіографії української компаративістики про розвиток вищої освіти в зарубіжжі актуалізує потребу розв'язання низки методологічних проблем, які виникають у процесі дослідження освітніх процесів на глобальному, регіональному, національно-державному рівнях. По-перше, варто розуміти «асиметрію», нетотожність терміносистем педагогічної науки і освіти України та інших зарубіжних країн, тому цей аспект потребує спеціального з'ясування під час вивчення конкретно-педагогічних проблем. Необхідно відмовлятися від поширеної практики, коли певні проблеми вищої освіти та підготовки майбутніх фахівців у зарубіжжі досліджуються лише на основі науково-теоретичного доробку українських учених, без урахування відповідних напрацювань науковців досліджуваних країн та регіонів, зокрема Європи.

По-друге, потребують корегування підходи до добору і використання наукового інструментарію аналізу зарубіжних освітніх систем. Виявлена дещо

парадоксальна ситуація, коли в процесі їх дослідження українські компаративісти спираються винятково на вітчизняні розробки та уникають застосування напрацьованих західними вченими підходів, методик і технік аналізу документальних і наукових джерел. Розв'язанню цього завдання сприятиме відмова від формального добору нагромадженого вітчизняною компаративістикою арсеналу дослідницьких методів і його збагачення ефективними інструментами, які розширюють коло пізнання, дають змогу виявляти нові риси і властивості освітньо-педагогічних процесів і явищ, пропонувати їх оригінальні інтерпретації й оцінні характеристики. Це підтверджує розроблена й апробована в нашому дослідженні програма метааналізу, яка ґрунтується на відповідному зарубіжному досвіді та за умов творчого підходу може бути ефективною під час добору, систематизації й використання значної кількості різновидових джерел щодо вивчення різних освітніх процесів і явищ. У процесі виконаного дослідження виявлені напрацьовані західними науковцями ефективні методики, які стосуються наукометричного аналізу, що також предметно описано українськими й зарубіжними дослідниками (С. Квітка, Г. Старушенко, І. Андріанов [477], Д. Торрес-Салінас та ін. [1422]). Це передбачає використання низки показників і способів вимірювання наукової інформації (кількість наукових статей, опублікованих у певний період часу, їхня цитованість, публікаційна активність автора тощо) для виявлення ролі, значення, внеску окремих авторів у вивчення різних проблем, що стосуються розвитку вищої освіти в зарубіжжі.

Застосування другого інструменту – методу кластерного аналізу (за описом В. Естівілл-Кастро [1385]) – передбачає розбиття заданої вибірки об'єктів на підмножини – кластери – окремі тематичні аспекти, вектори, які відображають, увиразнюють архітектуру її історіографії з'ясування «еквівалентності», тобто, обґрунтування «порівнювальності» освітніх процесів і явищ у різних регіонах та країнах, зважаючи на з'ясування необхідних для цього рис і ознак (К. Любєвська, К. Глоговська [1401]).

Методологія сучасної вітчизняної компаративістики та педагогічної науки є набором систематизованих науково-теоретичних установок, ідей, концептів та операційно-аналітичних інструментів, які за творчого підходу уможливають ефективно аналізувати й характеризувати певні освітньо-педагогічні процеси і явища. Прикладом методологічної парадигми, яка, попри певну дискусійність, має значний потенціал для логічного цілісного осмислення складно структурованих феноменів на кшталт зарубіжної системи вищої освіти, є теорія постмодернізму. Вона ґрунтовно описана вітчизняними науковцями, зокрема в розрізі сучасної освіти та педагогічної науки (Л. Ваховський [172], О. Мілова [752] та ін.).

Методологія постмодернізму як система ідейно-теоретичних установок і принципів може бути плідною як для цілісного структурованого дискурсного осмислення освітніх систем, зокрема й зарубіжної системи вищої освіти, так й історіографічного аналізу масиву наукових джерел про їх розвиток. Абстрагуючись від нав'язаних ідеологічних установок та шкали суспільних цінностей, вона спрямовує на пошук «спільного в різноманітті» та залишає право на збереження ідентичності й самобутності; передбачає критичне, толерантне, плюралістичне осмислення культурно-освітніх процесів і явищ; спонукає до здійснення онтологічного, аксіологічного, герменевтичного аналізу освітньо-педагогічних процесів та з'ясування впливу соціокультурних чинників на їх еволюцію.

У плані вдосконалення методологічної культури та технологічного інструментарію історіографа постмодернізм орієнтує на модифікацію процесу «конструювання знань» (constructed knowledge). Тобто йдеться про формування умінь і навичок пошуку й обробки нової інформації; дотримання засад демократизму і толерантності в процесі вивчення складних, гострих освітньо-педагогічних проблем та оцінювання контрверсійних наукових поглядів і позицій; творчий підхід до добору інструментів аналізу документальних і наукових джерел; збереження права на суб'єктивну наукову інтерпретацію та оцінку освітніх фактів, явищ і різновидових джерел; потребу постійного

корегування дослідницького процесу співзвучно із черговими суспільними й науковими викликами. Урешті, постмодернізм спрямовує на міждисциплінарне вивчення таких альтернативних зарубіжних проєктів, як педагогіка миру, педагогіка кордонів, полікультурна педагогіка, педагогіка соціального мислення, феміністична педагогіка тощо. Окремим напрямом наукових студій може стати вивчення постмодерністських тенденцій розвитку національних освітніх системах і педагогічних теорій в останній третині ХХ – на початку ХХІ ст.

Зважаючи на напрацьовані українськими компаративістами науково-теоретичні підходи, інтерпретації, оцінні характеристики зарубіжних систем вищої освіти та їх окремих компонентів, вважаємо, що в процесі їх подальшого вивчення варто враховувати нові тенденції і виклики в розвитку освіти, науки та суспільства загалом.

Ми вважаємо, що окреслена парадигма постмодернізму може бути доволі продуктивною в подальшому дослідженні глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Під час вивчення цієї проблеми українські науковці зосередилися на з'ясуванні закономірних об'єктивно детермінованих процесах інтеграції та гомогенізації освітніх систем. З'ясування їх негативних наслідків і загроз відійшло на задній план, зокрема недооцінюються виклики щодо збереження етнонаціональної ідентичності та самобутності національних систем освіти, особливо вищої школи, яка через активізацію академічної мобільності зазнає найбільшої деетнізації. У такому контексті відзначмо істотну прогалину в розвитку української компаративістики щодо вивчення мультикультурних процесів та етнонаціональних відносин у ЗВО зарубіжних країн, особливо США, Канаді, Великій Британії, де на перетині ХХ – ХХІ ст. ця проблематика стала однією з найактуальніших у науковому дискурсі.

Наше метааналітичне дослідження (розділ 3) виявило об'єктивно зумовлений дисбаланс у структурно-тематичних пріоритетах дослідження розвитку вищої професійної освіти в зарубіжжі. Зосередженість на вивченні широкого спектру проблем розвитку педагогічної освіти та підготовки

майбутніх учителів і соціальних працівників зумовлювався відповідним профільним фахом здобувачів наукового ступеню та їх наукових керівників, консультантів, а також працівників академічних установ, що займаються її розробкою. Цим пояснюється невелика кількість праць щодо підготовки майбутніх фахівців з інших галузей знань – економістів, правників, управлінців, особливо з технічних спеціальностей та природничих (фізика, астрономія, геологія, фізична географія, хімія, біологія) і гуманітарних (філософія, літературознавство, мистецтвознавство, історія тощо) наук. Для усунення означеної диспропорції варто активніше залучати до науково-педагогічних досліджень молодих спеціалістів означених профілів, які добре знаються на змісті своєї професії, але потребують відповідної теоретико-методологічної підготовки (це можна надолужити під час навчання в аспірантурі). Дисбаланс у дослідженні професійної підготовки майбутніх педагогів за окремими спеціальностями в бік учителів іноземних мов, передусім англійської, може бути усунений завдяки розширенню спектру мовної підготовки здобувачів наукових ступенів, причому не лише англійської, а й інших, особливо східних, мов.

Окремо відзначмо потребу активізації вивчення зарубіжного досвіду щодо підготовки фахівців в галузі спеціальної та інклюзивної освіти, для роботи з внутрішньо переміщеними особами, реємігрантами, ветеранами війни, колишніми полоненими, іншими категоріями осіб, які зазнали моральних, матеріальних втрат унаслідок війни та потребують спеціального психологічного супроводу й соціальної опіки. Певним внеском у вивчення та актуалізацію цієї проблематики стали наші публікації, у яких представлено системний аналіз наукових матеріалів про зміни в психологічному стані студентської молоді України за умов російсько-української війни [1413]. Вони своєю чергою спонукають до ретельнішого вивчення зарубіжного досвіду роботи зі здобувачами вищої освіти, які зазнали психічних травм та фізичного насильства під час сучасних військових конфліктів у гарячих точках планети.

Неоднозначно оцінюємо високий ступінь концентрації уваги науковців на окремих проблемах розвитку вищої, насамперед педагогічної, освіти в зарубіжжі. Це дещо нівелює новизну таких студій. адже апріорі призводить до дублювання не лише фактичного матеріалу, а й теоретичних положень, висновків. Щоправда, історіографічні ситуації, коли не лише статті, а й дисертації мають подібний предмет дослідження, дають підґрунтя для їх порівняння задля виявлення спільних (подібних) та відмінних, оригінальних положень, трактувань, оцінних характеристик. Вони мають стимулювати обмін науковими думками, спільне обговорення значущих наукових проблем, але традиція і культура наукового дискурсу допоки не набули розвитку в українській гуманітаристиці.

Історіографічний аналіз ступеня дослідження змістовно-тематичного спектру про розвиток вищої освіти в зарубіжжі уможливорює окреслити низку актуальних і практично значущих конкретно-педагогічних проблем, які потребують предметного та/або поглибленого вивчення:

- у компаративістських дослідженнях про вищу професійну освіту варто: а) узгоджувати наукові дефініції, які позначають цей феномен в українській науці та терміносистемах досліджуваних країн; б) акцентувати на оригінальних зарубіжних теоріях і концепціях осмислення професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (на кшталт концепту «виробничої педагогіки» у Німеччині); в) з'ясовувати домінування впливів на цей процес чинників євроінтеграції, пріоритетів місцевих традицій і потреб національного ринку праці тощо; г) розширювати тематику студій щодо підготовки фахівців різних галузей знань, зокрема екології, мистецтва тощо;
- за умов повномасштабної російсько-української війни та повоєнного збереження і розвитку національної державності актуалізується потреба вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки військових кадрів, позаяк, окрім вишколу військових медиків, вона фактично не досліджувалася. Достатнє підґрунтя для розв'язання цієї проблеми, зокрема, щодо вивчення

профорієнтації на здобуття військового фаху, дають матеріали, що перебувають у відкритому доступі;

- перспективними напрямками компаративістських студій має стати досвід формування особистості майбутнього фахівця у ЗВО зарубіжних країн. Такі праці можуть мати комплексний характер або фокусувати на окремих напрямках, компонентах національних систем вищої освіти, що, зокрема, стосуються участі здобувачів освіти у волонтерській діяльності та громадських акціях локального, національного, міжнародного рівнів, організації дозвілля тощо;

- окремим предметом комплексних досліджень може стати зарубіжний досвід з організації начального процесу у ЗВО, зокрема, в аспектах використання нових інноваційних технологій викладання, залучення різних учасників освітнього процесу (представників громадськості, бізнесу, підприємців, фінансистів, стейкхолдерів тощо) до організації виробничої практики, мотивації студентів щодо здобуття професійних компетентностей з перспективами подальшого працевлаштування й т. ін.;

- прогнозуємо розвиток нового напрямку компаративістських досліджень, пов'язаних з роллю штучного інтелекту в розвитку світової системи вищої освіти, зокрема, в аспектах його впливу на зниження / підвищення попиту на певні професії, якісні зміни в організації освітнього процесу та змісті й методах навчання, досвіду підготовки фахівців у цій галузі тощо;

- назріла потреба підготовки окремих спеціалізованих бібліографічних посібників у галузі порівняльної педагогіки, які б відповідали її профільній спрямованості та сучасним тенденціям технологізації освітнього та наукового процесу. Це завдання може реалізуватися у форм їх укладання за країнознавчим, галузевим, тематичним, іншими принципами та включенні не лише українських, а й зарубіжних документальних і наукових матеріалів із покликанням на адреси їх розміщення у відкритому доступі.

Поряд з означеними перспективами дослідження окремих тематичних векторів, проблем, аспектів розвитку вищої освіти в зарубіжжі, увиразнимо загальні історіографічні тенденції та підходи її дослідження в плані модернізації і вдосконалення планування, організації та проведення компаративістських досліджень у цьому напрямі.

Виявлений територіальний дисбаланс щодо дослідження національних систем вищої освіти кількох європейських країн (Велика Британія, Німеччина, Польща, Франція) та США і Канади, на які сукупно припадає близько 2/3 студій, доречно виправляти розширенням просторового вектора за рахунок не лише європейських країн (у цьому випадку це компенсують праці, що охоплюють західноєвропейський регіон), а й передусім країн азійського, особливо африканського, регіонів, з яких лише окремі (Китай, Індія, Ізраїль тощо) були в об'єктиві вітчизняної компаративістики. Недостатня кількість українських фахівців зі знанням східних мов можна тимчасово компенсувати завдяки напрацьованому досвіду щодо залучення іноземних науковців, які є їхніми носіями й за керівництва українських учених готують змістовні побудовані на автентичних документальних джерелах кваліфікаційні праці.

Закономірною, об'єктивно зумовленою є зосередженість науковців на вивченні розвитку вищої освіти у 90-х рр. XX – на початку XXI ст., що апріорі посилює актуальність, практичну значущість таких студій. Водночас не менш цікавими й значущими з наукових і дидактичних позицій є праці про розвиток вищої освіти за попередніх історичних періодів. Це зумовлює потребу активного вивчення малодосліджених освітніх процесів і явищ у глибшій історичній ретроспективі, що збагачуватиме українську компаративістику новими знаннями про формування і становлення національних систем вищої освіти.

З'ясування історичної ретроспективи та сучасної суспільної ситуації викликів глобалізації також має важливе значення для визначення передумов і чинників розвитку вищої освіти певних країн і регіонів. У процесі розробки цього компонента досліджень про підготовку майбутніх фахівців у зарубіжних

ЗВО також доречно з'ясувати ситуацію у відповідних галузях соціального та економічного життя (економіка, фінанси, менеджмент, технології, юриспруденція тощо), які визначають професійні компетентності, галузеві вимоги ринку праці та потреби нарощування людського капіталу.

Потребують перегляду деякі підходи до проблеми періодизації досліджуваних освітньо-педагогічних процесів. Не завжди визначаються чіткі критерії їх поділу на окремі періоди, які часто виходять за межі основних меж дослідження. Поширеним є явище, коли періодизація розробляється формально, а фактично не використовується як інструмент логічного структурованого розв'язання висунених у дослідженні завдань. Для уникнення цих та інших негативних проявів потрібно спиратися на спеціальні науково-методологічні розробки науковців [302; 457; 1174; 780; 946; 1346].

За об'єктивно зумовленої тенденції щодо децентралізації та регіоналізації науково-дослідницької діяльності відповідальність за її планування, координацію та організацію переноситься на рівень ЗВО, кафедри та наукових керівників, консультантів і самих здобувачів наукових ступенів. Отже, поряд із формальними вимогами та критеріями, закріпленими в офіційних документах, визначення тем кваліфікаційних робіт на здобуття наукових ступенів має здійснюватися більш зважено та аргументовано. Акцентування на цьому питанні зумовила виявлена в процесі дослідницької праці ситуація, коли предмет дослідження дисертацій кандидатських (доктора філософії) виглядав необґрунтовано широким, зокрема й якщо порівнювати з докторськими дисертаціями.

Синтезований аналіз показав, що за першого історіографічного періоду теми кандидатських дисертацій формулювалися доволі розлого, наприклад, типово як «система педагогічної освіти / професійної підготовки майбутніх учителів у [країні, регіоні]» за певного періоду або й без його зазначення, що тягнуло на «енциклопедизацію» змісту праці. За двох наступних історіографічних періодів у такому форматі стали переважно визначатися теми докторських дисертацій, а здобувачі ступеня кандидата наук (доктора

філософії) почали досліджувати окремі компоненти, напрями систем вищої освіти та професійної підготовки зарубіжних країн. На такому тлі, зважаючи на формалізовані вимоги щодо порушення докторських дисертацій «фундаментальних проблем» розвитку певних галузей знань, звуженими видаються теми окремих праць, наприклад, «теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини» [1315] та ін.

На завершення розглянемо реалізацію третього завдання, що полягає в розробленні навчальної програми елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії». Він призначений для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою 011Освітні педагогічні науки, а в структурно-змістовій площині відповідає матеріалам нашого дослідження й складається з 90 год (18 год – лекційних, 16 год – семінарських занять, 60 год – самостійна робота) (табл. 5.3.1). Навчальний курс спрямований на формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про сутність і завдання історіографії педагогічної науки та структуру, основні напрями, зміст нагромаджених українською компаративістикою наукових знань про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Викладання цього курсу має стимулювати прагнення щодо проведення самостійних наукових студій в означеному напрямі та сприяти формуванню методологічної культури магістрантів як майбутніх дослідників і викладачів ЗВО.

Таблиця 5.3.1

Тематика і структура елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії»

Тема	Кількість годин		
	лекції	семінарські заняття	самостійна робота
Тема 1. Науково-теоретичні основи вивчення зарубіжної системи вищої освіти.	2	2	6
Тема 2. Класифікація джерел дослідження вищої школи зарубіжжя.	2		8

<i>Тема 3. Етапи розвитку української історіографії про вищу освіту в зарубіжжі.</i>	2	2	6
<i>Тема 4. Університетська освіта зарубіжжя в дослідженнях українських компаративістів.</i>	2		8
<i>Тема 5. Глобалізація та інтернаціоналізація вищої освіти в українському науковому дискурсі.</i>	2	2	6
<i>Тема 6. Метааналіз доробку українських учених про розвиток вищої педагогічної освіти в зарубіжжі.</i>	2		6
<i>Тема 7. Розвиток вищої професійної освіти в зарубіжжі в історіографії української компаративістики.</i>	2	2	6
<i>Тема 8. Вища медична освіта закордоном в працях вітчизняних науковців.</i>	2	2	8
<i>Тема 9. Актуальні проблеми розвитку вищої освіти зарубіжжя в українському міждисциплінарному дискурсі.</i>	2	2	6
Усього	18	12	60

Навчально-методичне забезпечення елективного курсу складається із силабусу, матеріалів лекцій, тематичного плану семінарських занять із питаннями для обговорення, творчими завданнями, тематики індивідуальних завдань у вигляді мінідосліджень, наукових і освітніх проєктів тощо, тематики рекомендацій щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, тестових завдань, списку рекомендованої літератури.

Отже, українська компаративістика напрацювала продуктивні міждисциплінарні методологічні підходи щодо всебічного осмислення науково-теоретичних і практичних організаційно-методологічних засад розвитку зарубіжної системи вищої освіти та шляхів і напрямів щодо творчого використання цього досвіду для модернізації і розвитку вищої школи та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні. Попри значні здобутки розвитку історіографії вітчизняної педагогічної компаративістики в дослідженні національних систем вищої освіти та процесів їх глобалізації й інтернаціоналізації, у вивченні цієї проблематики залишається

чимало вузьких місць, прогалин. Вони потребують заповнення через вдосконалення науково-методологічних засад компаративістських досліджень у вигляді узгодження вітчизняної та зарубіжних (національних) терміносистем, використання напрацьованого зарубіжними вченими науково-дослідного інструментарію, розширення тематичного спектру досліджень, удосконалення їх внутрішньої змістової структури тощо. Розв'язанню означених та інших актуалізованих завдань сприятиме розроблений за результати дослідження та апробований в освітньому процесі ЗВО України елективний курс «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії».

Висновки до п'ятого розділу

Багатоаспектність політико-управління і реформування зарубіжних систем вищої освіти ускладнила цілісний структурований аналіз української історіографії про їх розвиток. З одного боку, ця проблематика наскрізно пронизує студії з педагогічної компаративістики, у яких означені феномени розглядаються як універсальні детермінанти функціонування національних систем професійної освіти, з іншого – нагромаджено масив праць, у яких вони становлять основний предмет дослідження. Складну архітектуру історіографії означеної проблеми увиразнюють тематичні україноцентричний, євроінтеграційний, європейський, країнознавчий, глобалістський, компаративістський вектори студій. Аналіз динаміки її розвитку свідчить, що під впливом євроінтеграційних процесів вивчення політики, управління і реформування зарубіжних систем вищої освіти досягло найвищої активності у 2006–2011/2012 рр., відтак відбулося згасання уваги дослідників до цієї тематики та перенесення акцентів на її осмислення в контексті глобалізації.

Запропонована модель вивчення доробку українських науковців щодо забезпечення якості вищої освіти в зарубіжжі на міждисциплінарному, територіальному й предметно-тематичному рівнях виявилася доцільною та ефективною. Вона засвідчила поступальне кількісне та якісне зростання

наукових знань із цієї проблеми в галузях філософії, соціології, педагогіки, управління і менеджменту, економіки і фінансів, права тощо. Окреслилося виразне домінування країнознавчого та україноорієнтованого векторів студій, якщо порівнювати з вивченням проблем ЗЯВО на глобальному і європейському рівнях. Розширення тематичного спектру наукових студій знайшло відображення в почерговому зосередженню уваги науковців на методології і процедурах ЗЯВО в другій половині 1990-х – першій половині 2000-х рр., згодом на процесах інституалізації та осмислення досвіду забезпечення якості вищої освіти в окремих національних системах освіти. Наприкінці 2010-х рр. актуалізувалися проблеми стандартизації і легітимізації ЗЯВО та їх осмислення в контексті історичної ретроспективи і підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

Історіографічний аналіз показав, що вітчизняна компаративістика нагромадила значний аналітичний і фактографічний матеріал з теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у зарубіжжі, який адаптувався до завдань і потреб реформування і вдосконалення вищої школи України. Хоча це завдання розв'язувалося в проєкції кожного конкретно-тематичного дослідження, було напрацьовано загальний алгоритм її осмислення. Зважаючи на рівень інтегрованості вітчизняної системи вищої освіти у відповідні європейські та світові процеси, науковці акцентували на можливостях використання зарубіжного досвіду щодо реформування, управління, фінансування національних систем вищої освіти та імплементації загальновизнаних стандартів і вимог організації освітнього процесу, забезпечення якості освітніх послуг тощо.

Визначені за результатами дослідження здобутки вивчення зарубіжної вищої освіти насамперед стосуються розширення джерельної бази компаративістських студій, підвищення їх науково-методологічного рівня та нагромадження значного масиву студій про різні аспекти і напрями її функціонування – від проблем управління і реформування, до підготовки

фахівців різних галузей знань, забезпечення якості освітніх послуг тощо. До основних прогалин і вузьких місць віднесено обмежений країнознавчий спектр студій, неузгодженість терміносистем української науки та досліджуваних країн, необізнаність із зарубіжною методологією дослідження освітніх процесів тощо. Реальним практичним кроком розв'язання цих завдань стала апробована в освітньому процесі ЗВО України розроблена за матеріалами дослідження навчальна програма елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії».

ВИСНОВКИ

Результати історіографічного аналізу дають підстави стверджувати, що мети дослідження загалом досягнуто, а розв'язання висунених завдань уможливило зробити низку висновків:

1. Розробка методології дослідження передбачала визначення п'яти основних компонентів. Перший – міждисциплінарність – окреслює його здійснення на перетині різних напрямів педагогічної науки (історіографія, компаративістика, педагогіка вищої школи, соціальна педагогіка тощо) та галузей знань (філософія, державне управління, економіка, інформатика, медицина, філологія, політологія, історія тощо). Розвиваємо науковий підхід, згідно з яким компаративістика є міждисциплінарною галуззю знань, яка з позицій різних наукових галузей вивчає та зіставляє суспільні феномени, що функціонують у певному часопросторі. Завдання і функції міжгалузевої, зокрема й педагогічної, історіографії вбачаємо в нагромадженні, систематизації, аналізі, інтерпретації різновидових наукових джерел (праць) про зарубіжну вищу освіту задля визначення етапів, тенденцій, напрямів, територіальних і часових векторів, інших аспектів їх розвитку.

Специфіка другого компонента– терміносистеми –виявляється в трансформації сутності дефініцій у процесі розвитку освіти і науки та відмінностях їх трактування в українському, пострадянському і західному дискурсах. З таких позицій обґрунтовується сутність базових понять «зарубіжна вища освіта», «зарубіжна система вищої освіти» та спільне й особливе їх вживання у вітчизняному та досліджуваному (національному, європейському, глобальному) освітньо-науковому просторі.

Третій компонент методології інтегрують, по-перше, наукові принципи історизму, детермінізму, усебічності, системності, цілісності, неперервності, інтегрованості, об'єктивності, антропологізму, світоглядності тощо, які позначають вихідні ідеї, установки дослідження та з позиції історіографії виражають ставлення суб'єкта пізнання (автора) до об'єкта пізнання – вищої освіти в зарубіжжі. По-друге, це дві групи науково-теоретичних підходів:

загальнонаукові, які визначають логіку, послідовність, динаміку нагромадження наукових знань про вищу освіту в зарубіжжі (цивілізаційний, історико-педагогічний, культурологічний, синергетичний, аксіологічний), та інструментальні, які синтезують потенціал освітньо-педагогічних теорій і концептів для систематизації й аналізу різноманіття авторських трактувань зарубіжних систем вищої освіти та їх окремих компонентів (парадигмальний, антропологічний, феноменологічний, герменевтичний, диференційований).

Четвертий компонент методології у вигляді операційних методів, процедур, технологій за характером пізнавального потенціалу поділено на чотири групи: загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, порівняння, ідеалізація тощо); міждисциплінарні (ідеографічний, періодизації, ретроспекції, контент-аналіз, дискурс-аналіз, типології, біографічний та ін.); аналізу наукових джерел (історіографічний, метааналіз, монографічного і вибіркового аналізу та ін.); статистичні, соціологічні. Вони супроводжували весь науково-дослідницький процес і забезпечували розв'язання конкретних аналітичних завдань.

П'ятий компонент методології щодо плюралізму наукового дискурсу стверджує парадигму відсутності «загальноприйнятих знань» і передбачає осмислення історіографічного процесу крізь призму альтернативності, контрверсійності наукових знань, що не заперечує їх об'єктивності, але дає можливість для різнобічної інтерпретації, оцінювання, пояснення.

2. Зважаючи на досвід науковців і характер досліджень з педагогічної компаративістики, обґрунтовано позицію щодо доцільності поділу джерел на дві групи: умовні першоджерела, що не є результатом науково-аналітичної праці, та історіографічні джерела. За різними ознаками (походження, офіційний статус, змістова наповненість) визначено і схарактеризовано шість груп першоджерел про розвиток вищої освіти в зарубіжжі: нормативно-правові документи, навчально-методичне забезпечення, періодична преса, матеріали статистики, мемуаристика, публіцистичні та художні твори. За змістовно-видовим критерієм комплекс історіографічних джерел (близько 1340 одиниць),

що стали основним предметом нашого дослідження, класифіковано за сімома групами: узагальнювальні праці (25); монографії (95), дисертації (270), науково-аналітичні записки (15); наукові статті (710); збірники наукових конференцій (50); дидактична література (75); довідникові видання (65); наукові огляди, рецензії (15). З'ясування їх інформативно-пізнавального потенціалу виявило, що, попри критику процедури підготовки і захисту, дисертації залишаються основним каналом нарощування наукових знань про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. Вагому роль у цьому процесі відіграли підготовлені колективами академічних установ монографії, які представляли фундаментальний аналіз основних компонентів і напрямів розвитку вищої освіти в глобальному та регіональних і національних вимірах. Наукові статті, матеріали конференцій як мобільні засоби ретрансляції знань стимулювали науковий дискурс і розкривали вузькі малодосліджені аспекти порушеної проблеми. Важливе значення для систематизації наукових джерел мали бібліографічні покажчики.

Попри певну умовність, розроблена періодизація історіографічного процесу відображає основні тенденції, напрями, особливості нагромадження наукових знань про вищу освіту в зарубіжжі. За першого пострадянського 1991 – 2000/2001 рр. етапу на тлі «боїв за методологію» українські науковці почали осмислювати зарубіжну систему освіти не з позицій викриття й загальної критики, а як оригінальний досвід, корисний для використання у формуванні національної системи вищої освіти. За другого проєвропейського етапу 2002–2009/2010 рр. вивчення порушеної проблеми відбувалося у фарватері приєднання України до Болонського процесу, тому увага науковців змістилася на вивчення освітньої політики ЄС та практичного досвіду розвитку вищої освіти у європейських країнах. Ця проблематика залишалася в предметному полі компаративістики на третьому глобалістському етапі 2011/2012 – 2025 рр., що позначився переорієнтацією студій на вивчення національних систем вищої освіти. Він поділяється на дві фази, які розмежовує початок 24 лютого 2022 р. повномасштабної збройної агресії РФ проти України. Означені періоди відображають загальні тенденції щодо розширення територіального вектора,

урізноманітнення тематики, інших аспектів модернізації українських студій про зарубіжну вищу освіту.

3. Запропонована двовекторна система координат дала змогу структурувати еволюцію досліджень про університетську освіту у двох основних ракурсах: територіально-просторовому, що відображає розвиток цього феномена в глобальному, європейському, країнознавчому контекстах, та змістовому, що окреслює тематичний спектр його осмислення. На цій основі визначили історіографічні блоки студій, у яких університетська освіта розглядається як: 1) світова та регіональна системи освіти; 2) у триєдиному контексті компонентів «ЄПВО – зарубіжні країни – Україна»; 3) у ракурсі єврорегіону; 4) в окремих країнах; 5) аспектно в контексті досліджень про різні сфери і напрями розвитку зарубіжної вищої освіти. Виявлено, що блоки 2-й і 3-й переважали на другому і меншою мірою на першому історіографічних етапах, 1-й і 4-й – на третьому етапі, а 5-й – на всіх етапах. Паралельно розвиток університетської освіти вивчався за різних періодів в окремих країнах як об'єкт впливів міжнародних інституцій і компонент неперервної освіти тощо.

Процес вивчення глобалізації вищої освіти позначився розширенням міждисциплінарного дискурсу, зокрема, з ухилом на студії в галузі філософії, які пропонували оригінальні побудовані на західних ідеях методологічні концепти її осмислення. Історіографічний аналіз виявив комплексне та аспектне дослідження цієї проблеми, зокрема, у руслі з'ясування генези, терміносистеми, напрямів розвитку та впливів глобалізації на різні компоненти системи вищої освіти. Простежується тенденція нарощування кількості студій з означеної проблеми на всіх трьох історіографічних періодах та підвищення їх аналітичного рівня. На такому тлі посилювалася суперечність, згідно з якою значний вплив на українські студії про глобалізацію світової системи вищої освіти справляли не західні, а російські наративи, від яких остаточно відмовилися лише на початку 2022 р.

Натомість вітчизняний дискурс із проблеми інтернаціоналізації вищої освіти від самих початків у 1998 – 2003 рр. розвивався на основі західних

теорій. Він досяг певного апогею у 2007–2009 рр., відтак посилювалася тенденція щодо його тематичної та міжгалузевої диференціації. Є підстави говорити про формування доволі оригінальної цілісної національної рецепції проблеми інтернаціоналізації вищої освіти як багатоаспектного феномена, що динамічно модернізується під впливом глобальних суспільно-політичних, соціально-економічних, етнокультурних, освітніх, наукових чинників, зберігаючи стрижневий міжнародний вимір. Її важливим складником стала наукова полеміка щодо співвідношення феноменів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Доробок українських науковців – складник міжнародного дискурсу із цієї проблеми.

4. Авторська програма метааналізу виявилася доволі ефективною для структурованого системного аналізу значної кількості праць українських компаративістів про розвиток різних напрямів вищої професійної освіти в зарубіжжі. Важливим підґрунтям для цього стало з'ясування особливостей трактування понять «вища педагогічна освіта», «вища професійна освіта», інших супідрядних дефініцій в українському і зарубіжному дискурсі. Напрацьована дворівнева структурно-змістова матриця уможливила виокремити й схарактеризувати студії, у яких зарубіжна педагогічна освіта – основний предмет дослідження – вивчалася як складник інших освітніх процесів. Починаючи з кінця 2000-х років, простежуємо посилення тенденції щодо розширення країнознавчого вектора досліджень за рахунок активного включення країн азійського регіону. Складність архітекτονіки історіографії цієї проблеми зумовив широкий тематичний спектр студій, що охоплював різноманіття компонентів професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО та неперервної педагогічної освіти (від питань державної політики й управління до змісту, методів організації освітнього процесу тощо).

Історіографія зарубіжної системи підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей вирізнялася багатоаспектністю і різнопрофільністю Її структурно-функційний аналіз виявив низку особливостей: зростання уваги науковців до чинників, які з позицій синергетики детермінували нелінійний

розвиток національних систем професійної освіти; подібність підходів до їх розгляду як сукупності закладів середньої і вищої освіти зі здобуття певних кваліфікацій і післядипломної освіти, які постійно трансформуються під впливом ринку праці; розгляд цієї проблеми з позицій неоліберальних теорій, які визнавали нормальним явищем домінування особистих інтересів майбутніх фахівців над суспільними; намагання пояснити й узгодити тенденції щодо уніфікації систем професійної освіти під впливом глобалізації та євроінтеграції, з одного боку, та збереження національної ідентичності, з іншого; активізація вивчення нових стратегій професійної підготовки майбутніх фахівців на основі співпраці ЗВО та бізнесу, розвитку неформального навчання тощо

Виявлені особливості історіографії про розвиток вищої медичної освіти в зарубіжжі полягають у її вираженому профільно-орієнтованому характері; високій питомій вазі оригінальних статей і матеріалів наукових конференцій, які не дублюють зміст дисертацій та сукупно з іншими виданнями висвітлюють досвід функціонування окремих медичних закладів освіти; у край вузькому країнознавчому векторі, що охоплює кілька європейських країн і США; намаганні осягти в окремих працях широке коло питань, що стосуються соціальної політики, управління медичною галуззю та специфіки підготовки майбутніх лікарів різних спеціальностей; відносно низькому рівні вивчення її дидактичного компонента тощо.

5. За результатами аналізу визначено особливості вітчизняної історіографії про розвиток теорії та практики навчання і виховання у вищій школі зарубіжжя: «монодисциплінарність» (основний доробок представили фахівці з порівняльної педагогіки); синкретизм, зумовлений множинністю компонентів дидактики; широкий змістовно-тематичний спектр студій; звуженість країнознавчого вектора студій, що фокусували на США. Означені риси характерні для пріоритетних напрямів дослідження порушеної проблеми. Зокрема, компетентнісна парадигма вищої освіти вивчалася крізь призму термінологічного аналізу пов'язаних з нею понять; у європейському вимірі та в контексті глобалізації розвитку вищої освіти в Україні; як концептуальний

стрижень модернізації змісту підготовки студентів у ЗВО. Перенасичення уваги на цих питаннях призводило до клішованих трактувань, зменшення продукування оригінальних ідей і поглядів. Невпорядкованість терміносистеми також позначилася на характері досліджень про розвиток дистанційної освіти. Вагому роль у міждисциплінарному дискурсі про її розвиток відіграли різного рівня наукові конференції та навчальна література. Сукупно з ними дисертації, монографії, наукові статті вможливили формування національної рецепції дистанційної освіти в зарубіжних країнах, що генерувала такі компоненти, як методологія, історичний досвід упровадження, організаційно-методичні аспекти розвитку, вплив на підготовку фахівців у ЗВО тощо.

Виняткове значення науково-дослідницької діяльності в зарубіжних ЗВО посилювало інтерес українських науковців до її вивчення та знайшло відображення у двох десятках дисертацій, монографій, навчальних посібників, численних статтях. Пріоритетними напрями наукового пошуку стали організація дослідницької праці здобувачів вищої освіти різних галузей знань і дослідницька підготовка за докторськими програмами; організація діяльності обдарованої студентської молоді; шляхи інтеріоризації цього зарубіжного досвіду у ЗВО України.

Порівняно з означеними освітніми феноменами, проблема виховання особистості в зарубіжних ЗВО не стала пріоритетом української компаративістики. З одного боку, її різні аспекти пронизують студії про професійну підготовку здобувачів вищої освіти. З іншого боку, у спеціальних працях увиразнилися тематичні напрями щодо вивчення їх особистісного формування за умов глобалізації, досвіду організації окремих напрямів виховання студентської молоді, розвитку її громадської активності (самоврядування, лідерство тощо), оригінальних моделей особистісного розвитку майбутнього фахівця тощо. Дослідження цієї проблематики активізувалося у 2000-х рр., відтак науковий інтерес до неї почав згасати.

6. Визначальними рисами наукового дискурсу з проблем державної політики, управління, реформування та забезпечення якості вищої освіти в

зарубіжжі стали міждисциплінарність, багатоаспектність, синкретизм. Ці феномени вивчаються як передумови й чинники формування національних систем вищої освіти та як окремий предмет дослідження, зокрема, у глобалістському, європейському, країнознавчому, євроінтеграційному та компаративістському тематичних напрямках. Їх дослідження досягло найвищої активності за другого історіографічного періоду завдяки працям з державного управління і порівняльної педагогіки. Високим теоретичним рівнем відзначаються студії про зміст політики вищої освіти Євросоюзу; характер та особливості управління в цій галузі в США та європейських країнах; тенденції децентралізації національних систем вищої освіти; досвід їх реформування, зокрема в Польщі та інших європейських країнах, тощо.

Розроблена модель дала змогу увиразнити вивчення зарубіжного досвіду забезпечення якості вищої освіти на трьох рівнях: міждисциплінарному – відображає кількісне і якісне зростання студій з філософії освіти, порівняльної педагогіки, державного управління, менеджменту, економіки і фінансів, автори яких трактували цю проблематику з відповідних методологічних позицій; територіальному, який поряд з глобальним та європейським векторами засвідчив пріоритет вивчення національного досвіду окремих країн, зокрема, у проєкції його адаптації у ЗВО України; предметно-тематичному, що відображає поетапне розширення проблемного спектра студій з вивчення теоретичних засад і процедур забезпечення якості вищої освіти наприкінці 1990-х – на початку 2000-х рр., процесу формування спеціальних державних і громадських органів ЗВО за наступного десятиліття, актуалізації наприкінці 2010-х рр. питань стандартизації і легітимізації забезпечення якості вищої освіти, їх вивчення з позицій вимог ринку праці та в історичній ретроспективі.

7. Проведене дослідження свідчить, що в 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст. вітчизняна компаративістика здійснила важливий поступ у дослідженні різних аспектів, компонентів і напрямів розвитку вищої освіти в зарубіжжі. Про це свідчить нагромадження унікального науково-методологічного досвіду її всебічного осмислення; зростання кількості різнопрофільних наукових студій і

розширення їх джерельної бази й тематичного спектра; остаточна відмова від російських наративів та долучення до західного наукового досвіду вивчення цієї проблематики. Вважаємо, що в розробці концептуальних засад реформування національної системи вищої освіти та вдосконалення професійної підготовки у ЗВО України має використовуватися весь напрацьований вітчизняною компаративістикою досвід осмислення порушеної проблеми, залежно від рівня їх інтегрованості у ЄПВО та світові глобалізаційні процеси. Це передбачає визначення шляхів і можливостей адаптації зарубіжних моделей державної політики та реформування, управління і фінансування галузі вищої освіти, зокрема, у плані закріплення в законодавчих і нормативно-правових актах України пріоритетів децентралізації національної системи освіти та впровадження європейських стандартів, вимог, норм організації освітнього процесу, забезпечення якості освітніх послуг.

Основні перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні країнознавчого вектора студій на держави азійського й африканського регіонів, узгодження терміносистем функціонування вищої освіти України та в досліджуваних країнах і регіонах, ґрунтовне вивчення західної методології аналізу освітніх систем та досвіду підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, зокрема у військовій сфері. Розроблена за матеріалами дослідження навчальна програма елективного курсу «Вища освіта зарубіжжя в сучасній українській історіографії» засвідчує, що нагромаджений вітчизняною компаративістикою відповідний науковий досвід може знайти ефективне застосування для вдосконалення освітнього процесу у ЗВО України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині: методичний посібник. Київ: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти УПН України, 2003. 56 с.
2. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. Київ: Вища математика, 1998. 207 с.
3. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ: Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України, 1999. 46 с.
4. Аванесов В. С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань. *Тестування і моніторинг в освіті*. 2008. № 10–11. С. 38–42.
5. Авксентьева О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2006. 20 с.
6. Австрійські університети: (18 вищих навчальних закладів Австрії готують фахівців 240 спеціальностей). *Міжнародна освіта*. 1996. № 4. С. 9–14.
7. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Науковий вісн. Чернівець. у-ту: зб. наук. пр.* 2009. Вип. 468. С. 3–11.
8. Авшенюк Н. М., Бідюк Н. М. Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. *Вісник НАПН України*, 2021, 3(2). С. 1-4. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-141OPEN> ACCESS <https://visnyk.naps.gov.ua/>
9. Авшенюк Н. М. Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії: методичні рекомендації. Київ 2011. 91 с.
10. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – поч. XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 235 арк.

11. Авшенюк Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.: монографія. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2015. 610 с.
12. Агаларова К. А. Освіта та самоосвіта в умовах глобалізації. *Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI ст.*: матер. всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 18 липня – 28 серпня 2022 р. Одеса: Гельветика, 2022. С. 24–26. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/11632/Ivchenko.pdf>
13. Агейчева А. О. Тенденції реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2014. 189 арк.
14. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні. *Вісник Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2003. № 4. С. 6–14.
15. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 708 с.
16. Айзікова Л. В. Практично орієнтована підготовка вчителів у Великій Британії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 165–175.
17. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: матер. междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. / ред. кол. В. И. Астахова и др. Харьков: Изд-во НУА, 2010. 364 с.
18. Академічна мобільність викладача закладу вищої освіти: методичні рекомендації / М.І. Олійник, К.С. Кузнєцова, Т.А. Колтунович, І.Р. Перепелюк. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2019. 140 с.
19. Акбаєва Л. Н. Проблема виховання студентів вищих навчальних закладів у Казахстані. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ, 2009. Вип. 1. С. 6–14.
20. Акімова О. А. Університет як потенційне втілення універсальності у вищій освіті. 2011. URL: <http://novyn.kpi.ua/2011-2/02-filos-Akimova.pdf>

- 21.Актуальні питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти: матер. XVII Всеукр. наук.-практ. конф. (5-6 листопада 2020 року м. Тернопіль). Тернопіль: ТНМУ «Укрмедкнига», 2020. 327 с.
- 22.Актуальні питання якості медичної освіти: матер. XIII Всеукраїн. наук.-практ. конф. (12-13 травня 2016 року, м. Тернопіль): у 2 т. Т. 1. Тернопіль: Укрмедкнига, 2016. 392 с.
- 23.Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матер. Першої наук.-практ. конф. (Острог, 19 червня 2013 р.), Острог: Нац. ун-т «Острозька академія», 2013. 238 с.
- 24.Актуальні проблеми медичної та фармацевтичної освіти в Україні: тези доп. Україн. наук.-метод. конф. Харків, 20-22 квітня 1994 року. Київ- Харків. 1994. 206 с.
- 25.Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір. Тези доповідей навчально-методичної конференції м. Вінниця, 7 лютого 2019 року /відп. ред.Л. В. Фоміна Вінниця, 2019. 260 с.
- 26.Актуальні проблеми сучасної психології: матер. міжн. наук.-практ. конф. (29–30 жовтня 2009 р.) Дніпропетровськ: Інновація, 2009. 257 с.
- 27.Актуальные проблемы истории медицины: матер. межд. науч. конф. Сумы: СумГУ, 2005. 267 с.
- 28.Алексевич Г.Л. Принципы единства и дифференциации образования в современной школьной системе Великобритании (80-ые гг.): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1992. 22 с.
- 29.Алексєєва О. В. Професійна підготовка вчителів і громадянське виховання в країнах Західної Європи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ; Житомир, 2005. Вип. 7. С. 344–348.
- 30.Алексєєва О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 119–124.
- 31.Алексєєва О. В. Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2003. 18 с.

- 32.Алієв Х. М. Зарубіжний досвід упровадження дистанційного навчання в університетах. *Наук. зап. Бердян. держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 11–17.
- 33.Альперн О. І. Тенденції розвитку освітньої політики Польщі на регіональному рівні (1989–2009): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2013. 258 арк.
- 34.Альсадун М. А. Формування соціально-інформаційної компетентності майбутніх журналістів у закладах вищої освіти Іраку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Укр. інж.-пед. академія. Харків, 2020. 269 арк.
- 35.Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / авт. кол.: І. В. Степаненко та ін. *Вища освіта України*. 2015. № 3. Додаток 2. С. 154–280.
- 35а. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (Ч. II) / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. 150 с.
- 36.Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: *аналітичні матеріали* / за ред. І. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України, 2016. Ч. II. 144 с.
- 37.Аналітична записка з питань порівняльного законодавства щодо медичної освіти на всіх етапах навчання – від медичного коледжу, навчання в університеті, інтернатурі, резидентурі – до безперервного професійного розвитку в європейських країнах та США. *Дослідницька служба Верховної Ради України*. 2023. 27 січня. URL: <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32212.pdf>.
- 38.Андрейчин С. М., Качор. В.О. Медична освіта у Словацькій республіці / Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2006. 247 с.
- 39.Андрощук І.М. Система управління професійним розвитком викладачівкафедрменеджментууніверситетівРеспублікиПольща: 13.00.01: автореф.дис....канд.пед.наук.Київ,2018.24с.
- 39а. Андрощук А. Г., Малюга О. С.. Використання штучного інтелекту у вищій

- освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. Vol. 3, No. 2, 2024, pp. 27-35.
40. Андрушкевич Ф. Г. Глобализационный концепт современных инноваций (философско-компаративный анализ модернизационных процессов в образовательных системах Украины и Польши): монография. Киев: Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2001. 346 с.
 41. Андрушкевич Ф. Г. Концептуалізація освітніх інновацій України та Польщі в умовах глобалізації суспільства: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова Київ, 2012. 37 с.
 42. Андрущенко В. Глобальні тренди розвитку освіти ХХІ ст. *Вища освіта України*. 2019. № 3. С. 4–15.
 43. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації [інтерв'ю А. Розумного]. *Дзеркало тижня*. 2020. 25 січня.
 44. Андрущенко В. Молодиченко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі. *Вища освіта України*. 2010. № 1. С. 34–42.
 45. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. Київ, 2022. С. Вип. 9. С. 3–12.
 46. Андрущенко В. П., Вікторов В. Г. Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій. *Гілея: зб. наук. пр.* Київ, 2010. № 37. С. 215–227.
 47. Андрущенко В. П. Два напрямки глобалізації та освітня політика. *Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна комунікація*. 2016. № 9. С. 94–99.
 48. Андрущенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5–10.
 - 48а. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: МП Леся, 2010. 368 с.
 49. Анісімова О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти: моделі та механізми. *Освітня аналітика України*. 2019. № 3. С. 97–110.
 50. Аннотированная библиография кандидатских и докторских диссертаций по педагогике, защищенных в Украинской ССР в 1990 году. Вып. 18 / НИИ педагогики УССР / подгот. Г. С. Степенко. Киев, 1991. 51 с.

- 51.Аносов І.П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи): автореф. дис. ... док. пед. наук:13.00.01. Київ, 2004. 46 с.
- 52.Антоненко Л. Особливості управління системою вищої школи на різних рівнях: досвід США та вибір України. *Наукові записки: Педагогіка і психологія*. Терноп. пед. ун-тет ім. В. Гнатюка. 1998. № 5. С. 193–196.
- 53.Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
- 54.Антонюк Д. С., Вакалюк Т. А. Зарубіжний досвід використання цифрових освітніх ресурсів у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 2. С. 130–135. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-2-20>.
- 55.Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід: монографія. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.
- 56.Антонюк Л., Сацик В. Детермінанти глобальної конкурентоспроможності дослідницьких університетів. *Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні: колективна монографія* / за ред. А.Ф. Павленка, Л. Л. Антонюк. Київ: КНЕУ, 2014. С. 30–35.
- 57.Антонюк Р. І. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові: монографія Київ: Лист, 1999. 288 с.
- 58.Аношкова Т. А. Впровадження глобальної освіти у вітчизняних університетах. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/anoshkova_vprovadzhennia.pdf.
- 59.Аношкова Т. А. Глобальна освіта у вищій школі США: теоретичні засади. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 84. Т. 1. Сер. 5. С. 14–18.
- 60.Артьомов І. В., Ващук О. М. Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору: *навчальний посібник* Ужгород: ЗакДУ, 2011. 486 с.

61. Астап'єва О. М. Нові вимоги до вищої медичної освіти в умовах глобалізації та інтеграції навчання. *Український радіологічний журнал*. 2020. Т. XXVIII. № 3. С. 287–293.
62. Астахова В. И., Климова Г. И. Глобальные проблемы образования и их проявления в Украине. Харьков: Харьк. гуманит. ин-т «Нар. укр. акад», 1995. 65 с.
63. Бабенко Б. Досвід використання портфоліо в процесі підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. № 4. С. 41–44.
64. Бабічев А. Зарубіжний досвід із питань управління змінами в системі вищої освіти. *Теорія та практика державного управління*: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2017. № 2. С. 192–200.
65. Бабушко С. Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2015. 496 арк.
- 65а. Базиляк Н. Управлінські принципи реалізації освітньої політики у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки та Західної Європи: досвід і можливість імплементації. *Наук. вісн. Вінниц. акад. безперервної освіти. Екологія. Публічне управління та адміністрування*. 2023. Вип. 3. С. 22–27.
66. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац авіац. ун-т. Київ, 2012. 243 с.
67. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: дис. канд. пед. наук. Житомир, 2006. 233 с.
68. Байденко, В. Еволюція бакалаврату і магістратури: 1999–2010 роки (європейський ракурс). *Вища школа* 2011. № 1. С. 9–23.
69. Баймуратов М. О. Сучасні тенденції правового забезпечення надання освітніх послуг в європейських країнах. *Вісник Маріуполь. держ. ун-ту. Серія: Право*. 2015. Вип. 9–10. С. 129–135.

- 70.Бакаєва І. Г. Вплив міжнародного менеджменту на формування національних моделей менеджменту. *Економіка і управління: зб. наук. пр.* 2012. Вип. 21–22. Ч. 2. С. 196–200.
- 71.Бакіров В. Зиман З., Холін Ю. Висока якість університетської освіти – вимога часу. *Вища освіта України.* № 1. 2005. С. 15–19.
- 72.Бакіров В. С. Соціологія вищої освіти: нові дослідницькі сюжети. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства.: зб. наук. пр.* Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. Вип. 15. С. 561–566.
- 73.Бакіров В. С. Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії. *Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* 2009. № 881. С. 31–36.
- 74.Бакіров В. С. Університети в пошуках нової стратегії. *Universitates = Университеты: наука и просвещение.* Харків, 2003. № 1. С. 4–7.
- 75.Бакіров В. С. Університети і глобалізація. *Педагогіка і психологія.* 2002. № 3. С. 24–27.
- 76.Бак М. Мультимедіа в освітньому просторі сучасної Польщі. *Вища освіта України.* 2015. № 1. С. 71–74.
- 77.Балабанов К. В Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі. *Проблемы развития внешнеэкономических связей и привлечения иностранных инвестиций.* 2009. № 3. С. 1047–1050.
- 78.Балагура О. Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації. *Вища школа.* 2013. № 5. С. 27–34.
- 79.Балацька Н. І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 226 арк.
- 80.Балашов Е. Міжнародні студентські волонтерські обмінні програми як засіб самореалізації студентів. *Нова педагогічна думка.* 2012. № 1. Ч. 1. С. 102–106.
- 81.Баніт О. В. Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах. *Адаптивне управління: теорія і практика.* 2016. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf>.

- 82.Баніт О. В. Система професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 42 с.
- 83.Барабаш О. В. Розвиток неперервної освіти у Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 20 с.
- 84.Барановська Л. В., Барановський М. М., Дьомін А. І. Вища освіта Франції: формально-змістовий аналіз. *Сучасні інформ. технології та інновац. методики навчання в підготов. фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ – Вінниця, 2008. Вип. 17. С. 7–11.
- 85.Барбарига А. А. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии. Киев – Одесса: Вища школа, 1985. 125 с.
- 86.Барський Т. Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі): афтореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 43 с.
- 87.Бартош О. П. До проблеми теоретичної підготовки докторів соціальної роботи у Великій Британії. *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 25–30.
- 88.Бахмат Н. В. Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи у США. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 9. С. 15–20.
- 89.Бахрушин В. Що таке якість вищої освіти та як її вимірюють? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/100-shcho-take-yakist-vishchoji-osviti-i-yak-jiji-vimiryuyut>.
- 90.Бєбко С. Основні тенденції глобалізації вищої освіти. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16860/1/PIONBUG_2020_P052-053.pdf.
- 91.Беденюк А. Д. Боднар Т. В., Боднар П. Я. Інноваційні методи навчання в медичних вузах Польщі. *Медична освіта*. 2019. № 4. С. 113–118.
- 92.Безлюдна В. В. Система соціальної роботи з сім'єю в США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Київ. 2012. 20 с.

- 93.Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2013. 494 арк.
- 94.Безперервний професійний розвиток лікарів та провізорів в умовах реформування системи охорони здоров'я. Матер. наук.-практ. конф. з міжн. участю. Київ: НМАПО ім. П. Л. Шупика, 2020. 495 с.
- 95.Безуглий О. І., Комар О. С. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах європейського союзу: фактори та тенденції розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 1. С. 219–222.
- 96.Бельмаз Я. Використання британського й американського досвіду впрофесійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвип. 7. С. 23–33.
- 97.Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США: автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2011. 40 с.
- 98.Белан В. Ю. Підготовка майбутніх учителів професійних технічних предметів із використанням технологій дистанційного навчання в університетах Республіки Польща: дис. ... док. філософ: 015 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. Київ, 2021. 365 арк.
- 99.Березівська Л. Д. Педагогічна історіографія: стан, проблеми, виклики *Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри* : зб. матер. наук.-методолог. семінару з історії освіти / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2018. С. 4–7.
100. Березюк О. С., Власенко О. М. Формування професійної майстерності вчителя в умовах альтернативної освіти: зарубіжний досвід. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 337–352.

101. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація університетської освіти (Україна – США). *Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр.* / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. 2001. Вип. 16. С. 138–142.
102. Белікова Н. Структура та зміст підготовки фахівців з фізичної реабілітації в окремих країнах Європи. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту.* 2019. № 1. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2010.187846>.
103. Белова В. В. Система управління середньою освітою в Англії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. НАПН України. Київ, 2021. 238 арк.
104. Биков В. Ю., Жук, Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* 2003. № 1. С. 64–76.
105. Биков В. Ю. Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір: проектний підхід як ефективний інструмент її реалізації. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Пол.-укр. журнал.* Ченстохова; Київ, 2001. Вип. 3. С. 65–73.
106. Бистрова Б. В. Професійна підготовка бакалаврів з кібербезпеки у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 20 с.
107. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2000. 21 с.
108. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти в середніх навчальних закладах США: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Умань. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 44 с.
109. Білецький В. С. Методологія наукових досліджень технічних об'єктів та їх оптимізація: навчальний посібник. Київ: ФОП Халіков, 2023. 115 с.
110. Білінська М. Методологія побудови національної системи управління якістю вищої медичної освіти. *Управління сучасним містом.* 2002. № 3. С. 155–160.

111. Білінець М. Ю., Буряченко А. Є., Паєнтко Т. В. Фінансування вищої освіти в Україні у ХХІ столітті: виклики та перспективи їх подолання. *Фінанси України*. 2021. № 2. С. 98–112.
112. Білокопитов В. І. Діяльність міжнародних організацій із забезпечення якості вищої освіти у контексті болонського процесу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 273 арк.
113. Білоусова Н. А. Професійна підготовка медичних представників фармацевтичних компаній у Федеративній Республіці Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 19 с.
114. Біляковська О. О. Якість освіти до генези поняття. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2017. Вип. LXXVI. Т 1. С. 24–28.
115. Біницька К. М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2013. 261 арк.
116. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 510 арк.
117. Блог професора Пономарева: зарубіжний чи закордонний? URL: https://www.bbc.com/ukrainian/blogs/2015/05/150525_ponomariv_blog57_k
118. Бобраков С. В. Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2014. 236 арк.
119. Боголіб Т. М. Фінансове забезпечення розвитку вищої освіти і науки в трансформаційний період: монографія. Київ: Міленіум, 2006. 506 с.
120. Богуцька А. А. Організаційно-педагогічні засади діяльності Університетів третього віку у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 289 арк.
121. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945– 2010 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2012. 276 арк.

122. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз: монографія. Київ: Знання України, 2009. 379 с.
123. Бойко В. В. Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горлів. держ. пед. ін-т інозем. мов. Горлівка, 2011. 194 арк.
124. Бойчевська І. Б. Професійна соціалізація фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2013. 234 арк.
125. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2010. 252 арк.
126. Бойченко М. Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2 (8). URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532/article/viewFile/18608/16351>
127. Бокша Н. І. Тенденції розвитку вищої освіти з підготовки фахівців швейної галузі в Чехії і Словаччині: дис. ... д-ра філософії : спец. 01, 011 / Мукачів. держ. ун-т. Мукачеве, 2020. 332 арк.
128. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. Харків: Харк. політехн. ін-т, 2004. 111 с.
129. Болотська О. А. Розвиток академічної мобільності студентів як реалізація принципів Болонського процесу у вищій освіті України. *Е-наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу»*. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/10>.
130. Болотська О. А. Стан розвитку академічної мобільності студентів в європейських країнах: проблеми та перспективи. *Зб. наук. пр. Нац. академії держ. прикордон. служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1. С. 17–24.

131. Болюбаш Я. Я., Василюк А. В. Системи підготовки вчителів в Україні і Польщі: порівняльний аналіз. *Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX–XX ст.): матеріали між. наук.-практ. конф.* / упоряд. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДГУ, 1998. Ч. 1. С. 118–125.
132. Бондар В. Сучасна українська історіографія: підсумки і виклики. *Історіографічні дослідження в Україні: зб. наук. пр.* Київ, 2014. Вип. 25. С. 95–113.
- 132а. Бондар Т. І. Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2009. 20 с.
133. Бондаренко В. Ф. Ленд-грант коледжі США: основні періоди. *Наукові записки: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*, 2008. Вип. 73. С. 18–30.
134. Бондаренко В. Ф. Тенденції розвитку вищої аграрної освіти у США (друга половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2009. 258 арк.
135. Бондаренко З. П. Зарубіжний досвід організації волонтерської роботи у вищих навчальних закладах. *Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр.* Київ, 2008. Вип. 12. Кн. 2. С. 457–465.
136. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 316 арк.
137. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2019. 607 арк.
138. Бондар Т. І. Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2009. 20 с.

139. Бондар Т., Муқан Н. Тенденції розвитку медсестринської освіти у Швейцарії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 47. Т. 1. С. 276–282.
140. Бондарук Я. В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2013. 302 арк.
141. Бондарчук Н. О. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: автореф. дис. канд. наук з держ. управління / Акад. муніцип. упр. Київ, 2008. 20 с.
142. Бордакова, О. М. Розвиток професійної орієнтації учнівської молоді в Республіці Польща в умовах європейської інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 : захищена 01.07.2015 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 392 арк.
143. Борзенко О. П. Організація дистанційного навчання студентської молоді в Канаді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 223 арк.
144. Борисова, М. В. Розвиток освіти дорослих у Канаді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горлів. держ. пед. ін-т інозем. мов. Горлівка, 2012. 251 арк.
145. Бородієнко О. В., Зленко. А. М. Публічно-приватне партнерство закладів професійної освіти: навчально-методичний посібник. Переяслав: ФОП Домбровська Я.М., 2023. 212 с.
146. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 20 с.
147. Братиця Г. Стратегії реформування вищої школи Німеччини в контексті Болонського процесу. *Вісн. Львів. ун-ту Сер. Педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 262–267.
148. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

149. Брильова А., Марценюк Т. Особливості політики гендерної пріоритетизації у вищій освіті: досвід Німеччини для України. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. № 3-4. С. 78–88. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10988>
150. Бугасова Н. В. Система неперервної освіти іммігрантів у Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2013. 20 с.
151. Будко А. В. Система оцінювання навчальних досягнень студентів з гуманітарних дисциплін в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 226 арк.
152. Булах І. Є., Войтенко Л. П., Антоненко Ю. П. Моніторинг якості медичної освіти. Міжнародний досвід. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 3–12.
153. Булах І. Є., Шило І. М. Сучасні підходи до встановлення критерію «склав / не склав» у системі американських медичних ліцензійних іспитів. *Педагогіка і психологія*. 1997. №3. С.230–236.
154. Бурачек І. В., Кравчук К. М. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України. *Вісн. Житомир. держ. технол. у-ту. Сер.: Економічні науки*. 2017. № 3. С. 50–53.
155. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
156. Буркова Л. В. Генеза компетентнісного підходу в освіті. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 30. С. 10–15.
157. Бусько М. Б. Організація навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2014. 247 арк.
158. Бут Я. В. Розвиток католицьких університетів Франції (кінець XIX – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2019. 276 арк.

159. Буяльська Т. Б. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України. Вінниця, 2005. 82 с.
160. Вавренюк С. А. Історія проведення реформи вищої освіти в Європі. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 15. С. 80–84. doi: 10.32702/2306-6814.2019.15.80.
161. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т пед. и психол. проф. образования АПН Украины. Киев, 1995. 206 с.
162. Варга Н. І., Повідайчик О. С. Дослідницька підготовка викладача вищої школи за докторськими програмами у США. *Virtus: Scientific Journal*. 2019. Is. 35. Р. 80–82.
163. Василевич С. В., Панько О. М., Цицюра О. О. Формування нової парадигми вітчизняної медичної освіти у контексті принципів Болонської декларації. *Галицький лікарський вісник*. 2011. Т. 18. № 2. С.147–149.
164. Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.
165. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 184 арк.
166. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 404 арк.
167. Василюк А. Наукові підходи до аналізу освітніх реформ. *Вища освіта України*. 2013. № 2. С. 20–25.
168. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: навчальний посібник. Ніжин: НДПУ, 2002. 139 с.
169. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. 2013. № 3. С.9–31.

170. Васянович Г. Феноменологічна філософія і її педагогічний контекст. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 20–26.
171. Ваховський Л. Постмодернізм і сучасна освіта. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Pedagogika*. 2015. Т. XXIV. S. 15–23. URL: <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.01>.
172. Вашкович В. В., Манзюк В. В., Рошканюк В. М. Волонтерська діяльність у змісті соціальної функції держави: *монографія*. Ужгород: Вид. дім «Гельветика», 2019. 200 с.
173. Вдовенко Н. Освітня політика: проблема визначення. URL: <http://h.ua/story/323474/>
174. Везетів К. В. Проблема компетентності у сучасній педагогічній парадигмі. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 вересня 2010 р. Ялта, Крим, Україна): РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2010. Ч. 1. С. 6–15.
175. Вербицька С. В. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 78–86.
176. Вербицька С. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. *Наук. вісн. Чернівець. ун-ту: Сер./: Педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 468. С. 53–63.
177. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 45. 2009. С. 20–26.
178. Вербовський І. А, Рудницька О. П., Семенюк Т. В. Правове регулювання управління закладом вищої освіти міжнародним та зарубіжним законодавством. *Юридич. наук. електрон. журн.* 2021. № 3. С. 187–190. URL: http://lsej.org.ua/3_2021/49.pdf.
179. Верхогляд О., Романовська Ю., Романовський О. Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти. Національний і міжнародний аспекти. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 15–24.

180. Вєтрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина XX століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. ін-т слов'язнознавства Київ. славістич. ун-ту. Рівне, 2008. 212 арк.
181. Вєтров О. М. Розвиток професійно-технічної освіти в коледжах Сполучених Штатів Америки (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. 235 арк.
182. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 250 арк.
183. Визначення конкурентних переваг здобуття вищої освіти в країнах-конкурентах України на ринку освітніх послуг для іноземних студентів. Київ, 2020. 70 с.
184. Викманис У., Вискна А. Университетское медицинское образование в Латвии: некоторые проблемы и решения. *Медицинское образование в классических университетах: история и современность: Матер. Межд. науч.-практ. конф.* (16 – 17 мая 2002 г., г. Сумы) / под ред. К. К. Васильева. Сумы: Изд-во СумГУ, 2002. С. 32–34.
185. Винницький М. Як забезпечити елітність університетської підготовки. *Дзеркало тижня*. 2021. 30 листопада. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/vishcha-osvita-v-ukrajini-jakisni-znannja-ale-bez-eruditsiji.html>.
186. Вихрущ А. Педагогіка XXI століття. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.*, Київ, 28 травня 2020 р. / за ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 67–69.
187. Вихрущ В., Козловський Ю. Регіональні особливості університетської освіти та імперативи неперервної освітньої політики Канади. *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 12–17.

188. Вихрущ В. Предмет історико-педагогічного дослідження як рефлексивний простір проблем сучасної освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.*, Київ, 28 травня 2020 р. / за ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 83–86.
189. Вишне夫ська Н. Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80-90-х роках ХХ століття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. ін-т слов'янознавства Київ. славістич. ун-ту. Київ, 2000. 224 арк.
190. Вища медична освіта і Болонський процес (навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали) / В.Ф. Москаленко, О.П. Яворський та ін. Київ: МОЗ України, 2005. Ч. 1. 100 с.; Ч. 2. 98 с.
191. Вища освіта різних країн світу: монографія / за ред. О. І. Шапран. Переяслав: ФОП Домбровська Я. М., 2020. 488 с.
192. Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства: монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Київ: Агроосвіта, 2015. 300 с.
193. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2007-2011 рр.: наук.-допоміж. бібліогр. показч. Вип. 2 [Ч. 1] / упор. Пономаренко Л. О. та ін. Київ: Нілан-ЛТД, 2012. 663 с.
194. Вища освіта України у національному і глобальному контекстах. Зб. наук. пр. Яготин. Яготин філія МАУП, 2005. 145 с.
195. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2007–2011 рр.: наук.-допом. бібліогр. показч. Вип. 2. Ч. 2 / упоряд. Лисиця Н. В. та ін. Київ, 2014. 416 с.
196. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2012–2013 рр.: наук.-допом. бібліогр. показч. Вип. 3 / упоряд. Пономаренко Л. О. та ін. Київ, 2015. 341 с.
197. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1991–2006 рр.: науково-допоміжний показчик / упоряд.: Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсєєва, Л. І. Ніколюк та ін. Київ: Педагогічна думка, 2008. 487 с.

198. Вища освіта України: сучасні орієнтири розвитку: бібліогр. покаж. / уклад. І. О. Науменко. Полтава: ПУЕР, 2016. 41 с.
199. Вища та вища професійна освіта: відмінності та особливості: URL: <https://pravo.home.cx.ua/ukraincyam/vishha-ta-vishha-profesiyna-osvita-vidminnosti-ta-osoblivosti.html>.
200. Відділ зарубіжних систем професійної освіти. URL: <https://ivet.edu.ua/laboratoriya-zarubizhnyh-system-profe/>
201. Відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій. URL: <https://iitlt.gov.ua/scientific-divisions/komparativ/>
202. Вікторов В. Г. Міжнародні моделі освітніх індикаторів якості освіти. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ: Центр духовної культури, 2005. № 49. URL: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_49/Viktorov.htm.
203. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 380 арк.
204. Віктор Петрович Андрущенко: *бібліограф. покажч. до 65-річчя від дня народження і 35-річчя науково-педагогічної діяльності* / упоряд. Н. І. Тарасова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 270 с.
205. Вільчинська Н. Освітня політика Європейського Союзу: особливості формування та реалізації: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.
206. Вільчовська А. Е. Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі (1980–2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 20 с.
207. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2003. 20 с.
208. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до поняття «духовність». *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2004. № 14. С. 51–54.

209. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 108–113.
210. Вовк М. П. Модернізація педагогічної освіти. *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник* / М. П. Вовк та ін. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, 2021. С. 151–153.
211. Воевутко Н. Ю. Професійна підготовка вчителів у Республіці Кіпр: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2013. 20 с.
212. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 290 арк.
213. Войналович О. О. Глобалізація і розвиток сучасної освіти в Україні. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: зб. наук. пр. звітно-наук. конф. викл. ун-ту за 2013 рік / укл. Г. І. Волинка та ін. Київ Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 184–186.
214. Войнаровська Н. В. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 230 арк.
215. Волонтерство: poradnik dla organizatora wolonterskiego ruchu / укл.: Лях Т.П. Київ: Волонтер, 2001. 176 с.
216. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки учителів початкової школи у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 195 арк.
217. Воробйова О. Трансформація систем забезпечення якості вищої освіти в умовах глобалізації: управлінський аспект. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали*. Ч. II / за ред. В. Лугового. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. С. 116–127.

218. Вороненко Ю. В., Москаленко В. Ф., Черних В. П. Медична та фармацевтична освіта в умовах Болонського процесу. *Внутрішня медицина*. 2007. № 3. С. 128–131.
219. Вороненко Ю. В., Шекера О. Г., Ткаченко В. І. та ін. Підходи до підготовки сімейних лікарів в Україні та країнах Європи. *Український медичний часопис*. 2014. № 3. Т. V/VI. С. 116–120. URL: www.umj.com.ua.
220. Воронка Г. С. Гуманізація післядипломної економічної освіти в університетах Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 245 арк.
221. Вошколуп Г. Ю., Шура Н. О. Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців із соціальної роботи. *Вісн. у-ту ім. А. Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 111–117.
222. Вощевська О. В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.
223. Внукова І. П., Попова Л. Д., Співка А. Г. Підготовка вчителя-гуманіста в Німеччині. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ: ІЗМН-СДП, 1997. Вип.2. С. 41–44.
224. Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні: мат. міжн. конф. Київ: Укр. вид-во «Пульсари», 2007. 176 с.
225. Гавран М. І., Пуга О. О. Реалізація концепції навчання впродовж життя процесі підготовки та перепідготовки фахівців (досвід Польщі). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 28. С. 82–86.
226. Гавран М. І. Тенденції розвитку вищої освіти недержавної форми власності в Польщі та Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. 255 арк.
227. Гаврилук А. В. Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 228 арк.

228. Гаврилюк М. В. Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2012. 228 арк.
229. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2005. 20 с.
230. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка. Київ: Вища школа, 2006. 216 с.
231. Гальперіна В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 17 с.
232. Галян В. О. Методологія та організація наукових досліджень: навч.-метод. вид. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 26 с.
233. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1995. 24 с.
234. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / ДВНЗ «Криворіз. нац. ун-т». Кривий Ріг, 2013. 40 с.
235. Гамерська І. І. Педагогічні засади гармонізації національних і європейських стандартів освіти в контексті Болонського процесу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. 239 арк.
236. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. 19 с.

237. Гарапко Л. І. Іншомовна освіта у зарубіжних країнах: головні вектори української педагогічної історіографії (кінець XX – початок XXI століття: дис.. док. філософ.: 011 / Мукачів. держ. ун-т, Мукачево, 2021. 227 арк.
238. Гаращук К. В. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 236 арк.
239. Гаращук О. Куценко В., Содоль І. Вдосконалення парадигми розвитку вищої освіти в контексті розбудови інноваційної економіки. *Вища освіта України*. 2013. № 2. С. 102–108.
240. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 249 арк.
241. Гарбуза Т. Тьютор як суб'єкт освітнього процесу в системі дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 1. С. 71–75.
242. Герасименко О. Ю. Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... док. філософ: 011 / Криворізьк. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2023. 282 с.
243. Герасимова І. Г., Кочурська, І В. Гуманізація професійної підготовки педагогів крізь призму гендерних проблем. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. № 8. С. 37–42.
244. Герасимчук В.І. Патріотичне виховання студентської молоді в українських і польських вищих закладах освіти (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка Полтава, 1997. 167 с.
245. Гаркуша С. В. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях. навчально-методичний посібник. Чернігів, 2019. 72 с.
246. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: монографія. Київ: МАУП, 2005. 320 с.

247. Глобалізація та глобальні проблеми сучасності: наук.-допоміж. бібліограф. покажч. / укл. І. О. Железняк, В. В. Косенко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 354 с.
248. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования: монографія. Київ: Вид. центр «Просвіта», 1996. 312 с.
249. Глузман О. В., Володько В.М. Вища педагогічна освіта в Японії: стан, проблеми та перспективи. *Педагогіка і психологія*. 1996. №4. С.241–244.
250. Глузман О. В. Система підготовки педагогічних кадрів в Ізраїлі. *Педагогіка і психологія*. 1996. №3. С.203–211.
251. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 5. С. 8–21. URL: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>.
252. Глушок Л. М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австрії: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 20 с.
253. Годлевська К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 22 с.
254. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: монографія. Запоріжжя: Запорізь. нац. ун-т. 2007. 338 с.
255. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 31. С. 203–211.
256. Головатенко Т. Ю. Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу: дис. .. док. філос.: 011 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Київ, 2021. 264 арк.
257. Головка І. О. Розвиток технічної освіти в Англії (1870–1914 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2019. 303 арк.

258. Головченко Г. О. Тенденції розвитку медіаосвіти у США і Канаді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 558 арк.
259. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2007. 243 арк.
260. Голубєва М. О., П'янківська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід. *Наук. зап. Нац. ун-т «КиєвоМогилян. акад.»*. Сер.: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2008. Т. 84. С. 10–15.
261. Голубєва М. О., П'янківська І. В. Етапи розвитку вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина у 1990-2010 роках. *Зб. наук пр. Педагогічні науки*. 2010. № 55. С. 18–23.
262. Голубнича О. В., Каданер О. В. Класифікація сучасних джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка та психологія. зб. наук. пр.* Харків, 2020. Вип. 63. С. 19–29.
263. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2012. Вип. 27. С. 150–128.
264. Голуб Т. П. Організація науково-дослідної роботи студентів технічних університетів Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2013. 20 с.
265. Гомоннай Б. В. Народное образование в европейских странах социалистического содружества. Киев: Радянська школа 1978. 293 с.
266. Гонта І., Каленюк І. С. Академічна мобільність як складова європейського простору вищої освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2010. Т. 1. С. 135–142.
267. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

268. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університетська книга, 2015. 710 с.
269. Гордієнко Л. О. Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2005. 21 с.
270. Гордійчук С. В., Леонченко Н. П. Європейський та український досвід підготовки кадрів для медсестринства. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка: зб. наук. пр. Сер. Педагогіка*. 2011. Вип. 4. С. 195–200.
271. Горобець С. Компетентнісна парадигма в освіті: світовий досвід, здобутки українських і польських науковців. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*. 2014. Вип. 11. С. 226–233.
272. Горпініч Т. І. Розвиток творчих здібностей студентів медичного профілю в університетах Великої Британії та США *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка: зб. наук. пр. Сер. Педагогіка*. 2015. №. 3. С. 131–138.
273. Горський В. Біля джерел. Нариси з історії філософської культури України. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006. 262 с.
274. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2011. 212 арк.
275. Гребеник-Козаченко Ю. С. Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка Суми, 2016. 270 с.
276. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Академія муніцип. управл. Київ, 2009. 20 с.
277. Гривкова О. Я. Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2019. 20 с.

278. Григоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 265 арк.
279. Григор'єва Т. Ю. Методичні рекомендації щодо використання британського досвіду підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих у вітчизняній педагогічній практиці. Житомир, 2010. 45 с.
280. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 20 с.
281. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т. ім. І. Франка. Львів, 2005. 259 арк.
282. Гриньова В. М., Подбerezський М. К. Культурологічний підхід *Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія* / за ред. В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2012. С. 81–126.
283. Гриньова В. М. Специфіка структурної організації та змісту діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США. *Вісн. Черкас. ун-ту. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 145. С. 156–158.
284. Грицак Я. Українська історіографія. 1991–2001: десятиліття змін. *Україна модерна*. 2005. Ч. 9. С. 43–67.
285. Гриценко М. В. Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2012. 21 с.
- 286а. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*. 2024. Is. 10. P. 152-161.
286. Гриценчук О. О. Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ в європейському контексті. URL: <http://194.44.242.244/e-journals/ITZN/em1/content/06goonec.html>.

287. Гришкова Р. О. Європейський вимір якості вітчизняної освіти. *Наукові праці. Педагогіка*. Миколаїв: ЧДУ ім. П. Могили, 2013. Вип. 203. Т. 215. С. 7–10.
288. Грищенко А.А. Транснаціональний фактор у економічному зростанні транзитивних країн: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 314 с.
289. Грищук Л. А., Городецький В. Є. Медична освіта у Польщі: монографія. Тернопіль: ТДМУ, 2006. 124 с.
290. Грищук Ю. В. Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польща в контексті європейських інтеграційних процесів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2019. 309 арк.
291. Громов А. А., Ковальковский Е. В. Некоторые аспекты высшего образования в Украине в условиях глобализационных процессов. *Історичні, економічні, соціально-філософські та освітні аспекти розвитку охорони здоров'я: Матер. міжн. наук. інтернет-конф.* Харків: ХНМУ, 2013. С. 140–141.
292. Громов Є. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 20 с.
293. Громовий В. Глобальна освіта й українська школа. *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 13–16.
294. Губіна О. Ю. Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 275 арк.
295. Гузь В. Глобалістика: економіка та освіта. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 3–6.
296. Гук С. В. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2015. 23 с.

297. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2008. 262 арк.
298. Гуляєва М.М. Професійна підготовка андрагогів в університетах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 308 арк.
299. Гуменюк В. В. Організаційно-педагогічні умови здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти в Україні (середина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2016. 341 арк.
300. Гунько Л. О. Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР: дис. ... д-ра філософ.: 01, 011 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 311 арк.
301. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
302. Гурч Л. М. Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як чинник підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі. *Персонал*. 2005. № 7. С. 80–85.
303. Гут Д. Болонський процес: вплив реформи вищої освіти на структуру та організацію докторантури Німеччини. *Вища школа*. 2007. № 3. С. 85–94.
304. Гуцол С. Ю. Наратив як провідна дискурсивна практика самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 35–42. doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-8>.
305. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.
306. Гюль Алі. Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у XIX – на початку XXI століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 326 арк.

- 307а. Гендерні дослідження : прикладні аспекти: монографія / за наук. ред. В.П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2013. 448 с.
307. Давиденко О. В. Організація підпільної освіти у Польщі в період Другої світової війни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2015. 268 арк.
308. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 211 арк.
309. Данилишена Т. М. Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2011. 184 арк.
310. Дацко О. В. Діяльність Європейської асоціації університетів у контексті формування регіонального освітнього простору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 240 арк.
311. Дебич М. А. Проблема гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2012. 200 арк.
312. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2019. 38 с.
313. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко. 2019. 408 с.
314. Дебич М. Інструменти інтернаціоналізації для оцінювання якості вищої освіти: європейський досвід. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (частина II)* / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. С. 95–107.
315. Дегірменджі М. Підготовка фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах Туреччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 21 с.

316. Дегтярьова Г., Клос Є., Клос Л. Освітні реформи і технології навчання в провідних зарубіжних країнах у другій половині ХХ ст. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 1997. № 1. С. 22–30.
317. Демешкант Н. А. Теоретичні і методичні засади екологічної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 544 арк.
318. Демидович О. М. Професійна підготовка фахівців з медіації в університетах Іспанії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2011. 196 арк.
319. Демченко О. Й. Значення впровадження національних стандартів в Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ століття для реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. *Наук. вісн. Кременець. обл. гуманіст.-пед. ін-ту ім. Т. Шевченка. Педагогіка*. 2013. Вип. 1. С. 18–22.
320. Дем'яненко Н. Класичний університет у Болонському процесі: реалії та перспективи. *Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах : зб. наук. пр. за матер. Всеукр. наук.- практ. конф.* Київ, 2004 С. 121–126.
321. Дем'яненко Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти: ракурс диверсифікації магістратури. *Історико-педагогічні студії: наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2011. Вип. 5. С. 26–29.
322. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно компетентнісна модель. *Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович*. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 9–22.
323. Деркач С. Освітні реформи в Польщі. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/21/visnuk_24.pdf

324. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 271 арк.
325. Дернова, М. Г. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського союзу: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 636 арк.
326. Десятов Т. М. Система професійно-технічної освіти в Туреччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 18 с.
327. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 35 с.
328. Дзеверін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР. *Розвиток народної педагогічної науки в Українській РСР. 1917-1957. Наукові записки НДІП*. Київ, 1957. Т. IV. С. 135–188.
329. Дзюбенко І. А. Досвід громадянського виховання країн ЄС в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 16–21.
330. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.
331. Дистанційне навчання: досвід, становлення та розвиток (2001-2017 рр.): бібліогр. покажч. / уклад. В. П. Балюк, С. В. Спірякова. Полтава: Полтав. нац. пед. ун-ет ім. В. Г. Короленка, 2018. 69 с.
332. Дистанційне навчання – основа нової освітньої парадигми: Тези міжнар. наук.-метод. конф., 8–9 жовт. 2002 р. / Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ 2002. 119 с.
333. Дистанційне навчання: сутність, особливості та технології: рек. покажч. / упоряд. Н. А. Арустамова, О. М. Блінова, С. М. Соболев. Херсон: ХДУ, 2020. 47 с.

334. Дистанційний навчальний процес: навчальний посібник / за ред. В. Ю. Биковата В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2005. 292 с.
335. Джгун Н. М. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в університетах Китайської Народної Республіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.
336. Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017): зб. матер. Всеукр. наук.-практ. семінару, 16 трав. 2018 р. / редкол.: Березівська Л. Д. та ін. Київ, 2018. 66 с. URL: http://dnrb.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/06/Sources_and_historiography_transformational_processes_2018.pdf
337. Джерельна та історіографічна – основа сучасних історико-педагогічних досліджень: *матер. XII Всеукр. іст.-пед. наук.-практ. конф.* (Хмельницький, 7–8 листоп. 2013 р.). *Педагогічний дискурс*: зб. наук. пр. 2013. Вип. 15. 812 с.
338. Дзюбишина Н. Б. Педагогічний реформізм у Чехословаччині в міжвоєнний період (1918–1938 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2011. 238 арк.
339. Діалог цивілізацій: протиріччя глобалізації: матер. Другої всесвіт конф. Київ, 23 травня. 2003 р. Київ: МАУП, 2003. 161 с.
340. Дмитренко П. В. Пасічник Ю. А. Дистанційна освіта: аналітичний огляд. Київ: НПУ, 1999. 25 с.
341. Добко Т. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України. 2014. URL: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlyaukrajini>
342. Долінська Н. В. Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2019. 235 арк.
343. Донченко В. М. Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 351 арк.

344. Дороніна Т. О. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні: навчальний посібник. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. 250 с.
345. Дорофєєв А. Е., Мягкова Т. В., Хоростовська В. Д. Досвід організації навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах Польщі. *Медична освіта*. 2012. № 1. С. 99–101.
346. Досвід Віденського медичного університету в реформуванні системи освіти. Перспективи співпраці / за ред. Л. Я. Ковальчука. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2006. 288 с.
347. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні: *монографія* / за ред. А. Ф. Павленка, Л. Л. Антонюк. Київ: КНЕУ, 2014. 352 с.
348. Дреєрман М. Г. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі: дис. канд. пед. наук: 13. 00.01. Одеса, 2007. 20 с.
349. Дробноход М. Про реформування освітньої галузі України в контексті проблем і тенденцій розвитку глобалізованого світу. *Освіта і управління*. 2010. Т. 13. № 4. С. 7–17.
350. Дружченко Т. Волонтерство в соціальній роботі: навчальний посібник. Київ : Главник, 2006. 165 с.
351. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
352. Дубасенюк О. А. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матер. V Міжнар. наук.-практ. конф.* (Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми, 2019. Т. 1. С. 105–108.
353. Дубасенюк О. А. Цифровізація вищої освіти: сучасні виклики, ризики, досвід. *Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практик: матер. міжнар. наук.-практ. конф.*, 26 січня 2023 р. Ломжа, Польща, 2023. Ч. 1. С. 307–311. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36576/1/81.pdf>

354. Дубко Л. О. Англосаксонська модель в контексті управління вищою освітою Англії в сучасний період. 2011. URL: http://nvd_2011_2_17.pdf Європейський.
355. Дужа-Задорожна М. П. Професійна підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'єю у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 19 с.
356. Дурдас А. П. Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці: дис. ... док. філософ.: 011 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2021. 293 арк.
357. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади США: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 42 с.
358. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
359. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
360. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навчально-методичний посібник / Т. М. Димань, О. А. Боньковський, А. Г. Вовкогон. БНАУ, 2017. Одеса.: НУ «ОМА», 2017. 106 с.
361. Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань: матер. X міжн. наук.-метод. конф. Рівне, 2012. 231 с.
362. Євтух В. Б., Євтух М. Б. Боротьба прогресивних сил ФРН за демократизацію системи освіти. *Радянська школа*. 1976. № 12. С. 94–98.
363. Євтух В. Б., Євтух М. Б. Дискримінація національних меншостей США в галузі шкільної освіти. *Радянська школа*. 1976. № 5. С. 102–109.
364. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 70–74.

365. Євтух М. Б., Ханенко В. С. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. 176 с.
366. Євтушенко Н. В. Системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща: дис. ... док. пед. наук. 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАНУ. Київ, 2021. 501 арк.
367. Євтушенко Ю. Польська реформа у сфері освіти – приклад успішного досвіду: URL: bhfoundation.com.ua
368. Єгоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 19–23.
369. Єгорченко І. Як суспільство сприймає реформи у вітчизняній вищій освіті. *Дзеркало тижня*. 2021. 3 березня. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pro-mifi-i-nadiji.html>.
370. Єременко І. В. Тенденції інтернаціоналізації забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.011 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2019. 295 арк.
371. Єрмаченко В. Є., Дериховська В. І. Особливості трансформації світової системи вищої освіти у ХХІ столітті. *Економіка та суспільство*. 2017. № 10. С. 516–522.
372. Жарких Ю. До дистанційної освіти в Європейському розумінні ми поки що не дійшли. *Освіта України*. 2005. 18 лютого. С. 6.
373. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 223 арк.
374. Жерноклеєв І. В. Підготовка майбутніх учителів технологій в освітніх системах Скандинавських країн. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 312 с.

375. Жижко О. А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
376. Жижко О. А. Становлення та розвиток професійної освіти маргінальних груп населення Мексики і Венесуели: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 40 с.
377. Жижко Т. А. Теоретичні засади розвитку університетської освіти: європейський контекст: дис. ... док. філософ. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 427 арк.
378. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань та ін. Київ: Богдана, 2003. 517 с.
379. Жовта І. Дистанційна освіта набирає обертів в Україні і світі. *Освіта України*. 2004. 9 квітня.
380. Жуковський В. М. Морально-естетичне виховання в американській школі (30-ті роки ХІХ ст. — 90-і роки ХХ ст.): автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 35 с.
381. Жуковський В. М. Морально-естетичне виховання в історії американської школи: монографія. Острог, 2002. 428 с.
382. Журавська Н. С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія): монографія. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. 345 с.
383. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти. *Правова держава: щорічник наук. пр.* . Київ, 2003. Вип. 14. С. 20–30.
384. Заблоцька Л. М. Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ – початку ХХІ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т. Івано-Франківськ, 2010. 20 с.

385. Заболотна О. Потенціал міжнародних освітніх досліджень для української порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.*, Київ, 28 трав. 2020 р. / за ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 69–73.
386. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 175 арк.
387. Загородня Л. П. Підготовка магістрів для шкільної галузі в зарубіжних країнах. *Вісн. Черкас. нац. у-ту ім. Б. Хмельницького. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2019. С. 29–35. doi: 10.31651/2524-2660-2019-4-29-36
388. Загоруйко Л. О. Стратегії забезпечення рівних освітніх можливостей молоді у скандинавських країнах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2012. 223 арк.
389. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 206 с.
390. Зайченко І. В. Історія педагогіки: навчальний посібник у 2 кн. Кн. 1: Історія зарубіжної педагогіки. Київ: ВД «Слово», 2010. 624 с.
391. Зайченко Н. І. Розвиток теорії і практики соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у ХХ – на початку ХХІ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2015. 447 арк.
392. Закаулова Ю. В. Розвиток системи професійної освіти Бельгії в умовах євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2012. 291 арк.
393. Запорожченко Ю. Г. Система забезпечення якості вищої освіти в Ірландії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. 2011. 232 арк.

394. Зарва О. М. Моральне виховання студентів вищих навчальних закладів США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2011. 245 арк.
395. Заремський Б. Дослідницькі університети в глобальних інформаційних мережах. *Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні: колективна монографія* / за ред. А. Ф. Павленка, Л. Л. Антонюк. Київ: КНЕУ, 2014. С. 70–79.
396. Зарівна О. Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 187 арк.
397. Зарубежная педагогическая хроника: сб. информ. материалов. Вып. 12 / Абашкина Н. В. и др. Киев: НИИ педагогики УССР, Лабор. сравн. Педагогики, 1991. 38 с.
398. Зарубіжна система вищої освіти: *навчальний посібник* / упоряд. М. І. Гагарін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
399. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М. та ін. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
400. Зарубіжний досвід розвитку публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти і навчання: практичний посібник / Радкевич В. О. та ін. Київ: Ін-т проф. освіти НАПН України, 2023. 164 с.
401. Застрожнікова І. В. Зарубіжний досвід державного регулювання вищої освіти. *Теорія та практика державного управління*. 2019. Вип. 2. С. 251–255. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2019_2_32.
402. Захарін С. В. Перспективи інвестиційного забезпечення розвитку сфери вищої освіти в контексті глобалізаційних викликів. *Економіка і управління*. 2011. № 3. С. 35–46.
403. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2013. 187 арк.

404. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 192 арк.
405. Зварич І. М. Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2015. 436 арк.
406. Зверєва І. Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія /за ред. І. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
407. Зданюк Т. В. Реформування університетської освіти у Німеччині другої половини XX століття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 220 арк.
408. Зеленов Є. А. Виховання студентської молоді в умовах глобалізації: монографія. Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010. 287 с.
409. Зеленов Є. А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів: монографія. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ : Ноуліж, 2009. 208 с.
410. Зеленов Є. А. Теоретико-методологічні основи планетарного виховання студентської молоді: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2009. 40 с.
411. Землянкін А. І., Підоричева І. Ю. Концептуальний підхід до інтеграції науки, вищої освіти і виробництва. *Стратегія і механізми регулювання промислового розвитку*. 2009. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/39617>
- 412а. Зигало О. А. Особливості децентралізованої системи управління сферою освіти: досвід Франції. *Актуальні проблеми державного управління*. 2010. № 2. С. 233–239.

412. Зінкевич В. Цивілізаційний підхід як інструмент аналізу систем індустріальної освіти. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2019. № 11(2). С. 37–43. <https://doi.org/10.15421/351916>
413. Зінченко В. В. Інституційний вимір інтернаціоналізації і трансформації систем освіти в умовах неоліберальної глобалізації. *Вища освіта України*. 2015. № 3. Дод. 2. С. 180–209.
414. Зінченко В. В. Інтернаціоналізація системи освіти і реформи менеджменту вищої освіти: німецька модель. *Освітологічний дискурс*. № 3. 2016. С. 74–96.
415. Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку: монографія. Київ: Люксар, 2011. 663 с.
416. Зінченко В. О. Теорія якості освіти в науковій літературі. 2011. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_12.pdf.
417. Золотухіна С. Т., Башкір О. І. Наукові підходи в педагогічних дослідженнях: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2016. 33 с.
418. Золотухіна С. Г., Микитюк О. М. Історико-педагогічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія* / за ред. В. І. Лозової. Харків: «Апостроф», 2012. С. 318–340.
419. Зубченко, О. С. Інформаційно-комунікаційні технології у шкільній освіті Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 333 арк.
420. Зязюк Л. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70–74.
421. Зязюн І. Педагогічна професія в контексті двох парадоксів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник*. Ченстохова; Київ, 2012. Вип. 14. С. 83–92.
422. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–28.

423. Зязюн Л. І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2003. 246 арк.
424. Зязюн Л. І. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2008. 446 арк.
425. Ильина, В. Ю. Становление и развитие высшего экономического и бизнесобразования Соединенных Штатов Америки в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / РВНЗ «Крым. гуманитар. ун-т» Ялта, 2009. 238 арк.
426. Іванченко Є.А. Синергетичний підхід як підґрунтя створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_2_7.pdf
427. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2020. 270 арк.
428. Іванова В. В. Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: дис. ... док. пед. наук / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 572 арк.
429. Іванюк І. В. Великобританія: система освіти та реформи 80 – 90-х рр. XX ст. *Педагогіка толерантності*. 2002. № 3. С. 107–110.
430. Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник. Університет економіки та права «Крок». Київ: Таксон, 2006. 226 с.
431. Іванюк І. Освітнянські проблеми національних меншин в багатокультурній Європі: мовний аспект/ *Відродження*. 1997. № 3. С. 16–20.
432. Івашко О. А. Проблема полікультурної освіти в Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маріуп. держ. ун-т. Маріуполь, 2012. 260 арк.

433. Іващенко В. Вища школа чи заклад вищої освіти?. *Інтегровані комунікації*. 2020. № 9. С. 73–78. URL: <https://doi.org/10.28925/2524-2644.2020.1.10>.
434. Ігнатова О. Реформи університетської освіти в контексті Болонського процесу. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. № 2. С. 60–65
435. Ідея Університету: *антологія* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. 304 с.
436. Ільїна В. Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крим. гуманітар ун-т. Ялта, 2009. 20 с.
437. Імператив глобалізації – пріоритет якості освіти. *Глобалізація та глобальні проблеми сучасності: наук. доп. бібліограф. покажч.* / укл.: І. О. Железняк, В. В. Косенко / Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 290–309.
438. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навчальний посібник / за ред. Т. Добка та ін. Львів: «Манускрипт», 2014. 572 с.
439. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: бібліограф. покажч. / уклад Н. В. Артикуца та ін. Київ: Стилос, 2007. 616 с.
440. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми: Вид-во СумДПУ, 2019. 208 с.
441. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / за ред. Ф. Г. Ващука. (Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 16). Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.
442. Інтеграція вищої освіти України в європейську систему: зб. наук. пр. за результатами Міжн. наук.-метод. конф. Дніпропетровськ: Арт-Прес, 2001. 107 с.
443. Інтеграція української медичної освіти в Європейський та Американський медичний простір: матер. навч.-наук. конф. 15–16 трав. 2006 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Укрмедкнига, 2006 292 с.

444. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / за ред. І. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України, 2016. 158 с.
445. Інтернет – Освіта – Наука – 2000: зб. матер. II Міжн. конф. ІОН – 2000 (10–12 жовт., 2000). Вінниця, 2000. 343 с.
446. Інтернет – Освіта – Наука – 2002: зб. матер. III Міжн. конф. В 2 т. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. Т. 1. 266 с.; Т. 2. 262 с.
447. Інформатизація освіти та дистанційна форма навчання: сучасний стан і перспективи розвитку: зб. матер. VI Міжнар. наук.-метод. конф. (13–15 жовтня 2004 р.) / Сумськ. держ. ун-т ім. А. С. Макаренка / за ред. М. П. Шишкіна. Суми, 2004. 316 с.
448. Ісламова О. О. Аксіологічний вимір трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
449. Історичне джерелознавство: *підручник* / Я.С. Калакура та ін. Київ: Либідь, 2002. 488 с.
450. Історичні, економічні, соціально-філософські та освітні аспекти розвитку охорони здоров'я: матер. Міжн. наук. інтернет-конф., присвяченої 75-річчю кафедри суспільних наук ХНМУ (4–11 листоп. 2013 р.) / ред. І. Ю. Робак та ін. Харків: ХНМУ, 2013. 188 с.
451. Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри: зб. матер. наук.-методолог. сем. з іст. освіти / за ред. БерезівськоїЛ. Д. та ін. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 32 с.
452. Іщенко А. Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. *Аналітична записка*. 19.05.201419.05.2014. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/globalni-tendencii-i-problemi-rozvitku-osviti-naslidki-dlya>.
453. Кадієвська, І. А. Гуманістичні цінності освіти в контексті глобалізації суспільства: монографія. Одеса: Астропринт, 2010. 176 с.

454. Кадієвська І. А. Цінності освітнього гуманізму в контексті глобалізації: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2011. 36 с.
455. Казаков В. М., Талалаєнко О. М., Первак М. Б. Новітні тенденції розвитку європейської медичної освіти. *Медична освіта*. 2009. № 2. С. 40–44.
456. Калакура Я. С. Методологія історіографічного дослідження: науково-методичний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2016. 319 с.
457. Калашнікова С. А. Забезпечення якості вищої освіти: модель Фінляндії. *Вища освіта України. Темат. вип.: Наука і вища освіта*. 2012. Дод. 2. С. 76–90.
458. Калашнікова С. А. Управління державним сектором вищої освіти США: дис. кан. наук з держ. управл.: 25.00.05 / Акад. держ. управл. при Президентові України. Київ, 1999. 232 арк.
459. Калинюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі. *Вища школа*. 2008. № 9. С. 55–62.
460. Калініна О. Г. Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2015. 21 с.
461. Калінічева Г. Європейська система забезпечення якості вищої освіти та механізми її імплементації в Україні. *Україна в Європі: Пошуки спільного майбутнього*. Київ: Ін-т Європейських досліджень НАН України, 2009. С. 161–187.
462. Канівець О. М. Професійна підготовка лікаря ветеринарної медицини у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 20 с.
463. Капосльоз Г. В. Капосльоз О. О. Рибчук О. О., Савченко А. О. Досвід організації підготовки докторів філософії у деяких країнах європейського союзу. *Військова освіта: зб. наук. праць*. Київ, 2016. № 1. С. 132–141.
464. Капська А. Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах. Київ: Держ. центр соц. служб, 2001. 140 с.

465. Капустян І. І. Розвиток навчального комп'ютерно-орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технол. та засобів навч. НАПН України. Київ, 2012. 287 арк.
466. Капустян І. Функціональні та структурні особливості системи неперервної освіти Швеції. *Витоки педагогічної майстерності*. 2011. № 8. С. 133–138.
467. Каричковська С. П. Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пенж ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 214 арк.
468. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Академія муніципального управління. Київ, 2010. 20 с.
469. Карпенко О. В., Демида Є. Ф. Децентралізаційні процеси сфери надання освітніх послуг в Ізраїлі. URL: <https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/03/309130028.pdf>.
470. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 194 арк.
471. Карпуленко М. О. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Польщі як фактор демократизації вищої освіти. *Державне управління: теорія та практика*. 2010. № 2. С. 1–7.
472. Карцивадзе Г. М. Предметно-орієнтована художня освіта у США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2000. 20 с.
473. Касьянова С. Система освіти Польщі в рамках Болонського процесу. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. №3–4. С. 207–213.

474. Кашуба О.М. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіль. експерим. ін-т пед. освіти. Тернопіль, 2001. 169 арк.
475. Кащук А. О., Калашник Л., Цан Ч. Досвід управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів у США. Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 320–324.
476. Квітка С., Старушенко, Г., Андріанов, І. Наукометричні методи аналізу ефективності наукових досліджень за даними Web of Science. *Аспекти публічного управління*. 2020. № 8. С. 60–67. URL: <https://doi.org/10.15421/152042>.
477. Квіт С., Оксамитна С., Федченко Є., Голіченко Т. Масові комунікації: концепція міждисциплінарної докторської програми. *Докторські програми в Європі та Україні: матер. міжн. конф.* Київ: Пульсари, 2007. С. 75–77.
478. Квіт С. Призначення університету і клітка для тигра. *Дзеркало тижня*. 2006. № 3. С. 22.
479. Квіт С. Три з половиною роки після Революції Гідності. *Дзеркало тижня*. 2017. 25 жовтня.
480. Квіт С. Університет як засіб порозуміння в добу глобалізації. *Наук. зап. Акад. наук вищої школи*. Київ, 2009. Т. 4. С. 28–31.
481. Кєдрович Г. Теорія та практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі: автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 48 с.
482. Кивлюк О. П. Розвиток освіти в умовах глобалізації та антиглобалізації. *Гілея: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 39. С. 277–285.
483. Кислюк К. Ідея університету: Антологія / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. 304 с. [Рецензія] *Схід-Захід: Історико-культурологічний зб.* Вип. 7. Харків; Київ: Критика, 2005. С. 288–291.
484. Кирда А. Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половини ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 26 с.

485. Кирій С., Стельмах Н. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 77–80.
486. Кир'ян Т. І. Теорія і практика розвитку вищої медичної освіти в Україні (XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2018. 527 арк.
487. Кисельова О. І., Коломієць Л. В., Шевцов А. Г. Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань: монографія. Одеса: Бондаренко М.О., 2017. 244 с.
488. Кислюк К. Ідея університету: *антологія* / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; Відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. 304 с. [Рецензія] *Схід-Захід: Історико-культурологічний зб.* Вип. 7. Харків; Київ: Критика, 2005. С. 288–291.
489. Кищенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 195 арк.
490. Кікіна Н. М. Розвиток кредитної системи навчання іншомовного спілкування студентів технічних університетів США (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування. Рівне, 2019. 273 арк.
491. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії. *Нова парадигма: зб. наук. пр.* Київ: НПУ ім. М. П Драгоманова. 2005. Вип. 53. С. 32–38.
492. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 09.00.10 філософія освіти) / Ін- т вищої освіти НАПН України. Київ, 2008. 237 арк.
493. Кічула М. Я. Розвиток моніторингу якості освіти у навчальних закладах Польщі (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. екон. ун-т. Тернопіль, 2013. 288 арк.
494. Кіяновська Н. М. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей

- у Сполучених Штатах Америки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. Київ, 2014. 200 арк.
495. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: необхідні утопії. *Наукові записки НаУКМА. Політичні науки*. 2002. Т. 20. С. 61–65.
496. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: Полтав. ін-т післядип. пед. освіти, 2005. 201 с.
497. Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті. Полтава: ПРІППО, 2006. 328 с.
498. Клименко О. В. Формування та розвиток Європейського освітнього простору. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_1_12.pdf.
499. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.
500. Клімова Г. П. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобальних викликів *Вісн. Нац. юрид. у-те ім. Я. Мудрого. Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. Харків, 2021. № 1. С. 185–205.
501. Клімова Г. П. Інтерпретація поняття «якість вищої освіти»: соціолого-філософська рефлексія. *Вісн. Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. Соціологія*. 2016. № 3. С. 34–43.
502. Клімова Г. П. Історія Болонського процесу: аксіологічні орієнтири розвитку європейської вищої освіти. *Вісн. Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. Філософія, політологія, соціологія*. 2014. № 3. С. 185–193.
503. Клішевич Б. А. Гончаренко І. Ф. Військово-медична освіта в країнах НАТО: навчальний посібник. Київ: МП Леся, 2015. 80 с.
504. Клішевич Б. А., Рум'янцев Ю. В., Гончаренко І. Ф. Військово-медична освіта в розвинутих країнах світу. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 27. С. 114–126.
505. Кліщ Г. І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. Тернопіль, 2013. 349 арк.

506. Клонцак, О. І. Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2018. 312 арк.
507. Клос Л. Є. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'єзбережувальної діяльності: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України, 2018. 512 арк.
508. Клочкова Т. І. Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 251 арк.
509. Ключкович Т. В. Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки у європейський освітній простір: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2017. 20 с.
510. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187–190.
511. Кнодель Л. Взаємодія ринку праці та системи освіти в Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 5–17.
512. Кнодель Л. В. Сучасна вища освіта в США. *Вісн. Дніпропетров. ун-ту ім. А. Нобеля: Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 18–23.
513. Кобюк Ю. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії: дис. ... док. філос.: 011 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, Київ, 2021. 416 арк.
514. Коваленко Л. В., Шевченко І. А. Сучасна безперервна педагогічна освіта як соціокультурний феномен. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Вип. 2. С. 89–101.
515. Коваленко О. М. Розвиток системи професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Міжрегіон. Акад. упр. персоналом. Київ, 2016. 204 арк.

516. Коваленко О. О. Формування самостійності молодшого медичного персоналу в процесі фахової підготовки у медичних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 314 арк.
517. Ковальчук О. С. Автономний шкільний менеджмент у країнах Західної і Північної Європи: монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2014. 395 с.
518. Ковальова С. С. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії. дис.. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім.. І. Франка, 2002. 262 арк.
519. Ковчина І. М. Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90-х роках ХХ ст.: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 168 арк.
520. Когут С. Я. Система професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2005. 250 арк.
521. Козак Л. Особливості університетської освіти у Франції. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 96–102.
522. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів ФРН (друга половина ХVІІІ – кінець ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2000. 212 арк.
523. Козак Т. Б. Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 272 арк.
524. Козаченко Ю. С. Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2016. 486 арк.
525. Козієвська О. І. Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах Скандинавії (на прикладі Ірландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції). *Вища освіта України*. 2014. № 4. С. 94–100.

526. Козієвська О. І. До питання законодавчого регулювання академічної мобільності. *Вища освіта України*. 2009. Т. 1. С. 313–320.
527. Козієвська О. І. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід та українські перспективи. *Вища школа*. 2012. № 7. С. 30–39.
528. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: *монографія*. Київ: АПН України. Ін-т вищ. освіти, 2002. 230 с.
529. Козлова О. Г., Гребеник Т. В. Стратегічні орієнтири реалізації процесу підготовки майбутнього викладача вищої школи. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія* / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014 С. 152–175.
530. Козлов Д. О. Дослідно-експериментальна робота з формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія* / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 86–152.
531. Козлов Д. О. Формування управлінської компетентності викладача: теорія і практика зарубіжної вищої школи *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія* / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 67–85.
532. Козубовська І. В., Стойка О. Я, Сідун Л. Ю. Історико–педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ– початок ХХІ століття): монографія. Ужгород: «АУТДОР-ШАРК», 2015. 186 с.
533. Козубовська І. В., Стойка О. Я. Трансформаційні процеси в системі вищої освіти США: монографія. Ужгород: УНУ, 2014. 228 с.
534. Козьменко О. І. Підготовка успішної людини в закладах вищої освіти США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Східноукраїн. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2021. 564 с.

535. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 20 с.
536. Кокор М. М. Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
537. Колесник І. Українська історіографія: концептуальна історія. Київ: Ін-т історії України НАН України, 2013. 566 с.
538. Колесова О. А. Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського» Одеса, 2011. 18 с.
539. Колибаб'юк Я. С. Позанавчальна діяльність як засіб формування особистості студента в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 19 с.
540. Колінгвуд Р. Ідея історії / пер. О. Мокровольський, Київ: Основи, 1996. 611 с.
541. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія. Львів : Край, 2013. 296 с.
542. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи до організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. 2016. № 3. С. 47–50.
543. Коломієць А. Фундаменталізація вищої технічної освіти за кордоном: проблеми та перспективи. *Педагогіка безпеки*. 2018. Т. 3. № 1. С. 69–74
544. Колос К. Р. Теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: дис. док. пед наук: 13.00.10 / Ін-т. інформац. технол. НАПН України. Київ, 2017. 423 арк.
545. Колток Л. Педагогічний дискурс та його роль в структурі інноваційних процесів у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2010. № 10. С. 88–92.

546. Коляда І. Г. Особливості трансформації освіти в епоху глобалізації. *Грані*. 2017. Т. 20. № 8. С. 37–42.
547. Коляда Н. Педагогічна історіографія та джерелознавство як важливі складові історико-педагогічного дослідження. *Історико-педагогічний альманах*. 2018. Вип. 2. С. 21–30.
548. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
549. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. В. Овчарук: монографія. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.
550. Кондур О. С. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 532 с.
551. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи / за ред. В. Г. Кременя, Н. Г. Ничкало. Київ: Знання України, 2018. 616 с.
552. Концептуальні і правові основи формування європейського освітнього простору: навчальний посібник / І. В. Артьомов, О. М. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 568 с.
553. Концепція віртуальної Інтернаціоналізації вищої освіти України. 28 с. URL: http://eicl.kharkiv.edu/upload/Einternationalization%20concept_Ukraine.pdf.
554. Концепція розвитку медичної освіти в Україні: наказ МОЗ України № 522/51 від 12.09.2008 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MOZ8628>
555. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
556. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 pp.). URL: http://tnkk.at.ua/proekt2010_2020.doc

557. Копанська О. Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу. *Вісн. Львів. ун-ту. Педагогіка*, 2008. Вип. 24. С. 225–231.
558. Копочинська Ю. В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти: дис. ... пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 571 арк.
559. Кордуба Ю. До питання взаємодії ВНЗ з ринком праці та моделі європейських взаємодії європейських університетів із працедавцями. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навчальний посібник* / за ред. Т. Добка та ін. Львів: «Манускрипт», 2014. С. 360–380.
560. Корнієнко В. В. Професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики в університетах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2012. 20 с.
561. Корнілова А. Формування професійної компетентності педагогів у вищих закладах будівельного профілю України та Німеччини. *Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2004. №4. С. 160–163.
562. Короленко В. В., Юрочко Т. П. Кадрова політика у сфері охорони здоров'я України в контексті європейської інтеграції. [б.в.]. Київ, 2018. 96 с.
563. Корольова Т. С. Інтеграція вищої освіти України до європейського освітянського простору в умовах глобалізації. *Національна економіка у сучасній глобальній економічній системі: механізми функціонування: Матер. II Всеукр. наук.-практ. конф.* Полтава : ПУСКУ, 2010. С. 28–34.
564. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / упоряд. Е. П. Бережна та ін. Київ: Віпол, 1995. 68 с.
565. Короткова Л. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера: теоретичні і методичні основи : монографія / за ред. Радкевич В. О. Запоріжжя: Просвіта, 2020. 558 с.
566. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 186 арк.

567. Короткова Ю. М. Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 542 арк.
568. Корсак К., Василюк А. Вища освіта Польщі. *Міжнародна освіта*. 1997. № 3. С. 24–26.
569. Корсак К. В. Великобританія: система освіти і підготовки наукових кадрів. *Науковий світ*. 1999. №4. С.8–11.
570. Корсак К. В. Вища освіта Франції. *Вища світова освіта*. 1997. С. 122–131.
571. Корсак К. В. Глобальні процеси і гуманізована освіта: західні та українські підходи. *Вища освіта України у національному і глобальному контекстах: зб. наук. пр.* Яготин: Яготин. філія МАУП, 2005. С. 6–16.
572. Корсак К. В., Ластовченко І. О. Вища освіта і Болонський процес: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2007. 352 с.
573. Корсак К. В. Мировое образование: тенденции изменений и внешние факторы: Как и почему изменяются системы образования развитых стран? *ПостМетодика*. 1996. №4. С.14–16.
574. Корсак К. В. Світова вища освіта: порівняння, визначення закордонних кваліфікаційних дипломів: *монографія*. Київ, 1997. 256 с.
575. Корсак К., Корсак Ю. Глобальне майбутнє людства в контексті розвитку вищої освіти. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 35–41.
576. Корсак К. Освітні доктрини: зарубіжний досвід. *Мандрівець*. 2002. № 2. С. 48–53.
577. Корсак К. Порівняльна педагогіка як наука і як навчальний предмет. *Шлях освіти*. 1999. № 3. С. 29–31.
578. Корсак К., Яновський А. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 16–18.
579. Костенко Н. І. Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вінниц. держ. пед. ун- т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 217 арк.

580. Костецька М. В. Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2017. 187 арк.
581. Костіна Л. С. Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 23 с.
582. Костюк Т. О. Інтернаціоналізація вищої освіти в розвинених країнах та країнах, що розвиваються: досвід для України. *Державне управління: удосконалення та розвиток: електронний журн.* 2017. № 2. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1297>.
583. Котельнікова Н. М. Система післядипломної освіти вчителів у Китаї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 274 арк.
584. Котуха О. С., Коцан-Олинець Ю. Я. Цифровізація сучасної вищої освіти: виклики та завдання. *Юридичний науковий електронний журнал.* Запоріжжя, 2022. №. 11. С. 444–447. doi: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-11/107>.
585. Кошарна Н. В. Педагогічна підготовка вчителя у системі вищої освіти Швеції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 230 арк.
586. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АНР України. Київ, 2002. 577 арк.
587. Кошура А. В. Розвиток фізичного виховання в системі вищої освіти Польщі кінця XX – початку XXI століття: дис. ... канд. пед. наук / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2017. 263 арк.
588. Кравець І. Л. Альтернативна освіта в Польщі в кінці XX – на початку XXI століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2014. 219 арк.

589. Кравченко А. С. Комерціалізація вищої освіти: соціокультурний аспект: дис... канд. соціол. наук / Харків. нац. ун-т. ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 18 арк.
590. Кравченко К. А. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини. URL: [http:// library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nauk_praz/2010/ 2010_2_40.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nauk_praz/2010/2010_2_40.pdf).
591. Красняков Є. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Віче*. 2001. № 20. С. 21–23.
592. Красовицький К.. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 39–57.
593. Красовицький М. Ю. Підвищення кваліфікації вчителів: досвід США. *Рідна школа*. 1997. № 5. С. 78–80.
594. Красовська О Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби*. 2011. № 2. С. 102–109.
595. Красуля А. В. Організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2016. 334 арк.
596. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування: дис. канд. ... пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2012. 276 арк.
597. Креденець Н. Я. Теорія і практика соціального партнерства у професійній підготовці фахівців у сфері послуг в Австрії та Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 20 с.
598. Кремень В. Г. Національна освіта в контексті глобальних змін. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. пр.* Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2011. С. 19–26.

599. Кремень В. Г. Освіта в суспільстві епохи глобалізації. *Українсько-німецькі педагогічні студії: зб. наук. пр.* Бердянськ, 2005. С. 11–52.
600. Кремень В. Г. Українська освіта в добу глобалізації. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 6. С. 4–12.
601. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
602. Кремень В. Педагогическая синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
603. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ : ТОВ Вид. підприємство «Едельвейс». 2013. С. 21–46.
604. Криворотько-Тайфур К. С. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Німеччини (друга пол. XX – поч. XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 294 арк.
605. Кривохижа І. В. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у сучасній Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 349 арк.
606. Кристопчук Т. Є. Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 2. С. 108–117.
607. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: монографія. Рівне: Волин. береги, 2013. 483 с.
608. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського союзу: дис.... д-ра пед. наук / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 559 арк.
609. Кристопчук Т. Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3–4. С. 99–103.

610. Кришко А. Гумбольдтівська модель університетської освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 1. С. 67–71.
611. Криштанович М. Ф., Юзв'як Р. М. Професійна підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: зарубіжний досвід. *Академічні візії*. 2024. № 30. С. 1–7.
612. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2008. 246 арк.
613. Кряжев П. В. Якісні зміни вищої освіти в країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття. *Вища освіта України*. 2007. Т. 3. № 2. С. 86–89.
614. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник. Київ: ДАКККиМ, 2009. 298 с.
615. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2015. 300 с.
616. Кудря М. М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 20 с.
617. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2003. 43 с.
618. Кузнецова О. Ю. Тенденції розвитку університетської освіти у Німеччині у другій половині ХХ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр.* / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2013. Вип. 47. С. 64–68.
619. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту*. 2010. Вип. 79. С. 169–171.
620. Кулик О. Є. Вибір системи індикаторів для оцінки якості надання освітніх послуг навчальними закладами. *Science Rise*. 2015. № 7. С. 47–53.

621. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
622. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті глобальних трансформацій: автореф. дис. ... док. філософ. наук: 09.00.10) / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 38 с.
623. Курбатов С. Людиноцентристська парадигма як інструмент ефективної інтернаціоналізації в галузі освіти. *Філософія освіти*. 2010. № 1–2. С. 115–122.
624. Курбатов С. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти. *Філософія освіти*. 2018. №. 1–2. С. 309–317.
625. Куркчі Є. К. Підготовка магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горлів. ін-т інозем. мов ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Бахмут, 2015. 198 арк.
626. Курс лекцій з порівняльної педагогіки: *навчальний посібник* / за ред. Г. В. Троцько. Харків: ХНПУ, 2007. 263 с.
627. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: *навчальний посібник*. Харк. держ. пед. ун-т. Харків, 1999. 216 с.
628. Кучай О. В. Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 20 с.
629. Кучай Т. П. Підготовка майбутнього вчителя в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2010. 237 арк.
630. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів: дис. ... док пед. наук: 13.00.01, 13.00.07 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2015. 639 арк.
631. Кучай Т. П. Проблеми екологічної підготовки фахівців у діяльності міжнародних організацій. *Вісн. Черкас. ун-ту. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 119. С. 54–59.

632. Кучеренко Д. Г., Мартинюк О. В. Стратегії розвитку освітніх систем країн світу: монографія. Київ: ІПК ДСЗУ, 2011. 312 с.
633. Кучеренко Л. Чому «виш»?.. *Запорізький університет*. 2007. № 4. URL: <https://web.znu.edu.ua/gazeta/data.php?data=52&article=533?data=52&articl>
634. Кучер Ю. А. Становлення і реформування середньої і вищої школи Ірландії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2009. 191 арк.
635. Кучумова Н. В. Підготовка медичних кадрів у вищих медичних навчальних закладах німецькомовних країн Європи. Львів: ЛНМУ ім. Д. Галицького, 2011. 192 с.
636. Кучумова Н. В. Розвиток системи вищої медичної освіти у німецькомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2012. 225 арк.
637. Кючюк, Д. Р. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 264 арк.
638. Лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки АПН України. URL: <http://comparativelab.ho.ua/>.
- 639а. Лаврентьєва О., Крупський О. Моделі розвитку лідерських якостей учнівської молоді: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2023. №. 2. С. 134–148.
639. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 81–91.
640. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
641. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції. *Шлях освіти*. 2000. №2. С. 20–24.

642. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 20 с.
643. Ласенз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 4. С.163–169.
644. Лазько А., Томашевська І. Ключові тренди в композитах: вища освіта і цифровізація. *Реформи вищої освіти в Україні: виклики, стан та перспективи: монографія*. Riga: Baltija Publishind, 2023. С. 180–211.
645. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2009. 274 арк.
646. Левицька Л.А. Розвиток полікультурної освіти в університетах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2015. 248 арк.
647. Левицький Ч. Методологічні проблеми кількісного та якісного аналізу в педагогічних дослідженнях. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. № 2. С. 5–20.
648. Левківська О. М. Виховання громадянської культури студентів англійських коледжів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* Київ; Житомир, 2004. Вип. 6. Кн. 2. С. 347–350.
649. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та диверсифікація: монографія. Вінниця : Нова книга, 2007. 655 с.
650. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В. І. Лозова. Харків: ОВС, 2010. 480 с.
651. Лелеко В.В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 142–144.
652. Леонтьєва О. Ю. Теорія та практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії (70–80 рр. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1995. 27 с.

653. Лесяк-Ляска Е. І. Проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності у вищій педагогічній школі Польщі. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр...* Київ: УДПУ, 1997. С. 179–181.
654. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США: дис... канд.. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 197 арк.
655. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти. Київ, 1997. 382 арк.
656. Лещинский О. П. Сравнительный анализ развития высшего образования США и Украины, Черкасы: УНМЦ «Просвіта», 1994. 136 с.
657. Лещинський О. П. Становлення і розвиток базисного етапу в системах вищої освіти США і України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1995. 25 с.
658. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Тернопіль, 2009. 229 с.
659. Лисенко О. А. Професійна підготовка педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2020. 346 арк.
660. Литовченко І. М. Теорія і практика корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 40 с.
661. Литовченко І. Особливості професійної підготовки фахівців-андрогогів у США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 70–77.
662. Лігум Ю. С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в Європейський освітній простір. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 22–27.
663. Лісковацька Х. М. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина XX століття). *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2012. Вип. 22. Ч. IX. С. 41–47.

664. Лісова С. В. Компетентісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід *Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34–53.
665. Лістарова Ж. Ю. Формування громадянина світу в контексті громадянської освіти Великобританії. *Педагогічні науки*. 2008. С. 109–117.
666. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. 602 арк.
667. Логуш Л. Г. Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу. 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 239 арк.
668. Локшина О. До питання про методологічні трансформації педагогічної компаративістики в умовах глобалізації. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28 травня 2020 р.)*. Київ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 73–75.
669. Локшина О. «Педагогічна компаративістика-2013»: методологічне фокусування українських дослідників з порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. наук.-практ. семінару* / за ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 10–12.
670. Локшина О. І. Відкрита освіта в Європейському просторі: стратегія розбудови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 75–86. DOI: 10.24139/2312-5993/2018.02/075-086.
671. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL: www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.html.
672. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.

673. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : СПД Богданова А.М., 2009. 404 с.
674. Локшина О. І. Педагогічна освіта в Європейському Союзі: орієнтири розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: зб. матер. II Міжн. наук.-практ. конф.: у 2 ч.* Тернопіль: Тайп, 2019. Ч. 2. С. 14–17.
675. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. док. ... пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АНП України. Київ, 2011. 465 арк.
676. Локшина О. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 35–46.
677. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 33. С. 230–237.
678. Лубянський О. В. Особливості системи вищої освіти у Франції. Пед. процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. Вип. 3. С. 130–133.
679. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.
680. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3. Дод. 1. С. 8–14.
681. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Світовий досвід для створення національного рейтингу закладів вищої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 5–23.
682. Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Тенденції розвитку механізмів оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: сучасна вітчизняна і зарубіжна практика реалізації. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (Ч. II) / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової*. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. С. 7–75.

683. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти. *Тестування і моніторинг в освіті*. 2007. № 12. С. 16–20.
684. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
685. Лук'янова Л. Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7538/1/.pdf>.
686. Лук'янчук С. Ф. Основні чинники актуалізації завдання полікультурного виховання в американському суспільстві на рубежі XX–XXI століть. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 43. С. 45–47.
687. Лун Ф. Формування політичної культури студентів в університетах КНР, України та Франції (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2019. 252 арк.
688. Луняк Е. М. Матеріали з української історіографії: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 135 с.
689. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. Дніпропетровськ, 2013. Вип.1. С. 155–162.
690. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 163 арк.
691. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1. С. 5–12.
692. Ма Б. Принцип гуманізму в педагогічній системі освіти КНР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 246 арк.
693. Магдач З. Т. Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2013. 245 арк.
694. Магрламова К. Г. Теоретичні і практичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04: Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2018. 659 арк.

695. Мазур О. І. Реалізація педагогічних ідей дидактичного утилітаризму у вищій інженерній школі США (кінець XIX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 258 арк.
696. Майборода В. К., Яблочнікова І. О. Професійна підготовка компетентних фахівців у Росії, Чехії, Польщі та Німеччині (порівняльний аналіз підготовки бакалаврів). *Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія* / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 22–41.
697. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 220 арк.
698. Майборода О. В. Дистанційне навчання як пріоритетний напрямок вищої освіти *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 5. URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
699. Макєєв С. Генезис поняттєвого апарату компетентнісного підходу у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43. Т. 2. С. 230–237.
700. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX – XX століття): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2008. 36 с.
701. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX–XX століттях: монографія. Київ: Вид. Центр КНЛУ, 2007. 200 с.
702. Максименко О. О. Організаційно-педагогічні засади професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 305 арк.
703. Максименко С. Д., Філоненко М. М. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 288 с.
704. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
705. Малиновська О. Л. Освітнє врядування в умовах глобалізації та інформатизації: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 18 с.

706. Малицька І. Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн. *Рідна школа*. 2004. № 9. С. 73–76. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Malits6.doc>.
707. Малишкіна К. Порівняльний аналіз підходів до акредитації спеціальності в Україні та в Португалії. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навчальний посібник* / за ред. Т. Добка та ін. Львів: Манускрипт, 2014. С. 93–116.
708. Малишко В. В. Розвиток вищої освіти в умовах глобалізації. *Економіко-управлінські аспекти трансформації та інноваційного розвитку галузевих і регіональних суспільних систем в сучасних умовах: Матер. II Всеукр. наук-практ. інтернет-конф.* Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2020. URL: <http://elar.nung.edu.ua/bitstream/123456789/8025/1/7676p.pdf>
709. Малік Є. О., Білінець М. Ю. Фінансування вищої освіти: сучасні тенденції та зарубіжний досвід: *Ефективна економіка: електрон. журн.* 2014. № 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3259>.
710. Маляр Л., Маляр З. Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Наук. вісн. Ужгород. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. № 2. С. 89–93.
711. Малярчук О. В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 299 арк.
712. Манюк Л. В. Підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2017. 245 арк.
713. Маріуц І. О. Розвиток університетської освіти Румунії в умовах євроінтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2014. 285 арк.
714. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 200 арк.

715. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2012. 456 арк.
716. Марьин С. Конопляник М. Дистанционное обучение в Западной Европе и США. *Новий колегіум*. 2015. № 3. С. 50–54.
717. Масаєв М. В. Університетська педагогічна освіта як фундаментальна основа життя соціуму [рецензія]. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Монография. Київ: «Просвіта», 1996. 312 с. *Гілея*. 2014. Вип. 89. С. 452–454.
718. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 39 с.
719. Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. 297 с.
720. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». Зб. наук. праць. Переяслав, 2023. 217 с.
721. Матіюк, Д. В. Розвиток неперервної освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця. 255 арк.
722. Матолич У. Д., Федько В. В., Л. Є Лаповець Л. Є. Формування науково-дослідної роботи студентів в умовах входження України в Європейський освітній простір на основі Болонської конвенції. *Медична освіта*. 2013. № 3. С. 64–66.
723. Матюхіна Є. В., Іванчук Я. В., Коваль К. О. Міжнародні системи студентського самоврядування: *Матер. XLVIII наук.-техн. конф. Вінниц. нац. тех. ун-ту: зб. доп.* Вінниця: ВНТУ, 2019. С. 576–578. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/public/files/1/ininv_2019_netpub.pdf.
724. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2009. 210 арк.

725. Махінов В.М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013 40 с.
726. Медведовська Д. О. Науково-теоретичні підходи до поняття «управління освітою». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 346–352.
727. Медицинское образование в классических университетах: история и современность: матер. Межд. науч.-практ. конф. / под ред. К. К. Васильева. Сумы: Изд-во СумГУ, 2002. 243 с.
728. Медична освіта: бібліографічний покажчик. Івано-Франківськ: Івано-Франківський нац. мед. ун-т, 2022. 34 с.
729. Медична освіта у світі та в Україні: навчальний посібник / за ред. Ю.В. Поляченко та ін. Київ: Книга плюс, 2005. 384 с.
730. Медсестринська освіта в Університеті Південної Кароліни Апстейт (США) / за ред. Л. Я. Ковальчука. Тернопіль : ТДМУ, 2006. 398 с.
731. Мельжинський Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки і вдосконалення працівників державних установ соціального страхування в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2001. 18 с.
732. Мельник Л. Г. Предмет і методологія історичної науки. Київ: Вища школа. 1977. 135 с.
733. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. Умань, 2017 арк.
734. Мельниченко Б. Ф. Державне управління народною освітою у Чеській і Словацькій Республіках в умовах їх демократизації. *Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежем*. Київ: Фонд-Центр «Evoluta», 1994. С. 17–23.
735. Меньяйло В. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 Запорізьк. нац. ун-т. Запоріжжя, 2020. 756 арк.

736. Методологія державного управління / уклад. В. Д. Вакуленко, Київ: Вид-во УАДУ, 2002. 228 с.
737. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / за ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 248с.
738. Мешко Н. П., Присвітла О. В. Інтернаціоналізація як домінанта розвитку глобального ринку освітніх послуг: економічний аспект *Ефективна економіка*. 2015. № 9. С. 2–5.
739. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця XX – початку XXI століття: монографія. Лисичанськ: «ФОКСПРИНТ», 2020. 628 с.
740. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця XX – початку XXI століття: автореф дис. ... у формі монографії док. пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка», Старобільськ, 2020. 47 с.
741. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Львів. нац. ун-т. ім. І. Франка. Львів, 2006. 213 арк.
742. Миرونчук Н. М. Академічна мобільність у європейському освітньому просторі. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: зб. наук. пр.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–23.
743. Миськів І. С. Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2009. 20 с.
744. Михайличенко О. В. Освіта і виховання в Японії та Китаї: історико-теоретичний аспект. Суми: Наука, 1997. 120 с.
745. Михайленко О. В. Система професійної підготовки фахівців-юристів у коледжах США (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2011. 273 арк.

746. Михайличенко О. В., Репетюк Н. С. Система освіти у сучасній Японії. Київ: КДЛУ, 1997. 44 с.
747. Михайличенко О.В., Шерстха О.О. Система освіти у сучасному Китаї. Київ: КДЛУ, 1996. 66 с.
748. Михайльова К. Г., Назарко О. І. Якість освіти як теоретична проблема: методологічні підходи до аналізу. *Грані*. 2010. № 2.С. 108–113.
749. Михальчук О. О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2012. 270 арк.
750. Міжнародні медичні організації. Медицина. Історія медицини. URL: <http://bookish.link/istoriya-meditsiny/mijnarodni-medichni-organizatsiji83768.html>
751. Мілова О. Є. Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60–90-ті роки XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 243 арк.
752. Місечко О. Є. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Шлях освіти*. 2012. № 1. С. 19–23.
753. Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти. Запоріжжя, 1997. 127 с.
754. Мовчан Л. В. Професійна підготовка бакалаврів сільського господарства в університетах Австрії: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2012. 20 с.
755. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: монографія / за ред. В. П. Андрущенко та ін. Харків: Вид-во НУА, 2009. 504 с.
756. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Київ: Пед. думка, 2011. 231 с.
757. Модестова Т. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX – початок XXI ст.): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2019. 475 арк.

758. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: аналітичний звіт / за ред. Т.В. Фінікова, О. І. Шарова Кихів: Таксон, 2014. 144 с.
759. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник / за ред. О. І. Локшиної. Київ : «К. І. С.», 2004. 128 с.
- 760а. Моніторинг якості освіти: теорія та практика: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2009. 196 с.
760. Монько Р. М. Система підготовки майбутнього вчителя техніки та інформатики у Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 297 арк.
761. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 43 с.
762. Мороз В. П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Старобільськ, 2015. 305 арк.
763. Москаленко В. Ф., Ступак Ф. Я. Національний медичний університет імені О. О. Богомольця: сторінки історії. *Вісн. соц., гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2004. № 2. С. 23–37.
764. Москаленко В. Ф. Яворовський О. П., Михайличенко Б.В. Реалізація принципів Болонської декларації в Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця. *Медична освіта*. 2005. № 2. С. 24–26.
765. Мосьпан Н. В. Глобалізація вищої освіти в ЄС: наслідки та перспективи. *Вісн. Чернігів. нац. пед. у-ту. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 148. С. 91–95.
766. Мосьпан Н. В. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі: дис... док. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Київ, 2019. 520 арк.

767. Мошинський В. С., Гончаров С. М. Нові обрії вищої школи України у контексті Болонського процесу *Технології навчання: наук.-метод. зб.* Нац. ун-т водн. госп. та природокористування. Рівне, 2004. Вип. 9. С. 13–18.
768. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2011. 40 с.
769. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 325 арк.
770. Мукан Н. В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу. *Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики: зб. наук. пр.* Львів: Вид-во «Львівська політехніка», 2007. С. 29–36.
771. Мусієнко І. І. Порівняльна характеристика принципів освітньої політики зарубіжних країн і України. *Інвестиції: практика та досвід.* 2011. № 11. С. 79–83.
772. М'ясковський М. Є. Основні виклики вищої школи в умовах глобалізації та інтернаціоналізації – тенденції та особливості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2019. Vol. VII(84). Issue 207. P. 22–25.
773. М'ясковський, М. Є. Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 173 арк.
774. Навчальний посібник і підручник: відмінності і схожість. URL: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view>
775. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ун-т менеджменту освіти АПН України. Київ, 2008. 235 арк.
776. Нагач М. Підготовка майбутніх учителів: досвід педагогічної освіти США. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2013. № 2–3. С. 126–132.

777. Найдюнов О. Г. Теоретико-методологічні особливості сучасного мережевого суспільства: плюралізм і міждисциплінарність. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. Одеса, 2017. Вип. 15. С. 94–98
778. Наконечна, Л. М. Основні терміни понятійного апарату інформатизації освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. № 2. С. 352–361.
779. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. С. 35–43
780. Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика: монографія. Київ: КНУТД, 2015. 320 с.
781. Натхнення в науці: педагогічний всесвіт академіка Неллі Ничкало До ювілею доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України, Заслуженого діяча науки і техніки України. 2024.URL: https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/Nichkalo_N.G.-2024.pdf
782. Наукова школа педагогічної компаративістики доктора педагогічних наук, професора Сбруєвої Аліни Анатоліївни. URL: <https://pedagogika.sspu.edu.ua/nauka/naukovi-shkoly>.
783. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. 348 с.
784. Наукові праці відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (2018–2020): наук.-допом. бібліогр. покажч. / упоряд. О. І. Локшина. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2021. 56 с.
785. Науково-методичні основи компетентнісного підходу до підготовки здобувачів вищої освіти: матер. 48-ї наук.-метод. конф. викл. і аспірант. Полтава: РВВ ПДАА, 2017. 237 с.
786. Науменко У. В. Модернізація системи вищої гуманітарної освіти України в контексті європейських інтеграційних процесів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед ун-т. Дрогобич, 2014. 150 арк.

787. Національна доктрина розвитку освіти. 2002 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
788. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
789. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес. МОН України / за ред. М. Ф. Степко. Київ: Освіта України, 2004. 31 с.
790. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено указом Президента України від 25.06.13 р., № 344. URL: <http://www.osvitaks.edu.kiev.ua/Files/downloads/Нац.%20стр.pdf>.
791. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко та ін. Київ: «Плеяди», 2014. 100 с.
792. Національний освітньо-науковий глосарій / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 524 с.
793. На шляху до Європейського освітнього простору: освітні програми ЄС для українського студентства. *Сучасна освіта*. 2005. № 11–12. С. 8–10.
794. Небесник И. М. Развитие народного образования в Чехословацкой Социалистической Республики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1973. 23 с.
795. Нелін Є. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Італії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2017. 244 арк.
796. Неловкіна-Берналь О. А. Соціально-професійна підготовка сучасного лікаря: американський та європейський підходи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 1. С. 101–106.
797. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління : автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський державний педагогічний університет, Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021. 38 с.

798. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 270 арк.
799. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителя у Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 247 арк.
800. Нестеренко, І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 294 арк.
801. Нижник О. Зарубіжний досвід формування і реалізації регіональної політики у сфері вищої освіти та можливість його адаптації в Україні. *Національний юридический журнал: теория и практика*. 2016. № 4. С. 75–78.
802. Ничкало Н. Г. Проблеми професійної освіти і навчання у державній політиці Польщі та України. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та Євроінтеграції: матер. міжн. наук.-практ. конф.* / за ред. В. Кременя та ін. Київ: КІМ, 2009. С. 5–12.
803. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічної науки. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 6–18.
804. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.
805. Ніколаєць К. Н. Методи визначення стану дослідження суспільно-політичних процесів. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2011. № 3. С. 45–48.
806. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2008. 41 с.
807. Нікончук Н. Проблеми вищої освіти України у дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців. *Вісник економічної науки України*. 2013. № 24. С. 173–177.

808. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 205–216.
809. Новикова К. В Основні тенденції процесу вступу обдарованих студентів до вищих навчальних закладів США. *Наук. вісн. Кременець. обл. гуманітар.-пед. ін-ту ім. Т. Шевченка: зб. наук. пр.: Педагогіка*. 2013. Вип. 1. С. 154–157.
810. Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі: тези наук. семінару / за ред. Б. Ф. Мельниченка. Київ: Фонд-Центр «Evolutaa», 1994. 120 с.
811. Нос Л. С. Професійна підготовка майбутніх учителя початкової школи в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 22 с.
812. Носова О. В., Маковоз О. С. Вища освіта в Німеччині в контексті Болонського процесу. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2012. Вип. 2. С. 341–347
813. Оболенська Т., Циркун О. Концептуальні підходи до міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами. *Міжнародна економічна політика*. 2016. № 2. С. 41–58.
814. Овчарук О. В. До питання дистанційного (заочного) навчання у Франції. *Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі: тези наук. семінару*. Київ: Фонд-Центр «Evolutaa», 1994. С. 37–38.
815. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.». С. 5–15.
816. Овчарук О. Місце та роль інформаційних та комунікаційних технологій в системі освіти країн Європейського Союзу. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08oovcue.htm>.
817. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 92–94.

818. Огієнко О. І. Модель дослідницького університету В.Гумбольдта: історія і сучасність. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 53–61.
819. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН. України. Київ, 2009. 44 с.
820. Огієнко О. Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століття. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2012. Вип. 5. С. 252–259.
821. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ: Едельвейс, 2013. С. 61–106.
822. Огнев'юк В. О. Університетська освіта України в контексті перспектив Європейської інтеграції. *Віче*. 2010. № 20. С. 35–38.
823. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т. ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 212 арк.
824. Олексів Г. Д. Особливості формування педагогічної історіографії в Австрії до середини ХІХ ст. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 496–500.
825. Олексів Г. Д., Шийка О. І. Розвиток університетів Німеччини у другій половині ХХ століття. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2019. Вип. LXXXVII. 2019. С. 27–32.
826. Олексієнко Р. В. Гуманітарна культура студентів в умовах інформатизації університетської освіти в Норвегії (друга половина ХХ –початок ХХІ століття): 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2019. 254 арк.
827. Олена Ігорівна Локшина: дослідниця у галузі компаративістики в освіті: до 30-річчя наук. діяльності: біобібліографічний показник / [упоряд.: Вербова В. В., Горбенко Н. А., Глушко О. З. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2019. 80 с.

828. Олендр Т. М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 180 арк.
829. Олійник В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 1. С. 22–29.
830. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 арк.
831. Олійник О. В. Дистанційне навчання у світі та можливості його впровадження в Україні. *Управління школою*. 2004. № 34. С. 14–24.
832. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.
833. Ольхувка П. Я. Професійна орієнтація школярів у гімназіях Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
834. Омельчук І. В. Роль принципу плюралізму в гуманітарній науці: URL: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2014/txt/Omelchuk.pdf>.
835. Омельчук І. Г. Розвиток педагогічної компаративістики як наукового напрямку в Україні. *Історико-педагогічні студії*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 13–14. С. 129–132.
836. Оржель О. Соціальна відповідальність університету як фактор впливу на формування та оцінювання якості вищої освіти: досвід Великої Британії. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали* (частина II) (препринт) / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. С. 127–140.
837. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України Київ, 2011. 293 арк.

838. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 61. С. 221–227.
839. Осадча К. Сучасні зарубіжні дослідження дистанційних технологій навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 229–234.
840. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 227 арк.
841. Осадченко І. Загальна структурна характеристика технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 13–21.
842. Освіта дорослих: бібліографічний покажчик / упоряд. Л. Б. Лук'янова. Київ: ДКС-Центр, 2016. 144 с.
843. Освіта і глобалізація [Розділ]. *Гуманізація вищої освіти: філософські виміри. Зб. ст. за матер. IV Міжн. наук.-практ. конф.* Суми – Бердянськ, 2004. С. 3–34.
844. Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. Матер. Всеукр. наук. конф. (24-25 листопада 2017 р.). Ч. I. / наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2017. 374 с.
845. Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991-2015: Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski: *бібліографічний покажчик* / укл. Н. І. Тарасова та ін. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 344 с.
846. Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.): матер. міжн. наук.-практ. конф. / упоряд. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДГУ, 1998. Ч. 1. 134 с.
847. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / Кремень В., Левовицький Т. та ін. Київ: «Едельвейс», 2013. 460 с.
848. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
849. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І.П. Аносов та ін. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2015. 218 с.

850. Отрощенко Л. С. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
851. Павелків К., Петренко О. Формування іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти у структурі професійної підготовки в умовах університету: реалії сьогодення. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 5–16.
852. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2008. 221 арк.
853. Павлова Г. В. Якість освіти: філософський вимір та контекстуальні особливості: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Ін-т вищої освіти НВАПН України. Київ, 2013. 227 арк.
854. Павлова Н. А., Ніколаєв Б. В. Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти Великобританії та США. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2018. № 6. URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=28313>.
855. Павлова Н. М., Тараненко І. Г. Концепція глобальної освіти – новий напрям у філософії освіти у США. *Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі: тези наук. семінару* / Ін-т педагогіки АПН України, Фонд-Центр «Evolutaа». Київ, 1994. С. 4–5.
856. Павлова Т. Досвід фінансування системи освіти у зарубіжних країнах. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2012. № 40. С. 373–380.
857. Павловська В. В. Основні напрями розвитку педагогічної науки в Польщі: історіографічний аналіз. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр.* Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 514–518.
858. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти у Канаді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Умань держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2012. 20 с.
859. Павлюк С. В. Модернізація освітньої системи у східних землях Німеччини (1945–2007 рр.): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2009. 200 арк.

860. Падалка О. С., Каленюк І. С. Економіка освіти та управління: *посібник*. Київ: Педагогічна думка, 2012. 184 с.
861. Пазюра Н. В. Гендерне питання в освітній системі КНР. *Наук. вісн. Чернівець. ун-ту*. 2009. Вип. 449–450. С. 93–108.
862. Пазюра Н. В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 333 арк.
863. Пазюра Н. В. Теорія і практика внутрішньої фірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 598 арк.
864. Палагнюк Ю. В. Соціальна робота в зарубіжних країнах. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2016. 68 с.
865. Паламаренко І. О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 20 с.
866. Паламарчук О. Ф. Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ, 2014. 310 арк.
867. Палеха О. М. Організація самостійної позаурочної роботи майбутніх учителів іноземних у вищих навчальних закладах Великої Британії. 13.00.01 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2016. 267 арк.
868. Палінчак М., Гжещук В. Розвиток державної освітньої політики в Польській Народній Республіці. *Регіональні студії*. 2022. № 30. С. 174–179.
869. Пальчук М. І. Тенденції розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського союзу: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. світи та освіти дорослих НАПН України. Київ, 2016. 505 арк.
870. Панасенко О. І., Буряк В. П., Каплаушенко А. Г. Проблеми вищої медичної освіти України в умовах Болонського процесу. *Запорізький мед. журнал*. 2011. Т. 13. № 3. С. 105–107.

871. Пантюк Т., Бодак В., Пантюк М., Гамерська І. Глобалізація та інтеграція освіти України як індикатори її оптимізації та розвитку. *Молодь і ринок*. 2021. № 11–12. С. 6–12.
872. Пантюк Т., Міляєва В., Савич Ж., Кекош О. Наставництво як інструмент адаптації персоналу у закладах вищої освіти: досвід і моніторинг результатів впровадження. *Молодь і ринок* 2024. № 4. С. 21–25.
873. Пантюк Т., Пантюк М., Миськів І. Освіта для сталого розвитку як індикатор суспільного поступу. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10. С. 45–49.
- 874а. Пантюк Т., Снітовська О. Стоун-арт та стоун-терапія у роботі з дітьми та дорослими як ефективні здоров'язбережувальні техніки // Освітні технології та методики розвитку дитини: *колективна монографія* / за ред. Т. Пантюк, М. Пантюк, О. Невмержицької, О. Снітовської та ін. Дрогобич : Трек ЛТД, 2025. С. 76–95.
874. Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів ХХІ століття: матер. всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 18 липня – 28 серпня 2022 р. Одеса: Гельветика, 2022. 536 с. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/11632/Ivchenko.pdf>.
875. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х років – початок 90-х років ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1995. 170 арк.
876. Паркулаб О. Г. Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 19 с.
877. Парпан У. М. Визначальні напрями розвитку освітньо-наукового процесу в країнах Європейського Союзу та Сполучених Штатів Америки. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Юридичні науки*. 2018. Вип. 6–2. Том 1. С. 31–35.
878. Парфенюк Т. Ю. Розвиток вищої освіти в Австралії в умовах ринково-орієнтованих реформ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2014. 261 арк.

879. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
880. Пасічник В. Р. Підготовка вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 Луцьк. ін-т розвитку людини Ун-ту «Україна». Луцьк, 2010. 490 арк.
881. Пасічник В. Р. Система підготовки вчителів історії у Польщі (80-90-ті роки ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
882. Пастирська І. Я. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Закарпат. держ. ун-т. Ужгород, 2012. 298 арк.
883. Пасько В. В., Клішевич Б. А. Актуальні проблеми клінічної підготовки військово-медичних фахівців. *Медична освіта*. 2003. С. 3–6.
884. Патора Р. Умови і перспективи інтернаціоналізації національних систем освіти. *Економіка промисловості*. 2002. № 1. С. 14–18.
885. Пацевко Н. В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
886. Пашов Р. І. Бюрократія та бюрократизм в хронотопі освіти (філософський аспект). автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.10 / Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ, 2012. 20 с.
887. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд та ін. Київ: Знання, 2007. 495 с.
888. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2007. 404 с.
889. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: зб. тез доп. І Міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за ред О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2017. 222 с.

890. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі: матер. II Міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 7-8 червня 2018 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за ред. О.І. Локшиної. Київ–Дрогобич: «Трек-ЛТД», 2018. 268 с.
891. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України / за ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква: Авторитет, 2020. 444 с.
892. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій: зб. матеріалів VII Міжнародної наукової конференції (Київ, 25 травня 2023 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за ред. О. І. Локшиної. Київ–Тернопіль: Крок, 2023. 336 с.
893. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта: *навчально-методичний посібник* / уклад. Сойчук Р. Л., та ін. Рівне: РДГУ. 2020. 243 с.
894. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2013. 202 с.
895. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник / М. П. Вовк, Ю.В. Грищенко. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, 2021. 312 с.
896. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
897. Пелеха О. М. Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2016. 261 арк.
898. Пелех Л. Р. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2015. 486 арк.

899. Пентина И. В. Организация подготовки учителей в США в 70–80 гг. XX ст.: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьков. гос. пед. ун-т им. Г. С. Сковороды. Харьков, 1996. 23 с.
900. Перевізник Б. О. Ковальчук Т. А., Джавадова Н. А. Європейська медична освіта: модель Польщі. *Медична освіта*. 2019. № 4. С.144–148.
901. Першукова О. О. Розвиток соціально-культурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т. педагогіки АПН України. Київ, 2002. 220 арк.
902. Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. *Вісн. Черкас. ун-ту: Педагогічні науки*. 2009. № 146. С. 30–35.
903. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–541.
904. Петренко О. Б. Ідеї дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії: актуалізація проблеми вільного виховання. *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie: aspekty społeczno-prawne* / red. nauk. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczenko, O. Petrenko Legnica: Wydawnictwo Collegium Witelona Uczelnia Państwowa, 2022. S.131–153.
905. Петрова І. В. Організація культурно-дозвілєвої діяльності клубів у країнах Західної Європи та США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2000. 20 с.
906. Пивовар Ю. О. Організація навчання обдарованої молоді у Німеччині другої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 234 арк.
907. Пиж Н. М. Практична підготовка вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982–2010 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2014. 207 арк.
908. Пилаєва Т. В. Історія розвитку системи вищої освіти Нової Зеландії. *Вісн. Запоріз. нац. ун-ту: зб. наук. пр. Педагогічні науки*. 2020. № 3. Ч. I. С. 45–54.

909. Пилаєва, Т. В. Тенденції розвитку вищої дистанційної освіти у Великій Британії (середина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / РВНЗ «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2015. 242 арк.
910. Пилаєва Т. В., Яценко В. В. Ранні теорії дистанційної освіти: стислий аналітичний огляд. *Гуманітар. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2017. Вип. 37. Т. II. С. 94–104.
911. Пилипенко О. П. Професійна підготовка фахівців ветеринарного профілю у ВНЗ Німеччини: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. 394 арк.
912. Підаєв А. В., Передерій В. Г. Болонський процес в Європі. Що це таке і чи потрібний він Україні? Чи можлива інтеграція медичної освіти України в Європейський освітній простір? Київ, 2004. 190 с.
913. Підгаєцька А. В. Студентське самоврядування в університетах Канади: дис. ... док. філософ.: 011 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, Умань, 2020. 342 арк.
914. Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетров. ун-ту, 2000. 392 с.
915. Підпригора А., Хворостіна Ю. Острога М. Впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту крізь призму світових практик. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. № 10. С. 44–50. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i3-005>.
916. Пікон К. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2021. 266 арк.
917. Пілюгіна, Т. В. Професійна підготовка працівників податкової служби у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 343 арк.
918. Пінчук Є. Генезис поняття і сутності модернізації освіти. *Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Філософія. Політологія*. Київ, 2009. Вип. 91. С. 29–34.

919. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
920. Піч М. Глобалізація освіти в Іспанії: від ізоляції через інтернаціоналізацію до глобалізації. *Вища школа*. 2001. № 2–3. С. 93–101.
921. Плиська Ю. С. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі: порівняльний аналіз: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2018. 522 арк.
922. Поберецька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти АНП України. Київ, 2005. 22 с.
923. Повалій, Т. Л. Модернізація хореографічної освіти в Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 309 арк.
924. Погонченкова О. Рецепція: поняття, явище, проблема. *Людинознавчі студії. Філософія*. 2014. Вип. 30. С. 204–217.
925. Погребняк Н. М. Вища університетська освіта за кордоном: основні моделі, кваліфікації, наукові компетенції. *Вчені зап.. Таврійськ. нац. у-ту. Проблеми педагогіки середньої та вищої школи*. 2013. Т. 26. № 2. С. 87–98.
926. Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Сімферополь, 2011. 242 арк.
927. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрямки та механізми реалізації реформ в Україні, *Вища школа*. 2007. № 1. С. 48–55.
928. Подоляк З. Р. Реформування лісогосподарської освіти в Австрії (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. 244 арк.
929. Подолянчук, С. Наукова складова у світових рейтингах університетів. *Вища школа*. 2012. № 5. С. 7–19.

930. Поживілова О. В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ялта, 2011. 242 с.
931. Пожуєв В. І. Глобалізація сфери вищої освіти. *Гуманітарн. вісн. Запорізьк. держ. інженер. акад.* 2006. Вип. 25. С. 4–13.
932. Покликання університету: зб. наук. пр. / ред. Гомілко О. Є. Київ: РІА «ЯНКО», 2005. 304 с.
933. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: навчальний посібник. Тернопіль. 2002. 222 с.
934. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2011. 214 арк.
935. Полякова Я. В. Європейські концепції полікультурної освіти і виховання. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal>.
936. Поляков М., Савчук С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. Київ: Генеза, 2004. 416 с.
937. Поляченко Ю. В., Передерий, В. Г. Волосовець А. П. Медична освіта у світі та в Україні: навчальний посібник. Київ: Книга плюс, 2005. 464 с.
938. Помагайба В. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР. *Наукові записки НДІП*. Київ, 1967. С. 17–46.
939. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 64–71.
940. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 15–25.

941. Пономаренко О. В. Проблема формування лідерських якостей у педагогічній освіті США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2012. 221 арк.
942. Пономарів О. Слова «учбовий» немає в українській мові. Блог. 2010. URL: <https://www.bbc.co.uk/blogs/ukrainian/ponomariv/2010/08>.
943. Пономарьова О. І. Розвиток змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів США (60-80 pp. XX ст.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1996. 24 с.
944. Попова А. С. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 20 с.
945. Попова Т. Н. Історіографія в людському вимірі. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2012. Вип. 22. С. 265–292.
946. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Ужгород, 2018. 187 арк.
947. Попович М. В. Філософія свободи / упоряд.: Л. Ф. Артюх, Н. Б. Вяткіна. Харків: Фоліо, 2018. 524 с.
948. Поп'юк М. В. Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 172 арк.
949. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. Київ: Педагогічна думка, 2015. 176 с.
950. Посібник волонтера / В. В. Вашкович, О. Ю. Василенко та ін. Одеса: Гельветика, 2022. 88 с.
951. Постригач Н. О. Зарубіжний досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у професійному становленні вчителя. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2008. № 3. С. 142–144.

952. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 629 арк.
953. Починок Б. Плюралізм як принцип постпозитивістської філософії науки. *Наук. вісн. Чернівець. ун-ту: зб. наук. пр. Філософія*. 2014. Вип. 706–707. С. 27–30.
954. Правдівцева, Ю. С. Система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2014. 212 арк.
955. Прибора, Р. І. Створення нової моделі університету в Німеччині у XIX столітті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2016. 233 арк.
956. Приступа Є. Н., Данилевич М. В., Романчук О. В. Досвід підготовки вчителів фізичної культури в Австрії. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2020. Вип. 8. С. 155–159.
957. Приходько М. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, Франції. *Вісн. Запорізь. нац. ун-ту. Педагогічні науки*. 2006. № 1. С. 160–165.
958. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.
959. Пріоритети вищої освіти в умовах глобалізації процесів соціально-економічного розвитку: Матер. до першої лекції нового 2003/2004 навч. року у ВНЗ I – IV рівнів акредитації. *Освіта України*. 2003. 28 серпня. С. 8.
960. Проблема полікультурності у неперервній професійній освіті : наук. видання / за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоевої, І. В. Соколової. Маріуполь: Ноулідж, 2011. 164 с.
961. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. Матер. I Всеукр. наук.-прак. конф. (Київ, 20-21 лютого 2004 р.). Київ, 2004. 147 с.

962. Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та Євроінтеграції: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. під патронатом ЮНЕСКО / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: КІМ, 2009. 799 с.
963. Проблеми підготовки медичних та фармацевтичних кадрів в Україні: матер. доп. наук.-метод. конф. / за ред. І. С. Вітенко та ін. Київ; Дніпропетровськ, 2001. 655 с.
964. Проблеми підготовки медичних та фармацевтичних кадрів України: тези доп. всеукр. наук.-метод. конф. / за ред. І.С.Вітенко. Київ; Одеса, 1997. 463 с.
965. Про вищу освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
966. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005. Затверджено Указом Президента від 8 лютого 2001 року N 78/2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/78/2001#Text>.
967. Програма розвитку вищої медичної освіти до 2015 року. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20101227_p.htm.
968. Продіус О. І. Концептуальні основи модернізації вищої освіти в умовах глобалізаційного розвитку: матер. всеукр. наук.-практ. конф. «Методичні засади розробки стандартів нового покоління». Одеса: Одеськ. держ. еколог. ун.-т, 2019. С. 33–37.
969. Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти. Наказ МОЗ від 22.03.2004 № 148. URL: <http://moz.gov.ua/portal>.
970. Прокопчук О. І. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.
971. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2016. № 3. Ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

972. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145. *Верховна Рада України : вебсайт*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235>.
973. Професійна компетентність педагога як умова та засіб гуманізації освітнього середовища: наук.-допоміж. бібліограф. показ. / уклад.: З. М. Горова, В. В. Косенко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 148 с.
974. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси: Вибір, 2002. 322 с.
975. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 564 с.
976. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою / за ред. Л. П. Пуховської. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.
977. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 270 арк.
978. Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 571 арк.
979. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. №1. С. 20–23.
980. Пуховська Л. Теоретичні засади розвитку професійної освіти і навчання в країнах ЄС. *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою* / за ред. Л. П. Пуховської. Київ: НВП Поліграфсервіс, 2014. С. 28–75.
981. П'янківська І.В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2013. 20 с.
982. П'ятакова Т. С. Формування інклюзивної компетентності вчителів в університетах Швейцарії: методичні рекомендації. Київ, 2012. 75 с.

983. Рагозін М. Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду. *Шлях освіти*. 1999. №4. С. 16–18.
984. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості: автореф. дис. ... док. філософ. наук: 09.00.05 / І-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2001. 36 с.
985. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 235 арк.
986. Радченко Т. А. Швейцарський досвід якісної вищої освіти в результаті застосування ІКТ. *Вісн. Дніпропетров. ун-ту ім. А. Нобеля*. 2016. № 1. С. 9–16.
987. Раковська М. А. Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2016. 230 арк.
988. Рарог Ю. В. Сучасні тенденції у реформуванні вищої освіти у розвинених країнах світу. *Наук. зап. НаУКМА*. 2001. Т. 19. С. 59–65.
989. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. методол. семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. 358 с.
990. Регейло І. Тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3. С. 158–165.
991. Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції. зб. наук. пр. Вип. 3 / за ред. М. П. Ліфінцева. Київ: Ін-т реклами, 2005. 387 с.
992. Ремізанцева К. О. Розвиток гендерних стереотипів у студентів вищих навчальних закладів США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2013. 206 арк.
993. Ржевська А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2013. 40 с.

994. Рибачук, К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2008. 200 арк.
995. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / за ред. С. Квіта, О. Єременко. Київ: Нац. агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с.
996. Розвиток дистанційної освіти (1998–2021 рр.): бібліограф. покажч. / уклад А. Шумілова та ін. Київ: Нац. бібл. України ім. В. І. Вернадського. URL: <http://nbuv.gov.ua/node/4445>.
997. Розвиток освіти в умовах інтеграційних процесів в європейських країнах. Нариси з порівняльної педагогіки / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшина, В. Ф. Мельниченко, О. В. Овчарук, О. О. Першукова. Київ: Ін-т педагогіки АПН України 1999. 304 с.
998. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за ред. С. Калашнікової, В. Лугового. Київ: ДП «НВЦ “Пріоритети”», 2015. 84 с.
999. Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XX ст.). Т. 2. Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва: зб. наук. пр. / за ред. Д. Герцюка, А. Гаратик. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2012. 520 с.
1000а. Розман І. Українська педагогічна біографістика (друга половина XIX – початок ХХІ століття): монографія. Мукачево: РІК-У, 2020. 616 с.
1000. Рокосовик Н. В. Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2016. 20 с.
1001. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2011. 290 арк.

1002. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. дис. ...д-ра філософ. наук: 09.00.10. Дніпропетровськ, 2003. 33 с.
1003. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т. Луганськ, 2007. 243 арк.
1004. Романко І. Г. Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2010. 209 арк.
1005. Романова С. М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1996. 24 с.
1006. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 1993. 21 с.
1007. Романовська О. Підготовка студентів ВНЗ в умовах інтернаціоналізації вищої освіти: досвід України і США. *Рідна школа*. 2010. № 3. С. 70–74.
1008. Романовська О. О. Проблеми інтернаціоналізації вищої освіти і соціалізації студента. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2009. № 6. Ч. 2. С. 51–55.
1009. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століття. Кн. 1. Гуманітарна та підприємницька підготовка американців: навчальний посібник. Вінниця: Нова Книга, 2009. 264 с.
1010. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX–XXI століття. Кн. 2: Особливості вищої освіти США кінця XX – початку XXI століття: навчальний посібник. Вінниця: Нова Книга, 2010. 266 с.

1011. Романовська О. О., Романовська, Ю. Ю, Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Кн. 4: Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини ХХ – початку ХХІ століття: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. Н. П. Драгоманова, 2020. 240 с.
1012. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 40 с.
1013. Романовський О. О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Київ, 2003. 40 с.
1014. Романовський О. О. Хроніка вищої освіти США / на прикладі діяльності державних і недержавних закладів. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1997. 75 с.
1015. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США: автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01. Київ: АПН України, Ін-т педагогіки, 1993. 21 с.
1016. Романчук О. В., Данилевич М. В., Проценко У. С. Післядипломна освіта фахівців фізичного виховання і спорту в Австрії. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 6. С. 165–169.
1017. Романчук О. В. Особливості професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України на сучасному етапі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 77. С. 170–173.
1018. Романчук О. В. Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми і молоддю в Австрії (ХХ – поч. ХХІ ст.) : дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2020. 527 арк.

1019. Романчук О., Коваль Р., Калимон Ю. Деякі аспекти вивчення української мови як іноземної франкомовними студентами. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2023. Вип. 17. С. 87–90.
1020. Руденко І. А. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2015. 228 арк.
1021. Рудик Я. М. Стратегії навчання обдарованих студентів у контексті їх підготовки до наукової діяльності: монографія. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2013. 218 с.
1022. Рудишин С. Д. Стан екологічної освіти в практиці вищої школи зарубіжних країн. *Вісн. Житомир. держ. у-ту*. 2008. Вип. 40. С. 81–85.
1023. Руднева І. С. Проблема організації самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей в університетах Франції (друга половина XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 221 арк.
1024. Рябов С. Г. Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства. *Наук зап. НаУКМА*. 2004. Т. 31. С. 54–64.
1025. Рябченко В. І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу: монографія. Київ: Фітосоціоцентр, 2015. 674 с.
- 1026б. Рязанцева О. В. Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 284 арк.
1026. Саад Х. С. А. Зміст і методи навчання історії у школах Йорданії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
1027. Савченко Н. С. Теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі (остання чверть XIX століття – середина XX століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2013. 530 арк.

1028. Савченко О. П. Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2013. 500 арк.
1029. Савченко С. Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір. *Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2001. № 13. Ч. 1. С. 2–8.
1030. Савчук Б., Вінтоняк О., Снітовська О. Коучинг як педагогічна технологія: дефінітивний аналіз українського та зарубіжного дискурсу. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 2. С. 39–47. URL: <https://pse.itup.com.ua/index.php/pse/article/view/23/22>.
1031. Савчук Б., Мішук Д. Освітнє середовище університету: методологічний дискурс в контексті складання міжнародних рейтингів. *Молодь і ринок*. 2020. № 2. С. 60–65.
1032. Савчук Б., Петренко О., Блавт О., Білавич Г. Педагогічні конфлікти в рецепції західних науковців: наукові пріоритети і методичний досвід. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 14. С. 108–117.
1033. Сагун І. Г. Освіта людей третього віку в Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси, 2011. 315 с.
1034. Садова В. Концептуалізація компаративістського підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. наук.-практ. семінару / за ред. О. І. Локшиної*. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 19–20.
1035. Садова Н. О. Розвиток порівняльної педагогіки як науки в США (друга половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2020. 233 арк.
1036. Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднання працівників освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 20 с.

1037. Садрицька С. В. Якість університетської освіти: чинники та механізми актуалізації: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Харків. нац. ун-т внутрішніх справ. Харків, 2011. 207 арк.
1038. Сазоненко Г. С., Приступа В. В. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель: науково-методичний посібник. Макаріїв: Софія, 2013. 411 с.
1039. Сакун Л. В. Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки та психології АНР України. Київ, 1998. 20 с.
- 1040а. Саланда І. П., Галаган І. М., Фурман О. А. Технології штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів НУШ. *Наука і техніка сьогодні, серії: право, економіка, педагогіка, техніка*. 2023. № 2. С. 381–392.
1040. Самохвал О. О. Тенденції розвитку туристичної освіти у вищих навчальних закладах німецькомовних країн Західної Європи: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 658 арк.
1041. Сандригайло І. О. Діалог культур у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. № 2. С. 99–105.
1042. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХІХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 212 арк.
1043. Сафи Ф. Р. Разработка единой системы управления учебным процессом в физкультурных учебных заведениях Республики Афганистан: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Киев, 1993. 24 с.
1044. Сбруева А. А. Глобалізація – інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти. *Теоретичні питання освіти і виховання: зб. наук. пр.* Київ: КДЛУ, 2001. Вип. 15. С. 125–128.

1045. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 80 с.
1046. Сбруєва А. А., Єременко І. В. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. 254 с.
1047. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
1048. Сбруєва А. А. Стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія* / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 334–362.
1049. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 681 арк.
1050. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 89–95.
1051. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системи зміни парадигми. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. С. 157–167.
1052. Сбруєва Аліна Анатоліївна: (до 60-річчя від дня народження) : біобібліограф. покажч. / уклад.: І. О. Железняк, Н. А. Чайка. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. 180 с. (Серія «Видатні науковці університету»; вип. 5).
1053. Сбруєва А., Козлов Д. Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 6. С. 71–86.

1054. Сбруєв М. Г. Новітні тренди у формуванні професійних компетентностей випускників магістерських програм в умовах цифрового світу: досвід США. *Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія* / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. С. 313–333.
1055. Свердлова Т. Г. Теоретичні засади гуманізації освіти в Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 281 арк.
1056. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 279 с.
1057. Світлична Т. І., Дріль Н. В. Прогнозування: конспект лекцій Харків: ХНАМГ, 2010. 112 с.
1058. Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / за ред. В. І. Лугового, Ж. В. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2017. 229 с.
1059. Сейко Н., Єршов М. Зарубіжний досвід розвитку ІТ-освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 54–63.
1060. Секрет І. В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5. URL: <http://www.ime.eduua.net/em.html>
1061. Селецький А. В. Порівняльні педагогічні дослідження Академії педагогічних наук України. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2019. 23 с. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-analitychni-resursy/analitychni-ohlyady>.
1062. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських ВНЗ. *Наук. вісн. Ужгород. нац. у-ту*. 2017. Вип. 14. Ч. 2. С. 108–113.
1063. Семенченко Т. О. Технологія оцінювання в системі педагогічної професійної освіти Австралії. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. ДВНЗ «Криворіз. нац. ун-т»*. 2013. Вип. 38. С. 343–346.

1064. Семигіна Т. В. Використання дискурс-аналізу в дослідженнях із соціальної роботи. *Наукові записки НаУКМА*. 2001. Т. 19. Ч. 2. С. 322–324.
1065. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 1996. 23 с.
1066. Семченко Т. В. Професійна підготовка педагогів в Ізраїлі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2009. Вип. 5. С. 250–253.
1067. Сергиенко А. П. История становления и развития музыкального воспитания в Польше (X-XX ст.): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1993. 194 с.
1068. Себкова Х., Сміян В. В. Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі. *Вища школа*. 2005. № 2. С. 77–84.
1069. Сергєєва О. В. Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2012. 335 арк.
1070. Сидор І. П. Організаційно-педагогічні умови дозвілєвої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 190 арк.
1071. Симоненко Н. О. Організація самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 338 арк.
1072. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. Київ, 2002. 183 с.
1073. Сисоева Світлана Олександрівна: біобібліогр. покажч. / упоряд.: Н. М. Демченко, В.А. Зотова. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. Вип. 14. 60 с. (Сер. «Вчені – ювіляри Київського університету імені Бориса Грінченка»)

1074. Сисоєва С. Методологічні суперечності порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. О. І. Локшиної*. Київ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 64–67.
1075. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 19–22.
1076. Сисоєва С. Освітнологічний контекст освітніх реформ. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ : ТОВ “Вид. підприємство «Едельвейс». 2013. С. 133–154.
1077. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
1078. Сисоєва С. О. Педагогічні аспекти цифровізації освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Педагогічні науки*. 2021. № 4. С. 24–32.
1079. Система безперервної медичної освіти / Казаков В. М., Талалаєнко О. М., Гаріна М. Г., Каменецький М. С. Донецьк, 1994. 175 с.
1080. Система образования Украины в условиях глобализации: состояние и прогнозы: матер. XIV Междунар. студен. науч. конф., 21 апр. 2007 г. / редкол.: В. И. Астахова и др. Харьков : Изд-во НУА, 2007. 136 с.
1081. Система управління якістю медичної освіти в Україні / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін. Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.
1082. Сиченко В. В. Реалізація інтеграційної політики держави в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління*, 2009. № 7. С. 172–179.
1083. Сідун Л. Ю. Компетентнісний підхід як чинник якісної освіти. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 133–136.
1084. Сікора Я. Теоретичні і практичні основи підготовки тренерів праці до підтримуваної зайнятості в Польщі: дис. ... док пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 511 арк
1085. Сікорська І. М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Донец. держ. ун-т управління. Донецьк, 2006. 21 с.

1086. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196 с.
1087. Сірик Л. М. Концепції і технології евристичного навчання в сучасній педагогічній науці США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 225 арк.
1088. Січкоріз О. Є. Особливості післядипломної освіти країн пострадянського простору. *Вісн. соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2018. № 1. С. 84–90.
1089. Січкоріз О., Литвин Г., Колач Т., Корпан О. Медична освіта в сучасному світі. *Перспективи інноваційних підходів до освітніх процесів в медицині*. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1796>.
1090. Скальські Д. Концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2019. 490 с.
1091. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 116–128.
1092. Скиба К. М. Професійна підготовка перекладачів в системі вищої освіти США. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. 2015. № 3. С. 45–51.
1093. Скирда А. Є. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих студентів у навчальних закладах Австралії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2018. 226 арк.
1094. Скотна Н. Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Філософія*. 2012. №. 26. С. 71–83.
1095. Слоньовська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2011. 254 арк.

1096. Слюсаренко О. Міжнародні та національні університетські рейтинги як механізм оцінювання якості вищої освіти. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали* (частина II) (препринт) / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. С. 107–115.
1097. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія. Київ: Пріоритети, 2015. 384 с.
1098. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.
1099. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2010. 293 арк.
1100. Смірнов М. М., Жорник В. В. Сучасна система освіти Франції. *Міжн. наук. журн. «Інтернаука». Педагогічні науки*. 2018. № 19. Т. 1. С. 7–10.
1101. Смолікевич Н. Р. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2018. 301 арк.
1102. Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 264 арк.
1103. Снітовська О. Й. Вища медична освіта в зарубіжжі в історіографії української педагогічної компаративістики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 2. С. 99–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2024_2_20.
1104. Снітовська О. Й. Документальні джерела українських студій про розвиток зарубіжної вищої освіти (середина 90-х рр. XX – початок XXI століть). *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12. С. 71–75: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296645>

1105. Снітовська О. Й. Зарубіжний досвід роботи з обдарованими студентами в дослідженнях українських науковців. *International scientific conference proceedings «Future in the results of modern scientific research '2025»*. Karlsruhe, Germany. С. 136-142
doi: 10.30890/2709-1783.2025-40-00-21
URL: <https://www.proconference.org/index.php/gec/article/view/gec40-00-021>
1106. Снітовська О. Зарубіжний досвід формування та виховання особистості здобувача вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 86. Т. 3. С. 302–307. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-3-45>
https://aphn-journal.in.ua/archive/86_2025/part_3/47.pdf.
1107. Снітовська О. Й. Зарубіжні системи підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО в дискурсі української компаративістики. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. №. 3. С. 184–196. doi: 10.35619/pse.vi3.53. URL; <https://pse.itup.com.ua/index.php/pse/article/view/53/49>.
1108. Снітовська О. Й. Інтернаціоналізація та глобалізація вищої освіти в рецепції українських учених (друга половина 90-х рр. XX – початок 20-х рр. XXI століть). *Scientific research in modern conditions of instability: Education and pedagogy, Philology, Psychology and sociology, Medicine and healthcare, Biology and ecology, Agriculture, forestry, fisheries and water management. Monographic series «European Science»*. 2023. Book 24. Part 3. P. 20–29. DOI: 10.30890/2709-2313.2023-24-03-017
<https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge24-03-020>.
1109. Снітовська О. Й. Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» в науково-педагогічному дискурсі. *Людинознавчі студії*. 2024. Серія «Педагогіка». № 18. С. 81–89. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.11>.
1110. Снітовська О. Й. Наукометричний аналіз української бібліографії про розвиток дистанційної освіти в зарубіжжі. *Сучасні виклики та актуальні проблеми науки, освіти та технологій: зб. тез доп. міжн. наук.-практ. конф.* (Полтава, 23 жовтня 2024 р.). Полтава: ЦФЕНД, 2024. С. 7–9. URL: <https://www.economics.in.ua/2024/10/23.html>

1111. Снітовська О. Й. Особливості джерельної бази досліджень українських науковців про розвиток вищої освіти в зарубіжжі. *The 12th International scientific and practical conference "European scientific congress"* (December 25–27, 2023) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2023. С. 293–299. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/12/EUROPEAN-SCIENTIFIC-CONGRESS-25-27.12.23.pdf>.
1112. Снітовська О. Й. Проблема глобалізації вищої освіти і українському науковому дискурсі (друга половина 90-х рр ХХ – перше десятиліття ХХІ століть). *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2023. № 16. С. 336–346. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-336-346](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-336-346).
1113. Снітовська О. Й. Проблема європейського виміру компетентнісної парадигми вищої освіти в працях українських дослідників. *Перспективи та інновації науки» (серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2024. № 11. С. 802-816. doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-802-816. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16675/16747>
1114. Снітовська О. Й. Проблема організації науково-дослідної роботи у ЗВО зарубіжжя в історіографії української компаративістики. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6. С. 178–183.
doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332815/> URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/332815/322003>.
1115. Снітовська О. Проблема педагогічної освіти та підготовки майбутніх учителів за кордом у рецепції української компаративістики. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 3. С. 75–85. doi: 10.12958/2227-2747-2024-3(187)-75-85. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>.
1116. Снітовська О. Й. Проблема реформування системи вищої освіти в зарубіжжі в українському міждисциплінарному дискурсі. *Педагогічна наука і освіта ХХІ століття*. 2025. № 4. С. 230-240. doi:10.35619/pse.vi4.75
URL: <https://pse.itup.com.ua/index.php/pse/article/view/75/65>.

1117. Снітовська О. Й. Проблема якості вищої освіти в дослідженнях українських компаративістів: країнознавчий вектор. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2024. № 8. С. 571–581. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-571-581](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-571-581).
1118. Снітовська О. Й. Процес глобалізації вищої освіти в дослідженнях українських учених (10–20-ті роки ХХІ століття). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70. Том. 2. С. 348–354. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-52>.
1119. Снітовська О. Й. Рефлексії глобалізму та антиглобалізму вищої освіти в українському науковому дискурсі. *Світ наукових досліджень. Міжнародна мультидисциплінарна наукова інтернет-конференція*. Польща, м. Ополе, 2023. Вип. 25. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/5128/>.
1120. Снітовська О. Й. Рецепція проблеми інтернаціоналізації вищої освіти в українській педагогічній компаративістиці. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4. С. 1667–1678. doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1667-1678/ URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/352/453>.
1121. Снітовська О. Й. Розвиток національних систем вищої професійної освіти зарубіжних країн: дискурс української компаративістики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том. 3. С. 251–258. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-34>
1122. Снітовська О.Й. Розвиток післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у зарубіжних країнах у рецепції української компаративістики. *Нова педагогічна думка*. 2024. № 3. С. 8–13. doi: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-8-13>.
1123. Снітовська О. Й. Розвиток університетської освіти в зарубіжжі у дослідженнях українських філософів. *The 8th International scientific and practical conference “Perspectives of contemporary science: theory and practice”*. Lviv, Ukraine. 2024. С. 359–363. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/PERSPECTIVES-OF-CONTEMPORARY-SCIENCE-THEORY-AND-PRACTICE-16-18.09.2024.pdf>.

1124. Снітовська О. Й. Терміносистема дистанційної освіти в українському та зарубіжному науковому дискурсі. *Міжн. наук.-практ. конф. Наука та освіта в умовах воєнного часу* (Дніпро, 18 жовтня 2024 р.). С. 61–64. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/10/re-18.10.2024.pdf>.
1125. Снітовська О. Й. Університетська освіта в зарубіжжі в дослідженнях українських компаративістів: проєвропейський вектор. *Педагогічний альманах*. 2024. Вип. 56. С. 152–159. <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.554>.
1126. Снітовська О. Й. Університетська освіта в історіографії української педагогічної компаративістики: країнознавчий вектор. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 129–138. doi: 10.35619/iiu.v1i20.652
1127. Снітовська О. Й. Феномен якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців: глобальний та європейський вектори. *Молодь і ринок*. 2024. № 9. С. 160–165. <https://doi.org/10.24919/23084634.2024.312389>.
1128. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2004. 20 с.
1129. Соколенко Л. С., Бойко Ю. С. Вища освіта України в умовах війни та глобальних викликів ХХІ століття: аналіз сучасних підходів до методики викладання. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 2. С. 385–396.
1130. Сокол М. До питання понятійно-термінологічного апарату компаративістики. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матер. наук.-практ. семін.* (Київ, 6 червня 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка. С. 19–23.
1131. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 201 арк.
1132. Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 263 арк.

1133. Солдатова Л. П. Поняття «дискурс»: проблеми визначення. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46. С. 32–42.
1134. Соловяненко Д. Український індекс наукового цитування. Нац. тех. ун-т України «Київський політехнічний інститут». URL: <http://kpi.ua/uincit>.
1135. Соломаха С. Театральна освіта вчителів у Великобританії. *Мистецтво і освіта*. 1996. №2. С.47–49.
1136. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2011. 23 с.
1137. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн: монографія. Суми: «Мрія», 2012. 176 с.
1138. Солощенко В. Реформування організаційної структури університетської освіти в Німеччині у контексті Болонського процесу. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 1. С. 159–162.
1139. Соннова М. Зарубіжний та вітчизняний досвід громадянського виховання. *Вісн. Львів. ун-ту. Педагогіка*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 123–130.
1140. Сороко Н. Сучасні підходи до формування інформаційної та комунікаційної компетентності учителів у країнах Східної Європи. *Шлях освіти*. 2007. №1. С. 21–24.
1141. Сотська Г. І. Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах Євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności: зб. наук. пр.: у 2 т.* Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 444–450.
1142. Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: навчальний посібник / М. М. Палінчак та ін. Ужгород: Поліграфцентр«Ліра», 2021. 198 с.
1143. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: міжнародний досвід. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2018. Вип. 30. С. 94–99.

1144. Ставцева В. Ф. Тенденції розвитку університетської освіти Нової Зеландії (XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2014. 220 арк.
1145. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали. Ч. 3. / за ред. С. М. Ніколаєнка. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 180 с.
1146. Старовойт С. М. Професійна підготовка фахівців з охорона та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
1147. Сташевська І. О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (XX століття) : дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 550 арк.
1148. Сташевська І. О. Специфіка використання методів наукового пізнання в порівняльно-педагогічних дослідженнях. *Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія* / за ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2003. С. 161–173.
1149. Стельмах С. П. Методологія історичної науки. *Енциклопедія історії України*: Київ: Наукова думка, 2009. Т. 6. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.Metodologiya_istorii.
1150. Стельмашук О. З. Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 20 с.
1151. Степаненко І. В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти: колізії інструментального і культурно-гуманітарного. *Вища освіта України*. 2015. № 3. дод. 2. С. 158–180.
1152. Степаненко І. В. Філософсько-методологічні проблеми узгодження національного, загальноєвропейського і глобального у процесах інтернаціоналізації вищої освіти. *Гілея*. 2015. Вип. 9. С. 203–212.

1153. Степенко Г. В., Бургін М. С., Мілов Ю. П. Історія запровадження національних стандартів у американській освіті. *Проблеми освіти*. 1997. Вип. 7. С. 160–168.
1154. Степенко Г. В., Коваль Л. Г., Локшина Е. И. Система народного образования в Великобритании. *Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе : (капиталист. и развивающиеся страны) : сб. науч. тр.* Киев: НИИ педагогики УССР, 1990. С. 22–31.
1155. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 42–51.
1156. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні основи дистанційного навчання у вищій школі: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 37 с.
1157. Стойко С. В. Педагогічна освіта Індії у XX столітті: навчальний посібник. Вінниця Едельвейс, 2009. 104 с.
1158. Стойко С. В. Розвиток педагогічної освіти Індії у XX столітті : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 215 арк.
- 1160а. Стражнікова І. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 616 с.
1159. Стрюк М. І. Мобільність: системний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 49. № 5. С. 203–212.
1160. Студентське самоврядування як фактор оптимізації навчального процесу у вищій школі: *аналітична записка*. Національний інститут стратегічних досліджень. 2014. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/studentske-samovryaduvannya-yak-faktor-optimizacii->

1161. Студілко М. А. Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та Сполучених Штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2024. Т. 16. С. 58–65.
1162. Сулима О. В. Підготовка вихователів дошкільних закладів у Федеративній Республіці Німеччина: історія, реалії, перспективи: методичний посібник. Київ: Видавництво «Альфа-Пік», 2010. 72 с.
1163. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2008. 207 арк.
1164. Сундук Р. Типи альтернативних шкіл у США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 4. С.10–13.
1165. Сухомлинская О. В. Актуальные проблемы теории воспитания в современной Франции: дисс. ... канд. пед. наук / Ин-т педагогики АПН Украины. Киев, 1980. 202 с.
1166. Сухомлинская О. В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917 – 1990): дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т педагогики АПН Украины. Киев, 1991. 400 арк.
1167. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: *учебное пособие*. Киев: КГПИ, 1990. 84 с.
1168. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. *Рідна школа*. 1992. № 2. С. 3–7.
1169. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
1170. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
1171. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

1172. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків: ОВС, 2002. С. 37–54.
1173. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Вип. 1. С. 4–24.
1174. Сухомлинська О. Основні проблеми порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 28 трав. 2020 р.) / за ред. О. І. Локшиної. Київ ; Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 75–78.
1175. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: *монографія* / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: ІПППО, 1999. 450 с.
1176. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / за ред. В. О. Радкевич. Київ: ІПТО НАПН України, 2018. 223 с.
1177. Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом: зб. наук. ст. / за ред. Н. В. Абашкіної, Г. В. Степенко, І. Г. Тараненка. Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 1994. 82 с.
1178. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / за ред. В. Зубка. Київ: «КМ Academia», 1997. 290 с.
1179. Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах : тези респ. наук. семінару / за ред. Мельниченко Б. Ф., Абашкіна Н. В. та ін. Київ: НДІ педагогіки УРСР, 1991. 71 с.
1180. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 432 с.
1181. Тадеєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2011. 526 арк.

1182. Тадеєв П. О., Борисюк П. О. Вітчизняні та зарубіжні концепції обдарованості: порівняльний аналіз. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2014. Вип. 8. С. 12–15.
1183. Тадеєв П. Сучасні концепції обдарованості: ретроспективний огляд праць американських учених. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. пр.* Вип. 4. Київ, 2010. С. 147–155.
1184. Таланова Ж. В. Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.
1185. Танько Є. В. Організація самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 204 арк.
1186. Тараненко І. Г. Основні напрямки реформи освіти в Іспанії. *Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом*. Київ: Ін-т педагогіки України АПН України, 1994. С. 4–11.
1187. Тараненко І. Нові орієнтації в соціально-політичній освіті європейських країн. *Шлях освіти*. 1999. №3. С. 29–32.
1188. Тараненко І., Степенко Г. Порівняльна педагогіка як інтердисциплінарна педагогічна наука. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 58–80.
1189. Тараненко І., Тараненко О. Конвергенція з європейською освітньою системою в контексті забезпечення конкурентоспроможності українських університетів в повоєнний період. *International scientific journal «Internauka». Series: Economic sciences*. 2022. № 8. С. 49–56.
1190. Тарасенко О. Л. Пріоритетні напрями реалізації мовної політики Європейського Союзу. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=146>.
1191. Тарасова О. Реалізація магістерських програм з міжнародних відносин в університетах США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 17–23.

1192. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності. *Світло: науково-методичний інформаційний часопис*. 1996. № 1. С. 57–58.
1193. Татарінов І. Є., Герасимов, О. В. Світова практика формування рейтингів університетів: визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання. *Український соціум*. 2013. № 1. С. 100–116.
1194. Тверитникова О. Є., Демідова Ю. Є. Болонський процес і підвищення якості освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків: Україна: НТУ «ХП», 2010. С. 148–153.
1195. Теліга С. Підготовка студентів економічних спеціальностей у професійних та вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки. *Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-ту*. 2015. Вип. 1. С. 352–357.
1196. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / за ред. Н. М. Лавриченко. Київ: Педагогічна думка, 2008. Ч. 1. 146 с.
1197. Теодорович А. Професор Е. Епстейн про границі порівняльно-педагогічних досліджень. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. наук.-практ. семінару* / за ред.. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 21–22.
1198. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти: монографія / за ред. Д. В. Карамишева. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.
1199. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія / за ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.
1200. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія / за ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 440 с.

1201. Теренко О. О. Розвиток вищої жіночої освіти у США (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2013. 257 арк.
1202. Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 41 с.
1203. Терентьєва Н. О. Еволюція окремих базових понять університетської освіти (друга половина XX – початок XXI століття). *Вісн. Черкас. ун-ту. Педагогічні науки*. 2014. № 24. С. 113–119.
1204. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за ред. Є. Р. Чернишової. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
1205. Тертичка В. В. Державна політика: аналіз та здійснення в Україні. Київ: Основи, 2002. 750 с.
1206. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 197 арк.
1207. Тименко В. М. Формування соціально значимих якостей студентської молоді завдяки участі у волонтерській діяльності: зарубіжний досвід. *Засоби навч. та наук.-дослід. роботи : зб. наук. пр.* / Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. 2013. Вип. 40. С. 217–223.
1208. Ткаченко В. Освітня політика в контексті глобалізаційних процесів. Доповідь на спільному засіданні Президії АПН України і Ради ректорів ВНЗ. *Освіта*. 2006. 20-27 вересня. С. 6–7.
1209. Ткаченко І. О. Розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 305 арк.

1210. Ткаченко Л. М. Розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2012. 285 арк.
1211. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. 515 арк.
1212. Товканець О. С. Системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 749 арк.
1213. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 252 арк.
- 1215а Токарева А. В., Чижикова І. В. Сучасні підходи до формування громадянської компетентності студентів: міжнародний та національний контексти. *Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2021. № 1. С. 88–93.
1214. Томіліна С. С. Поняття «Ключова компетентність» в зарубіжній літературі. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матер. міжн. наук.-практ. конф.* Ялта: РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т», 2009. Ч. 5. С. 118–121.
1215. Топоркова Ю. О. Громадянське виховання студентської молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / РВУЗ «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2013. 275 арк.
1216. Тоцька О. Л. Управління розвитком вищої освіти України в Європейському освітньому просторі: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 532 с.
1217. Тоцька О. Л. Управління розвитком вищої освіти в Україні: автореф. дис. ... док. екон. наук: 08.00.03 / Нац. ун-т водного господарства і природокористування. Рівне, 2021. 40 с.

1218. Трегуб Й. К. Порівняльний аналіз змісту вищої інженерної освіти в США та Україні. *Проблеми освіти: зб. наук. пр.* Київ, 1995. Вип. 3. С. 28–36.
1219. Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика: монографія. Хмельницький: ХНУ, 2013. 414 с.
1220. Трифонова О. Про науково-педагогічні підходи в дослідженнях. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 206–211.
1221. Тупичак Л. Л. Розвиток системи управління якістю освіти у Великобританії: досвід для України. *Ефективність державного управління.* 2012. Вип. 30. С. 325–334.
1222. Туринський процес 2014. МОН України. URK: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spiivpratsya-2/evropeyska-integratsiya/evropeyskiy-fond-osviti/turinskiy-protses>
1223. Турчик І. Х. Фізичне виховання і спорт у шкільній освіті Англії: дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Львів. держ. ін-т фізич. культури. Львів, 2005. 207 арк.
1224. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: 13.00.04. Тернопіль, 2003. 20 с.
1225. Удовиченко Н. К. Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
1226. Українська історіографія на зламі ХХ і ХХІ століть: здобутки і проблеми: монографія / за ред. Л. Зашкільняка. Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2004. 405 с.
1227. Українська педагогічна бібліографія. 1996 рік: покажчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 7. 197 с.

1228. Українська педагогічна бібліографія. 1997 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 8. 205 с.
1229. Українська педагогічна бібліографія. 1998 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова,, 2005. Вип. 9. 188 с.
1230. Українська педагогічна бібліографія. 1999 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова,, 2007. Вип. 10. 208 с.
1231. Українська педагогічна бібліографія. 1998 рік: Науково/допоміжний показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова,, 2007. Вип. 10. 208 с.
1232. Українська педагогічна бібліографія. 2000 рік: Вип. 11 показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 339 с.
1233. Українська педагогічна бібліографія. 2001 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 12. 372 с.
1234. Українська педагогічна бібліографія. 2002 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова,, 2009. Вип. 13. 372 с.
1235. Українська педагогічна бібліографія. 2003 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко / Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 14. 476 с.
1236. Українська педагогічна бібліографія. 2004 рік: показчик літератури / уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 15. 372 с.
1237. Уланова С. І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: від античності до початку ХІХ ст. Київ: Знання, 2002. 326 с.

1238. Улановська А. С. Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 298 арк.
1239. Уліяш П.-Б. А. Вплив польсько-українських зв'язків на розвиток вищої медичної освіти і науки в Польщі та Україні до початку XX століття: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.02.03 / Нац. мед. акад. післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика. Київ, 2008. 23 с.
1240. Університетська освіта: навчальний посібник / Л. Дорогань-Писаренко, О. Безкровний та ін. Полтава: ПДАА, 2020. 142 с.
1241. Усманова С. М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / РВНЗ «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2011. 250 арк.
1242. Устименко-Косоріч О. А. Становлення та розвиток сербської баянноакордеонної школи (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2014. 529 арк.
1243. Утюж І. Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методологічний аспект. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. Вип. 38. С. 60–66.
1244. Фастівець А. В. Світовий досвід підготовки фахівців фізіотерапії та ерготерапії. Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. 2021. Вип. 51. С. 156–172.
1245. Федоренко О. С. Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Угорської Республіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2012. 20 с.
1246. Федорик Ю. В. Реформи польської освіти: досягнення й перспективи. *Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки*. 2005. № 1. URL: http://www.bdupu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/27.
1247. Федорченко Ю. Дисертаційне дослідження в Україні: абсутрність та приниження. 2015. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. URL:

<http://education-ua.org/ua/articles/504-disertatsijne-doslidzhennya-v-ukrajini-absurdnist-ta-prinizhennya>.

1248. Федорчук, І. В. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2019. 291 арк.
1249. Фейчер О. Зарубіжний досвід Королівства Швеції у побудові системи управління вищими навчальними закладами мистецької освіти. *Вісн. Київ. нац. ун-ту культури і мистецтв. Менеджмент соціокультурної діяльності*. URL: <http://sociocultural.knukim.edu.ua/article/view/143389>.
1250. Фельцан І. М. Розвиток культури іншомовного спілкування в освіті дорослих Швеції: дис. ... док. філософ. 01, 011 / Мукачів. держ. ун-т. Мукачеве, 2020. 325 арк.
1251. Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія / В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук та ін. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2014. 256 с.
1252. Филипська В. І. Система заохочень до професійного самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 253 арк.
1253. Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2004. 336 с.
- 1254а. Фізеші О. Й. Педагогіка: основи педагогіки, дидактика, теорія та методика виховання, школознавство: *навчальний посібник*. Київ: Кондор, 2014. 390 с.
1254. Фініков Т. В. До законодавства про вищу освіту Польщі, Росії, України, Чехії: Ситуації та міркування. Київ: Таксон, 2000. 345 с.
1255. Фонд рідкісних та цінних видань іноземними мовами державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua>.

1256. Фурдик В. Д. Досвід підготовки керівних кадрів військової медицини в країнах співдружності незалежних держав. *Таврійськ. наук. вісн. Публічне управління та адміністрування*. 2021. № 3. С. 135–155.
1257. Фурсенко Т. М. Система підготовки актуаріїв у професійних об'єднаннях і в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПНУ України, Київ, 2018. 20 с.
1258. Хайдарі Н. І. Організація виховання в елітних школах-пансіонах у Великій Британії на прикладі «паблік скулз» (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельниц. гуманітар. пед. акад. Хмельницький, 2018. 358 арк.
1259. Ханенко В. С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 1997. 169 арк.
1260. Харченко О. А. Реформування системи професійного навчання державних службовців в Україні в контексті досвіду країн Східної Європи та пострадянського простору: автореф. дис. ... канд. наук: 23.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. управл. Дніпропетровськ, 2009. 23 с.
1261. Харченко Т. Г. Теорія і практика гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2014. 811 арк.
1262. Хвалибога Т. І. Теоретико-організаційні засади професійної підготовки майбутніх лікарів в університетах США: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2020. 557 арк.
1263. Хижняк О. В. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 244 арк.
- 1265а Хитько М., Кулик А. Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти. *Вісник Дніпров. акад. неперерв. осв. «Публічне управління та адміністрування»*. 2022. № 1 (2). С. 72–78.

1264. Хлебнікова Т. М. Кваліметричний підхід до вивчення якості освіти. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_metod_upr_osvit/v_5/26.pdf.
1265. Хмельницький національний університет. X Міжнародний науково-методологічний Інтернет-семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (2021). URL: <https://angl.khnu.km.ua/page.aspx?r=2&p=20210513>.
1266. Хміль Н. А. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / ДНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2021. 634 арк.
1267. Холоденко В. О. Компетентнісний підхід у вищих навчальних закладах: деякі теоретичні аспекти освітньої парадигми. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 204. С. 268–274.
1268. Холод І. В. Педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді в університетах Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2015. 240 арк.
1269. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Донец. нац. ун-т. Донецьк, 2012. 227 арк.
1270. Хоменко К. В. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі (1990–2015). 13.00.01. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2017. 237 арк.
1271. Хоменко О. В. Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретико-методологічний аспект: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Київ Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2015. 463 арк.
1272. Хомерікі О. А. Інтернаціоналізація і інтеграція як напрямки глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 76–84.

1273. Хомишин І. Концептуальні питання теорії і практики адміністративно-правового регулювання освіти України в умовах євроінтеграційних процесів: дис. ... док. юрид. наук / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2019. 510 арк.
1274. Хорєв І. О. Про наукові засади професійної мобільності викладача вищої школи. *Проблеми освіти: наук. зб. Ін-ту інноваційних технологій і змісту освіти*. Київ, 2009. Вип. 61. С. 111–115.
1275. Хоружа Л. Вища освіта в Німеччині на порозі ХХІ століття. *Академічний огляд*. Дніпропетровськ, 1997. № 4. С. 121–125.
1276. Хоружа Л. Духовно-моральний вимір освітніх реформ. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. Київ: Едельвейс, 2013. С. 119–132.
1277. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.
1278. Хотченко І. А. Організація контролю навчальних досягнень студентів у вищих закладах освіти Китаю в другій половині ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2014. 198 арк.
1279. Хриков Є. М., Адаменко О. В. Педагогічна наука в Україні: стан і перспективи розвитку. *Шлях освіти*. 2003. № 4. С. 2–7.
1280. Хриков Є. М., Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 57–64.
1281. Хриков Є. М., Кравченко О. І., Васиньова Н. С. Світовий досвід взаємодії органів студентського самоврядування закладів вищої освіти з територіальними громадами. *Держава та регіони. Державне управління*. 2021. № 1. С. 94–99.
1282. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99–112.
1283. Худавердієва В. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: міжнародні вектори стратегії розвитку університету. *Наук. журн. Хортицької нац. акад. Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2. С. 130–136.

1284. Художня культура світу: Європейський культурний регіон: навчальний посібник / Н. Є. Миропольська, Е. В. Белкіна, С. М. Масол, О. І. Оніщенко. Київ: Вища школа, 2001. 191 с.
1285. Царьова Л. В. Педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю та Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2012. 272 арк.
1286. Цехмістер Я. В. Медична освіта в системі вищої освіти розвинутих країн світу. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія* / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: ІПППО, 1999. С. 147–176.
1287. Цюк О. А. Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2020. 317 арк.
1288. Цюра С. До питання про особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матер. наук.-практ. семінару* / за ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 23–24.
1289. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 95–102.
1290. Чабала О. В. Розвиток освіти в умовах глобалізаційних викликів: соціально-філософський вимір: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / НАПН України Ін-т вищої освіти. Київ, 2011. 20 с.
1291. Чабала О. Інтернаціоналізація та глобалізація як ключові чинники міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.* Харків : НТУ «ХП», 2015. Вип. 43. С. 112–126.

1292. Чабан О. Використання освітніх технологій у підготовці вихователів таборів і центрів відпочинку у Франції. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2004. № 5. С. 185–194.
1293. Чепіль М., Возняк А. Порівняльна педагогіка: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Дрогобиць. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2010. 134 с.
1294. Чепурна М. В. Основні тенденції гуманітаризації професійної освіти в країнах Західної Європи (Німеччина, Велика Британія, Франція) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2015. 244 арк.
1295. Червонецький В. В. Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині XX – на початку XXI століть: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 44 с.
1296. Черкашин С. В. Розвиток університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI століть): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2021. 646 арк.
1297. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 20 с.
1298. Чернуха Т. С. Інституціональні передумови формування систем вищої освіти країн світу: порівняльний аналіз. *Наук. вісн. Ужгород. нац. у-ту. Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2018. Вип. 22. Ч. 3. С. 103–107.
1299. Чернякова Ж. Порівняльна характеристика процесів глобалізації та інтернаціоналізації в контексті формування сучасної освітньої політики. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2. URL: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18610>.
1300. Чернякова Ж. Ю. Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 259 арк.

1301. Черток Л. П. Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2011. 231 арк.
1302. Чех А. О. Порівняльна педагогіка в європейських освітніх парадигмах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. 197 арк.
1303. Чиж Б. І. Рівень розвитку освіти в Україні та світі. *Економіко-математичне моделювання соціально економічних систем: зб. наук. пр.* 2016. Вип. 21. С. 379–398.
1304. Чикалова М. М. Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в університетах Туреччини: дис. ... канд. пед. наук / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 252 арк.
1305. Чирва А. С. Інтернаціоналізація курикулуму на прикладі Австралійських університетів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*, 2016. С. 412–418.
1306. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 269 арк.
1307. Чичук В. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2013. 260 арк.
1308. Чорна О. А. Підготовка вчителів-філологів в університетах Великої Британії засобами електронного дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2013. 20 с.
1309. Чорна О. В. Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворіз. пед. ін-т ДВНЗ «Криворіз. нац. ун-т». Кривий Ріг, 2016. 266 арк.

1310. Чорнойван Г. П. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації Росії та України (1991-2009 рр.). дис. .. канд. пед наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 279 арк.
1311. Чугай О. Історія становлення та розвитку професійної підготовки педагогів для роботи з дорослими у США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 64–70.
1312. Чувакова, Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 192 арк.
1313. Чулкова Л. О. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2010. 37 с.
1314. Чуприна А. Основні аспекти взаємодії вищих навчальних закладів із зовнішніми зацікавленими сторонами, зокрема з працедавцями. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навчальний посібник* / за ред. Т. Добка та ін. Львів: Компанія «Манускрипт», 2014. С. 342–359.
1315. Чухно Л. А. Організація навчання обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 210 арк.
1316. Шандрук С. І. Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват ун-т. Запоріжжя, 2013. 40 с.
1317. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2008. 247 арк.
1318. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.

1319. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 20 с.
- 1321а. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 16 с.
1320. Шацька О. П. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-і рр. XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 251 арк.
1321. Северун Н. В. Іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2012. 20 с.
1322. Шевченко А. Система освіти у Франції. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 74–77.
1323. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. методол. семін.* Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.
1324. Шевченко Ж. М. Практична підготовка соціальних працівників у вищій школі Польщі: дис. ... канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Кременец. обл. гуманітар.-пед. акад. ім. Т. Шевченка. Кременець, 2019. 441 арк.
1325. Шевченко К. В. Підготовка бакалаврів освіти у педагогічних університетах КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 20 с.
1326. Шевченко Л. С. Транснаціональна освіта в контексті економічної безпеки України. *Вісн. Нац. юридич. акад.. України ім. Я. Мудрого. Економічна теорія та право*. 2011. №2. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vnyua_etp/2011_1/02_Shevc.pdf
1327. Шевчук Л. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Республіки Польща : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 246 с.

1328. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 22 с.
1329. Шейко В. Дистанційна освіта в США. *Новий колегіум*. 2000. № 5. С. 31–35.
1330. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти. Харків: Харк. держ. акад. культури, 1999. 151 с.
1331. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2006. 307 с.
1332. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 43 с.
1333. Шепель Г. Інтернаціоналізація як інструмент забезпечення якості. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навчальний посібник* / за ред. Т. Добка та ін. Львів: Компанія «Манускрипт», 2014. С. 254–260.
1334. Шестопалова І. О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Міжрегіон. акад. упр. персоналом. Київ, 2010. 232 арк.
1335. Шийка О. І. Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2016. 276 арк.
1336. Шийка О. Категорія якості вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Молодь і ринок*. 2016. № 1. С. 138–142.
1337. Шийка Ю. І. Розвиток білінгвальної освіти у Канаді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2016. 285 арк.
1338. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 322 арк.
1339. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. Київ [б/в], 2016. 44 с.

1340. Шкіль М., Романовський О. Тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти (за матеріалами Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої школи). *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. С. 103–114.
1341. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні. URL: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.
1342. Шльосек Ф. Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріалах профтехосвіти Польщі): автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф.. освіти. Київ, 1997. 42 с.
1343. Шльосек Ф. Реформа системи освіти в Польщі. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 20–22.
1344. Шовкопляс О. І. Інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти країн Європейського Союзу (90-і рр. XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 216 арк.
1345. Штепура А. П. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т. пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна. Київ, 2021. 337 арк.
1346. Штефан Л. А., Борзенко О. П. Особливості організації дистанційного навчання студентської молоді в Канаді: ретроспективний аналіз: монографія. Харків: ХНАДУ, 2015. 219 с.
1347. Шульга Н. В. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2015. 263 арк.
1348. Шумило М. Ю. Розвиток вищої медичної освіти у США (XX–XXI століття): дис. ... док. філософ.: 011 / Нац. ун-т «Львівська політехніка», Львів, 2023. 292 арк.
1349. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європі та Північної Америки: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2008. 509 арк.

1350. Щербакова І. М. Філософія подолання духовної кризи особистості засобами освіти в період глобалізації та інформаційної революції: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
1351. Щербак О. І. Теоретичні і методологічні засади професійно-педагогічної освіти: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 43 с.
1352. Щипанський П. В., Корецький А. А., Капосльоз Г. В., Зайцев М. М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Зб. наук. пр. Центру воєнностратегічних досліджень Нац. ун-ту оборони України ім. І. Черняхівського*. 2018. № 2. С.136–142.
1353. Щудло С. А. Якість вищої педагогічної освіти: чинники та механізми забезпечення в умовах сучасного суспільства: дис. ... док. соціол. наук: 22.00.04 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2013. 426 арк.
1354. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf.
1355. Юр'єва О. Ю. Гендерна освіта бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2014. 297 арк.
1356. Юркова А. В. Підготовка майбутніх хореографів у закладах вищої освіти країн Балтії: дис. ... док. філософ.: 011 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Дніпро, 2024. 332 арк.
1357. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти у Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
1358. Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань: монографія / О. І. Кисельова, Л. В. Коломієць, А. Г. Шевцов та ін. Одеса: Бондаренко М.О., 2017. 244 с.

1359. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за ред. А. Василюк, Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
1360. Якість підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти: бібліографічний покажчик / упоряд. Т. М. Пащенко, І. А. Мося, Н. М. Ваніна. 2021. Житомир: Полісся, 2021. 92 с.
1361. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 76–81.
1362. Яковець Н. І., Василюк А. В. Суспільні реформи і якість вищої освіти: підготовка педагогів у Польщі та в Україні. *Персонал*. 1999. № 5. С. 134–139.
1363. Якса Н. Полікультурна освіта студентів у педагогічній науці і практиці країн Західної Європи та США. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2007. Вип. 1/2. С. 166–172.
1364. Янісів Ю. О. Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. 230 арк.
1365. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у І – ІІІ класах початкової школи у Республіці Польща: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2017. 42 с.
1366. Яновські А. До чого схиляє нас світ. Освітні тенденції в розвинутих країнах. *Мандрівець*. 2001. №3–4. С. 58–65.
1367. Яременко Н. В. Тенденції розвитку сучасної приватної освіти в Англії і в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2012. 20 с.
1368. Яременко О. О. Педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у структурі екокультурної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 21 с.

1369. Яремко Г. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2017. 281 арк.
1370. Ярмак І. Інтернаціоналізація забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти: характеристика термінологічного апарату та концептуальних засад дослідження. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 238–245.
1371. Ярмусь Г. Особливості та приклади адаптації зарубіжного досвіду у сфері громадянської освіти в Україні. Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матер. І наук.-практ. конф. / за ред. О.С. Батіщева. Острог: Нац. ун-т «Острозька академія», 2013. С.212–214.
1372. Ясь О. В. Історіографія як термін. *Енциклопедія історії України*. Київ: Наукова думка, 2005. Т. 3. С. 584–591.
1373. Яценко Б. П. Бабарицька В.К. Країнознавство. Основи теорії: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2009. 312 с.
1374. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 1998. 216 с.
1375. Bilavych H., Vintoniak O., Snitovska O., Sultanova N., Hnatyshyn S., Slyvka L., Savchuk B. Health-preserving: innovative educational technologies in the professional training of ukrainian students during wartime. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2025. Vol. LXXVIII. Is. 8. P. 1614-1624. URL: https://www.wiadoscilekarskie.pl/pdf-209515-129156?filename=Health_preserving_.pdf
doi: <https://doi.org/10.36740/WLek/209515>.
1376. Candelaria J. L., Alporha V. Readings in Philippine History. Rex Book Store, Incorporated. 2018. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/readings-in-philippine-history-by-john-lee-candelaria-first-edition-2018pdf/253347794>.

1377. Chao R. Y. Jr. Idealism and Utilitarianism in Internationalization of Higher Education. *International Higher Education*. 2014. No. 78: Special Is. P. 3–14. URL: doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5797>.
1378. Christopher S., H., Manning D., Prabhakar R. Introduction to information retrieval. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. 581 p. URL: <https://nlp.stanford.edu/IR-book/pdf/irbookonlinereading.pdf>
1379. Communication from the commission: Europe A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels. 2020. European Commission. 2010. – URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
1380. Conley C. S., Durlak J. A., Kirsch A. C. A Meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *PubMed*. 2015. No. 16. P. 487–507. URL: doi: 10.1007/s11121-015-0543-1.
1381. Corcoran J. Meta-Analyses. *The Handbook of Social Work Research Methods* / ed. by B. Thyer. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington (DC): SAGE, 2010. P. 299–312. URL: <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2022/04/HandbookSWorkMethods.pdf>
1382. Droysen J. G. Historik. *Historisch-kritische Ausgabe*, Bd. 1. Stuttgart, 1977. URL: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-16249873-c639f47006.pdf>
1383. Estivill-Castro V. Why so many clustering algorithms. *A Position Paper*. ACM SIGKDD Explorations Newsletter. 2002. № 4. P. 65–75. URL: doi: 10.1145/568574.568575.
1384. EU Study on Internationalisation of higher education / H. de Wit, F. Hunter. European Parliament's Committee on Culture and Education. 2015. 320 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
1385. Ferro M. The Use and Abuse of History: Or How the Past Is Taught to Children. Routledge, 2003. 416 p. URL: <https://www.routledge.com/The-Use-and-Abuse-of-History-Or-How-the-Past-is-Taught-to-Children/Ferro/p/book/9780415285926>.

1386. Field A. P. Is the meta-analysis of correlation coefficients accurate when population correlations vary?. *Psychological Methods*. 2005. V. 10. No. 4. P. 444–467. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16392999>.
1387. Forrest W., Edwards B., Daraganova G. The intergenerational consequences of war: anxiety, depression, suicidality, and mental health among the children of war veterans. *International Journal of Epidemiology*. 2018. Vol. 47(4). P. 1060–1067. <https://doi.org/10.1093/ije/dyy040>
1388. Furay C., Salevouris M. J. The Methods and Skills of History. *A Practical Guide*. Harlan Davidson, 2010. 223 p. URL:doi: 10.33043/TH.35.2.109-110.
1389. Georg G. I Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge, 1997. 1–4 URL: <https://archive.org/details/historiographyin0000igge>
1390. Glass G. V. Integrating findings: The meta-analysis of research. *Review of Research in Education*. 1977. Vol. 5. No 1. P. 351–379. URL: <https://www.jstor.org/stable/1167179>.
1391. Glass G. V., McGaw B., Smith M. L. Meta-analysis in social research. Beverly Hedges L. V., Vevea J. L. Fixed- and Random-Effects Models in Meta-Analysis. *Psychological Methods*. 1998. V. 3. No. 4. P. 486–504 URL: https://faculty.ucmerced.edu/jvevea/classes/290_21/readings/week%2011/Hedges%20and%20Veeva%201998.pdf.
1392. Global Standards for Quality Improvement in Medical Education. European URL: https://www.researchgate.net/publication/11268513_Global_standards_in_medical_education_-_an_instrument_in_quality_improvement.
1393. Higgins J., Thompson S., Deeks J., Altman D. Measuring inconsistency in meta-analyses. J. Higgins, *British Medical Journal*. 2003. Vol. 327. P. 557–560. URL: doi: 10.1136/bmj.327.7414.557
1394. Hunter J., Schmidt F. Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings. London; New Delhi: SAGE, 2004. 582 p. URL:doi: 10.2307/2289738.

1395. Introduction to Meta-Analysis / M. Borenstein, L. Hedges, J. Higgins, H. Rothstein. John Wiley & Sons, Ltd, 2009. 413 p.
URL:<https://www.agropustaka.id/wp-content/Introduction-to-Meta-Analysis.pdf>
1396. Knight J. Internationalisation of Higher Education. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD, Paris, 1999. P. 13–28. URL:
1397. Knight J. Readings EOTU Project at UIUC – 2003. *Internationalization : Developing An Institutional Self-Portrait*/Project. November. 2003. P. 20–21. URL:
<https://www.slideshare.net/slideshow/beyond-the-boundaries-the-future-of-borderless-higher-education/29330153>
1398. Kreiswirth M. Trusting the Tale: the Narrativist Turn in the Human Sciences. *New Literary History. History, Politics and Culture*. Johns Hopkins University Press. 1992. Vol. 23 №3. P. 629–657. URL: doi:10.2307/469223.
1399. Lubiewska K., Głogowska K. Zastosowanie analizy równoważności pomiarowej w badaniach psychologicznych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2018. Vol. 23 (2). S. 330–356. URL:doi: 10.14656/PFP20180207
1400. Martindale Ch. Thomas R. F. Reception and the Classics of the Future. Classics and the Uses of Reception. URL:<https://www.rhul.ac.uk/Classics/CUCD/martindale05.html>
1401. Nye D. Soft power. The means to success in world politics. Public Affairs. NY, 2004. 206 p. URL:
https://www.academia.edu/28699788/Soft_Power_the_Means_to_Success_in_World_Politics_Joseph_S_Nye_Jr.
1402. Pantyuk T., Fedchyshyn N., Romanchuk O., Bilovus L., Mysyk O., Nazaruk V., Yablonska N. The health culture of future doctors through the prism of the health-preserving competence formation. *Wiadomosci Lekarskie*. 2021. Vol. LXXIV, Is. 8. S. 1931–1938. URL: <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/archive/2021/WLek202108127.pdf>.

1403. Pantiuk T., Orshanski L., Nyshchak I., Milyaeva V., Matvisiv J. Integration Of General Technical Knowledge In Professional Teaching Of Technology Teachers. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference.* 2020. Vol. II. P. 171–181. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5053/4498/>
1404. Pedagogical Constitution of Europe. Педагогічна Конституція Європи. <http://www.alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/%B8.pdf>
1405. Potter J. Discourse Analysis. Hardy, M. & Bryman, A. *Handbook of Data Analysis, SAGE Research Methods.* 2004. P. 607–642. URL: <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608184.n27>.
1406. Redchuk R., Doroshenko T., Havryliuk N., Medynskii S., Soichuk R., Petrenko O., Pavelkiv R., Rybalko P., Maliar N., Maliar E., Chornodon M., Boretskyi V. Developing the Competency of Future Physical Education Specialists in Professional Interaction in the Field of Social Communications. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2020. Vol. 12. P. 289–309.
1407. Rosenthal R., DiMatteo M .R. Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literaturereviews. *Annual Review of Psychology.* 2001. Vol. 52. P. 59–82. URL: doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.59
1408. Rudzki R. E. J. The strategic management of internationalisation: Towards a model of theory and practice: PhD dissertation (Education). Tyne: University of Newcastle, 1998. 331 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153775751.pdf>.
1409. Samoylenko O., Snitovska O., Fedchyshyn O., Romanyshyna O., Kravchenko O. The Use of a Synthesis Approach to Develop a Model for Training Teachers' Competencies in Distance Teaching. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2021. Vol. 20. No. 7. P. 308–327, doi.org/10.26803/ijlter.20.7.17 Received Apr 20, 2021; URL: <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/3755>.
1410. Savchuk B. & Snitovska O. The problem of higher education management in the interdisciplinary discourse of Ukrainian scientists (the 90 s of the XXth

- first quarter of the XXist centuries). *East European Historical Bulletin*. 2025. № 35. P. 129–141. doi: 10.24919/2519-058X.35.332685
1411. Savchuk B., Snitovska O., Vintoniak O., Koval P., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Bilavych H. Meta-analysis of studies on the mental state of ukrainian students under martial law. *Polski Mercuriusz Lekarski*. 2024. Vol. LII. Is. 6. P. 711–718. URL: <https://polskimercuriuszlekarski.pl/wp-content/uploads/2025/01/PolMerkurLek2024i6net.pdf>.
1412. Savchuk B., Snitovska O., Tsaryk H., Dovgij O., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Bilavych H.V. Research of Ukrainian scientists on the development of national medical education systems: A meta-analysis. *Wiadomości Lekarskie*. 2025. № 78 (9). P. 1886–1892. doi: 10.36740/WLek/212532 <https://www.wiadoscilekarskie.pl/pdf-212532-131758?filename=Research%20of%20Ukrainian.pdf/>
1413. Savchuk B., Harapko L. The phenomenon of foreign language education in the modern scientific discourse. *Human Studies. Series of Pedagogy*. 2020. No 10 (42). P. 11–24. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.10/42.198796>
1414. Snitovska O. Y. Development of higher medical education abroad in the studies of Ukrainian comparativists. *Медична освіта*. 2024. No. 3. P. 64–69. doi: 10.11603/m.2414-5998.2024.3.14966.
1415. Snitovska O. Internationalization of higher education as an object of research by Ukrainian comparativists. *Mountain school of Ukrainian Carpaty*. 2023. No 29. S. 23–26. doi: 10.15330/msuc.2023.29.23-26.
1416. Snitovska O. Y. The development of distance learning in higher education in the abroad in the historiography of Ukrainian pedagogical science. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2024. No 30. P. 31–35. doi: 10.15330/msuc.2024.30.31-35
1417. Soichuk R., Oksana Petrenko O., Budz I., Pustovit H., Pavelkiv R.. Specifics of National Self-Assertion Upbringing of Students in Extracurricular Activity Against a Background of the Russian Armed Aggression. *The New Educational Review*. 2022. Vol. 62. P. 19–31. URL: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/tner/> Scopus

1418. Specification. For Basic and Postgraduate Medical education and Continuing Professional Development / WFME/SMSE International Task Force. URL: <http://www.amsemed.eu/documents/EuropeanSpecifications.pdf>.
1419. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford, 1983. 384 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Discourse_Analysis.html?hl=ru&id=mfyGkGREWKQC&redir_esc=y.
1420. Sussman L. The culture of freedom. The small world of Fulbright scholars. Boston, 1992. 198 p. URL: doi:10.5860/choice.30-4531.
1421. The Historical research: theory, methodology and historiography / A. Filho. URL: <https://here.abennacional.org.br/here/2a01c.pdf>
1422. Torres-Salinas D., Robinson-García N., Jiménez-Contreras E., Herrera F., & López-Cózar, E. D. On the use of Biplot analysis for multivariate bibliometric and scientific indicators. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2013. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.22837>.
1423. UNESCO policy paper for change and development in higher education URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000207273>
1424. Wächter B. The virtual challenge to international cooperation in higher education: a project of the Academic Cooperation Association. Bonn: Lemmens. 2002. P. 43–56. URL: https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2002_the_virtual_challenge_to_international_cooperation_in_higher_education.pdf.
1425. What Is Pedagogy in Education? URL: <https://www.augusta.edu/online/blog/what-is-pedagogy-in-education>
1426. Wit H. de. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis. 2002. 270 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Internationalization_of_Higher_Education.html?id=-jesM9I2cSUC&redir_esc=y.

1427. Wolf M. Shaping Globalization. *Finance & Development*. 2014. № 51. P. 22–25. URL: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2014/09/pdf/wolf.pdf>.
1428. Zakhozhai Z., Boichenko T., Vysotska Z., Snitovska O., Tamarkina O. Effectiveness of developing critical thinking at humanities electives in higher educational institutions. *Journal for educators, teachers and trainers*. 2023. Vol. 14. No. 2 doi: <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.02.051>. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1157>.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОВІДКИ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
(ГЛУХІВСЬКИЙ НПУ ім. О. ДОВЖЕНКА)
Вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Тел.: (05444) 2-34-27,
факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gnpuoffice@gmail.com, gnpuoffice@gnpu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125527

31.12.2025 № 2238
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Снітовської Ольги Йосипівни на тему:
«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
90-х рр. XX – першій чверті XXI століття»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітньому процесі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка здобувачем Снітовською О.Й. упродовж 2023-2025 років апробувалися та впроваджувалися матеріали її дисертаційного дослідження «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першій чверті XXI століття».

У процесі підготовки навчально-методичного забезпечення та укладання лекційних курсів для здобувачів вищої освіти викладачами кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту використано фактичний матеріал дисертаційного дослідження Снітовської О.Й. Результати дослідження стали корисними для удосконалення освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти; освітньої програми «загальна педагогіка та історія педагогіки» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Матеріали дослідження Снітовської О.Й. використовувалися як при укладанні програм для організації освітнього процесу в університеті, так і в системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації кадрів.

Результати дослідження знайшли відображення в освітніх компонентах, які викладаються на різних освітніх програмах, зокрема: «Історія розвитку вищої освіти», «Педагогіка вищої школи» та «Організаційно-управлінська діяльність у сфері вищої освіти».

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 7 від 24 грудня 2025 року).

В.о. ректора



Олександр КУРОК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100; тел./факс: (03244) 1-04-74, тел.: (03244) 3-38-77
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, вебсайт: http://dspu.edu.ua, код згідно з ЄДРПОУ 02125438

Від 31.12 2025 р. № 1837

На № _____ від _____ 20__ р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Снітовської Ольги Йосипівни на тему:

**«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть»**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітньому процесі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка здобувачем Снітовською О.Й. упродовж 2023-2025 років апробувалися та впроваджувалися матеріали дисертаційного дослідження «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть».

У процесі підготовки навчально-методичного забезпечення та укладання лекційних курсів для здобувачів вищої освіти викладачами кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти використано фактичний матеріал дисертаційного дослідження Снітовської О.Й. Результати дослідження стали корисними для удосконалення освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти; освітньої програми «загальна педагогіка та історія педагогіки» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Матеріали дослідження Снітовської О.Й. використовувалися як при укладанні програм для організації освітнього процесу в університеті, так і в системі післядипломної освіти і підвищення кваліфікації кадрів.

Результати дослідження знайшли відображення в освітніх компонентах, які викладаються на різних освітніх програмах, зокрема: «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Педагогіка вищої школи», «Організація управління навчальним процесом у закладі вищої освіти», «Філософія освіти», «Організація освітнього процесу у закладі вищої освіти», «Порівняльна педагогіка», «Сучасні напрями в педагогіці» тощо.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 15 від 25 листопада 2025 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки
 та дошкільної освіти,
 доктор педагогічних наук, професор



Тетяна ПАНТЮК

Тетяна ПАНТЮК

Ректор
 доктор філософських наук, професор

Валентина БОДАК

Валентина БОДАК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24

E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

12.01.26 № 01-12/02

На № _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Снітовської Ольги Йосипівни на тему:
«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
90-х рр. XX – першої чверті XXI століть»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету здобувачкою Снітовською О. Й. упродовж 2023-2025 років апробувалися та впроваджувалися матеріали дисертаційного дослідження «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть».

Здобувачка опублікувала чисельні наукові розвідки у фахових виданнях Рівненського державного гуманітарного університету, зокрема у журналах «Інноватика у вихованні» та «Педагогічна наука і освіта XXI століття», що розширило можливості викладачів та здобувачів освіти ознайомитися та імплементувати результати дослідження Снітовської О. Й. у власні напрацювання та наукові розвідки.

В освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету були використані результати наукового дослідження Снітовської О. Й. задля удосконалення освітніх програм різних рівнів; розширення та удосконалення змісту освітніх компонентів, які стосуються вищої школи, компаративістики, якості освіти; поліпшення якості освітнього процесу; результати дослідження були також корисними для магістрантів й аспірантів у процесі підготовки ними кваліфікаційних робіт тощо.

Апробація розроблених матеріалів Снітовської О. Й. підтверджує їх наукову значущість і доцільність уведення в зміст закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Снітовської О. Й. було обговорено та затверджено на засіданні науково-технічної ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 12 січня 2026 р.).

В. о. ректора

Голова науково-технічної ради



проф. Роман ПАВЕЛКІВ

проф. Оксана ПЕТРЕНКО



1859

УКРАЇНА

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

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (+380 32) 237 49 93, 258 21 11, факс: (+380 32) 258 26 80
ел. пошта: coffice@lpnu.ua, інтернет: www.lpnu.ua

14.01.2026 № 67-01-55

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Снітовської Ольги Йосипівни на тему:
**«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
90-х рр. XX – першої чверті XXI століть»**
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Апробація та впровадження матеріалів дисертаційного дослідження «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть» здійснювалися здобувачкою Снітовською О. Й. упродовж 2023–2025 років в освітньому процесі кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка». Наукові положення, висновки та практичні рекомендації дослідження були використані під час розроблення й оновлення робочих програм фахових дисциплін, підготовки та проведення лекційних і практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи здобувачів вищої освіти.

Упровадження результатів дослідження сприяло посиленню науково-методичного та теоретико-методологічного забезпечення освітнього процесу, актуалізації змісту історико-педагогічних дисциплін відповідно до сучасного стану наукових досліджень, а також розвитку аналітичних, критичних компетентностей здобувачів вищої освіти. Зокрема отримані результати дозволили оптимізувати зміст навчальних курсів, розширити порівняльно-історичний контекст вивчення проблем вищої освіти та підвищити якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів: обов'язкова навчальна дисципліна «Історія педагогіки та загальна педагогіка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) (A5); вибіркова навчальна дисципліна «Історія педагогіки» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (A1 Освітні науки) тощо.

Результати апробації та впровадження підтверджують актуальність обраної наукової проблеми, теоретичну та практичну значущість одержаних результатів, а також доцільність і перспективність їх подальшого використання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців та в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Снітовської Ольги Йосипівни обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 5 від 28 листопада 2025 р.).

Проректор

Ірина ХОМИШИН

Виконавець: Тетяна ГОРОХІВСЬКА
тел.: (032) 258-26-53





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,
 UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ
 МФО 820172, Код 02125591

19.01.2026 № 01-12/57

ДОВІДКА
 на № _____ від _____
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Снітовської Ольги Йосипівни на тему
«Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
90-х рр. XX – першої чверті XXI століть»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради здобувачем Снітовською О.Й. упродовж 2023-2025 років апробувалися та впроваджувалися матеріали дисертаційного дослідження «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії 90-х рр. XX – першої чверті XXI століть».

Матеріали дослідження Снітовської О.Й. використовувалися в освітньому процесі академії з метою удосконалення освітніх програм різних рівнів; розширення та удосконалення змісту освітніх компонентів, які стосуються вищої школи, компаративістики, якості освіти; поліпшення якості освітнього процесу. Результати дослідження були також корисними для магістрів й аспірантів у процесі підготовки ними кваліфікаційних робіт тощо.

Апробація розроблених матеріалів Снітовської О.Й. підтверджує їхню наукову значущість і доцільність уведення у зміст освітнього процесу закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Снітовської О.Й. було обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (протокол № 6 від 15.01. 2025 р.).

Завідувач кафедри педагогіки, психології,
 початкової освіти та освітнього менеджменту
 доктор педагогічних наук, професор

Сергій БЄЛЯЄВ

Проректор з наукової та
 інноваційної діяльності,
 кандидат педагогічних наук, професор

Іван СТЕПАНЕЦЬ



165203



Міністерство освіти і науки України
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018; код згідно з ЄДРПОУ 02125266
 тел. (+380-342) 75-23-51; факс (+380-342) 53-15-74; e-mail office@cnu.edu.ua; сайт
<https://cnu.edu.ua>

03.02.2026 № 2026-01-26/06-01/240 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
*Снітовської Ольги Йосипівни «Розвиток зарубіжної вищої освіти в українській історіографії
 90-х рр ХХ – першої чверті ХХІ століть»*

Упродовж 2023–2025 рр. результати дисертаційного дослідження О. Й. Снітовської впроваджувалися в освітній процес Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Основні положення дисертації виголошувалися на низці конференцій (Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми української освіти» (23 жовтня 2024 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі» (15-16 травня 2025 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів» (13-14 листопада 2025 р.) та ін.), які проводили кафедри Педагогічного факультету, оприлюднювалися у фахових часописах («Гірська школа Українських Карпат», 2024 рік, Вип. 30).

У процесі освітньо-наукової діяльності здобувачі, а також викладачі активно використовували матеріали дослідження й основні публікації О.Й. Снітовської. Результати дисертаційного дослідження широко інтегровано в навчальний процес під час викладання курсів для студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури («Педагогіка», «Історичні засади педагогічної освіти в Україні та за рубежом», «Теорія і методика професійної освіти», «Педагогіка вищої школи. Тьюторство», «Системний підхід у вищій освіті», «Методика викладання у вищій школі та тренінгові технології», «Організація управління освітнім процесом у ЗВО», «Компаративістика в освіті та науці», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Інноваційні педагогічні технології у вищій освіті та професійна етика» та ін.). Це сприяло підвищенню якості освітнього процесу, удосконаленню змісту навчальних курсів і формуванню в здобувачів глибшого розуміння історико-педагогічних процесів. Результати дослідження обговорено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика (протокол № 8 від 22 грудня 2025 року, де наголошено на важливості їхнього використання для підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери. Проведена апробація переконливо засвідчила наукову цінність дисертаційної роботи та підтвердила її вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, зокрема української педагогічної історіографії, історії педагогіки тощо.

Проректор з науково-педагогічної роботи
 і міжнародної діяльності



Лілія Туровська

Лілія ТУРОВСЬКА

Завідувач кафедри педагогіки та
 освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
 кандидат педагогічних наук, професор

Любов Прокопів

Любов ПРОКОПІВ

Додаток Б

Дисертації (кандидатські/доктор філософії; докторські*), монографії,
збірники наукових праць***, навчальні посібники**** про загальні
тенденції, розвиток вищої освіти та університетської освіти в зарубіжжі
(опрацювання авторки)**

Автор, редактор	Назва	Місце і рік видання захисту спеціальність
Алексевич Г. Л.	Принцип єдності та диференціації освіти сучасній шкільній системі Великобританії (80-рр.)	Київ, 1992
Артюмов І.Е. Ващук О.М.**	Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору	Ужгород, 2011
Бойко А.І.	Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз	Київ, 2009
Бондаренко В.Ф.	Тенденції розвитку вищої аграрної освіти у США (II половина XX століття)	13.00.01; Київ, 2009
Бондаренко О.О.	Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі	13.00.01; Суми, 2021
Бочарова О.А.	Модернізація вищої школи у сучасній Франції	Київ, 2006
Бут Я. В.	Розвиток католицьких університетів Франції (кінець XIX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2019
Гавран М.І.	Тенденції розвитку вищої освіти недержавної форми власності в Польщі та Україні	13.00.01; Дрогобицьк, 2014
Гаврилюк, А.В.	Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини	13.00.01; Київ, 2016
Гаврилюк М. В.	Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу	Львів, 2012
Глузман А.В.	Университетское педобразование: опыт системного исследования**	Київ, 1996
Глушок Л.М.	Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австрії	13.00.04; Вінниця, 2013
Годлевська К. В.	Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини	13.00.01; Київ, 2016
Губіна О. Ю.	Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії	13.00.01; Суми, 2018
Гюль Алі	Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у XIX – на початку XXI століття	13.00.01; Житомир, 2017
Давиденко О. В.	Організація підпільної освіти у Польщі в період Другої світової війни	13.00.01; Ніжин, 2015

Дацко О. В.	Діяльність Європейської асоціації університетів в контексті формування регіонального освітнього простору	13.00.01; Суми, 2021
Данилишена М.	Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Львів, 2011
Дебич М. А.	Проблема гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО	13.00.01; Київ, 2012
Донченко В.М.	Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США	13.00.01; Суми, 2018
Павленко А.Ф. Антонюк Л.Л.**	Дослідницькі університети: світовий досвід і перспективи розвитку в Україні	Київ, 2014
Зданюк Т.В. Кузнецова О.Ю.**	Освітні реформи в університетах Німеччини другої половини XX століття:	Кам'янець-Подільський, 2012
Жижко Т.А.	Теоретичні засади розвитку університетської освіти: європейський контекст	Київ, 2011
Зданюк Т.В.	Реформування університетської освіти у Німеччині другої половини XX століття	13.00.01; Харків, 2011
Зубрицька М.	Ідея Університету: антологія	Львів, 2002
Карпенко Н.М.	Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції	13.00.04; Умань, 2010
Клепко С.Ф.**	Філософія освіти в Європейському контексті	Полтава, 2006
Клочкова Т. І.	Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії	13.00.01; Суми, 2015
Кобюк Ю.М.	Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії	011; Київ, 2021
Корсак К.В. Ластовченко І.О.	Вища освіта і Болонський процес****	Київ, 2007
Кошарна Н. В.	Педагогічна підготовка вчителя у системі вищої освіти Швеції	13.00.01; Київ, 2012
Корсак К.В.**	Світова вища освіта: порівняння, визначення закордонних кваліфікаційних дипломів	Київ, 1997
Кравченко А.С.	Комерціалізація вищої освіти: соціокультурний аспект	22.00.04; Харків, 2011
Ключкович Т. В.	Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словачької Республіки у європейський освітній простір	13.00.01; Ужгород, 2017
Костецька М.В.	Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз	13.00.01; Дрогобицький, 2017
Курбатов С.В.	Феномен університету в контексті глобальних трансформацій	09.00.10; Київ, 2015
Кучеренко Д.І. Мартинюк О.В.**	Стратегії розвитку освітніх систем країн світу	Київ, 2011

Кучер Ю. А.	Становлення і реформування середньої і вищої школи Ірландії	13.00.01; Ніжин, 2009
Левченко Т.І.**	Європейська освіта: конвергенція та диверсифікація	Вінниця, 2007
Лещинський О.П.	Становлення і розвиток базисного етапу систем вищої освіти США і України	13.00.01; Одеса, 1995
Литовченко І.М.*	Теорія і практика корпоративної освіти Сполучених Штатах Америки	13.00.01; Київ, 2018
Локшина О.І.*	Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу	13.00.01; Київ, 2011
Максименко А.П.*	Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX—XX століття)	13.00.01; Київ, 2008
Маріуц І.О.	Розвиток університетської освіти Румунії в умовах євроінтеграції	13.00.01; Київ, 2014
Михайличенко О.І. Шрестха О.О.	Система освіти у сучасному Китаї	Київ, 1996
Михайличенко О.І. Репетюк Н.С.	Система освіти у сучасній Японії	Київ, 1997
Андрущенко В.П. ін. (ред.)**	Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десяти років наукового пошуку	Харків, 2009
Авшенюк Н.М. ін.**	Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі	Київ, 2011
Мосьпан Н.В.*	Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі	13.00.04; Київ, 2019
Муқан Н.В.	Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади	13.00.01; Київ, 2006
Павлюк С. В.	Модернізація освітньої системи у східних землях Німеччини (1945–2007 рр.)	13.00.01; Ніжин, 2009
Парінов А.В.	Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х років – початок 90-х років XX століття)	13.00.01; Київ, 1995
Парфенюк Т.Ю.	Розвиток вищої освіти в Австралії в умовах ринково орієнтованих реформ	13.00.01; Київ, 2014
Поберезька Г.Г.	Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України	13.00.01; Київ, 2005
Прибора Р. І.	Створення нової моделі університету в Німеччині у XIX столітті	13.00.01; Кіровоград, 2016
Ржевська А.В.*	Розвиток сучасної університетської освіти в країнах Західної Європи	13.00.01; Київ, 2013
Єгоров Г. С. Лавриченко Н.М.****	Розвиток освіти в умовах інтеграційних процесів в європейських країнах	Київ, 1999
Романовський О. О.**	Хроніка вищої освіти США: на прикладі діяльності державних і недержавних закладів	Київ, 1997

Садрицька С.В.	Якість університетської освіти: чинники та механізми актуалізації	22.00.04; Харків, 2017
Саргсян А. Л.	Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття	13.00.01; Луганськ, 2009
Луговий В. Таланова Ж.В.**	Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти	Київ, 2017
Сисоєва С.С. Криstop-чу Т.Є.****	Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика	Рівне, 2012
Ставцева, В. Ф.	Тенденції розвитку університетської освіти Нової Зеландії (XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2014
Зубко В. **	Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України	Київ, 1997
Черкашин С. В.	Розвиток університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI століть)	13.00.01; Харків, 2020
Шапран О. І.**	Вища освіта різних країн світу	Переяслав, 2020
Шейко В.М.	Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти	Харків, 1999

Додаток В

Дисертації (кандидатські/доктор філософії; докторські*), монографії,
навчальні посібники*** про розвиток педагогічної освіти в зарубіжжі
(за роками захисту, видання) (опрацювання авторки)**

Автор	Назва	Спеціальність, місце рік захисту / видання
Сухомлин- ская О. В.*	Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917 – 1990):	13.00.01; Київ, 1991
Роман Р. М.	Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США	13.00.01; Київ 1993
Вакуленко Т. И.	Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии	13.00.01; Киев, 1995
Гаманюк В. А.	Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині	13.00.01; Харків, 199
Леонтьєва О. Ю.	Теорія та практика навчання студентів педагогічних коледжах Англії (70–80 рр. XX ст.)	13.00.01; Харків, 199
Парінов А. В.	Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х років – початок 90-х років XX століття)	13.00.01; Київ, 1995
Глузман А. В.**	Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования	Київ, 1996
Пентина И. В.	Организация подготовки учителей в США в 70–80 гг. XX ст.	13.00.01; Харків, 199
Семілетко В. І.	Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії	13.00.01; Луганськ, 1996
Воронка Г. С.	Гуманізація післядипломної освіти в університетах Великобританії	13.00.01; 13.00.02 Київ, 1997
Ковчина І. М.	Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80–90-х роках XX ст.	13.00.04; Київ, 1997
Василюк А. В.	Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997 рр.)	13.00.04; Київ, 1998
Пуховська, Л. П.	Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття	13.00.04; Київ, 1998
Яцишин Н. П.	Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки XX століття)	13.00.01; Луцьк, 1998
Дикань В. С.	Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект)	13.00.01; Київ, 1999
Кищенко Ю. В.	Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу	13.00.04; Київ, 2000

Козак Н.В.	Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)	13.00.04; Тернопіль, 2000
Смалько Л.Є.	Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США	13.00.09; Київ, 2000
Шемпрух І.*	Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів Польщі (1918-1999 рр.)	13.00.04; Київ, 2001
Задорожна І. П.	Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії	13.00.04; Тернопіль, 2002
Ковальова С. С.	Ковальова С. С. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії	13.00.04; Житомир, 2002
Кошманова Т.С.*	Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.)	13.00.04; Київ, 2002
Синенко С. І.	Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)	13.00.04; Київ, 2002
Юрчук Л. М.	Стан і тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти у Польщі	13.00.04; Київ, 2003
Морітз Я.	Система професійної підготовки вчителя і шляхи оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти Польщі	13.00.04; Київ, 2004
Нероба Е.	Професійна підготовка інженерів-педагогів вищих технічних навчальних закладах Польщі	13.00.04; Київ, 2004
Чувакова Т.Г.	Професійне становлення молодого вчителя у США	13.00.04; Київ, 2004
Авшенюк Н. М.	Стандартизація професійної підготовки вчителів Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.)	13.00.04; Київ, 2005
Карпинська Л.О.	Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади	13.00.01; Одеса, 2005
Мукан Н.В.	Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади	13.00.04; Київ, 2005
Осадча Т.Ю.	Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США	13.00.04; Луганськ, 2005
Базуріна В.М.	Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії	13.00.04; Житомир, 2006
Гушлевська І.В.	Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)	13.00.04; Київ, 2006
Желуденко М.О.	Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України	13.00.01; Київ, 2006
Озерська О. Ю.	Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії	13.00.04; Харків, 2006
Волошина, О. В.	Соціокультурний компонент підготовки учителів початкової школи у Великій Британії.	13.00.04; Київ, 2007

Голотюк О. В.	Підготовка вчителів іноземних мов університетах Франції	13.00.04; Херсон, 2000
Дресрман М. Г.	Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі	13.00.01; Одеса, 2007
Романенко О. В.	Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції	13.00.04; Луганськ, 2007
Вакуленко В. М.*	Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, білорусі, росії (порівняльний аспект)	13.00.01; Луганськ, 2008
Жижко О.А.	Професійна підготовка вчителів іноземних мов вищих навчальних закладах Мексики	13.00.04; Київ, 2008
Ніколаї Г. Ю.	Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)	13.00.01; Київ, 2008
Зварич І. М.	Педагогічні засади оцінювання знань студентів вищих навчальних закладах США	13.00.04; Київ, 2008.
Короткова Ю.М.	Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції	13.00.01; Харків, 2008
Нагач, М. В.	Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США	13.00.04; Київ, 2008
Рибачук К. В.	Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США	13.00.01; Кіровоград, 2008
Сулим-Карлір Ір.Ф.	Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США	13.00.04; Вінниця, 2008
Соколова А. В.	Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії	13.00.01; Одеса, 2009
Лацихін В.П.	Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2009
Мілова О.Є.	Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії і практиці США (60–90-ті роки XX століття)	13.00.01; Луганськ, 2009
Махиня Н.В.	Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга пол. XX – поч. XXI ст.)	13.00.01; Черкас, 2009
М'яковський М.Є.	Педагогічна освіта Австрії XIX–початку XX ст.	13.00.01; Тернопіль, 2009.
Проценко О.Б.	Система післядипломної педагогічної освіти в Греції	13.00.04; Київ, 2009
Соколова А.В.	Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії	13.00.01; Одеса, 2009
Григор'єва Т.Ю.	Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії	13.00.04; Житомир, 2010
Карпенко Н.М.	Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції	13.00.04; Умань, 2010
Смірнова, Л. Л.	Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі	13.00.01; Кіровоград, 2010.

Стойко С. В.	Розвиток педагогічної освіти Індії у XX столітті	13.00.01; Вінниця, 2010
Авшенюк Н. М. ін. **	Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі	Київ, 2011
Бельмаз Я. М.	Професійний розвиток викладачів вищої школи Великої Британії та США	13.00.01; Луганськ, 2011
Бойко В. В.	Система післядипломної педагогічної освіти Великої Британії в контексті неперервної освіти	13.00.01; Горлівка, 2011
Данилишена Т.М.	Підготовка магістрів педагогічної освіти університетах США (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Львів, 2011
Деркач С.П.	Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі	13.00.04; Умань, 2011
Клименко Ю.А.	Професійна мобільність майбутніх учителів в країнах Євросоюзу	13.00.04; Умань, 2011
Мукач Н.В.*	Професійний розвиток учителів загальноосвітньої школи у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США	13.00.04; Київ, 2011
Роляк А. О.	Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії	13.00.04; Київ, 2011
Сташевська І. О.	Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (XX століття)	13.00.01; Луганськ, 2011
Усманова, С. М.	Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина	13.00.01; Ялта, 2011
Черток Л. П.	Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії	13.00.01; Одеса, 2011
Джгун Н. М.	Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в університетах Китайської Народної Республіки	13.00.04; Харків, 2011
Каричковська С.П.	Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі (порівняльний аналіз)	13.00.04; Київ, 2011
Карпенко Н. М.	Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції	13.00.04; Умань, 2011
Кучай, Т. П.	Підготовка майбутнього вчителя в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів	13.00.01; Черкас, 2010
Сидор І. П.	Організаційно-педагогічні умови дозвіллев діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії	13.00.01; Тернопіль, 2010
Сулима О.В.***	Підготовка вихователів дошкільних закладів Федеративній Республіці Німеччина: історія, реалії, перспективи	Київ, 2010
Чулкова Л.О.*	Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини:	13.00.04; Київ, 2010

Кучай О. В.	Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі	13.00.04; Черкаси, 2011
Орловська О. В.	Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США	13.00.04; Київ, 2011
Погребняк Н.М.	Науково-дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії	13.00.01; Сімферополь, 2011
Поживілова О.В.	Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації європейському регіоні та Україні	13.00.01; Ялта, 2011
Поліщук Л. П.	Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції	13.00.01; Житомир, 2011
Слоньовська О.Б.	Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади	13.00.01; Житомир, 2011
Черній Л.В.	Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США	13.00.04; - Тернопіль, 2011
Шевчук Л. О.	Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Республіки Польща	13.00.04; Умань, 2011
Гарашук К. В.	Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії	13.00.01; Житомир, 2012
Кошарна Н. В.	Педагогічна підготовка вчителя у системі вищої освіти Швеції	13.00.01; Київ, 2012
Баолінь М.	Принцип гуманізму в педагогічній системі освіти КНР	13.00.04; Одеса, 2012
Михальчук О. О.	Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі	13.00.04; Черкаси, 2012
Павлюк В.І.	Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти у Канаді	13.00.04; Умань, 2012
П'ятакова Т.С.	Формування інклюзивної компетентності вчителів в університетах Швейцарії	13.00.04; Київ, 2012
Пономаренко О. В.	Проблема формування лідерських якостей педагогічній освіті США	13.00.01; Ніжин, 2012
Сергєєва О. В.	Професійна підготовка перекладачів університетах Великої Британії	13.00.04; Хмельницький, 2012
Сірик Л. М.	Концепції і технології евристичного навчання сучасній педагогічній науці США	13.00.01; Суми, 2012
Стельмашук О.З.	Підготовка майбутніх учителів дизайну технології у вищих навчальних закладах Великої Британії	13.00.04; Тернопіль, 2012
Шапочкина О.В.	Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині	13.00.04; Київ, 2012
Шацька О. П.	Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-ті рр. XX – початок XXI століття)	13.00.01; Луганськ, 2012

Котельнікова Н. М.	Система післядипломної освіти вчителів у Китаї	13.00.01; Луганськ 2012
Бондарук Я. В.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США	13.00.04; Черкаси 2013
Восвутко Н. Ю.	Професійна підготовка вчителів у Республіці Кіпр	13.00.04; Київ, 2013
Глушок Л.М.	Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії	13.00.04; Вінниця 2013
Гринюк С.П.	Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії	13.00.04; Київ, 2013
Криstop-чук Т.Є.*	Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу	13.00.04; Київ, 2014
Несін Ю.М.	Система підвищення кваліфікації вчителя Франції	13.00.04; Київ, 2013
Нос Л.С.	Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади	13.00.04; Київ, 2013
Поп'юк М. В.	Реформування початкової освіти в державі Вишеградської четвірки	13.00.01; Тернопіль 2013
Савченко О. П.*	Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Черкаси 2013
П'янкoвська І.В.	Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.04; Черкаси 2013
Сулима О.В.***	Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН	Київ, 2013
Хижняк О.В.	Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії	13.00.01; Луганськ 2013
Чичук В. М.	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій в Польщі	13.00.04; Черкаси 2013
Шандрук С.І.*	Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки	13.00.04; - Запоріжжя 2013
Авшенюк Н. М.	Компетентнісний підхід до підготовки педагогів зарубіжних країнах: теорія та практика	Кіровоград, 2014
Гарাপко В. І.	Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії	13.00.04; Переяслав-Хмельницький, 2014
Пиж Н. М.	Практична підготовка вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982–2010 рр.)	13.00.01; Київ, 2014
Дегірманджі М.	Підготовка фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах Туреччини	13.00.08; Одеса, 2015
Зварич І. М.	Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2015

Козубовська І. Е Стойка О. Я, Сіду Л. Ю.**	Історико–педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець XX – початок XXI століття)	Ужгород, 2015
Кучай Т. П.	Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів	13.00.01, 13.00.02 Черкаси, 2015
Филипська В. І.	Система заохочень до професійної самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Харків, 2015
Авшенюк, Н. М. Десятов, Т. М. ін.**	Компетентнісний підхід до підготовки педагогів в зарубіжних країнах: теорія та практика	Кіровоград, 2014
Кокор М. М.	Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США	13.00.04; Тернопіль, 2014
Харченко Т. Г.	Теорія і практика гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції	13.00.01; Старобільськ, 2014
Бобраков С. В.	Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.01; Старобільськ, 2014
Гамерська І. І.	Педагогічні засади гармонізації національних європейських стандартів освіти в контексті Болонського процесу	13.00.01; : Дрогобицьк, 2014
Нестеренко І. Б.	Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції	13.00.01; Умань, 2014
Правдівцева Ю.С.	Система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США	13.00.01; Слов'янськ, 2014
Зварич І. М.	Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2015
Кучай Т. П.	Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів	13.00.01, 13.00.02 Київ, 2015
Руденко І. А.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині	13.00.01; Черкаси, 2015
Гаврилюк А. В.	Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини	13.00.01; Київ, 2016
Пелеха О. М.	Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії	13.00.04; Київ, 2016
Раковська М. А.	Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі	13.00.01; : Миколаїв, 2016

Олійник, М. І.*	Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи	13.00.01; Тернопіль, 2016
Прокопчук О.І.	Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії	13.00.04; Кіровоград, 2016
Мельник Н. І.*	Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи	13.00.04; 13.00.01; Умань, 2017
Костецька М. В.	Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз	13.00.01; Дрогобич, 2017
Ключкович Т. В.	Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словачької Республіки у європейський освітній простір	13.00.01; Ужгород, 2017
Яремко Г. В.	Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії	13.00.01; Львів, 2017
Ключук Д. Р.	Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Житомир, 2017
Нелін Є. В.	Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Італії (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Умань, 2017
Яніцка-Панек Т.	Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у I – III класах початкової школи у Республіці Польща:	13.00.01; Київ, 2017
Годлевська К. В.	Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини	13.00.04; Київ, 2018
Губіна О. Ю.	Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії	13.00.01; Суми, 2018
Донченко В. М.	Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США	13.00.01; Суми, 2018
Короткова Ю.М.	Теорія і практика підготовки філологів університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття	13.00.01; Харків, 2018
Костіна Л. С.	Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії	13.00.04; Київ, 2018
Попович І. Є.	Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії	13.00.04; Ужгород, 2018
Скирда А. Є.	Соціально-педагогічна підтримка обдарованих студентів у навчальних закладах Австралії	13.00.01; Сєверодонецьк, 2018
Смолікевич Н. Р.	Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США	13.00.01; Львів, 2018

Янісів Ю. О.	Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Дрогобицький, 2018
Товканець Г. І. ін.**	Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі	Мукачеве, 2018
Біницька К. М.*	Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи	13.00.01; Тернопільський, 2019
Шевченко К. В.	Підготовка бакалаврів освіти у педагогічних університетах КНР	13.00.04; Київ, 2018
Бондар Т. І.*	Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США і Канаді	13.00.01; Черкаський, 2019
Гривкова О. Я.	Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини	13.00.04; Київ, 2019
Долінська Н. В.	Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США	13.00.01; Львів, 2019
Федорчук І. В.	Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)	13.00.01; Ніжин, 2019
Товканець Г. С. ін.**	Учитель: виміри професійного становлення міжнародної освіти	Київ; Мукачеве; Пряшів, 2019
Іваницька О. С.	Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини	13.00.01; Львів, 2020
Криворотько-Тайфур К. С.	Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Німеччини (друга пол. XX – поч. XXI ст.)	13.00.01; Кропивницький, 2020
Лисенко О. А.	Професійна підготовка педагогічних кадрів в системі вищої освіти Ірландії	13.00.01; Київ, 2020
Романчук О. В.	Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту в педагогічній діяльності з дітьми і молоддю в Австрії (XX – поч. XXI ст.)	13.00.01; Дрогобицький, 2020
Товканець Г. В. ін.**	Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти	Мукачеве, 2020
Кобюк Ю.М.	Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії	13.00.04; Київ, 2021
Бондаренко О.О.	Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі	13.00.01; Суми, 2021
Богущька А. А.	Організаційно-педагогічні засади діяльності Університетів третього віку у Великій Британії	13.00.01; Тернопільський, 2021
Головатенко Т.Ю.	Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу	011; Київ, 2021
Гуляєва М. М.	Професійна підготовка андрагогів в університетах Німеччини	13.00.04; Київ, 2021

Іванова В. В.	Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії	13.00.04; Київ, 2021
Монько Р. М.	Система підготовки майбутнього вчителя техніки та інформатики у Республіці Польща	13.00.01; Тернопіль, 2021
Євтушенко Н. В.	Система підвищення кваліфікації учителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті України і Республіки Польща	13.00.04; Київ, 2021
Постригач Н. О.	Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії, Іспанії (кінець XX – початок XXI століття).	13.00.01; Київ, 2021
Авшенюк Н. М. ін.**	Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти	Ужгород, 2022

Додаток Г

Дисертації (кандидатські/доктор філософії; докторські*), монографії про
розвиток вищої професійної освіти в зарубіжжі
(за роками захисту, видання) (опрацювання авторки)**

Автор	Назва	Місце і рік захисту спеціальності
Лавриченко Н.М.	Професійна орієнтація учнів в системі середньої освіти Франції	13.00.01; Київ, 1996
Романова С. М.	Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США	13.00.04; Київ, 1996
Воронка Г. С.	Гуманізація післядипломної економічної освіти в університетах Великобританії	13.00.01; 13.00.04; Київ, 1997
Шльосек Ф.*	Дидактика професійно-технічної освіти (за матеріалами профтехосвіти Польщі)	13.00.04; Київ, 1997
Десятов Т. М.	Система професійно-технічної освіти в Туреччині	13.00.04; Київ, 1998
Сакун Л. В.	Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині	13.00.04; Київ, 1998
Абашкіна Н.В.**	Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)	13.00.04; Київ, 1999
Барський Т. І.	Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі)	13.00.04; Київ, 2000
Бідюк Н. М.	Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великобританії	13.00.04; Тернопіль, 2000
Уланова С.І.**	Нариси історії європейської музичної освіти виховання: від античності до початку XIX ст.	Київ, 2002
Ничкало Н. І. Кудіна В. О	Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз	Черкаси, 2002
Кузнєцова О. Ю.	Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст.	13.00.01; Харків, 2002
Романовський О.О.*	Теорія і практика підприємницької освіти розвинутих зарубіжних країнах	13.00.01; Київ, 2003
Пасинкова І. В.	Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США	13.00.01; Київ, 2005
Старовойт С. М.	Професійна підготовка фахівців з охорони здоров'я та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії	13.00.01; Київ, 2005
Лещенко А. А.	Домашнє навчання в системі професійної освіти США	13.00.04; Київ, 2006.

Авксентьєва О.І.	Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції	13.00.04; Київ, 2006
Бурдіна С. В.	Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США	13.00.06; Луганськ, 2008
Вощевська О. В.	Професійна підготовка інженерів-аграрників системі вищої освіти США	13.00.04; Тернопіль, 2008
Пазюра Н. В.	Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть XX століття)	13.00.04; Київ, 2008
Бондаренко В.Ф.	Тенденції розвитку вищої аграрної освіти у США (II половина XX століття)	13.00.01; Київ, 2009
Ільїна В. Ю.	Становлення та розвиток вищої економічної бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки сучасних умовах	13.00.01; Ялта, 2009
Громов Є. В.	Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі	13.00.04; Вінниця, 2010
Костенко Н. І.	Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії	13.00.01; Вінниця, 2010.
Ельбрехт О.М.*	Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади США	13.00.04; Київ, 2010
Отрощенко Л. С.	Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю Німеччині	13.00.04; Київ, 2010
Шаран Р. В.	Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США	13.00.04; Тернопіль, 2010
Войнаровська Н.В.	Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США	13.00.01; Вінниця, 2011
Козак Т. Б.	Професійна підготовка старшокласників закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини	13.00.04; Тернопіль, 2011
Михайленко О.В.	Система професійної підготовки фахівців-юристів у коледжах США (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Ніжин, 2011
Олендр Т. М.	Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США	13.00.01; Тернопіль, 2011
Таланова Ж. В.	Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду	13.00.04; Київ, 2011
Закаулова, Ю. В.	Розвиток системи професійної освіти Бельгії в умовах євроінтеграції	13.00.01; Львів, 2012
Корнієнко В. В.	Професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики в університетах США	13.00.04; Хмельницький, 2012
Мартинюк О. В.	Професійна підготовка магістрів технічної перекладу в університетах США	13.00.04; Хмельницький, 2012
Мовчан Л. В.	Професійна підготовка бакалаврів сільськогосподарства в університетах Австрії	13.00.04; Вінниця, 2012

Пастирська І. Я.	Професійна підготовка магістрів технічної перекладу в університетах США	13.00.01 Ужгород 2012
Соколович-Алтуніна Ю. О.	Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі у умовах євроінтеграції	13.00.01; Суми, 2012
Федоренко О.С.	Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Угорської Республіки	13.00.04; Київ, 2012
Хоменко В. В.	Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції	13.00.01; Донецьк 2012
Чикалова М. М.	Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в університетах Туреччини	13.00.01; Суми, 2012
Демешкант Н.А.	Теоретичні і методичні засади екологічної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі	13.00.04; Київ, 2013
Бондарук Я. В.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США	13.00.04; Черкаси 2013
Жижко О. А.	Становлення та розвиток професійної освіти маргінальних груп населення Мексики і Венесуели	13.00.04; Київ, 2013
Ольхувка П.Я.	Професійна орієнтація школярів у гімназіях Польщі	13.00.07; Тернопіль 2014
Пазюра Н.В.*	Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї	13.00.04; Київ, 2014.
Паламарчук О.Ф.	Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Франції	13.00.04; Київ, 2014
Устименко-Косор О. А.	Становлення та розвиток сербської баянної акордеонної школи (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Старобільськ, 2014
Пілюгіна Т. В.	Професійна підготовка працівників податкової служби у вищих навчальних закладах США	13.00.04; Київ, 2014
Юр'єва О. Ю.	Гендерна освіта бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади	13.00.01; Острогозьк, 2014
Бабушко С. Р.	Теоретичні та методичні засади професійної освіти та розвитку фахівців туристичної сфери США Канади	13.00.04; Київ, 2015
Пальчук М. І.*	Тенденції розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського союзу	13.00.04; Київ, 2016
Ветров О. М.	Розвиток професійно-технічної освіти в коледжах Сполучених Штатів Америки (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Кропивницький, 2016
Мазур О. І.	Реалізація педагогічних ідей дидактичної школи утилітаризму у вищій інженерній школі США (кінець XIX – початок XXI ст.)	13.00.01; Тернопіль 2017

Подоряк З. Р.	Реформування лісогосподарської освіти в Австрії (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Дрогобицький, 2016
Фурсенко Т. М.	Система підготовки актуаріїв у професійних об'єднаннях університетах Канади	13.00.04; Київ, 2018
Головко І. О.	Розвиток технічної освіти в Англії (1870–1914 роки)	13.00.01 Кропивницький, 2019
Скальські Д.	Концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу	13.00.01; Умань, 2019
Альсадун М. А.	Формування соціально-інформаційної компетентності майбутніх журналістів у закладах вищої освіти Іраку	13.00.04; Харків, 2020
Матіюк Д. В.	Розвиток неперервної освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Вінницький, 2020
Біницька К. М.	Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина XX – початок XXI ст.)	13.00.01; Київ, 2013
Бойчевська І. Б.	Професійна соціалізація фахівців технічної професії у вищих навчальних закладах ФРН	13.00.04; Умань, 2013
Бондарук, Я. В.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США.	13.00.04; Черкаський, 2013
Голуб Т. П.	Організація науково-дослідної роботи студентів технічних університетів Німеччини	13.00.04; Житомирський, 2013
Товканець, Г. В.	Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії та Словаччини у XX столітті	13.00.01; Київ, 2014
Кривохижа І. В.*	Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у сучасній Польщі	13.00.01; Кропивницький, 2018
Радкевич В. О. ін.**	Сучасні моделі професійної освіти і навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: порівняльний досвід	Київ, 2018
Ткаченко І. О.	Розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Суми, 2018
Бокша Н. І.	Тенденції розвитку вищої освіти з підготовки фахівців швейної галузі в Чехії і Словаччині	01, 011; Мукачевський, 2020
Гулько Л. О.	Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР	01, 011; Київ, 2020
Самохвал О. О.*	Тенденції розвитку туристичної освіти у вищих навчальних закладах німецькомовних країн Західної Європи	13.00.01; Вінницький, 2020
Товканець О. С.	Системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах	13.00.04; Київ, 2021
Головченко Г. О.*	Тенденції розвитку медіаосвіти у США і Канаді.	13.00.01; Київ, 2021
Дернова М. Г.*	Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського союзу	13.00.04; Київ, 2021

Сікора Я.	Теоретичні і практичні основи підготовки тренерів праці до підтримуваної зайнятості в Польщі	13.00.04; Київ, 2021
Товканець О.С.	Системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах	13.00.04; Київ, 2021

Додаток Д

Дисертації (кандидатські/доктор філософі, докторські*), навчальні посібники** про підготовку фахівців соціальної роботи в зарубіжжі (за роками захисту, видання) (опрацювання авторки)

Автор	Назва	Місце і рік видання захисту спеціальність
Лавриченко Н.М.*	Педагогіка соціалізації: європейські обриси.	Київ, 2000
Мельжинський Я.	Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки і вдосконалення працівників державних установ соціального страхування в Польщі	13.00.04; Тернопіль 2001
Дужа-Задорожна М.	Професійна підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'єю у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.04; Тернопіль 2014
Пічкара О.П.	Система підготовки фахівців соціальної роботи в Великій Британії	13.00.04; Тернопіль 2002
Абашкіна Н.В. ***	Підготовка соціальних педагогів у Німеччині	Київ, 2003
Віннікова Л. В.	Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США	13.00.05; Луганськ 2003
Собчак Н. М.	Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США	13.00.04; Тернопіль 2004
Гайдук Н. М.	Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США Канади)	13.00.04; Київ, 2005
Когут С. Я.	Система професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз)	13.00.01; Івано-Франківськ, 2005
Микитенко Н.О.	Професійна підготовка соціальних працівників університетах Канади	13.00.04; Львів, 2006
Загайко О. В.	Підготовка працівників соціальних служб до середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії	13.00.01; Харків, 200
Ольхович О. В.	Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США Канади	13.00.04; Київ, 2008.
Павлішак О.Р.	Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії	13.00.01; Дрогоби 2008
Пришляк О.Ю.	Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.04; Тернопіль 2008.
Удовиченко Н.К.	Підготовка професійних консультантів служб зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.04; Київ, 2008

Кулікова А.Є.	Підготовка соціальних працівників до роботи молоддю у вищих навчальних закладах Швеції	13.00.05; Луганськ 2009
Лещук Г. В.	Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції	13.00.01; Тернопіль 2009
Видишко Н.В.	Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади.	13.00.04; Вінниця 2010.
Логвиненко Т.О.*	Теорія і практика підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Скандинавських країн Данія, Норвегія, Швеція	13.00.01; Дрогобицьк 2016
Клос Л. Є.	Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'єзберезувальної діяльності	13.00.04; Київ, 2018
Шевченко Ж.М.	Практична підготовка соціальних працівників вищої школи Польщі	13.00.01; ; Кременець 2019

Додаток Е

Дисертації (кандидатські/доктор філософії; докторські*), монографії,
навчальні посібники*** про розвитку неперервної освіти та освіти
дорослих у зарубіжних країнах (опрацювання авторки)**

Автор	Назва	Місце і рік видання захисту спеціальності
Барабаш О. В.	Розвиток неперервної освіти у Канаді	13.00.01; Дрогобич, 2014
Ведерникова Л.	Обучение в системе непрерывного образования в Франции	Одесса, 1992
Богущька А. А.	Організаційно-педагогічні засади діяльності Університетів третього віку у Великій Британії	13.00.01; Тернопіль, 2021
Борисова М. В.	Розвиток освіти дорослих у Канаді	13.00.01; Горлівка, 2012
Бугасова Н. В.	Система неперервної освіти іммігрантів у Швеції	13.00.04; Житомир, 2013
Горбунова Л.С.*	Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики	09.00.10; Київ, 2015
Давидова В. Д.	Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції	13.00.01; Київ, 2008
Десятов Т. М.	Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття)	13.00.01; Київ, 2006
Кремень В. Г., Ничкало Н. Г. та ін.**	Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії перспективи	Київ, 2018
Матіюк Д. В.	Розвиток неперервної освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Вінниця, 2020
Сагун І. Г.	Освіта людей третього віку в Німеччині (друга половина XX — початок XXI століття): дис. канд. пед. наук: 13.00.01; Черкаси, 2011. - 315 с.	
Теренко О. О.	Тенденції розвитку освіти дорослих у США та Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2020

Додаток 3

Дисертації (кандидатські/доктор філософії; докторські*), монографії, навчальні посібники*** з теорії та практики навчання і виховання у ЗВО зарубіжних країн (опрацювання авторки)**

Автор	Назва	Місце і рік захисту спеціальність
Авшенюк Н. М.	Стандартизація професійної підготовки вчителів Англії й Уельсі (кінець XX – поч. XXI ст.)	13.00.04; Київ, 2005
Авшенюк Н.М. ін.**	Компетентнісний підхід до підготовки педагогів зарубіжних країнах: теорія та практика	Кіровоград, 2014
Агейчева. А. О.	Тенденції реформування дистанційного навчання системі вищої освіти Швеції	13.00.01; Полтава, 2014
Алексевич Г.Л.	Принципи єдності та диференціації освіти сучасній шкільній системі Великобританії (80-рр.).	13.00.01; Київ, 1992
Альсадун М.А.	Формування соціально-інформаційної компетентності майбутніх журналістів у закладах вищої освіти Іраку	13.00.04; Харків, 202
Андрушкевич Ф.Г.*	Концептуалізація освітніх інновацій України Польщі в умовах глобалізації суспільства	13.00.01; Київ, 2012
Барський Т.	Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі)	13.00.04; Київ, 1999
Безлюдний О.І.	Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки України: порівняльний аналіз	13.00.01; Умань, 201
Бельмаз Я.М.	Професійний розвиток викладачів вищої школи Великої Британії та США	13.00.01; Луганськ, 2011
Бідюк Н.М.	Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії	13.00.04; Тернопіль, 2000
Бобраков С.В.	Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини	13.00.01; Старобільськ, 2014
Бойчевська І.Б.	Професійна соціалізація фахівців технічної профілью у вищих навчальних закладах ФРН	13.00.04; Умань, 201
Бондар Т.І.	Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США Канаді	13.00.01; Черкаси, 2019
Бондар Т.І.	Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США	13.00.01; Черкаси, 2009
Бондарук Я.В.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США	13.00.04; Черкаси, 2013

Борзенко О.П.	Організація дистанційного навчання студентської молоді в Канаді	13.00.01; Харків, 201
Будко А.В.	Система оцінювання навчальних досягнень студентів з гуманітарних дисциплін університетах США	13.00.01; Харків, 201
Василенко І.В.	Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади	13.00.07; Київ, 2009
Василюк А. В.	Професійно-педагогічна підготовка вчителів Польщі (1989–1997 рр.)	13.00.04; Київ, 1998
Волошина О. В.	Соціокультурний компонент підготовки учителів початкової школи у Великій Британії.	13.00.04; Київ, 2007
Воронка Г.С.	Гуманізація післядипломної економічної освіти університетах Великобританії	13.00.01; 13.00.0 Київ, 1997
Гаврилюк М.В.	Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу	13.00.01; Львів, 2012
Гайдук Н.М.	Професійна підготовка соціальних працівників для здійснення посередництва (на матеріалах США та Канади)	13.00.04; Київ, 2005
Гамерська І.І.	Педагогічні засади гармонізації національних європейських стандартів освіти в контексті Болонського процесу	13.00.01; Дрогоби 2014
Гарапко В.І.	Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії	13.00.04; Переясла Хмельницький, 2014
Герасимчук В.І.	Патріотичне виховання студентської молоді українських і польських вищих закладах освіти (порівняльний аналіз).	13.00.01; Полтав 1997
Голуб Т.П.	Організація науково-дослідної роботи студентів технічних університетів Німеччини	13.00.04; Київ, 2013
Горбунова Л. С.	Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики	09.00.10; Київ, 2015
Гордієнко Л.О.	Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій	13.00.05; Київ, 2005
Гребеник-Козаченко Ю.С.	Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США	13.00.01; Суми, 2016
Гривкова О.Я.	Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини	13.00.04; Київ, 2019
Григор'єва Т.Ю.	Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії	13.00.04; Житоми 2010
Губіна О.Ю.	Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії	13.00.01; Суми, 2018
Гуменюк В.В.	Організаційно-педагогічні умови здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття)	13.00.01; Львів, 2016

Гушлевська І.В.	Трансформація професійних функцій вчителя у умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)	13.00.04; Київ, 2006
Демешкант Н.А.*	Теоретичні і методичні засади екологічної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі	13.00.04; Київ, 2013
Демидович О.М.	Професійна підготовка фахівців з медіації в університетах Іспанії	13.00.04; Київ, 2011
Дернова М.Г.	Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського союзу	13.00.04; Київ, 2021
Дикань В.С.	Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект)	13.00.01; Київ, 1999
Джгун Н.М.	Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в університетах Китайської Народної Республіки	13.00.04; Харків, 2011
Долінська Н.В.	Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США	13.00.01; Львів, 2019
Донченко В.М.	Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США	13.00.01; Суми, 2018
Желуденко М.О.	Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України	13.00.01; Київ, 2006
Зайченко Н.І.	Розвиток теорії і практики соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у XX – на початку XXI століття	13.00.01 Київ, 2015
Зарва О.М.	Моральне виховання студентів вищих навчальних закладів США	13.00.01; Острогозьк, 2011
Зарівна О.Т.	Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві	13.00.01; Київ, 2008
Захарчук М.Є.	Становлення та розвиток інклюзивної освіти в США	13.00.01; Львів, 2013
Зварич І.М.	Педагогічні засади оцінювання знань студентів вищих навчальних закладах США	13.00.04; Київ, 2008
Зеленов Є.А.**	Виховання студентської молоді в умовах глобалізації	Луганськ, 2010
Зязюн Л. І.	Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції	13.00.04; Київ, 2003
Зязюн Л.І.*	Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції	13.00.01; Київ, 2008
Іваницька О.С.	Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини	13.00.01; Львів, 2020
Іванова В.В.	Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії	13.00.04 Київ, 2021

Ісламова О.О.	Аксіологічний вимір трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства	09.00.10; Київ, 2016
Карцивадзе Г.М.	Предметно-орієнтована художня освіта у США	13.00.01; Луганськ, 2000
Кашуба О. М.	Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини	13.00.01; Тернопіль, 2001
Кадієвська І. А.	Цінності освітнього гуманізму в контексті глобалізації	09.00.10; Одеса, 2011
Капустян І.І.	Розвиток навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції	13.00.10; Київ, 2012
Карцивадзе Г.М.	Предметно-орієнтована художня освіта у США	13.00.01; Луганськ, 2000
Кєдрович Г.	Теорія та практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі	13.00.04; Київ, 2001
Кирда А. Г.	Кирда А. Г. Тенденції розвитку цілей освіти розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX ст.)	13.00.04; Київ, 2005
Кищенко Ю. В.	Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу	13.00.04; Київ, 2000
Кікіна Н. М.	Розвиток кредитної системи навчання іншомовного спілкування студентів технічних університетів США (друга половина XX – початок XXI століття)	Рівне, 2019
Клонцак О.І.	Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США	13.00.01; Львів, 2018
Клос Л. Є.	Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'єзбережувальної діяльності	13.00.04; Київ, 2018
Коваленко О. М.	Розвиток системи професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії	13.00.01; Київ, 2016
Ковальова С. С.	Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії	13.00.04; Житомир, 2002
Козак Н. В.	Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)	13.00.04; Тернопіль, 2000
Козаченко Ю.С.	Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США.	13.00.01; Суми, 2016
Козьменко О. І.	Підготовка успішної людини в закладах вищої освіти США/ (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Київ, 2021

Колиб'юк Я.С.	Позанавчальна діяльність як засіб формування особистості студента в університетах США	13.00.01; Київ, 1993
Колесова О. А.	Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій:	09.00.10; Одеса, 2011
Колиб'юк Я.С.	Позанавчальна діяльність як засіб формування особистості студента в університетах США	13.00.01; Київ, 1993
Колос К. Р.*	Теоретико-методичні засади проектування використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти	13.00.10; Київ, 2017
Копчинська Ю.В.	Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти	13.00.04; Київ, 2021
Короткова Ю.М.	Теорія і практика підготовки філологів університетах Греції другої половини XX початку XXI століття	13.00.01; Харків, 2011
Костіна Л.С.	Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії	13.00.04; Київ, 2018
Кошура А. В.	Розвиток фізичного виховання в системі вищої освіти Польщі кінця XX – початку XXI століття	13.00.01; Кам'янець Подільський, 2017
Кравець І.Л.	Альтернативна освіта в Польщі в кінці XX – початку XXI століття	13.00.01; Київ, 2014
Красуля А. В.	Організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США	13.00.01; Суми, 2016
Креденець Н.Я.	Теорія і практика соціального партнерства професійній підготовці фахівців у сфері послуг Австрії та Німеччині	13.00.04; Київ, 2018
Кривохижа, І. В.	Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва сучасній Польщі	13.00.01; Кропивницький, 2018
Кучай О.В.	Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі	13.00.04; Черкас, 2011
Кучай Т.П.	Підготовка майбутнього вчителя в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів	13.00.01; Черкас, 2010
Лавриченко Н.М.***	Педагогіка соціалізації: європейські обриси	Київ, 2000
Леонтьєва О. Ю.	Теорія та практика навчання студентів педагогічних коледжів Англії (70-80 рр. XX ст.)	13.00.01; Харків, 1999
Лещенко М.П.*	Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великої Британії, Канади, США)	13.00.04; Київ, 1997
Литовченко І.М.	Теорія і практика корпоративної освіти Сполучених Штатах Америки	13.00.04; Київ, 2018

Логвиненко, Т. О.	Теорія і практика підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Скандинавських країн Данія, Норвегія, Швеція	13.00.01; Дрогоби 2016
Локшина О. І.	Тенденції розвитку змісту шкільної освіти країнах Європейського Союзу	13.00.01; Київ, 2011
Лун Фен	Формування політичної культури студентів університетах КНР, України та Франції (порівняльний аналіз)	13.00.01; Харків, 2011
Мазур О.І.	Реалізація педагогічних ідей дидактичної утилітаризму у вищій інженерній школі США (кінець XIX – початок XXI ст.)	13.00.01 Тернопіль 2017
Малярчук О.В.	Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки	13.00.01; Житомир 2010
Мельник Н.І.	Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.	13.00.04; 13.00.01 Умань, 2017
Меняйло В.І.*	Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницької інноваційної діяльності	13.00.04; Запоріжжя 2020.
Миськів І.С.	Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії	13.00.01; Дрогоби 2009
Михайленко О.В.	Система професійної підготовки фахівців-юристів у коледжах США (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Ніжин, 2011
Михальчук О.О.	Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі	13.00.04; Черкаси 2012
Мілова О. Є.	Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60–90-ті роки XX століття)	13.00.01; Луганськ 2009
Мовчан Л.В.	Професійна підготовка бакалаврів сільськогосподарства в університетах Австрії	13.00.04; Вінниця 2012
Монько Р.М.	Система підготовки майбутнього вчителя техніки та інформатики у Республіці Польща	13.00.01; Тернопіль 2021
Морітз Януш	Система професійної підготовки вчителя і шляхи оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти Польщі	13.00.04; Київ, 2004
Муқан Н.В.	Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США	13.00.04; Київ, 2011
М'яковський М.Є.	Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст.	13.00.01; Тернопіль 2009
Нероба Е.	Професійна підготовка інженерів-педагогів вищих технічних навчальних закладах Польщі	13.00.04; Київ, 2004
Нестеренко І.Б.	Модернізація змісту вищої педагогічної освіти Польщі за умов європейської інтеграції	13.00.01; Умань, 2014
Несін Ю.М.	Система підвищення кваліфікації вчителя Франції	13.00.04; Київ, 2013

Ніколаї Г.Ю.	Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)	13.00.01; Київ, 2008
Нос Л.С.	Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади	13.00.04; Київ, 2013
Озерська О. Ю.	Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії	13.00.04; Харків, 2008
Олексієнко Р. В.	Гуманітарна культура студентів в умовах інформатизації університетської освіти в Норвегії (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Сєверодонецьк, 2019
Олійник М.І.	Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи	13.00.01; Тернопіль, 2016.
Ольхович О.В.	Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США та Канади	13.00.04; Київ, 2008
Орловська О.В.	Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США	13.00.04; Київ, 2011
Осадча Т.Ю.	Професійна підготовка викладачів фізичної культури та виховання в університетах США	13.00.04; Луганськ, 2005
Отрощенко Л.С.	Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньо-економічного профілю в Німеччині	13.00.04; Київ, 2010
Павлюк В.І.	Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти у Канаді	13.00.04; Умань, 2012
Павлюк С.В.	Модернізація освітньої системи у східних землях Німеччини (1945–2007 рр.)	13.00.01; Ніжин, 2009
Пазюра Н.В.	Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї	13.00.04; Київ, 2014
Пасинкова І.В.	Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США	13.00.04; Київ, 2005
Пасічник В. Р.	Система підготовки вчителів історії у Польщі (80–90-ті роки XX століття)	13.00.04; Київ, 2001
Пасічник В. Р.	Підготовка вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина XIX – початок XXI ст.)	13.00.01; Луцьк, 2010
Палеха О.М.	Організація самостійної позаурочної роботи майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Великої Британії.	13.00.01.; Київ, 2016
Пацевко Н.В.	Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини XX ст.).	13.00.01; Київ, 2004
Пелех Л.Р.	Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Рівне, 2015
Пилаєва Т.В.	Тенденції розвитку вищої дистанційної освіти в Великій Британії (середина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Ялта, 2015

Пілюгіна Т.В.	Професійна підготовка працівників податкової служби у вищих навчальних закладах США	13.00.04; Київ, 2014
Плиска Ю. С.	Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі: порівняльний аналіз	13.00.01; Острог, 2011
Повалій Т.Л.	Модернізація хореографічної освіти в Республіці Польща	13.00.01; Суми, 2015
Повалій Т.Л.	Модернізація хореографічної освіти в Республіці Польща	13.00.01; Суми, 2015
Поживілова О.В.	Розвиток систем підготовки наукових і педагогічних кадрів вищої кваліфікації європейському регіоні та Україні	13.00.01; Ялта, 2011
Поліщук В.А.***	Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід:	Тернопіль, 2002
Пономаренко О.В.	Проблема формування лідерських якостей педагогічної освіти США	13.00.01; Ніжин, 2011
Попович І.Є.	Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії	13.00.04; Ужгород, 2018
Постригач Н.О.	Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	13.00.01; Київ, 2021
П'ятакова Т.С.	Формування інклюзивної компетентності вчителів в університетах Швейцарії: методичні рекомендації	13.00.01; Київ, 2012
Радіонова І.О.	Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості	09.00.05; Київ, 2001
Ремізанцева К.О.	Розвиток гендерних стереотипів у студентів вищих навчальних закладів США.	13.00.01; Харків, 2011
Романко І. Г.	Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя з учнями у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії	13.00.01; Полтава, 2010
Романова С. М.	Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США	13.00.04; Київ, 1996
Романовський О.С.	Теорія і практика підприємницької освіти розвинутих зарубіжних країнах	13.00.01; Київ, 2003
Романовський О. І.	Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі для майбутньої управлінської діяльності	13.00.04; Київ, 2001
Роман Р. М.	Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США	13.00.01; Київ, 1993
Романчук О.В.	Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми і молоддю Австрії (XX – поч. XXI ст.).	13.00.01; Дрогобицький район, 2020

Руденко, І. А.	Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині	13.00.01; Черкас 2015
Руднєва І.С.	Проблема організації самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей в університетах Франції (друга половина XX ст.)	13.00.01; Харків, 201
Луговий В. І. ін.**	Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти	Київ, 2017
Сергєєва О. В.	Професійна підготовка перекладачів університетах Великої Британії	13.00.04; Хмель ницький, 2012
Свердлова Т.Г.	Теоретичні засади гуманізації освіти в Японії	13.00.01; Київ, 2006
Сергєєва О.В.	Професійна підготовка перекладачів університетах Великої Британії	13.00.04; Хмельницький, 2012
Сидор І.П.	Організаційно-педагогічні умови дозвіллев діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії	13.00.01; Тернопіл 2010
Симоненко Н.О.	Організація самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах США	13.00.01; Суми, 2018
Сірик Л.М.	Концепції і технології евристичного навчання сучасній педагогічній науці США.	13.00.01; Суми, 2012
Скальські Д.	Концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу	13.00.01; Умань, 2019
Скирда, А. Є.	Соціально-педагогічна підтримка обдарованих студентів у навчальних закладах Австралії	13.00.01; Север донецьк, 2018
Смалько Л.Є.	Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США	13.00.09; Київ, 2000
Смолікевич Н. Р.	Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США	13.00.01; Львів, 2018
Смольнікова О.Г.	Розвиток автономного навчання іноземних мов вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок XXI ст.)	13.00.01; Київ, 2017
Собчак Н. М.	Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США	13.00.04; Тернопіл 2004
Сташевська І.О.	Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (XIX століття)	13.00.01; Луганськ, 2011
Палінчак М. М. ін.***	Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі	Ужгород, 2021
Сулима О.В***	Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН	Київ, 2013
Сулим-Карлір І.Ф.	Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США	13.00.04; Вінниц 2008
Таланова Ж.В.	Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду	13.00.04; Київ, 2011
Танько Є. В.	Організація самостійної роботи студентів університетах Великої Британії	13.00.01; Харків, 201

Ткаченко І. О.	Розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Суми, 2018
Ткаченко Л.М.	Розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді в університетах США	13.00.01; Черкас 2012
Топоркова Ю.О.	Громадянське виховання студентської молоді в університетах США	13.00.01; Ялта, 2013
Третько В. В.**	Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика.	Хмельницький, 2013
Улановська А.С.	Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу	13.00.01; Суми, 2017
Федорчук І. В.	Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)	13.00.01; Ніжин, 2019
Филипська В. І.	Система заохочень до професійного самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина XX – початок XXI століття)	13.00.01; Харків, 2011
Харченко Т.Г.	Теорія і практика гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції	13.00.01; Старобільськ, 2014
Хвалибога Т. І.	Теоретико-організаційні засади професійної підготовки майбутніх лікарів в університетах США	13.00.01; Дрогоби 2020
Холод І. В.	Педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді в університетах Великобританії	13.00.01; Умань, 2011
Хоменко К. В.	Формування професійної компетентності майбутніх лікарів в університетах Польщі (1990-2015).	13.00.01; Київ, 2017
Хотченко І. А.	Організація контролю навчальних досягнень студентів у вищих закладах освіти Китаю в другій половині XX століття	13.00.01; Харків, 2011
Царьова Л.В.	Педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю та Японії	13.00.01 Кіровоград 2012
Чепурна М.В.	Основні тенденції гуманітаризації професійної освіти в країнах Західної Європи (Німеччина, Велика Британія, Франція)	13.00.01; Черкас 2015
Черток Л. П.	Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії	13.00.01 Одеса, 2011
Чикалова М.М.	Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в університетах Туреччини	13.00.01; Суми, 2012
Червонецький В.В	Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині XX – на початку XXI століть	13.00.01; Луганськ 2007

Чирва А. С.	Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти університетах Канади	13.00.01; Суми, 2012
Чичук В. М.	Підготовка майбутніх учителів початкових клас до використання мультимедійних технологій Польщі	13.00.04; Черкас 2013
Чухно Л. А.	Організація навчання обдарованих студентів вищих технічних навчальних закладах Німеччини	13.00.04; Київ, 2008
Шапочкіна О.В.	Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині	13.00.04; Київ, 2012
Шаран Р.В.	Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США	13.00.04; Тернопіль 2010
Шевчук Л.О.	Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Республіки Польща	13.00.04; Умань, 2011
Штепура А.П.	Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки	13.00.04; Київ, 2021
Шихненко К.І.	Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть XX – початок XXI століття)	13.00.01; Житомир 2015
Шуневич Б.І.	Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки	13.00.01; Київ, 2008
Щербакова І.М.	Філософія подолання духовної кризи особистості засобами освіти в період глобалізації та інформаційної революції	09.00.10; Київ, 2011
Юр'єва О.Ю.	Гендерна освіта бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади	13.00.01; Острогозьк, 2011
Янісів Ю.О.	Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець XX – початок XXI століття)	13.00.01; Дрогобич 2018
Янішевська З.В.	Педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії	13.00.01; Київ, 2008
Яременко О.О.	Педагогічні чинники соціалізації молоді країн Бенілюксу у структурі екокультурної діяльності	13.00.05; Київ, 2004
Яніцка-Панек Т.	Теорія і практика підготовки вчителів для інтегрованого навчання у I – III класах початкової школи у Республіці Польща	13.00.01; Київ, 2017