НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ж. В. Таланова

ДОКТОРСЬКА ПІДГОТОВКА У СВІТІ ТА УКРАЇНІ

Київ – 2010

УДК 378 (100) (477)
ББК 74.58 (4/8) (4 Укр)
Т–14

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України 30 червня 2010 р., протокол № 6

Рецензенти:

В. В. Олійник, *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;*

Г. О. Козлакова, *доктор педагогічних наук, професор*

Н. Г. Протасова, *доктор педагогічних наук, професор*

Таланова Ж. В.

Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

ISBN XXX-YYY-ZZZ-XX-YY

Монографія присвячена дослідженню підготовки фахівців на 6-му, найвищому, освітньому рівні за Міжнародною стандартною класифікацією освіти, або на 3-му, також найвищому, циклі вищої освіти в термінології Болонського процесу із створення привабливого та конкурентоспроможного європейського простору вищої освіти. Проаналізовано стан і тенденції організації та розвитку такої (докторської, дослідницької) підготовки у світі, окремих регіонах, країнах, провідних університетах світового класу. Науково обґрунтовано рекомендації щодо модернізації кандидатсько-докторської підготовки в Україні в процесі євроінтеграції. Наукове видання розраховане на викладачів, студентів, аспірантів, докторантів, учених, управлінців, політиків освітньо-наукової сфери.

© Ж. В. Таланова, 2010
© Міленіум, 2010

ЗМІСТ

ВСТУП 6

ЧАСТИНА 1. ДОКТОРСЬКА ПІДГОТОВКА У СВІТІ 14

РОЗДІЛ 1.1. Докторська підготовка у світовій освітній системі 14

1.1.1. Докторська підготовка в концепції Міжнародної стандартної класифікації освіти 14

1.1.2. Загальна характеристика розвитку докторського рівня освіти у світі 19

РОЗДІЛ 1.2. Докторський освітній рівень у країнах Організації економічного співробітництва і розвитку 21

1.2.1. Контекст і тенденції підготовки фахівців на докторському рівні освіти 21

1.2.2. Кореляційні зв'язки докторської підготовки та освітньо-дослідницького кадрового і фінансового ресурсу 30

РОЗДІЛ 1.3. Докторський цикл європейської вищої освіти в контексті Болонського процесу 41

1.3.1. Докторська підготовка в цикловій структурі європейської вищої освіти 41

1.3.2. Модельна типологія європейської докторської підготовки 51

1.3.3. Організаційні типи, види, форми та елементи докторської освіти в європейських країнах 64

1.3.4. Змістова диференціація докторської підготовки за етапами (циклами), галузями, орієнтаційними типами і європейські кваліфікаційні рамки 72

1.3.5. Компетентнісний підхід у докторській освіті 80

1.3.6. Інформаційно-комунікаційні технології навчання і досліджень у докторській підготовці 90
РОЗДІЛ 1.4. Кореляційні взаємозалежності підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні та високорейтингового університетського потенціалу у світі 98
РОЗДІЛ 1.5. Підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні в окремих регіонах, країнах і університетах світу 108
1.5.1. Північна Америка (США, Канада), Західна (Сполучене Королівство, Швейцарія) та Північна (Швеція, Фінляндія) Європа 108
1.5.2. Центральна (Словаччина, Угорщина) і Східна (Білорусь, Вірменія, Росія) Європа 181
1.5.3. Середня Азія (Казахстан, Киргизстан, Таджикистан) 207
1.5.4. Східна Азія (Південна Корея, Японія) 223
1.5.5. Тихоокеанський регіон (Австралія, Нова Зеландія) 245
ЧАСТИНА 2. ПІДГОТОВКА КАНДИДАТІВ І ДОКТОРІВ НАУК В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА СВІТОВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 260
РОЗДІЛ 2.1. Історичні витоки та сучасний стан аспірантури і докторантури в Україні 260
2.1.1. Становлення підготовки кадрів найвищої кваліфікації впродовж 1997–2008 рр. 260
2.1.2. Міра відповідності вітчизняної кандидатсько-докторської підготовки світовим аналогам 276
РОЗДІЛ 2.2. Галузеві та територіальні аспекти підготовки кандидатів і докторів наук 296
2.2.1. Галузеві особливості 296
2.2.2. Територіальна специфіка 304

РОЗДІЛ 2.3. Концептуальні засади модернізації підготовки кадрів найвищої кваліфікації в Україні 314
2.3.1. Формування моделі найвищого (6-го) рівня освіти в Україні: баланс традицій та інновацій 314
2.3.2. Болонська інтеграція кандидатсько-докторської підготовки: редукція чи розвиток для України? 325
2.3.3. Києво-Могилянський експеримент: перевірка варіанта імплементації третього циклу вищої освіти в Україні 333
2.3.4. Україна і Росія: спільне та відмінне у реформуванні кандидатсько-докторської підготовки 367
2.3.5. Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти 382
2.3.6. Використання світового і європейського досвіду організації шостого освітнього рівня (третього циклу вищої освіти) в концепції трансформації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні 388
ВИСНОВКИ 399
УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ 425
ТЕЗАУРУС 427
ЛІТЕРАТУРА 432

ВСТУП

Загальноцивілізаційний розвиток людства, суспільна і особиста конкурентоспроможність в умовах глобалізації дедалі більше пов'язуються із людською кваліфікацією [100; 225; 236; 237; 266; 340], насамперед її *найвищими* рівнями. Саме топ-кваліфікації є ключовими у здійсненні інноваційних змін, прискоренні прогресу в цілому, забезпеченні успішності окремих націй і особистостей. Частка найвищих кваліфікацій відносно невелика, але останнім часом стрімко збільшується, зумовлюючи зростаючий вплив на всі сторони суспільного життя, забезпечення сталого і безпечного розвитку тощо.

Серед кваліфікацій, що надаються в освітній системі, найвищими є докторські ступені, які не так давно вважалися малопоширеними, а тому як суспільне явище не привертали уваги науковців. Як результат, бракує відповідних комплексних досліджень, а проблеми всебічного пізнання, досконалого розуміння феномена докторської підготовки та її ефективної практичної реалізації далекі від розв'язання. У Європі глибоке осмислення цілей та змісту підготовки фахівців докторського рівня розпочалося лише на початку цього століття у зв'язку з упровадженням Болонського процесу (1999 р.) щодо формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [207; 209; 245; 365] та реалізацією Лісабонської стратегії (2000 р.) зі створення Європейського дослідницького простору (ЄДП) для суспільства знань [236; 237], а також розробленням і прийняттям європейських кваліфікаційних метарамок (2005 і 2008 рр.) [372; 385].

З огляду на вищезазначене *метою* монографії є системне порівняльне дослідження розвитку докторської підготовки в світі та Україні в умовах глобалізації та євроінтеграції, виявлення загальних закономірностей, національних та інших особливостей, тенденцій цієї підго-

товки та наукове обґрунтування концептуальних засад її модернізації в нашій країні.

Відповідно до мети були визначені та вирішувалися дослідницькі *завдання* щодо:

- з'ясування сутності докторської освіти (підготовки), її місця і ролі в освітній системі, загальних характеристик у глобальному, регіональному та національному вимірах;
- вивчення світового досвіду дослідницької підготовки та виявлення структури докторської освіти, її класифікація за змістом і формою;
- уточнення сутнісних характеристик кваліфікацій на найвищому освітньому рівні в контексті європейських і національних кваліфікаційних рамок;
- виявлення зв'язків розвитку докторської підготовки з кадрово-фінансовим потенціалом освітньо-дослідницького середовища;
- визначення взаємозалежності підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні та високорейтингового університетського потенціалу в світі та ідентифікація на цій основі регіонів, країн, університетів, показових щодо докторської підготовки;
- порівняння характеристик існуючої докторської освіти в системно визначеній виборці регіонів, країн, університетів світу;
- уточнення історичних витоків сучасної аспірантури і докторантури в Україні та визначення міри відповідності вітчизняної кандидатсько-докторської підготовки світовим аналогам;
- з'ясування галузевої і територіальної специфіки підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні;
- обґрунтування концептуальних засад модернізації підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні в Україні.

Для успішного виконання цих завдань застосовувалися адекватні дослідницькі методи: емпіричні (описові)

та теоретичні. Серед описових методів – спостереження, систематичне спостереження, описова і кореляційна статистика, серед теоретичних – аналіз (зокрема класифікація) і синтез, індукція і дедукція, аналогія й інші. Також використовувалися історичний та системний підходи.

У процесі дослідження опрацьовано низку міжнародних і національних нормативних документів, статистичних даних, програм, досліджень і встановлено наступне.

Докторська підготовка, яку ще називають дослідницькою, – це підготовка фахівців на найвищому, 6-му освітньому рівні за Міжнародною стандартною класифікацією освіти версії 1997 р. (МСКО) [270], або на третьому (також найвищому) циклі вищої освіти за визначенням Болонського процесу [245; 336; 365]. Докторська підготовка як найвищий освітній рівень стрімко розвивається в світі, що насамперед пов'язано з утвердженням дослідницько-інноваційного типу суспільного прогресу, зростанням частки висококваліфікованої праці в усіх сферах людської діяльності.

У країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) протягом 1995–2007 рр. частка випускників докторських програм зросла в 1,7 раза: з 0,9 до 1,5 %. Ця тенденція більш виразна в 19 країнах Європейського Союзу (ЄС), що становлять майже дві третини країн ОЕСР. Частка нинішніх докторантів-вступників суттєво більша: для країн ОЕСР – 2,8 %, країн ЄС (ОЕСР) – 3,4 % [226]. У цілому в світі докторанти займають у студентському контингенті вищої школи 2 %, у країнах Північної Америки і Західної Європи – 3 % [253]. У високорейтингових університетах світового класу частка докторантів зазвичай перевищує 10 %, у першому за світовими рейтингами Гарвардському університеті – понад 33 %. Особливо популярні докторські програми для міжнародних й іноземних студентів [226; 253].

У межах Болонського процесу в 1999 р. докторська підготовка взагалі не розглядалася, і лише в 2003 р.

була визнана трициклова структура вищої школи, з урахуванням третього, докторського, циклу [336]. Нині до глосарію освітньої програми Європейського Союзу Темпус уведено поняття постдокторських програм, що можна розглядати як четвертий цикл вищої освіти.

Крім того, у рамках Болонського процесу проголошено курс на зближення та взаємодію ЄПВО і ЄДП, що формується відповідно до Лісабонської стратегії. Остання спрямована на розвиток в Європі суспільства знань, знаннєвої економіки, підвищення фінансування досліджень і розробок у країнах ЄС до 3 % від ВВП, додаткову підготовку 700 тис. дослідників [236; 237]. Основну роль у цьому мають відігравати університети, насамперед завдяки реалізації докторських програм. У зоні перетину ЄПВО і ЄДП утворюється Європейський простір докторської освіти (ЄПДО).

Зважаючи на важливість і динамічний розвиток докторської підготовки, в Європейській асоціації університетів утворено спеціальну раду з докторської освіти [238; 423]. Цією асоціацією та радою протягом 2004–2010 рр. проведено низку семінарів, інших заходів з питань ідентифікації докторської підготовки, з'ясування її основних загальних характеристик в умовах фактичного розмаїття змісту і форм на докторському рівні. Серед європейських здобутків – 10 так званих Зальцбурзьких принципів щодо докторської освіти (2005 р.) [215; 238; 423; 426], описи типових докторських кваліфікацій (ступенів) у Рамці кваліфікацій ЄПВО (2005 р.) та Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.).

Стратегія євроінтеграції України, зокрема в рамках Болонського процесу та з урахуванням Лісабонської стратегії, сприяла підвищенню уваги до кандидатсько-докторської підготовки, передовсім з огляду на її модернізацію в контексті світових, європейських тенденцій та кращих вітчизняних досягнень, національних традицій і особливостей. Отже, аналіз світового досвіду докторської

освіти та його врахування в процесі вдосконалення системи підготовки кадрів найвищої кваліфікації в Україні видаються актуальними і соціально значущими.

Зрозуміло, що вивчення кращої світової практики реалізації докторських програм та її зіставлення з українським досвідом може бути ефективним лише на підставі системного підходу. Перші спроби системного аналізу докторської підготовки останнім часом зроблено тільки в Європі. Тому комплексному дослідженню піддано розвинені регіони і країни світу. Серед регіонів – це північноамериканський, європейський, східно- і південносхідноазійський, тихоокеанський. Серед країн – країни з розвиненим дослідницько-інноваційним потенціалом і кращими університетами світу: США, Канада, Сполучене Королівство, Швейцарія, Швеція, Фінляндія, Японія, Південна Корея, Австралія, Нова Зеландія. Розглянуто регіон Центральної і Східної Європи (Словацька Республіка, Угорщина, країни Співдружності Незалежних Держав). Спеціальна увага приділена і окремим університетам світового класу, які, як правило, здійснюють широкомасштабну докторську підготовку. Це перший у світовому рейтингу Гарвардський університет, з числа десяти найкращих – Принстонський університет, університети Кембриджа і Оксфорда, а також Університет Единбургу, університети Торонто і Монреаля, університети МакГілл, Квінз і Карлтон, Університет Токіо, Сеульський національний університет, Австралійський національний університет, Уппсальський університет, Університет Окланда та ін. [146–181].

Узагальнений "портрет" (як взірцевий еталон) типового топ-університету виявився таким. Це – 20–30 тис. студентів, з них більше десятої частини навчається за докторськими програмами, такою самою є пропорція міжнародних/іноземних студентів; серед викладачів і дослідників університету суттєвою є частка іноземців; бібліотечний фонд становить кілька мільйонів видань, зна-

чна частина яких зберігається в електронному форматі; річний бюджет становить близько 1 млрд доларів США, 15–25 % якого спрямовується на дослідження та розробки; заклад активно виробляє нові знання, а не лише їх поширює, має багаті (часто кількасотрічні) освітні традиції. Така характеристика сучасного провідного університету зайвий раз свідчить про відсталість України в розвитку університетської освіти та в її здатності готувати якісні конкурентоспроможні кадри найвищої кваліфікації.

Незважаючи на різноманітність докторських програм, у цілому вдається здійснити їх класифікацію. Серед найважливіших типологічних характеристик докторської підготовки такі: наявність одно- і двоетапних (двоциклових) програм; існування на першому етапі (циклі) підготовки програм двох типів (академічного і професійного). Першу особливість можна пояснити в межах концепції утвердження безперервної освіти (або освіти впродовж життя), другу – затребуваністю фахівців докторського рівня в усіх сферах людської діяльності, а не лише в освітній і науковій. У процесі дослідження виявлено поширену в світі формалізовану форму постдокторської підготовки. Розкрито співвідношення освітніх загальноакадемічних та професійних кваліфікацій найвищого освітнього рівня та вищих професійних кваліфікацій в освітньо-дослідницькій сфері, що надаються роботодавцями. Також з'ясовано кореляційні зв'язки докторської підготовки з різноманітними параметрами освітньо-дослідницького контексту.

Складною та суперечливою виявляється підготовка фахівців найвищої кваліфікації в Україні. Наукові ступені кандидата і доктора наук законодавчо однозначно не віднесені ні до освітньої, ні до наукової сфер, фрагментарно унормовуються і в законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", з одного боку, і в законі України "Про наукову і науково-технічну діяльність" – з другого [39–41]. Законом України "Про освіту" аспірантура та док-

торантура винесені за межі вищої освіти, хоча де-факто понад 80 % аспірантів і докторантів готуються у вищих навчальних закладах, причому ефективніше, ніж у наукових установах [82]. Протягом 1990–2008 рр. підготовка аспірантів у країні зросла у 2,5 раза, докторантів – у 3,5 раза [80–82].

Виявлені закономірності організації докторських програм у світі створюють наукове підґрунтя для модернізації кандидатсько-докторської підготовки в Україні в руслі сучасних тенденцій та із збереженням національних надбань. Відповідні експертні висновки і пропозиції публікувалися, направлялися в Міністерство освіти і науки України, комітети Верховної Ради України з питань науки і освіти та соціальної політики та праці.

Ці та інші наукові здобутки докладно висвітлені в розділах монографії.

Дослідження здійснено в межах виконання докторської дисертації за темою "Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду", затвердженою Вченою радою Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України 25 жовтня 2007 р., протокол № 8/3, та узгодженою Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні 22 грудня 2009 р., протокол № 8, статутних завдань Інституту вищої освіти НАПН України стосовно досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних проблем підготовки фахівців вищої кваліфікації, тематики науково-дослідної роботи відділу педагогіки і психології вищої освіти цього Інституту, зокрема за темою "Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі" (2008–2010 рр.).

Крім того, дослідження проводилося на виконання постанови (п. 3.2) Президії Академії педагогічних наук України, Ради ректорів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації Запорізької області та Вченої ради

Запорізького національного технічного університету від 16 жовтня 2008 р., протокол № 1-7/13-289, і постанови (п. 3.5.2) Загальних зборів АПН України від 19 березня 2009 р., протокол № 1-6/1-1, у частині проведення порівняльного аналізу організації підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів за програмами третього циклу за Болонською класифікацією і розроблення на цій основі концепції реформування системи підготовки фахівців вищої кваліфікації в Україні, а також постанови Президії АПН України від 21 травня 2009 р., протокол № 1-7/5-151, щодо дослідження теоретико-методологічних засад підвищення якості вищої освіти, формування трициклової вищої школи, особливо докторського рівня, розроблення національної системи кваліфікацій, упорядкування мережі вищих навчальних закладів, оптимізації їх місця і ролі в системі безперервної освіти впродовж життя.

Автор висловлює глибоку вдячність науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України В. І. Луговому за фаховий інтерес, мудрі поради та підтримку, а також ученим колективу Інституту вищої освіти НАПН України за плідні дискусії, що сприяли успішному здійсненню дослідження і підготовці монографії.

ЧАСТИНА 1.
ДОКТОРСЬКА ПІДГОТОВКА У СВІТІ

РОЗДІЛ 1.1. Докторська підготовка у світовій освітній системі

1.1.1. Докторська підготовка в концепції Міжнародної стандартної класифікації освіти

Зрозуміти сутність докторської підготовки та її місце в освітній системі дає змогу Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), що первісно розроблена ЮНЕСКО ще в середині 70-х рр. минулого століття і в чинній версії прийнята на 29-й сесії Генеральної конференції в листопаді 1997 р. [270]. Нині МСКО широко використовується у світі, зокрема, крім ЮНЕСКО, Організацією економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) [318], Європейським Союзом (ЄС). Потужний класифікаційний потенціал МСКО зумовлений, принаймні, трьома обставинами: по-перше, міжнародною узгодженістю понять і визначень; по-друге, класифікаційними системами; потретє, операційним інструкційним путівником і добре визначеним імплементаційним процесом [270, с. 5]. Серед причин, що спонукають до періодичного перегляду МСКО, визнано постійне урізноманітнення форм професійної освіти і освітніх закладів, поширення дистанційної освіти й інших освітніх можливостей, пов'язаних з новими технологіями. За МСКО докторська підготовка належить до вищої освіти (*англ.* tertiary education) [227; 253; 270]. Назва "докторська" походить від найменування найбільш поширених програм і відповідних кваліфікацій цього класу.

Але насамперед слід уточнити зв'язок освіти з підготовкою в інтерпретації МСКО. Для цілей цієї класифікації "під терміном "освіта" розуміють усяку ціле-

спрямовану і систематичну діяльність, що має на меті задоволення потреб у навченості". Цей "термін убирає в себе те, що в деяких країнах називають окультуренням або підготовкою". А "навченість" – "будь-яке поліпшення в поведінці, інформованості, знаннях, розумінні, ставленні, цінностях або вміннях" [70; 270, с. 3]. Отже, "освіта" і "підготовка" – синонімічні поняття, а докторська підготовка є докторською освітою.

Згідно з МСКО за базову одиницю класифікації взято освітню програму. Остання визначається на основі її змісту як упорядкованої послідовності дій, що організовані для досягнення спланованих цілей в освіті. Освітні програми наскрізно класифікуються за рівнями (0–6, 5-й і 6-й з яких стосуються вищої освіти) і галузями (25, об'єднаними в 10 галузевих груп). Для ідентифікації освітніх програм передбачаються основні, допоміжні, додаткові критерії [270].

Хоча МСКО має чітку класифікаційну концепцію і тривалий час успішно застосовується провідними країнами світу, в Україні, як це не прикро, вона залишається маловідомою, її 13-річне існування не вплинуло на законодавче визначення організації національної вищої школи. Характерною ілюстрацією слабкого знання та недостатнього розуміння цього ключового міжнародного документа може слугувати нинішня (2010 р.) публікація в авторитетному виданні ректора одного із закладів післядипломної освіти [25]. У публікації, автор якої не здогадується про існування докторської освіти, стверджується, що МСКО передбачає шість (насправді сім) класифікаційних рівнів, а найвищим освітнім рівнем є магістерський (тоді як це п'ятий, передостанній рівень [270]). Отже, з метою уникнення непорозумінь варто спеціально спинитися на компонентному складі і структурній організації вищої школи за концепцією міжнародної класифікації.

За МСКО вища освіта становить 5-й і 6-й освітні рівні. Принциповими характеристиками 5-го освітнього рів-

ня – першого ступеня вищої освіти, що не призводить безпосередньо до надання підвищених дослідницьких кваліфікацій, є такі. По-перше, цей рівень складається з освітніх програм, що мають значно розвинений (підвищений) зміст порівняно з програмами 3-го (середнього) і 4-го (післясереднього невищого) рівнів. Для навчання на 5-му освітньому рівні потрібно як мінімум опанувати певні програми на 3-му або 4-му рівні. По-друге, всі ступені і кваліфікації наскрізно класифікуються за типом (А – теоретичний, В – практичний), місцем у національній системі ступенів і кваліфікацій (перші, другі, продовжені, дослідницькі) та сукупною тривалістю (принаймні, 2 роки в денному еквіваленті) на рівні вищої освіти [270].

Вища освіта 5-го рівня поділяється на А- і В-типи (5А- і 5В-програми). Програми вищої освіти 5А є переважно теоретичними, дослідницькими підготовчими (історія, філософія, математика тощо) і складені з метою забезпечення достатньої кваліфікації для доступу до підвищених дослідницьких програм і професій із високими вимогами до фахової майстерності (медицина, стоматологія, архітектура і т. ін.). Ці програми мають мінімальну сукупну теоретичну тривалість на рівні вищої освіти – три роки в еквіваленті денної форми навчання, хоча, як правило, тривають чотири роки і більше. Для 3-річної очної програми попередня тривалість освіти становить, принаймні, 13 років. Програми 5А включають програми як першого (бакалаврського за англомовною класифікацією), так і другого (подібного до англо-американського магістра) ступенів. Перші та другі програми відрізняються за сумарною тривалістю, тобто за загальним навчальним часом, необхідним на рівні вищої освіти для отримання освітнього ступеня. Їх часто називають освітніми програмами університетського рівня. Проте зазначені програми надаються не лише університетами. Навпаки, не всі програми, що національно визнані як університет-

ські, задовольняють відповідні критерії, аби бути віднесеними до 5А-програм [227; 253; 270].

Звичайно програми вищої освіти 5В коротші за програми 5А і фокусуються на практичних, технічних, професійних уміннях для безпосереднього виходу на ринок праці, хоча в деяких з них можуть міститися певні теоретичні підвалини. Вони мають мінімальну тривалість – два роки в еквіваленті стаціонарного навчання на теоретичному рівні. Ці програми ще називають продовженими професійними освітніми [227; 253; 270].

Найвищий, 6-й освітній рівень (на відміну від дослідницьких кваліфікацій на 5-му рівні освіти, на кшталт магістра філософії) "зарезервовано для програм вищої освіти, що безпосередньо ведуть до присудження підвищених дослідницьких кваліфікацій" (*англ.* advanced research qualifications) [270, с. 33], наприклад доктора філософії або доктора. Такі програми "присвячені поглибленому навчанню та оригінальним дослідженням, а не базуються лише на курсовій роботі" [270, с. 33]. Зазначені характеристики 6-го освітнього рівня є принциповими для його визначення. Слід наголосити на тому, що дослідницьке спрямування програм не є достатньою умовою їх ідентифікації саме на 6-му (докторському) рівні, поширеною є дослідницька магістерська підготовка. Отже, докторська і дослідницька підготовка не є тотожними, хоча перша передбачає другу.

Для визначення цього рівня беруть до уваги такий основний критерій, як "подання дисертації якості, достатньої для опублікування роботи, яка є результатом оригінального дослідження і представляє собою суттєвий внесок у приріст знань", та допоміжний критерій – "готує випускників до викладацької діяльності в закладах, що пропонують програми МСКО 5А, а також на посади дослідників в уряді, промисловості тощо". МСКО не передбачає додаткових параметрів для характеристики 6-го освітнього рівня, беручи до уваги значну

обмеженість його масштабу [270, с. 33]. Однак останнє твердження з огляду на швидкий розвиток докторських освітніх програм з моменту прийняття останньої версії МСКО потребує перегляду як таке, що не відображає їх нинішнє реальне розмаїття.

Нормативна тривалість докторських програм становить три роки в еквіваленті денної форми навчання в більшості країн (за сумарної повної тривалості, принаймні, сім років в еквіваленті денної підготовки на рівні вищої освіти), хоча реальний час залучення в них зазвичай більший [227; 270].

Таким чином, бакалаврсько-магістерсько-докторська ступеневість вищої освіти вказує на належність докторської підготовки саме до найвищого освітнього рівня. При цьому галузі освіти вважаються наскрізними для всіх трьох ступенів (двох рівнів) вищої освіти. Типова варіація докторських програм за МСКО версії 1997 р. не передбачена.

Водночас нині переглядається чинна МСКО з метою прийняття її оновленої версії на Генеральній конференції ЮНЕСКО восени 2011 р. [274; 341; 401]. Необхідність такого вдосконалення МСКО пов'язана з швидким і масштабним кількісним зростанням, ускладненням освіти, особливо вищої школи, що зумовлює потребу в більш адекватній ідентифікації освітньої системи, її останніх досягнень. Основні концептуальні альтернативи стратегії змін полягають або в збільшенні кількості освітніх рівнів (підрівнів) для точнішого їх опису, насамперед для вищої освіти, або в більш чітких визначеннях і критеріях класифікації рівнів (підрівнів), призначення та/або орієнтації освітніх програм [274; 341; 401].

Щодо вищої освіти розглядаються три можливих сценарії: мінімальний (без зміни існуючої загальної кількості освітніх рівнів – 7), середній (збільшення кількості рівнів освіти до восьми за рахунок вищої школи) та максимальний (збільшення кількості освітніх рівнів до дев'яти так само за

рахунок вищої освіти). За цими сценаріями передбачаються підрівні (*англ.* sub-levels) [274; 341]. За кожним з указаних сценаріїв зберігається окремий (найвищий) рівень підвищеної дослідницької підготовки з наданням докторського ступеня. Принципово, що, обговорюючи зміни, розробники оперують узагальнюючими термінами-прикладами стосовно різних рівнів (підрівнів) вищої освіти, такими, як бакалаврські, магістерські і докторські програми. При цьому для освіти найвищого рівня робиться акцент на тому, що ці програми еквівалентні програмам доктора філософії та (іншим) докторським програмам (*англ.* "PhD and doctorate programmes" та "PhD and doctorates") [341, с. 12–13]. До речі, до останнього часу такий акцент на варіаціях докторських програм у концепції МСКО, яку активно використовує, приміром ОЕСР, не ставився [227; 270, с. 33]. Крім того, обговорюється пропозиція щодо можливості класифікації за найвищим освітнім рівнем також підвищених професійних ступенів (*англ.* advanced professional degrees).

1.1.2. Загальна характеристика розвитку докторського рівня освіти у світі

Докторська підготовка у світі розвивається швидкими темпами і в планетарному масштабі характеризується таким чином.

За даними Глобального освітнього збірника 2009 р. з порівняльної освітньої статистики у світі ЮНЕСКО в 2007 р. докторанти (тобто ті, хто навчалися на найвищому рівні освіти) поміж усіх студентів становили 2 % в середньому по всіх країнах, однак у країнах розвинених регіонів – суттєво більше: у середньому 3 % у Північній Америці та Західній Європі. Навпаки, у країнах Центральної Азії, Східної Азії та Океанії, Латинської Америки і Карибського регіону й інших регіонів, що розвиваються, зазначений показник загалом дорівнював 1 % [253]. Отже, у розвинених регіонах, країнах частка докторантів відносно більша порівняно з іншими частинами

світу, країнами. Таким чином, наявність докторантів може слугувати індикатором розвиненості країни, регіону, свідченням глобального прогресу. Для порівняння: в Україні в 2008 р. аспіранти, докторанти (без здобувачів наукового ступеня) становили 1,2 % від загального студентського контингенту вищої школи [82; 140].

Особливо популярна така підготовка в міжнародних (за країною здобутої освіти) та іноземних (за країною громадянства) студентів. Поміж таких мобільних студентів докторанти в середньому по країнах світової спільноти становлять 7 %, тоді як серед місцевих студентів у країнах, що приймають на навчання (а це розвинені країни), – лише 3 % [253].

ЮНЕСКО, вивчаючи стан освіти, активно співпрацює із світовим об'єднанням країн – ОЕСР, яке включає 30 розвинених країн світу, в тому числі всі країни Великої сімки та 19 країн ЄС, на яке припадає близько 80 % планетарного валового внутрішнього продукту (ВВП), зокрема із Центром освітніх досліджень та інновацій цієї організації. У світовому масштабі ОЕСР з огляду на освіту можна вважати взірцевою міжнародною організацією. У країнах ОЕСР спостерігається тенденція до зростання частки випускників докторських програм, зокрема протягом 1995–2007 рр. вона зросла в 1,7 раза: з 0,9 до 1,5 %. Ця тенденція більш виразно проявляється в 19 країнах ЄС – членах ОЕСР, що становлять майже дві третини країн цього успішного об'єднання. Частка нинішніх докторантів-вступників суттєво (удвічі) більша: для країн ОЕСР – 2,8 %, країн ЄС (ОЕСР) – 3,4 % [224–226; 318].

РОЗДІЛ 1.2. Докторський освітній рівень у країнах Організації економічного співробітництва і розвитку

1.2.1. Контекст і тенденції підготовки фахівців на докторському рівні освіти

Спільно з Інститутом статистики ЮНЕСКО [401] і Євростатом [240] Центр освітніх досліджень та інновацій Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) [227; 228] протягом багатьох років здійснює систематичні дослідження освіти, використовуючи МСКО версії 1997 р. [270]. Ці дослідження, зокрема у зв'язку з розгортанням в Європі Болонського процесу, реалізацією Лісабонської стратегії ЄС із створення європейських просторів вищої освіти і досліджень, за що, насамперед, відповідальна вища школа, набувають особливої ваги [65; 66; 68; 69; 71; 168; 169; 173; 181]. Адже дані ОЕСР [224–226], до якої входить представницька вибірка найбільш успішних країн світу [318], ілюструють провідні тенденції в освітній сфері взагалі і у вищій освіті зокрема, а особливо в освіті шостого, найвищого рівня за МСКО. Цей підрозділ присвячено аналізу останніх даних ОЕСР, які систематично подаються в щорічнику "Погляд на освіту: освітні індикатори", щодо розвитку найвищого (шостого) освітнього рівня в системі безперервної освіти "у процесі навчання впродовж життя" [399] у країнах, що входять до цієї організації.

Інтерес до 6-го за МСКО рівня освіти останнім часом підвищився з огляду на низку причин. Серед них передусім слід назвати такі.

По-перше, фактичне бурхливе кількісне зростання вищої (третинної) освіти порівняно з іншими освітніми рівнями (початковою, середньою, післясередньою невищою) [224–226].

По-друге, підвищення попиту на ринку праці саме на висококваліфікований персонал, здатний до досліджень

й інновацій, що супроводжується збільшенням заробітної плати і покращенням перспектив працевлаштування із підвищенням рівня освіти, а також зростання частки приватних інвестицій у вищу школу [224–226].

По-третє, включення шостого освітнього рівня як третього циклу до трициклової вищої освіти відповідно до Берлінського комюніке 2003 р. у межах Болонського процесу [336] і потреба в чіткій ідентифікації цього рівня [167].

По-четверте, покладання на вищу школу згідно з Лісабонською стратегією [236; 237] основної відповідальності за підготовку 700 тис. дослідників для Європейського дослідницького простору.

По-п'яте, перетворення шостого освітнього рівня у зазначених умовах на важливий елемент системи освіти дорослих у контексті продовженої, безперервної освіти.

Отже, дослідження контекстуальних характеристик і тенденцій розвитку найвищого (шостого) рівня освіти на прикладі країн ОЕСР видається своєчасним та значущим і конче важливим з огляду на сучасні глобалізаційні процеси, зокрема щодо реформування вищої школи України з метою її євроінтеграції та підвищення конкурентоспроможності.

Загальний соціально-культурний контекст у країнах ОЕСР, у якому існують, функціонують і розвиваються докторські освітні програми, насамперед характеризується так.

Нині різко зросла і в 2007 р. у середньому по цих країнах досягла 56 % (37 % у 1995 р.) [226] частка молоді відповідного віку, яка вступила у вищу школу на навчання за 5А-програмами за МСКО, що відрізняються від програм 5В теоретичною спрямованістю, та за продовженими дослідницькими програмами (близько 3 %). Це зумовлює певну ланцюгову реакцію, оскільки діти батьків з вищою освітою, ймовірно, також її здобуватимуть [226]. Фактично у 2007 р. серед населення віком 25–64 років згаданих країн налічувалося лише 20 % осіб із за-

значеною (5А і докторською) освітою (у 1998 р. 14 %), у країнах ЄС (ОЕСР) – 18 %. У молодого населення, зрозуміло, ця частка суттєво більша, у старшого – менша.

Приватне фінансування вищої освіти в 2006 р. у країнах ОЕСР досягло 27 %, а в країнах ЄС (ОЕСР) – 19 % (у цілому по освіті – відповідно 15 і 10 %, тобто значно менше). При цьому в Канаді та Австралії воно становило майже половину, США і Японії – близько двох третин, Кореї – понад три чверті сукупних асигнувань, що сприяло розвитку університетів, інших вищих навчальних закладів [226]. Загалом приватні інвестиції в третинну освіту зросли протягом 2000–2006 рр. значно більше (у 1,9 раза), ніж державні (у 1,3 раза), у країнах ЄС (ОЕСР) – відповідно у 2,1 і 1,3 раза. Разом з тим планка вимог до вищої освіти в країнах ОЕСР в умовах її комерціалізації підтримується на досить високому рівні, адже й досі в середньому 30 % вступників (29 % – у країнах ЄС, що входять до ОЕСР) її не долають [226].

Ситуація на ринку праці протягом 1998–2006 рр. також зазнала помітних змін. Скажімо, збільшилася частка осіб працездатного віку за професіями високої кваліфікації (1–3-й рівні за Міжнародною стандартною класифікацією професій (МСКП) [272]) з 36 до 40 %, і зменшилася за професіями середньої кваліфікації (4–8-й рівні МСКП) та за некваліфікованими професіями (9-й рівень МСКП) з 64 до 60 % [225]. За професіями 1- і 2-го рівнів МСКП ("Законодавці, вищі службовці і менеджери" та "Професіонали") [271; 272], для яких вимагається вища освіта магістерського або докторського рівня, таке збільшення становило від 21 до 23 % [225]. Характерно, що лише в професіях цих двох рівнів у 2006 р. серед працівників з вищою освітою домінували особи, які мали вищу освіту рівнів і типу 5А і 6, – 67 %, у всіх інших професіях переважали особи з вищою освітою рівня і типу 5В, тобто практично спрямованою [181; 225].

У 2007 р. серед молоді відповідного віку вступники вищої освіти типу В становили 15 %, типу А – 56 %, 6-го рівня – 2,8 %, тобто утворювали пропорцію 27 : 100 : 5. За період 1995–2007 рр. зазначена частка вступників вищої освіти В-типу зменшилася з 18 до 15 %, на противагу цьому А-типу збільшилася з 37 до 56 % (або в 1,5 раза). Для країн ЄС – членів ОЕСР питома вага А-типу і 6-го рівня вищої освіти більш виразна: 12 % В-типу (12 % у 1995 р.), 55 % А-типу (35 % у 1995 р.) і 3,4 % 6-го рівня, тобто їх співвідношення змінено на користь 5А- та докторських програм і дорівнює 22 : 100 : 6 [181; 226].

Про зростання потреби в найвищому освітньому рівні в різних видах економічної діяльності свідчить більш рівномірна затребуваність цього рівня в розрізі груп галузей освіти [225; 270]. Так, у 2006 р. для 5-го і 6-го рівнів освіти, тобто для третинної освіти в цілому, диспропорція між часткою вступників найбільш популярної групи освітніх галузей ("Соціальні науки, бізнес, право і обслуговування") та найменш популярною ("Математика і комп'ютерні науки") становила 7 разів як для країн ОЕСР, так і для країн ЄС (ОЕСР). Для вищої освіти типу А ця диспропорція приблизно така сама: для зазначених груп країн дорівнювала відповідно 8 і 7 разів, тоді як для 6-го освітнього рівня – відповідно 4 і 3 рази. Для вищої освіти В-типу найменше вступників спостерігалося в групі галузей освіти "Науки про життя, фізичні науки і землеробство" і диспропорція досягала відповідно 11 і 10 разів [225].

Для випускників вищої освіти 2007 р. (тобто тих, хто вступав на навчання раніше з урахуванням відсіву) аналогічні вищенаведеним показники дорівнюють: а) у середньому в країнах ОЕСР для вищої освіти типу В – понад 9 %, типу А – близько 39 %, 6-го рівня – 1,5 %; б) у країнах ЄС (ОЕСР) – відповідно майже 8, близько 37 і 1,7 % [226]. У першому випадку їх співвідношення становить 24 : 100 : 4, у другому – 21 : 100 : 5.

Помітною є зміна пропорції на користь теоретичних і дослідницьких програм для країн Євросоюзу – членів ОЕСР. Динаміка змін за період 1995–2007 рр. така: а) для типу В спостерігається зменшення частки випускників з 11 до 9 % (у 1,2 раза), типу А – навпаки, значне збільшення: з 20 до 39 % (майже подвоєння); б) типу В – зменшення з 9 до 8 % (у 1,1 раза), типу А – суттєве зростання з 18 до 37 % (більш ніж удвічі) [226].

Типовий вік випускника 2007 р. для вищої освіти типу В дорівнював 22 роки, типу А – 23-27 років, 6-го рівня – 29 років [226]. За тривалістю вищої освіти чисельність випускників розподілялася так: 3–5 років – 64 % для країн ОЕСР (56 % у країнах ЄС – членах ОЕСР), 5–6 років – 34 % (43 %), понад 6 років – 2 % (1 %). Слід зауважити, що типова тривалість бакалаврських освітніх програм становить 3–4 роки, магістерських – 1–2 роки, докторських – 3–4 роки [226].

Оскільки здобуття освіти 6-го рівня передбачає виключно попереднє опанування освітніх програм А-типу, становить інтерес розподіл частки випускників (серед молоді відповідного віку) за першим і другим етапами (першим і другим ступенями) освіти 5-го рівня типу А та 6-го рівня одного року випуску. У 2007 р. випускники бакалаврського, магістерського етапів (5-го рівня) і докторського рівня освіти країн ОЕСР становили відповідно 38,5, 10,4 і 1,5 % (країни ОЕСР) та 37,9, 8,7 і 1,7 % (країни ЄС – ОЕСР) [226], або у відповідних пропорціях – 100 : 27 : 4 (ОЕСР) та 100 : 23 : 4 (ЄС – ОЕСР). Ці дані характеризують співвідношення бакалаврських, магістерських та докторських освітніх програм за часткою їх здобувачів і разом з вищенаведеними даними вказують на те, що як у країнах ОЕСР, так і в країнах ЄС – членах ОЕСР це співвідношення має тенденцію до підвищення на користь докторських програм для нових вступників порівняно із випускниками.

Особливою популярністю освітні програми 6-го рівня в країнах ОЕСР користуються у міжнародних (за країною здобуття попередньої освіти) та іноземних (за країною громадянства, проживання) студентів. Якщо у вищій освіті в цілому міжнародні студенти становлять 7,1 % від загальної кількості студентів, типу В – 3,5 %, типу А – 7,3 %, то 6-го рівня – 16,3 %. Для іноземних студентів ці показники відповідно становлять 8,7, 5,9, 8,8 і 20,4 %. Для країн ЄС (ОЕСР) указані дві групи показників дорівнюють 6,2, 2,2, 6,6 і 12,3 % та 7,4, 4,9, 7,6 і 17,4 % [226]. Ці дані вказують на значно більшу мобільність студентів 6-го освітнього рівня порівняно з 5-м рівнем МСКО у системі вищої школи та безперервної освіти дорослих.

Отже, дані ОЕСР свідчать про підвищення попиту на фахівців найвищої кваліфікації, тенденцію до збільшення обсягів докторської підготовки та розширення її контекстуальної основи – вищої освіти А-типу, що відкриває доступ до докторських освітніх програм [181; 225; 226].

Крім того, докторська підготовка, зростаючи у вищій школі випереджальними темпами, розвивається нерівномірно, що виражається в значних диспропорціях між країнами ОЕСР. Водночас ці диспропорції мають тенденцію до зменшення.

Справді, випуск докторантів у середньому в країнах ОЕСР та країнах ЄС (членах ОЕСР) у 2000–2007 рр. збільшився в 1,5 раза (для порівняння: випуск фахівців з А-програм вищої освіти в обох випадках зріс в 1,4 раза) [226]. Однак, якщо розбіжність між країнами ОЕСР у 2007 р. за обсягом випуску докторантів становила близько 19 разів, за обсягом їх прийому – 18 разів, то аналогічні показники для А-програм відповідно дорівнювали лише 3,6 і 3,0 рази. Вирівнювання розбіжностей за цей період для докторських програм виявилося набагато більшим, ніж для А-програм вищої освіти: у 2000 р. зазначена диспропорція при випуску для перших перевищувала

50 разів (тобто зменшення розбіжності втричі в 2007 р.), для других – для випускників становила 5,6 раза, вступників – 4,5 раза (усунення диспропорції у 2007 р. у 1,5 раза). Динаміка випуску фахівців докторського рівня за період 2000–2007 рр. наведена в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Підготовка докторів у країнах ОЕСР у 2000–2007 рр.

№ з/п	Країни (у порядку за англійськими назвами)	Частка докторантів-випускників серед населення відповідного випуску віку, % [226]			Приріст підготовки у 2000–2007 рр., рази
		2000	2005	2007	
1	2	3	4	5	6
1	Австралія	1,3	1,8	1,9	1,5
2	Австрія	1,4	2,0	1,8	1,3
3	Бельгія	0,9	1,2	1,3	1,4
4	Канада	0,9	0,9	1,0	1,1
5	Чеська Республіка	0,6	1,2	1,4	2,3
6	Данія	1,1	1,2	1,3	1,2
7	Фінляндія	1,9	2,1	2,9	1,5
8	Франція	1,2		1,4	1,2
9	Німеччина	2,0	2,4	2,3	1,2
10	Греція	0,2	0,7	1,4	7,0
11	Угорщина	0,5	0,7	0,7	1,4
12	Ісландія	0,0	0,3	0,2	4,4
13	Ірландія	0,9	1,2	1,4	1,6
14	Італія	0,4	1,0	1,3	3,3
15	Японія	0,6	0,9	1,1	1,8
16	Корея	0,7	1,1	1,1	1,6
17	Люксембург				
18	Мексика	0,1 (2001 р.)	0,1	0,2	2,0 (з 2001 р.)
19	Нідерланди	1,3 (2002 р.)	1,5	1,6	1,0 (з 2002 р.)
20	Нова Зеландія	0,8	1,1	1,3	1,6
21	Норвегія	1,0	1,2	1,5	1,5

Закінчення таблиці 1.1

1	2	3	4	5	6
22	Польща	0,8	0,9	1,0	1,3
23	Португалія	1,0	2,6	3,7	3,7
24	Словацька Республіка	0,6	1,3	1,6	2,7
25	Іспанія	0,9	1,0	0,9	1,0
26	Швеція	2,5	2,2	3,3	1,3
27	Швейцарія	2,4	3,1	3,3	1,4
28	Туреччина	0,2	0,2	0,3	1,5
29	Сполучене Королівство	1,4	2,0	2,1	1,5
30	Сполучені Штати Америки	1,2 (2003 р.)	1,3	1,5	1,3 (з 2003 р.)
Середнє по країнах ОЕСР		1,0	1,3	1,5	1,5
Середнє по 19 країнах ЄС – членах ОЕСР		1,1	1,5	1,7	1,5

Як видно з табл. 1.1, діапазон приросту випуску докторантів у вказаному семирічному періоді становить від 0 (Іспанія – стабілізація випуску на рівні 0,9 % від чисельності населення відповідного випуску віку, хоча прийом у 2007 р. перевищив випуск у 4 рази і досяг 3,6 %) до 7 разів (Греція – прийом на рівні 4,4 % у понад тричі більший за випуск 2007 р., що дорівнював 1,4 %).

У табл. 1.1 ілюструється і діапазон розходження за обсягом підготовки докторантів: від 0,2 % (Ісландія і Мексика) до 3,7 % (Португалія). Причому, якщо Ісландія в 2007 р. прийняла в 7 разів більше (1,4 %) докторантів, ніж їх випустила, то в Мексиці обсяг прийому (0,3 %) не набагато перевищував випуск. Привертає увагу велика різниця в обсягах підготовки (понад 4 рази) докторантів у сусідніх країнах – Іспанії та Португалії. Проте у сусідніх Канаді та США ці показники відрізняються лише у 1,5 раза на користь останньої.

У групу країн, що за випуском докторантів значно перевищують середні показники (див. табл. 1.1), крім Пор-

тугалії, входять також Швеція і Швейцарія (по 3,3 %), Фінляндія (2,9 %), Німеччина (2,3 %), Сполучене Королівство (2,1 %), Австралія (1,9 %). Крім раніше згаданих країн, відносно мало випускає докторантів Туреччина (0,3 %), Угорщина (0,7 %).

Різняться країни і за часткою міжнародних (за країною здобуття попередньої освіти) та іноземних (за країною проживання, громадянства) докторантів. У разі міжнародних докторантів така різниця становить 56 разів, іноземних – 51 раз. Діапазон розбіжностей у першому випадку становить від 0,8 % (Словацька Республіка) до 45 % (Швейцарія), у другому – від 0,9 % (Словацька Республіка) до 46 % (Сполучене Королівство, Нова Зеландія). Також велику кількість міжнародних докторантів приймають Сполучене Королівство (42 %), Нова Зеландія (27 %), США (24 %), Канада, Австралія, Бельгія (по 21 %), Японія (16 %), малу – Норвегія (5 %), Швеція (6 %), Данія, Угорщина і Чеська Республіка (по 7 %), Фінляндія (8 %). За часткою іноземних докторантів до групи лідерів також входять Швейцарія (45 %), Канада (39 %), Франція (38 %), Австралія (32 %), Бельгія (30 %), Норвегія (23 %), Іспанія, Швеція, Австрія і Данія (по 22 %), Японія (17 %), до групи аутсайдерів – Туреччина, Польща (менше від 3 %), Італія, Корея (менше від 6 %), Угорщина і Фінляндія (по 8 %), Чеська Республіка (9 %).

Інтегральна частка міжнародних та іноземних докторантів поміж усіх докторантів, що були випущені в країнах ОЕСР у 2006 р., у середньому становила 14 %. При цьому найбільшою ця частка була у Швейцарії – 43 %, Сполученому Королівстві – 40 %, США – 28 %, Бельгії – 25 %, Австралії – 19 %, Австрії – 17 %, Японії – 16 %, Канаді – 14 %, найменшою – у Словацькій Республіці – 1 %, Туреччині – 3 %, Норвегії – 4 %, Угорщині та Швеції – 5 %, Чеській Республіці, Ісландії та Португалії – 7 %, Данії – 8 %, Фінляндії – 10 % [225].

Привабливість докторської підготовки для міжнародних та іноземних студентів становить предмет спеціального, насамперед статистично-кореляційного, дослідження, що здійснено в наступних підрозділах.

1.2.2. Кореляційні зв'язки докторської підготовки та освітньо-дослідницького кадрового і фінансового ресурсу

Стрімкий, проте нерівномірний розвиток докторської підготовки в країнах ОЕСР зумовлює потребу у виявленні ймовірних сприятливих факторів. Як уже зазначалося, освітні програми 6-го (найвищого) рівня освіти, за визначенням МСКО [270], називають продовженими дослідницькими програмами, або програмами дослідницьких кваліфікацій [227; 270]. Хоча ці програми, по суті, є освітніми і містять обов'язкову навчальну складову, проте спираються на дослідницько-інноваційну основу, яка і є їх головною родовою ознакою [215; 227; 270]. У цьому підрозділі аналізується стан освітньо-дослідницького середовища в країнах ОЕСР та його зв'язок з розвитком освітніх програм докторського рівня [152].

Зазначена організація обрана не випадково, адже вона здійснює систематичний моніторинг розвитку освіти, досліджень та розробок у країнах – членах ОЕСР, а також у партнерських країнах (Бразилія, Естонія, Ізраїль, Китай, Росія, Словенія, Чилі, Південноафриканська Республіка та ін.), і періодично оприлюднює результати [224–226; 228]. Процеси, що відбуваються у вищій освіті, дослідницько-інноваційній сфері країн ОЕСР, становлять неабиякий інтерес для України, вища школа якої взагалі та її найвищий рівень зокрема потребують докорінної модернізації відповідно до стандартів МСКО, вимог Болонського процесу та Лісабонської стратегії. Крім того, ОЕСР у питаннях вивчення освітньо-дослідницької сфери активно співпрацює з ЮНЕСКО, що взаємно збагачує обидві організації.

За основні характеристики освітньо-дослідницького середовища, які статистично визначаються ЮНЕСКО та ОЕСР [226; 266], обрано такі (перша група показників):

1) кількість дослідників у країні на 1 тис. населення;

2) частка ВВП, що виділяється на дослідження та розробки в країні;
3) обсяг (річний) фінансування досліджень та розробок у вищій школі на одного студента;
4) частка ВВП, що виділяється на дослідження та розробки у вищій освіті;
5) частка ВВП, що виділяється на фінансування вищої освіти;
6) обсяг (річний) фінансування підготовки одного студента;
7) частка фінансування, що виділяється на одного студента, від ВВП на душу населення.

Зазначені параметри, для яких доступні статистичні дані, в сукупності досить повно описують кадрово-фінансовий потенціал освітньо-дослідницького середовища, в якому відбувається докторська підготовка.

Для докторських освітніх програм доступними є дані щодо таких характеристик (друга група показників):

1) обсяг випуску докторантів як частка населення відповідного випуску віку;
2) обсяг прийому докторантів як частка населення відповідного вступу віку;
3) частка міжнародних/іноземних докторантів поміж усіх докторантів-випускників;
4) частка міжнародних (за країною здобуття попередньої освіти) докторантів серед усіх докторантів;
5) частка іноземних докторантів (за країною проживання, громадянства) серед усіх докторантів.

Таким чином, теоретично можливим є обчислення 35 попарних кореляцій між сімома параметрами освітньо-дослідницького контексту докторської підготовки та п'ятьма індикаторами цієї підготовки. Проте кількість реальних достовірних корелятів виявляється суттєво меншою, якщо врахувати повноту наявних даних для кожного з показників.

Так, у разі характеристики середовища (перша, середовищна група) для 1-го і 2-го його параметрів є дані для всіх 30 країн ОЕСР, 3-го і 4-го – 24, 5-го і 6-го – 28, 7-го – 26 країн, тобто в цьому разі країни представлені на 80–100 %. Для показників докторської освіти (друга, докторська група) ситуація дещо відрізняється: для 1-го з них наявні дані для 29 країн, 2-го і 3-го – 20, 4-го – 18, 5-го – 23 країн. Отже, тут країни презентовані на 60–97 %. Найгірше представлені країни для 2, 3 і 4-го показників докторської підготовки – на 60–67 %. Презентація країн для останніх трьох показників ще погіршується, якщо зіставити кожний з п'яти докторських індикаторів з переліком семи параметрів освітньо-дослідницького середовища, оскільки представництво більшості (71 %) параметрів середовищної групи також неповне [226; 266].

Загалом для 1-го показника докторської групи, якщо його зіставити з сімома параметрами першої групи за наявними даними [226; 266], виявляться презентованими від 24 до 29 країн залежно від попарної комбінації порівнюваних показників – у середньому 27 (90 %) країн. У разі 2-го показника докторської групи презентовано значно менше країн – 15–20 (у середньому 18, або 60 %), 3-го показника – відповідно 16–20 (19, 63 %), 4-го показника – 15–18 (17, 57 %) і 5-го – 19–23 (21, 70 %). Отже, використання 2-го і 4-го показників другої групи в їх співвіднесенні з параметрами першої групи забезпечує найменшу презентацію країн – у середньому 57–60 %. Це, зрозуміло, суттєво впливає на вірогідність висновків щодо кореляції параметрів двох (середовищної і докторської) груп. Щоб запобігти цьому, доцільно 2-й і 4-й показники другої групи виключити із статистично-кореляційного розгляду як такі, що не забезпечують первісну презентаційність країн.

За цих умов кількість кореляційних пар зменшується до 21, чого цілком достатньо для формулювання достовірних висновків.

З метою встановлення взаємозв'язку основних характеристик освітньо-дослідницького середовища та вищої освіти докторського рівня використано кореляційну статистику. Обчислено коефіцієнт кореляції рангів Спірмена K_c [22, с. 310] для різних пар показників двох груп країн ОЕСР кількістю N, що дорівнює від 16 до 30, для яких доступні відповідні статистичні дані [226; 266]. Теоретично значення цього коефіцієнта варіюють у межах від +1 до −1. У випадку повної додатної кореляції $K_c = +1$, повної від'ємної $K_c = -1$. Якщо $K_c = 0$, то це свідчить про відсутність будь-якої кореляції, тобто про повну незалежність значень порівнюваних показників [22, с. 307–308]. Кореляція вважається вірогідною, якщо ймовірність її випадкового виникнення не перевищує 0,05, що вважається достатнім для гуманітарних наук [22, с. 296–297]. Щоб переконатися в цьому, разом з обчисленням коефіцієнта K_c для певної кількості порівнюваних пар N та заданої ймовірності 0,05 уточнено і критичне значення коефіцієнта кореляції $K_{кр}$, менше від якого заявлена ймовірність не забезпечується обраним методом [22, с. 308, 317]. Вихідні статистичні дані для кореляційного аналізу взято з [226; 266], критичні значення коефіцієнта кореляції – з відповідної таблиці [22, с. 311].

Насамперед слід зауважити, що визначення коефіцієнта кореляції для частки дослідників від кількості населення і частки ВВП, що використовується на дослідження та розробки, показує значну взаємозалежність цих двох індикаторів: для 30 країн ОЕСР $K_c = 0{,}83$ (при $K_{кр} = 0{,}31$, далі критична величина коефіцієнта наводиться, якщо вона перевищує отримане його значен-

ня або дорівнює йому). Цього слід було очікувати, адже асигнування на дослідження та розробки передовсім призначені для наймання дослідницького персоналу.

Водночас спостерігаються варіації для різних країн відносно типового стану: 1,8 % ВВП на дослідження та розробки і 3,2 дослідника на 1 тис. населення (для порівняння: в Україні у 2008 р. – відповідно 0,84 % і приблизно така сама кількість дослідників [82]). Так, Швеція, Фінляндія, Японія, Ісландія, США вкладають у дослідження та розробки 3,7–2,7 % ВВП, а Мексика, Словацька Республіка, Греція, Польща, Туреччина – від 0,4 до 0,7 % ВВП. Стосовно кількості дослідників також наявні розбіжності: у Фінляндії, Ісландії, Швеції, Японії, Данії на 1 тис. населення припадає 7,8–5,0 дослідників, тоді як у Мексиці, Туреччині, Італії, Греції, Угорщині – відповідно 0,3–1,5 дослідника.

Крім того, кореляційний аналіз виявляє країни, у яких дослідників відносно більше або менше, ніж обсяги фінансування досліджень та розробок, що фіксується різницею рангових місць. Так, чисельність дослідників має тенденцію до відносного завищення порівняно з фінансуванням у Новій Зеландії, Норвегії, Австралії, Люксембурзі, Словацькій Республіці (розбіжність рангів у 11,5–7,0 позицій на користь дослідників) та до заниження – у Кореї, Австрії, Чеській Республіці, Італії, Сполученому Королівстві (відмінність рангових місць від 7,5 до 5,5 з перевагою за фінансуванням).

Разом з тим, оскільки між відносною кількістю дослідників у країні і часткою ВВП на дослідження та розробки немає 100 %-ої (абсолютної позитивної) кореляції, остільки коефіцієнти кореляції різних параметрів докторської підготовки до цих та інших дотичних показників ймовірно будуть відмінними. Це добре видно з табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Кореляція показників докторської підготовки та її кадрово-фінансового контексту в країнах ОЕСР

№ з/п	Кадрово-фінансові показники контексту докторської підготовки в країні	Коефіцієнт кореляції (його критичне значення) для різних категорій докторантів		
		Випускники	Міжнародні/ іноземні	Іноземні
І. Кадрове забезпечення				
1	Кількість дослідників на 1 тис. населення	0,28 *(0,31)*	0,16 *(0,38)*	0,42
ІІ. Фінансове забезпечення				
2	Частка ВВП на дослідження та розробки	0,31 *(0,31)*	0,40	0,35 *(0,35)*
3	Обсяг (річний) фінансування досліджень та розробок у вищій школі на одного студента	0,56	0,38 *(0,42)*	0,64
4	Частка ВВП на дослідження та розробки у вищій школі	0,58	0,35 *(0,42)*	0,51
5	Частка ВВП на фінансування вищої освіти	0,28 *(0,32)*	0,50	0,35 *(0,35)*
6	Обсяг (річний) фінансування одного студента	0,52	0,58	0,75
7	Частка фінансування одного студента від ВВП на душу населення	0,47	0,58	0,44

З табл. 1.2 насамперед випливає, що в разі кадрового параметра першої групи достовірну кореляцію виявляє лише одна (33 %) з трьох (за кількістю докторських параметрів) пар показників. На противагу цьому для шести фінансових показників така кореляція існує для 15 (83 %) з 18 пар. Це свідчить про ймовірну пріоритетну орієнтацію докторантів насамперед на рівень фінансового забезпечення освітньо-дослідницького середовища, ніж на його кадровий потенціал, а належне фінансуван-

ня освітньо-дослідницької діяльності сприяє успішному завершенню докторської освіти.

Нижче подається більш детальний аналіз кожної з кореляційних ситуацій.

Кореляція обсягу випуску докторантів. Кількість докторантів-випускників достовірно не корелює з унормованою кількістю дослідників (1-й показник середовищної групи), так само як і з часткою ВВП, виділеною на фінансування вищої школи в країні (5-й показник тієї самої групи). Ці показники доволі загальні для виявлення взаємозалежності з випуском докторантів. Інші п'ять параметрів першої групи показують таку взаємозалежність, причому 3-й (фінансування досліджень та розробок у вищій школі на одного студента) і 4-й (частка ВВП, що спрямовується на дослідження та розробки у вищій школі) – наближену до сильної (коли $K_c > 0{,}60$).

Кореляція частки міжнародних/іноземних докторантів серед випускників. Цей показник є слабко презентаційним (у середньому представляє 63 % країн), проте корелює з чотирма показниками (2-м, 5-м, 6-м і 7-м) першої групи і не корелює з іншими трьома (1-м, 3-м і 4-м) цієї групи. Кореляція по 6-му (обсяг фінансування одного студента) і 7-му (частка фінансування одного студента від ВВП на душу населення) параметрах близька до сильної. Цей (2-й) і 1-й показники докторської групи одночасно корелюють з 2-м (частка ВВП на дослідження та розробки) і згаданими 6-м та 7-м параметрами середовищної групи.

Кореляція частки іноземних докторантів серед усіх докторантів. Третій показник докторської групи (частка іноземних докторантів серед усіх докторантів) корелює з усіма, включаючи 1-й, параметрами середовищної групи. Проте середньозважена кореляція по шести фінансових параметрах (0,51) перевищує кореляцію по 1-му, кадровому, індикатору (0,42). Також кореляція виявилася сильною по 3-му і 6-му параметрах першої групи.

Таким чином, вірогідна позитивна кореляція для всіх докторських показників виявилася відносно 2-го (частка ВВП на дослідження та розробки), 6-го і 7-го середовищних параметрів. Це підтверджує раніше зроблений висновок про домінуючу орієнтацію докторантів на фінансове забезпечення їх підготовки (і його зворотний вплив) порівняно з кадровим супроводом у країнах ОЕСР.

Статистично-кореляційний аналіз дає змогу з'ясувати екстремальні відхилення показників конкретних країн від середньостатистичної ситуації по кожній парі показників, що достовірно корелюють. Це підтверджується розбіжністю рангових місць країн за зіставлюваними параметрами.

У разі *випуску докторантів* варіації по країнах характеризуються так.

Португалія, Словацька Республіка, Греція і Австралія випускають докторантів відносно більше, ніж фінансують дослідження та розробки у відсотках до ВВП, тобто надмірно експлуатують дослідницько-інноваційний ресурс. Однак Ісландія, Японія, Корея, Данія, Канада недостатньо використовують цей ресурс для докторської підготовки.

Так само Португалія і Словацька Республіка готують забагато докторантів, мало коштів витрачаючи на дослідження та розробки у вищій школі в розрахунку на одного студента. Водночас Канада, Іспанія, Бельгія і Норвегія з огляду на це мають обмежені випуски на рівні докторської освіти.

Знову таки Португалія і Словацька Республіка випускають докторантів, кількість яких більша від оптимальної за загальними асигнуваннями на дослідження та розробки у вищій школі як часткою ВВП. У Канаді, Бельгії та Іспанії ситуація протилежна.

Португалія, Словацька Республіка, Фінляндія, Чеська Республіка і Греція витрачаючи менше коштів на одного

студента, готують відносно більшу кількість докторантів, а Канада, Данія, США, Японія, Іспанія – навпаки.

З огляду на фінансування одного студента як частки ВВП на душу населення відносно вагомою є підготовка докторантів у Словацькій Республіці, Норвегії, Ірландії, Фінляндії, Німеччині та Італії і недостатньою – у Мексиці, Японії, Данії, США, Іспанії.

Для частки *міжнародних/іноземних докторантів* серед випускників порівняно з фінансуванням освітньо-дослідницького середовища виявлені такі диспропорції.

Інтенсивно використовують асигнування як частку ВВП на дослідження та розробки для підготовки міжнародних/іноземних докторантів у Сполученому Королівстві, Австралії, Бельгії, Новій Зеландії і Швейцарії, недостатньо – в прибалтійсько-скандинавських країнах: Швеції, Фінляндії, Данії, Норвегії, а також Ісландії.

З огляду на фінансування вищої освіти як частки ВВП відносно велику кількість міжнародних/іноземних докторантів готують у Сполученому Королівстві, Бельгії, Німеччині і Швейцарії і мало – у Швеції, Данії, Фінляндії, Канаді. Щодо витрат на студента, то зазначених докторантів більше від оптимальної кількості фіксується в Бельгії, Новій Зеландії, Сполученому Королівстві, Австралії і менше – у Норвегії, Швеції, Канаді, Данії. Якщо брати до уваги витрати на студента як частку ВВП на душу населення, то високим є рівень випуску докторантів-міжнародників/іноземців у Бельгії, Новій Зеландії, Ісландії, Австралії та низьким – у Швеції, Португалії, Данії.

За часткою *іноземних докторантів* серед докторантів також країни диференціюються на ті, що інтенсивно використовують кадрово-фінансовий освітньо-дослідницький ресурс, і ті, що використовують його недостатньо.

За кількістю дослідників на 1 тис. населення серед перших країн (інтенсивна експлуатація ресурсу) – Сполучене Королівство, Франція, Бельгія, Іспанія, Швейцарія і Нова Зеландія, серед других (низький рівень

використання) – Фінляндія, Ісландія, Японія, Корея, Швеція, Данія, Словацька Республіка.

Для групи фінансових показників у випадку докторантів-іноземців розмежування країн таке.

Високий рівень використання фінансування досліджень та розробок як частки ВВП спостерігається в Новій Зеландії, Сполученому Королівстві, Австралії, Іспанії і Норвегії, низький – у Фінляндії, Кореї, Ісландії, Японії, Швеції. Щодо обсягу витрат на дослідження та розробки у вищій школі на одного студента до складу відповідних двох груп країн входять: до першої – Нова Зеландія і Франція, до другої – Швеція, Фінляндія, Італія і Норвегія. У разі фінансування досліджень та розробок у вищій школі як частки ВВП до аналогічних двох груп входять країни: до першої – Нова Зеландія, Франція і Сполучене Королівство; до другої – Фінляндія, Швеція і Італія. У разі витрат на вищу освіту як частки ВВП до першої групи входять Сполучене Королівство, Іспанія, Норвегія, Бельгія та Франція; до другої – Корея, Фінляндія, Польща та Данія. Стосовно витрат на одного студента першу групу країн утворюють Нова Зеландія, Франція і Сполучене Королівство; другу – Швеція, Данія, Фінляндія і Австрія. Нарешті, щодо витрат на одного студента відносно ВВП на душу населення країни групуються так: перша група – Нова Зеландія, Норвегія, Франція і Ісландія (інтенсивна експлуатація); друга – Португалія, Швеція, Фінляндія, Корея, Данія (недостатнє використання).

Інтегрально за встановленими 16 позитивними кореляціями можна виокремити групи країн, які водночас за багатьма середовищними і докторськими показниками мають певну розбалансованість щодо кадрово-фінансового забезпечення освітньо-дослідницької діяльності та докторської освіти. В одних з них (Данія, Швеція, Канада, Японія, Корея, Фінляндія) у наданні докторських кваліфікацій повною мірою не використовується потужний кадрово-фінансовий освітньо-дослідницький ресурс, у

других (Нова Зеландія, Сполучене Королівство, Франція, Австралія, Словацька Республіка, Бельгія, Швейцарія), навпаки, за масштабом здійснення докторської освіти відбувається інтенсивна, надмірна експлуатація наявного кадрово-фінансового потенціалу освітньо-дослідницького середовища. В окремих країнах (Норвегія, Іспанія) приблизно за однаковою кількістю показників спостерігається як недостатнє, так і надмірне використання кадрово-фінансового ресурсу.

Проміжне становище між крайніми групами країн з огляду на міру використання кадрово-фінансового потенціалу освітньо-дослідницького середовища займають країни, у яких параметри докторської підготовки оптимізовані з наявним ресурсом, хоча така оптимізація може реалізуватися на різних рівнях розвитку ресурсу.

Отже, статистично-кореляційний аналіз, крім іншого, дає змогу за критерієм адекватності використання кадрового та фінансового освітньо-дослідницького потенціалу для докторської підготовки виділити три групи країн ОЕСР, які цей потенціал експлуатують надмірно, оптимально і недостатньо. Можна також здійснити більш тонку сепарацію країн на три підгрупи в межах означених груп за додатковим критерієм – ранговою позицією (високою, середньою, низькою) порівнюваних країн у кожному розглядуваному випадку. Адже має значення також міра використання ресурсу залежно від його сформованості – високого, середнього або низького реального кадрово-фінансового потенціалу освітньо-дослідницького середовища, в якому здобувається докторська освіта.

Очевидно, що більш детального дослідження потребують і особливості окремих країн – представниць різних із вищезгаданих специфічних груп стосовно стану та умов докторської підготовки, що буде здійснено далі.

РОЗДІЛ 1.3. Докторський цикл європейської вищої освіти в контексті Болонського процесу

1.3.1. Докторська підготовка в цикловій структурі європейської вищої освіти

У Європі інтерес до найвищого (докторського) освітнього рівня підвищився на початку цього століття у зв'язку з розгортанням Болонського процесу, метою якого є формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), а також з прийняттям у 2003 р. у Берліні на черговій конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, трициклової моделі вищої школи [336]. Цей інтерес стимулює і сформована у 2000 р. Лісабонська стратегія щодо створення Європейського дослідницького простору (ЄДП) та визнання вирішальної відповідальності в цьому вищої школи [236; 237]. Зокрема, на Берлінській конференції Болонський процес був збагачений додатковим напрямом дій під назвою "Європейський простір вищої освіти і Європейський дослідницький простір – дві основи базованого на знаннях суспільства", що підкреслив ключову роль докторських програм і дослідницької підготовки в такому контексті [336]. По суті, на зустрічі міністрів було констатовано необхідність "посилення зв'язків між ЄПВО і ЄДП" та "важливість досліджень як інтегральної частини вищої освіти в Європі", а отже, включення "докторського рівня як третього циклу в Болонський процес". Також наголошувалося на важливості "досліджень і дослідницької підготовки ... у підтриманні та вдосконаленні якості ... підвищенні конкурентоспроможності європейської вищої освіти". Таким чином, за цих умов "дослідницька підготовка становить основну місію університетів Європи" [336].

Слід зауважити, що первісно згідно із Сорбонською (1998 р.) та Болонською (1999 р.) деклараціями і Празьким (2001 р.) комюніке в структурі майбутнього ЄПВО не передбачалося третього (докторського) циклу, що не узго-

джувалося з концепцією вищої школи за Міжнародною стандартною класифікацією освіти версії 1997 р. Визнання у 2003 р. третього циклу вищої освіти серед основних її складових засвідчило про швидке поширення цього циклу і водночас стало його наслідком. Певним стримувальним фактором запровадження докторського освітнього циклу було й фактичне розмаїття програм на найвищому рівні освіти, що викликало сумніви в можливості їх ефективної класифікації та ідентифікації спільних рис.

Нині "трициклова структура ... запроваджена в більшості закладів і програм Болонських країн" [245, с. 16], чого не було 10 років тому в 1999–2000 рр. [245, с. 17], і це незважаючи на різноманітність освітніх систем і дебати, що продовжуються. Особливо увага до трициклової організації вищої школи посилилась починаючи з 2005 р., у якому прийнята Рамка кваліфікацій ЄПВО. Проте докторський рівень підготовки все ще залишається на ранній стадії розвитку [245, с. 17] та відповідного осмислення.

З метою уточнення сутнісних характеристик докторських програм та визначення шляхів їх подальшого вдосконалення Європейською асоціацією університетів (ЄАУ) (*англ.* European University Association), що в сучасному вигляді існує з 2001 р., а також утвореною в 2008 р. в її складі Радою з докторської освіти (РДО) (*англ.* Council for Doctoral Education), останні п'ять років активно проводяться науково-практичні комунікаційні заходи, реалізуються проекти з досліджень, публікуються матеріали [423; 427].

Серед цих заходів важливе значення мають Зальцбурзький (Докторські програми для базованої на знаннях Європи, 2005 р.), Ніццький (Докторські програми в Європі, 2006 р.), Гельсінкський (Ступені третього циклу: компетентності і кар'єра дослідника, 2008 р.) й інші семінари, робочі групи, діалоги з проблем докторської підготовки [7, с. 106–108; 208; 238; 423]. Поміж публікацій насамперед заслуговують на увагу такі:

- Докторські програми для європейського знаннєвого суспільства. Звіт за проектом ЄАУ щодо докторських програм 2004–2005 (2005 р.) [239];
- Докторські програми в європейських університетах: досягнення і проблеми. Доповідь, підготовлена для європейських університетів та міністрів вищої освіти (2007 р.) [233];
- Спільна докторська освіта. Університетсько-підприємницьке партнерство для обмінів, що підвищують рівень знань. Док-кар'єрний проект Лідії Борреллл-Даміан (2009 р.) [428].

На першій із щорічних конференцій РДО у 2008 р. у Лозанні відбулася презентація Ради. Місія нового утворення (РДО) як інтегральної частини ЄАУ полягає в сприянні прогресу, просуванню і поліпшенню докторської освіти та дослідницької підготовки в Європі. Цілі Ради – продовження, розвиток та інтенсифікація діалогу з реформи європейської докторської освіти [423]. З точки зору суспільного розвитку докторська освіта і дослідницька підготовка стають дедалі більш значущими. РДО започатковує простір для обміну кращою практикою. Визначено такі ключові проблеми для обговорення:

- зміна ролі докторської освіти і дослідницької підготовки та нове бачення докторських програм у суспільстві знань;
- оновлення практики і шляхів дослідницького навчання (інноваційні організаційні структури; навчання умінням, здатностям; поліпшення керівництва, консультування, нагляду; поява нових докторських програм і ступенів; спільні докторські програми; інтернаціоналізація; міждисциплінарність; кар'єрний розвиток молодих дослідників; співпраця з іншими зацікавленими сторонами тощо);
- діяльність Ради в наступні два роки.

Якщо ЄАУ нараховує приблизно 850 членів із 46 європейських країн, то до РДО входять понад 180 універси-

тетів та відповідних організацій з 33 країн. Найбільше в Раді представлені Італія, Німеччина, Сполучене Королівство, Іспанія, Франція, Бельгія (10 і більше членів). України серед членів РДО немає [238; 421; 423; 425; 427].

На Болонському семінарі "Докторські програми для Європейського суспільства знань", що відбувся в Страсбурзі у 2005 р., крім "досліджень" (*англ.* research) і докторських програм (*англ.* doctoral programs), "дослідницької підготовки" (*англ.* research training) і "докторського навчання" (*англ.* doctoral studies), наголошено ще на одному пріоритеті – "розвитку дослідницької кар'єри" (*англ.* research career development), тобто поряд з "докторським рівнем" (*англ.* doctoral level) зроблено також акцент на "післядокторському рівні" (*англ.* postdoctoral level) [238; 239; 426]. Це має важливе методологічне значення з огляду на безперервну освіту та зростаючу потребу ринку праці в дедалі більш кваліфікованих працівниках, зокрема кадрах з розвиненою дослідницькою компетентністю.

У зв'язку із зазначеним чітким орієнтиром для практичних дій, зокрема в Україні, стають сформульовані на Болонському семінарі у Зальцбурзі (лютий 2005 р.) 10 так званих Зальцбурзьких базових принципів, що окреслюють стандартизовані вимоги до організації і змісту дослідницької підготовки. Прийняті в консенсусний спосіб, вони є такими [215].

Перший. Основним компонентом докторської підготовки є приріст знання через оригінальні дослідження. Водночас ця підготовка має задовольняти потреби ринку праці поза академічною сферою.

Другий. Включення в інституційні стратегії та політику: університети як інституції повинні брати відповідальність за гарантування того, що пропоновані ними докторські програми і дослідницька підготовка відповідають новим викликам та передбачають необхідні можливості для професійного кар'єрного розвитку.

Третій. Важливість розмаїття: велика різноманітність докторських програм у Європі, включаючи спільні докторантури, є основою, що має бути підкріплена якістю та ґрунтовною практикою.

Четвертий. Докторські кандидати (докторанти) як дослідники початкової стадії: мають визнаватися як професіонали (з відповідними правами), які роблять ключовий внесок у створення нових знань.

П'ятий. Вирішальна роль нагляду (керівництва) та оцінювання: для кожного докторанта врегулювання нагляду та оцінювання має базуватися на прозорих контрактних засадах розподілу відповідальності між докторантами, наглядачами (керівниками) та інституцією (включаючи, де це доречно, інших партнерів).

Шостий. Досягнення критичної маси: необхідно прагнути, щоб докторські програми досягли критичної маси, використовувати різні типи інноваційної практики, що запроваджені в університетах Європи, беручі до уваги, що для різних контекстів можуть бути придатними відмінні рішення, зокрема у більших і менших європейських країнах. Цей діапазон – від ступеневих шкіл більшості університетів до міжнародного, національного та регіонального співробітництва між університетами.

Сьомий. Тривалість: докторські програми мають здійснюватися в межах відповідної часової тривалості (як правило, 3 або 4 роки в еквіваленті очного навчання).

Восьмий. Сприяння інноваційним структурам: задоволення вимог міждисциплінарної підготовки та розвиток умінь, що можна переносити (трансферні або універсальні вміння).

Дев'ятий. Збільшення мобільності: докторські програми мають забезпечити географічну мобільність так само, як і міждисциплінарну й міжсекторну, а також міжнародне співробітництво в межах інтеграційних засад кооперації між університетами та іншими партнерами.

Десятий. Забезпечення відповідного фінансування: розвиток якісних докторських програм та їх успішне завершення докторантами потребує відповідного і сталого фінансування.

Отже, перелічені 10 принципів дають підстави стверджувати, що докторські програми мають усі ознаки освітніх програм, проте характеризуються певною специфікою, пов'язаною з їх дослідницькою спрямованістю.

У висновках Болонського семінару "Ступені третього циклу: компетентності і кар'єра дослідника", що відбувся у 2008 р. у Гельсінкі, зроблено наголоси на такому [7, с. 106–108].

1. Взаємозв'язок ЄПВО і ЄДП особливо актуальний для докторантури. Основою докторської підготовки має бути оригінальне дослідження.

2. Докторські програми також мають бути студентоцентрованими (орієнтованими на потреби та очікування студентів), хоча в цьому випадку має йтися про докторантів. Від цього залежить організація і сприйняття докторської підготовки.

3. Структурована організація докторської підготовки підвищує її якість.

4. Докторські школи, аспірантури і докторантури, дослідницькі центри мають надавати ґрунтовну інформацію про докторську освіту в них.

5. Слід брати до уваги та вивчати різноманітні моделі та методи організації докторської підготовки різних країн, що сприятиме запровадженню кращої практики, розвитку міжнародної співпраці.

6. Докторські програми необхідно будувати так, аби вони задовольняли особисті інтереси, готували до кар'єри в академічному середовищі та за його межами і забезпечували розвиток громадянськості.

7. Потрібно розвивати і підтримувати привабливі кар'єрні шляхи для здобувачів та володарів докторських ступенів. Слід використовувати досвід США

щодо збирання інформації про успішних докторантів та їх кар'єрний розвиток.

8. Доцільно підтримувати і стимулювати міжнародну мобільність здобувачів докторських ступенів, докторів, учених, заохочувати інтегровані міжнародні докторські програми з наданням подвійного або спільного ступеня.

9. Важливо повідомляти докторантів про те, що докторські програми забезпечують працевлаштування як в академічному середовищі, так і поза ним.

10. Невід'ємною частиною докторської програми має стати розвиток певних наборів універсальних компетентностей або умінь, що можуть переноситися (на інші сфери життєдіяльности).

11. Основою докторської підготовки має бути сукупність відповідних результатів навчання, які корисно відобразити в додатку до диплому.

12. Заклад має гарантувати компетентність наукових керівників у докторантурі та прагнути до розуміння ними важливості вдосконалення наукового керівництва.

13. Заклади вищої освіти, докторські школи, аспірантури і докторантури, дослідницькі центри повинні пропонувати і приймати лише докторські програми, що реальні для виконання в установлені терміни.

14. Гранти на докторську підготовку мають передбачати можливість (частково) такої підготовки за межами країни.

Неважко бачити, що висновки Гельсінкського семінару стосовно докторської підготовки ґрунтуються на Зальцбурзьких принципах, уточнюють і розвивають їх, конкретизують специфіку докторської освіти.

У 2009 р. на другій щорічній зустрічі РДО у Лозанні відбулися дві пленарні сесії: (I) "Європейська докторська освіта у світі" та (II) "Надбання від зацікавлених сторін (стейкхолдерів)". Крім того, протягом двох сесій працювали робочі групи, об'єктами уваги яких були: (1) керівництво (нагляд) у структурованих програмах; (2)

дослідницька кар'єра; (3) інтернаціоналізація; (4) дослідницьке оцінювання і докторська освіта; (5) збирання даних по докторських програмах; (6) роль мереж в європейській докторській освіті. Також відбулася ділова зустріч членів РДО щодо діяльності в 2009–2010 рр. та розглянуто пріоритети на майбутнє [424].

Загалом 2009–2010 рр. ознаменувалися значною активністю ЄАУ, РДО, Всеєвропейської федерації національних асоціацій докторських кандидатів і молодих дослідників (Євродок) – міжнародної неприбуткової організації. Євродок (*англ.* Eurodoc), заснована у 2002 р., відіграє активну роль у відповідних Болонських семінарах і проектах, у 2007 р. набула формального статусу партнера Групи супроводу Болонського процесу (*англ.* Bologna Process Follow up group) [426]. За два останні роки відбулися засідання круглих столів у Лондоні (2009 р.), Загребі (2009 р.), Генті (Бельгія, 2010 р.) і Будапешті (2010 р.) та робочих груп у Аархусі (Данія), Лісбоа (Португалія), Бонні, Римі (усі в 2010 р.) з розгляду різних аспектів докторської освіти [421].

У березні 2010 р. на комунікаційному заході Євродок-2010 у Відні Т. Е. Йоргенсен, старший менеджер програм ЄАУ, у доповіді "5-річний досвід щодо докторських програм у Болонському процесі" наголошував на тому, що третій цикл вищої освіти утворює місток між ЄПВО та ЄДП, а згідно із основоположними Зальцбурзькими принципами 2005 р. докторські програми базуються на оригінальних дослідженнях і мають стати частиною інституційних стратегій. Доповідач відзначив швидкий розвиток докторських шкіл (нині вони функціонують майже в половині європейських університетів, тоді як два роки тому – лише у 29 %), а також те, що навчальний елемент (включаючи міждисциплінарні уміння) так само стає звичайною нормою (у понад 70 % університетів). З метою розширення взаємодії зацікавлених сторін у розвитку докторської підготовки РДО сприяє діяльнос-

ті круглих столів та робочих груп з конкретних питань, представленню кращих знахідок, навчанню на реальних прикладах, огляду публікацій, національних або дисциплінарних заходів, е-форуму для членів Ради. Особливо важливим є наголос на різноманітті докторських програм та відмінностях стратегій різних інституцій і на тому, що РДО жодним чином не вказує університетам, що їм робити. Також докторський цикл докорінно відрізняється від перших двох циклів, тобто не може бути прямих запозичень від нижчих циклів. Розробляючи політику щодо докторської освіти, слід враховувати конкретний досвід членів Ради для вироблення засадничих принципів [277; 437].

Так, на третій щорічній зустрічі РДО в 2010 р. у Берліні зазначалося, що РДО є першою загальноєвропейською платформою з розвитку і просування докторської освіти, підвищення її прозорості на міжнародному рівні. У полі зору діяльності РДО – розроблення інституційної політики, підтримання співробітництва і обміну передовою практикою, ідентифікація та відстеження тенденцій в докторській освіті, поліпшення придатності даних та інформації, проведення політики консультування керівних органів ЄАУ. Підтверджено актуальність Зальцбурзьких принципів, їх схвалення сотнями університетів та Європейською Радою міністрів, відповідальних за вищу освіту, привабливість у глобальному вимірі [420; 421].

Разом з тим зауважено, що настав час оцінити Зальцбурзькі принципи у світлі реформ під гаслом "Ініціатива Зальцбург II".

Відзначено зростаючу потребу в дисертаційних компетентностях усіх секторів базованого на знаннях суспільства як у межах сфери досліджень та розробок, так і поза її межами, сутнісну відмінність докторської освіти від першого і другого циклів вищої школи. Звернуто увагу на те, що не існує "європейської моделі", адже є загальні

цілі, проте різні шляхи їх досягнення. Визнано, що розмаїття це – багатство [420; 421].

Проаналізовано висновки семи тематичних робочих груп щодо: 1) керівництва, нагляду; 2) взаємодії зацікавлених сторін; 3) інтернаціоналізації і співробітництва; 4) якості та звітності; 5) прийому і відбору; 6) структури і критичної маси (величини); 7) кредитів і результатів. При цьому в п'ятій групі розглядалися питання важливості порівнюваності систем та пріоритетності дослідницького потенціалу над минулими здобутками; у шостій – значущості розмаїття, переваг структур та запобігання надструктурам, визначення структур як принципів практики, а не обов'язкових приписів, необхідності критичної маси (кількості) для якісних досліджень [420; 421].

Зроблено висновок, що все це є важливими умовами, аби дослідники-початківці, що сьогодні є робочою силою дослідницьких інституцій, стали вченими і дослідниками, топменеджерами, розробниками політики та бізнесовими лідерами в завтрашньому знаннєвому суспільстві [420; 421].

На червневому 2010 р. Болонському семінарі "Докторське навчання в Європейському просторі вищої освіти" у Варшаві в доповіді Т. Е. Йоргенсена (ЄАУ) зазначалося, що третій цикл – найбільш динамічна складова модернізації європейських університетів. З огляду на Європу 2020 р. центральним є розвиток європейського суспільства знань, амбітним викликом – збільшення асигнувань на дослідження та кількості дослідників. Серед модернізаційних процесів заслуговують на увагу урядові реформи щодо запровадження структурованих програм (реформа навчальних планів), докторських шкіл, Зальцбурзьких принципів, докторські програми і ступені, що базуються на дослідженнях, їх включення в інституційні стратегії, розмаїття. Констатовано, що досягнуто значного консенсусу стосовно таких аспектів докторської освіти, як:

- підготовка через дослідження з метою формування в особистості дослідницького мислення;
- критична маса досліджень як основа підготовки;
- неприпустимість простого копіювання підготовки на першому і другому циклах;
- автономність закладу у виборі місії і стратегії та встановленні потрібної структури, а також системи звітності;
- докторська освіта є: 1) дослідницькобазованою, а не викладанням; 2) індивідуалізованою, а не груповою однокар'єрною; 3) з інституційною відповідальністю, а не приватними відносинами [278].

Отже, динамічний розвиток докторської підготовки супроводжується посиленням уваги до неї з боку як загальноєвропейських інституцій, так і національних організацій, окремих університетів. Європейське розмаїття докторських програм зумовлює необхідність зробити спробу їх типологізації за критеріями спільного і особливого. На це орієнтують зазначені й інші заходи в межах Болонського процесу, РДО ЄАУ, Євродок, загальні тенденції розвитку докторської освіти.

1.3.2. Модельна типологія європейської докторської підготовки

Виконання в повному обсязі вимог Болонського процесу і Лісабонської стратегії [7; 236; 366] потребує активізації зусиль щодо дотримання зобов'язань з реформування систем вищої освіти на європейському, національному та інституційному рівнях. Адже, як зазначено в Львівському комюніке 2009 р., цілі, що проголошені Болонською декларацією в 1999 р. та розвинені в наступні роки у відповідних документах, не досягнуті повністю й все ще актуальні в усіх країнах Європи. Серед головних пріоритетів формування Європейського простору вищої освіти (а разом з ним і Європейського дослідницького простору) на наступне десятиріччя визначено інновацій-

ний розвиток на основі інтеграції досліджень та освіти і збільшення обсягу підготовки фахівців з дослідницькими компетентностями за докторськими програмами. Зважаючи на зазначене упровадження трициклової вищої освіти залишається актуальним для Європи в цілому [207; 209; 238; 365].

Проблема збереження національних здобутків у системі вищої школи в ході її реформування відповідно до вимог Болонського процесу [366], насамперед при імплементації третього циклу вищої освіти, або шостого, найвищого освітнього рівня за МСКО, постає перед усіма європейськими країнами, в тому числі і перед Україною [69; 167; 168; 181; 270].

Після Берлінської конференції 2003 р., на якій узгоджено загальні підходи до формування третього циклу вищої освіти, Європейською асоціацією університетів у 2004 р. започатковано проект докторських програм (*англ.* Doctorate Programmes Project) [238]. Зазначений проект сфокусовано на дослідженні різних підходів до організації докторської підготовки в Європі. За результатами проекту та узгодженими Зальцбурзькими принципами, найважливішою складовою яких є партнерська участь у дослідницьких групах, установлено цілі докторантури, що відрізняються від цілей традиційних індивідуальних докторських програм, які базуються на так званій учнівській моделі.

Головні організаційні зміни, що відбуваються на докторському рівні протягом останніх років у Європі, є такими:

1) змінюється підхід до наукового керівництва (від індивідуалізованого взаємозв'язку між докторантом і одним ученим до взаємодії докторанта з кількома керівниками та іншими докторантами як членами дослідницької групи);

2) поширюються вищі (дослідницькі, докторські) школи з визначеними вимогами до підготовки та системою наукового керівництва;

3) докторська освіта стає вищим пріоритетом для елітних європейських інституцій [238].

Таким чином, протягом останніх років в Європі поступово формується нове бачення докторської підготовки, зумовлене Зальцбурзькими принципами та підкріплене положеннями Європейської хартії дослідників, які мають на меті надати вченим однакові права та обов'язки незалежно від того, у якій країні вони працюють. Попит на докторську підготовку зростає. За експертними оцінками, на додаток до тих, які вже є в ЄС, потрібно ще 700 тис. дослідників. Сьогодні на 1 тис. працюючих в ЄС припадає близько шести дослідників, тоді як у США – понад 8, у Японії – понад 9 [235; 238].

Загальною особливістю щодо організації третього циклу в 46 європейських країнах, які приєдналися до Болонського процесу, є реалізація різних організаційних форм докторської підготовки: індивідуальне навчання, структуровані університетські програми та вищі (докторські, дослідницькі) школи як пріоритетна форма, що динамічно розвивається. Індивідуальна докторська підготовка не передбачає обов'язкової навчальної частини на відміну від структурованих докторських програм, що побудовані за навчальним планом у межах університетських кафедр. Вищі (докторські, дослідницькі) школи утворюються в університетах як адміністративно незалежні навчальні заклади, що сфокусовані на організаційному, навчально-методичному забезпеченні докторської підготовки за різними науковими напрямами та використовують увесь науково-педагогічний і науково-дослідницький потенціал університету. Загалом типова структура докторської підготовки включає навчальні курси, проведення незалежного дослідження або творчої

роботи, написання та захист докторських тез (дисертації) [229; 238; 370].

Аналіз процесів модернізації систем вищої освіти в 24 європейських країнах – членах і партнерах (Естонія, Словенія) ОЕСР (49 % країн Європи) дає підстави визначити типові моделі організації докторської підготовки у вищій школі, що формуються відповідно до вимог Болонського процесу.

Одноетапна модель побудови найвищого циклу вищої освіти як єдиного етапу отримання докторського ступеня, тобто в повній відповідності до положень Болонського процесу, загалом реалізується в 11 європейських країнах: Греції, Естонії, Ісландії, Іспанії, Італії, Нідерландах, Норвегії, Словенії, Туреччині, Чеській Республіці, а також у фламандській частині Бельгії. У деяких з цих країн одноетапна модель формується з певними національними особливостями.

Так, в *Естонії* та *Іспанії* підготовка фахівців найвищої кваліфікації на третьому циклі реалізується в університетах через *структуровані програми*, причому в Естонії така підготовка триває 3–4 роки, а в Іспанії – 3–6 років. Третій цикл вищої освіти в Іспанії включає два незалежних види ступенів: один – докторський ступінь (*icn*. Titulo de Doctor), другий, що не визнаний офіційно як третій цикл підготовки, – подібний до магістерського університетський ступінь (*icn*. Titulo propio de la Universidad), який надається після 1–2 років поглибленого навчання. У цих країнах умовою зайняття посади викладача в університеті є наявність докторського ступеня у кандидата на посаду [229; 231; 238; 275; 350; 370].

Університетська система *Італії* включає три види підготовки на третьому циклі, які реалізуються в межах *структурованих програм* університетів або *у вищих школах*, що спеціалізуються на ступеневій підготовці і пропонують програми третього циклу вищої освіти [229; 238; 370]. Перший вид – дослідницькі програми на здо-

буття докторського ступеня (*італ.* Dottorato di Ricerca, DR) – забезпечує дослідницьку підготовку, яка включає стажування в науково-дослідницьких центрах, написання та захист дисертації і триває від трьох років і більше. Другий вид – спеціалізований курс з наданням диплома спеціаліста другого рівня в певній галузі (*італ.* Diploma di Specializzazione di 2° livello, DS2) – сфокусовано на поглибленому практично орієнтованому навчанні за певною спеціалізацією зі специфічних національних законів і директив ЄС та дослідницькій підготовці протягом 2–6 років залежно від спеціалізації. Третій вид – (продовжені) магістерські курси – передбачає поглиблену дослідницьку та практичну підготовку, що триває один рік, з отриманням ступеня магістра другого рівня (*італ.* Diploma di Master Universitario di 2° livello) [229; 295; 358; 370].

У *Норвегії* тривалість навчання за докторськими програмами становить три роки і вони реалізуються в межах *структурованих програм* університетів або *у вищих школах*. Ступінь доктора філософії може бути наданий і без проходження курсу навчання [229; 238; 315; 370].

Нідерланди мають стандартну трициклову систему вищої освіти, де докторський ступінь набувається двома шляхами: або на *індивідуальній основі* через виконання роботи як асистента дослідників (*нідерланд.* Assistent in Opleiding, AIO; Onderzoeker in Opleiding, OIO), а також викладання і проведення дослідження та публічний захист його результатів протягом чотирирічного періоду; або через підготовку у *вищій школі* шляхом виконання дослідження, написання докторської дисертації під керівництвом професора та її захист [221; 229; 238; 370].

У *Туреччині* ступінь доктора (*турец.* Doktora Diplomasi) здобувається у *вищих школах* протягом 2–4 років [229; 238; 370].

У системі вищої освіти *Греції* тільки університети надають підготовку за докторським рівнем (*грец.* Didaktoriko) як у межах трирічних *структурованих програм*, так і

на *індивідуальній основі*. На деяких університетських кафедрах, що пропонують докторські програми, кандидати на навчання, крім диплома про закінчену вищу освіту другого циклу, також мають отримати диплом із ступеневої спеціалізації (*англ*. Diploma of Postgraduate Specialization). Умовою зайняття посади викладача у вищому навчальному закладі є наявність докторського ступеня [229; 238; 301; 370].

Докторська підготовка в *Словенії* (*словен*. Doktor znanosti) та *Ісландії* здійснюється лише в університетах за двома формами підготовки як у межах *структурованої програми*, так і на *індивідуальній основі*. Термін підготовки становить три роки в Словенії, чотири – в Ісландії [229; 268; 300; 370].

У *Чеській Республіці* третій цикл з отриманням ступеня доктора, доктора філософії (*чеськ*. Doktor, Ph.D.) або доктора теології (*чеськ*. Doktor Teologie, Th.D.), як і в *Бельгії (фламандській)*, реалізується в межах *структурованих програм* або на *індивідуальній основі* протягом 3–4 років. Докторський ступінь є необхідною умовою для зайняття посади викладача у вищих навчальних закладах Бельгії [229; 238; 243; 296; 370].

Змішана модель передбачає співіснування одно- і двоетапної докторської підготовки в межах третього циклу. Ця модель, за якою отримання докторського ступеня можливе після успішного завершення як другого циклу вищої освіти, так і програми переддокторської кваліфікації, яку також відносять до третього циклу вищої освіти, реалізується в чотирьох європейських країнах ОЕСР: Бельгії (валлонській), Фінляндії, Швеції, а також, з певними особливостями – у Португалії.

У *Бельгії (валлонській)* третій цикл вищої освіти здійснюється на *індивідуальній основі* або у *вищих школах* при університетах і включає два підходи. Згідно з першим підходом докторська підготовка може реалізовуватися або в один етап, коли ступінь доктора отриму-

ється після завершення трирічного навчального курсу, що включає підготовку і захист докторських тез, згідно з другим – у два етапи, першим з яких є однорічний курс навчання, що приводить до отримання сертифіката з дослідницької підготовки. Від останнього підходу в процесі впровадження вимог Болонського процесу країна буде поступово відмовлятися [229; 238; 370].

Системи вищої освіти в *Фінляндії* та *Швеції* дуже подібні. Усі університети на третьому циклі пропонують програми підготовки з наданням ступенів ліценціата і доктора за різними організаційними формами – на *індивідуальній основі*, за *структурованими програмами*, у *вищих школах*. Навчання за програмою на здобуття ступеня ліценціата (*англ.* Licenciate degree) триває два роки, після його завершення випускник може або працювати за фахом, або продовжити навчання за докторською програмою (два роки). При вступі на навчання за докторською програмою одразу після завершення другого циклу вищої освіти воно триває чотири роки [153; 156; 159; 229; 242; 292; 297–299; 360; 370].

У *Португалії* третій цикл вищої освіти реалізується за двома підходами: першим, коли продовжені магістерські програми (*порт.* Mestrado programmes) (2 роки) є одним етапом підготовки на третьому циклі, і другим, коли на навчання за докторськими програмами (*порт.* Doutoramento programmes) можна вступати або після магістерської підготовки як першого етапу третього циклу вищої освіти (2 роки), або одразу після завершення з високим балом другого циклу вищої освіти – ліценціатури (3–5 років). Крім того, Португалія, як і деякі інші європейські країни, вирізняється існуванням четвертого циклу (*порт.* Agregacao) у системі вищої освіти. Ця найвища кваліфікація призначена для тих, хто отримав ступінь доктора (*порт.* Doutor degree) і продемонстрував здатність до проведення досліджень високого рівня та спеціальну педагогічну компетентність у відповідній

галузі. Зазначена кваліфікація присуджується після успішного складання специфічних екзаменів і є необхідною умовою для зайняття посади професора кафедри університету [229; 238; 303; 370].

Двоетапна (з габілітацією) модель докторської підготовки характеризується існуванням, крім третього (докторського) циклу, післядокторського ступеня, або четвертого циклу, так званої *габілітації*. Ця модель реалізується в 10 європейських країнах ОЕСР: Австрії, Великобританії, Данії, Ірландії, Німеччині, Польщі, Словацькій Республіці, Франції, Швейцарії, а також, як зазначалося вище, у Португалії.

У *Німеччині* докторський цикл підготовки забезпечується тільки в університетах на базі здобутої вищої освіти другого циклу. Німеччина традиційно не мала системи вищих шкіл, що здійснюють докторську підготовку, але останніми роками в університетах з'являються, крім *індивідуальної підготовки*, і *структуровані програми* підготовки докторів, а також *вищі школи*, докторські коледжі та центри [229; 238; 247; 249; 370].

Важливою складовою докторських програм є проведення досліджень, зокрема шляхом залучення докторантів до роботи в тимчасових дослідницьких навчальних групах (*англ.* Research Training Groups), створених в університетах. До складу цих груп входять 10–15 університетських викладачів і до 30 докторантів. У 2004 р. у Німеччині було 297 таких груп, з них 28 міжнародних [248]. Також докторанти можуть проводити дослідження в об'єднаних дослідницьких центрах (*англ.* Collaborative Research Centres), де вчені і докторанти співпрацюють за міжгалузевою дослідницькою програмою. У 2006 р. у 57 освітніх інституціях діяли 266 таких центрів [248]. Іншою альтернативою для реалізації дослідницьких проектів є міжнародні дослідницькі школи Макса Планка (*англ.* International Max Planck Research Schools), кількість яких у 2005 р. становила 37 [377].

У Німеччині четвертий цикл – габілітація – це післядокторська кваліфікація, що підтверджує спроможність фахівця з докторським ступенем викладати та проводити дослідження. Вона присуджується кафедрами університетів та інших еквівалентних вищих навчальних закладів, як правило, на базі опублікованих післядокторських тез та публічної доповіді (лекції), представленої після обговорення тез. Згідно із законодавством Німеччини габілітація є необхідною умовою для зайняття посади професора в університеті [370].

В *Австрії* система вищої освіти подібна до німецької моделі, але має певні відмінності. Приміром, навчання за докторською програмою відбувається або на *індивідуальній основі*, або в межах *структурованих програм*, а не у вищих школах, і зазвичай триває два роки, але в деяких наукових галузях університети пропонують підготовку докторів філософії тривалістю чотири роки. *Габілітація* в Австрії є четвертим циклом вищої освіти і отримується кандидатами в університетській системі на підставі їхніх особливих дослідницьких досягнень, набутих після отримання докторського ступеня, та підготовленої монографії. Також їм присуджується звання доцента, що є університетською кваліфікацією, а не академічним ступенем [229; 238; 370].

На третьому циклі в системі вищої освіти *Великобританії* підготовку (3–4 роки) побудовано як на *індивідуальній* основі, так і за *структурованими програмами* в університетах або в університетських *вищих (ступеневих) школах*. Наступним ступенем після доктора філософії (*англ.* Doctor of Philosophy) є вищий докторський ступінь – вищий доктор (*англ.* Higher Doctorate), який присуджується університетом після подання кандидатом, як правило, старшим викладачем університету, на розгляд наукової спільноти та керівництва університету низки наукових публікацій [218; 229; 238; 342; 370].

Докторська підготовка в *Ірландії* схожа на таку у Великобританії і відбувається або на *індивідуальній основі,* або в межах університетських *структурованих програм* (2–3 роки). Вищий доктор після доктора філософії є наступним ступенем, який присуджується університетом (не раніше ніж через п'ять років) на основі публікації кандидатом оригінальної дослідницької роботи [229; 238; 370].

Система вищої освіти *Данії* включає третій цикл, що триває близько трьох років і пропонується університетами та іншими науково орієнтованими інститутами вищої освіти на *індивідуальній* основі або за *структурованими програмами* університетів і у *вищих школах*. Докторська програма (PhD) обов'язково має включати реалізацію наукового проекту, участь у дослідницьких програмах і семінарах (протягом шести місяців), набуття досвіду викладання або інших видів наукової комунікації, мобільність щодо роботи в двох і більше дослідницьких групах і, насамкінець, публічний захист докторських тез. Четвертий цикл університетської підготовки без формальної навчальної програми – датський докторський ступінь у відповідній галузі науки (*англ*. Danish Doctoral Degree; *датс*. Doktorgrad) – це підвищений ступінь, що отримується після 5–10 років оригінальних і вагомих досліджень на основі публічного захисту тез [229; 238; 304; 370].

Сучасна організація третього циклу вищої освіти в *Польщі* також побудована на двох підходах до докторської підготовки: у першому випадку вона відбувається на *індивідуальній основі,* коли кандидат суміщає свою професійну діяльність і наукові дослідження та підготовку дисертації, у другому – у межах *структурованих програм* (3–4 роки). Ступінь *габілітованого* доктора (*пол*. Doktor Habilitowany) надається кандидатам зі ступенем доктора, які мають видатні наукові або творчі досягнення, підготували дисертацію та отримали сприятливу оцінку щодо дисертаційного внеску в розвиток

відповідної наукової галузі, склали габілітаційний екзамен і здійснили успішний виступ за результатами габілітаційного дисертаційного дослідження та його захист. Габілітація надає право обіймати академічну посаду професора та отримати звання професора, що присуджується президентом країни [229; 238; 370]. У Польщі останні 10 років точаться значні дискусії навколо майбутнього габілітації, але *status quo* щодо двох ступенів найвищої кваліфікації все ще зберігається і навіть просувається в останніх законопроектах [276].

Навчальні програми третього циклу вищої освіти в *Словацькій Республіці* – це докторські програми та спеціалізовані програми підготовки з медицини як на *індивідуальній основі*, так і за *структурованими програмами*. Докторська програма триває три роки, після успішного захисту докторських тез випускники отримують ступінь доктора філософії або доктора мистецтв (*англ*. Artis Doctor, ArtD), іншого профільного доктора, причому ступінь доктора філософії відповідає ступеню кандидата наук (*слов*. Kandidut Vied; *англ*. Candidate of the Sciences, CSc), що надавався до 1997 р. Четвертий цикл приводить до отримання найвищої кваліфікації доктора наук (*слов*. Doktor Vied; *англ*. Doctor of the Sciences, DrSc), яка присуджується видатним ученим зі ступенем доктора філософії за їх досягнення в науково-дослідницькій роботі та після захисту наукових тез [178; 229; 238; 291; 370].

Докторський ступінь у *Франції* здобувається лише в університетських *докторських школах*, які ліцензуються кожні чотири роки національною агенцією з оцінювання досліджень та вищої освіти, і надається кандидату після трьох років підготовки, виконання оригінального дослідження, написання та успішного захисту докторських тез. Наступним, четвертим циклом є післядокторський ступінь – *габілітація* (*фран*. Habilitation a Diriger les Recherches), що є офіційним найвищим національним визнанням здатності науковця керувати дослідже-

нями, підготовкою докторських тез, і присуджується на підставі успішної п'ятирічної дослідницької діяльності після отримання докторського ступеня. Габілітація також є необхідною умовою для зайняття посади професора університету [205; 229; 238; 370].

У *Швейцарії* система вищої освіти пропонує підготовку в межах третього циклу як на *індивідуальній основі*, так за *структурованими програмами* або у *вищих (докторських) школах*. До третього циклу відносять короткі післядипломні практично орієнтовані курси, що ведуть до надання сертифіката або диплома, поглиблені магістерські програми з отримання ступеня дослідницького магістра підвищеного рівня (*англ*. Master of Advanced Studies, MAS), докторські програми в таких галузях, як мистецтво, освіта, природничі науки, інженерія, теологія, право, соціальні науки, економіка і медицина. Тривалість докторської підготовки залежно від науково-освітньої галузі становить 1–5 років. Четвертий цикл підготовки – *габілітація* як найвищий академічний ступінь, – у Швейцарії реалізується тільки в німецькомовних університетах на підставі подання тез (*нім*. Habilitationsschrift) та публічного виступу. Габілітація також дає можливість викладачам з докторським ступенем стати професором університету [216; 229; 238; 338; 370].

Таким чином, аналіз процесів модернізації систем вищої освіти в 24 європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР відповідно до вимог Болонського процесу дає підстави визначити типові моделі та деякі особливості докторської підготовки.

Загальною тенденцією щодо організації докторської підготовки в розглянутих країнах є створення вищих (докторських, дослідницьких) шкіл, а також поєднання в різних комбінаціях організаційних форм здійснення докторської підготовки, таких як індивідуальне навчання, структуровані університетські програми, вищі (докторські, дослідницькі) школи (у 20 країнах).

Спільною рисою докторської підготовки в усіх розглянутих країнах є проведення оригінального дослідження в складі дослідницьких колективів, підготовка та захист докторської дисертації (тез).

Загалом можна описати такі три типові моделі побудови найвищого рівня (вищої) освіти з деякими національними особливостями.

Одноетапна модель реалізується як третій цикл вищої освіти, що включає один етап підготовки з отриманням докторського ступеня, в 11 європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР, включаючи Бельгію (фламандську частину).

Змішана модель визначається як така, де третій цикл організовано за двома підходами. Перший з них – це підготовка за національною програмою переддокторської (кандидатської, ліценціатної) кваліфікації, після завершення якої фахівець може або розпочати професійну діяльність, або продовжити навчання на другому етапі третього циклу – за докторською програмою. Другий підхід – це докторська підготовка безпосередньо після другого циклу вищої освіти. Обидва підходи здійснюються в чотирьох європейських країнах ОЕСР, включаючи Бельгію (валлонську) і Португалію, у якій існує й інша модель – двоетапна (з габілітацією).

Двоетапна (з габілітацією) модель характеризується поєднанням національних традицій та вимог Болонського процесу щодо трициклової системи вищої освіти, а саме тим, що, крім третього (докторського) циклу вищої освіти, в 10 європейських країнах ОЕСР зберігається післядокторський рівень (четвертий цикл), так звана *габілітація*.

Отже, головною тенденцією модернізації вищої освіти в 24 розглянутих європейських країнах є впровадження третього циклу вищої освіти з огляду на вимоги Болонського процесу. При цьому в 14 (58 %) з них збережені національні особливості та здобутки в системі вищої

школи, а в 10 (42 %) – існують схожі процеси габілітації як четвертого циклу вищої освіти.

1.3.3. Організаційні типи, види, форми та елементи докторської освіти в європейських країнах

Огляд європейської докторської підготовки свідчить про її строкатість. У зв'язку з цим становить інтерес виявлення, аналіз і узагальнення типів, видів, форм та елементів докторської підготовки в країнах Європи, насамперед тих, що входять до ОЕСР.

У процесі модернізації систем вищої освіти в 24 європейських країнах-членах і партнерах ОЕСР визначилися певні типи, види, форми та елементи докторського циклу у вищій школі, що формуються відповідно до вимог Болонського процесу, зокрема до Зальцбурзьких принципів побудови докторських програм і дослідницької підготовки [175; 215; 399].

Згідно із Зальцбурзькими принципами ключовим елементом докторської підготовки, що відрізняє третій цикл вищої освіти від першого і другого циклів, є поглиблення та розвиток знань через оригінальне дослідження. Разом з тим зазначена підготовка має відповідати сучасним вимогам ринку праці, що є більш різноманітними, ніж суто академічні [163; 179; 181; 215].

Таким чином, виникає також потреба в навчальних курсах, спрямованих на надання та засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок. Дослідники-початківці мають бути готовими до викликів глобального ринку праці, тому навчальний елемент стає інтегрованою частиною переважної більшості докторських програм в європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР. Вимогою часу є міждисциплінарний характер навчальних дисциплін, наявність курсів, що спрямовані на розвиток комунікаційних і презентаційних якостей та навичок, командного і проектного підходів у роботі тощо, аби докторські

кандидати були спроможні працювати в різних секторах економіки та суспільства [163].

Університети як інституції вищої освіти відповідають за розроблення, структуру та організацію підготовки на третьому циклі вищої школи з урахуванням перспектив і можливостей подальшого професійного кар'єрного розвитку підготовлених дослідників. Саме тому стратегічні плани університетів передбачають створення відповідного потужного дослідницького середовища та механізмів удосконалення докторської підготовки, зокрема шляхом залучення докторських кандидатів до досліджень у межах як університетських, так і міжнародних дослідницьких груп [163; 179; 229].

Загалом, як свідчить огляд 24 країн – членів і партнерів ОЕСР, організаційно підготовка за третім циклом вищої освіти, як правило, передбачає такі *елементи:* добір докторантів, викладання навчальних курсів, проведення незалежного оригінального дослідження або виконання творчої роботи, написання докторських тез (дисертації) під керівництвом професора та їх публічний захист. Термін підготовки коливається від одного до п'яти років залежно від спеціальності, хоча в середньому триває 3–4 роки [229; 238; 370].

Процес підготовки фахівців найвищого освітнього рівня розпочинається з такого елемента, як вступ на навчання за докторськими програмами. Процедура вступу: від надання повної інформації про навчальний заклад, програми навчання, викладачів і вимоги до вступників до безпосереднього подання документів та оплати за навчання – у розвинених країнах відкрита й доступна через білінгвістичний Інтернет-сайт університету, що розширює доступ до освітніх програм не тільки громадянам певної країни, а й іноземним вступникам [153; 156; 163; 174].

Важливим є те, що чимало університетів передбачає можливість вступу на навчання за докторськими програмами не тільки для осіб з магістерським ступенем, а й з

бакалаврським, проте за певних умов. Такими умовами є підтвердження фахових здібностей і професійної компетентності та схильності до досліджень, а також опанування відповідних навчальних курсів магістерського рівня, додаткових до докторських програм [163].

Наукове консультування також є особливим елементом докторських програм. Після зарахування за кожним докторантом закріплюється науковий консультант, професор, який допомагає докторанту сформувати навчально-дослідницьку програму, контролює її виконання і здійснює постійний консультаційно-експертний супровід докторанта протягом усього періоду навчання, досліджень [153; 156; 163; 174].

Вибір навчальних дисциплін не обмежується факультетами або навчальними підрозділами в межах одного університету, також пропонуються навчальні курси в кооперації з факультетами або навчальними підрозділами інших університетів [163].

Спільні навчальні програми, розроблені двома або більше університетами, – важливий засіб досягнення гармонізації загальноєвропейських освітнього і дослідницького просторів, засіб, що дає змогу закладам використовувати потенціал один одного, вирішувати завдання, іноді нездійсненні для окремих з них.

Невід'ємним і особливо важливим елементом програм третього циклу вищої освіти є проведення наукових досліджень. Для того, щоб здійснити підготовку дисертації на високому рівні дослідницького професіоналізму та самостійної компетентності, як уже зазначалося, докторанту необхідно виконати оригінальне дослідження. На стадії проведення такого дослідження докторський кандидат включається до складу національних або міжнародних дослідницьких груп, лабораторій, тимчасових дослідницьких навчальних груп, що складаються з 10–15 університетських викладачів і до 30 докторантів. Комунікації забезпечуються не тільки під час зустрічей, нарад, науко-

вих семінарів і конференцій, а й за допомогою Інтернет-технологій, зокрема через Інтернет-конференції, форуми, електронні віртуальні лабораторії [174].

Також докторанти можуть проводити дослідження в об'єднаних дослідницьких центрах, де вчені співпрацюють за міжгалузевою дослідницькою програмою. Крім того, підготовка може передбачати участь у дослідницьких програмах і семінарах, набуття досвіду викладання або інших видів наукової комунікації [221; 229; 235; 238; 248; 304; 370; 377].

Докторанти зобов'язані представляти результати досліджень на фахових конференціях. З цією метою університети організовують щорічні наукові конференції, на яких студенти докторських програм презентують свої дослідження іншим докторантам і викладачам.

Захист дисертації проводиться публічно за участю університетської академічної спільноти й оцінюється докторантською дисертаційною комісією. Кандидату присуджується докторський ступінь, якщо дисертація затверджена комісією і прийнята керівником докторантури та деканом навчального закладу [163].

У європейській практиці успішно розвиваються різні *форми* організації докторської підготовки, що варіюють від вищих (докторських, дослідницьких) шкіл у великих університетах до спільних структурованих програм, які забезпечуються на основі дво- або багатостороннього співробітництва між університетами на регіональному, національному або міжнародному рівнях, та індивідуальних докторських програм. При цьому організаційна трансформація форм докторських програм від традиційної індивідуальної докторської освіти до вищих (докторських, дослідницьких) шкіл зумовлена необхідністю гарантувати високу якість підготовки і, відповідно, конкурентоспроможність на глобальному ринку праці, але вимагає значно більших фінансових інвестицій від інституцій та урядів країн.

Тривалість стаціонарної підготовки фахівців на третьому циклі вищої освіти від трьох до чотирьох років експертами оцінюється як оптимальна, хоча більшість схиляється до думки, що чотирирічний термін більше реалістичний з огляду на обсяги завдань, що постають перед дослідником-початківцем під час навчання [238].

Отже, загальною особливістю стосовно організації третього циклу в європейських країнах, що приєдналися до Болонського процесу, є диверсифікація й співіснування різних організаційних форм докторської підготовки: індивідуальне навчання, структуровані університетські програми та вищі (докторські, дослідницькі) школи як пріоритетна форма, що швидко прогресує.

Традиційна *індивідуальна підготовка* здійснюється в університетах шляхом проведення досліджень без відриву від основної роботи, коли кандидат суміщає свою професійну діяльність і дослідження та підготовку дисертації, наприклад, як асистент дослідників, як у Нідерландах, і не передбачає обов'язкової навчальної частини. Зазначена форма здобуття ступеня доктора філософії використовується в Австрії, Бельгії (фламандській і валлонській), Великобританії, Греції, Данії, Ірландії, Ісландії, Німеччині, Норвегії, Польщі, Словацькій Республіці, Словенії, Чеській Республіці, Фінляндії, Швеції, Швейцарії [158; 175; 178; 216; 221; 235; 238; 247; 249; 268; 276; 300; 301; 304; 315; 338; 342; 370].

Структуровані програми підготовки фахівців найвищої кваліфікації на третьому циклі побудовані за навчальним планом у межах університетських кафедр відповідного профілю, що включає навчальну і дослідницьку складові, і реалізуються в Австрії, Бельгії (фламандській), Великобританії, Греції, Данії, Естонії, Ірландії, Ісландії, Іспанії, Італії, Німеччині, Норвегії, Польщі, Словацькій Республіці, Словенії, Чеській Республіці, Фінляндії, Швеції, Швейцарії [158; 175; 178;

216; 218; 229; 238; 243; 247; 249; 268; 276; 296; 300; 304; 315; 338; 342; 370].

Вищі (докторські, дослідницькі) школи створюються в університетах як адміністративно незалежні навчальні заклади, що сфокусовані на організаційному, навчально-методичному забезпеченні програм третього циклу вищої освіти за різними науковими напрямами та використовують наявний науково-педагогічний і дослідницько-інноваційний потенціал університету. У Франції такі навчальні заклади ліцензуються кожні чотири роки національною агенцією з оцінювання досліджень та вищої освіти. Ця форма підготовки здійснюється в Бельгії (валлонській), Великобританії, Данії, Італії, Нідерландах, Норвегії, Німеччині, Туреччині, Фінляндії, Франції, Швеції, Швейцарії [158; 175; 205; 215; 216; 218; 221; 229; 238; 247; 249; 304; 315; 342; 377].

Університетська система розглянутих європейських країн включає такі *види* дослідницької підготовки за ступенями на третьому циклі вищої освіти.

Перший вид – дослідницькі програми на здобуття докторського ступеня, тривалість підготовки за якими залежить від освітньо-дослідницької галузі і становить 1–5 років.

Другий вид – спеціалізовані продовжені дослідницькі програми з наданням диплома спеціаліста в певній галузі, які сфокусовано на поглибленому практично орієнтованому навчанні за певною спеціалізацією та дослідницькій підготовці протягом 2–6 років залежно від спеціалізації.

Третій вид – поглиблені (продовжені) програми з отримання ступеня дослідницького магістра підвищеного рівня або ліценціата, за якими пропонується поглиблена наукова та практична підготовка, що триває 1–2 роки [153; 158; 159; 175; 216; 229; 231; 238; 275; 295; 338; 350; 370].

Хоча продовжені дослідницькі програми другого і третього видів і не називаються докторськими, проте, по

суті, є певними їх видовими модифікаціями. Зазначені види є ознакою національної специфіки традиційних "доболонських" систем вищої освіти в окремих країнах і, можливо, але не обов'язково, у процесі подальшого впровадження Болонського процесу будуть ліквідовані.

Підготовка за програмами на здобуття докторських (дослідницьких) ступенів в європейських країнах ОЕСР здійснюється за чотирма організаційними *типами* [153; 156; 158; 159; 175; 178; 205; 216; 218; 221; 229; 238; 247; 249; 276; 302–304; 318; 338; 342; 370], що покладені в основу трьох моделей підготовки, розглянутих вище.

Перший тип – стандартна трициклова система вищої освіти, де третій цикл реалізується в один етап через підготовку з набуттям докторського ступеня, загалом використовується в 11 європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР: Греції, Естонії, Ісландії, Іспанії, Італії, Нідерландах, Норвегії, Словенії, Туреччині, Чеській Республіці, а також у фламандській частині Бельгії.

Другий тип – для вступу на навчання за докторською програмою вимагається, крім диплома про закінчену вищу освіту другого циклу, додатковий попередній курс навчання, що передбачає отримання диплома із ступеневої спеціалізації або сертифіката з дослідницької підготовки, реалізується в Бельгії (валлонській), Португалії.

Третій тип – третій цикл вищої освіти складається з двох етапів підготовки з наданням дослідницьких ступенів: ліценціата (або дослідницького магістра) і доктора. Після завершення першого етапу випускник може або працювати за фахом, або продовжити навчання за докторською програмою. Цей тип реалізується в чотирьох європейських країнах ОЕСР: Бельгії (валлонській), Фінляндії, Швеції, а також з певними особливостями – у Португалії.

Четвертий тип – у системі вищої освіти існує специфічний четвертий цикл (габілітація) – найвища післядокторська кваліфікація, що підтверджує спроможність

фахівця з докторським ступенем, який продемонстрував здатність до проведення досліджень високого рівня та спеціальну педагогічну компетентність у відповідній галузі, викладати курси та проводити дослідження. Зазначена кваліфікація присуджується, як правило, на базі особливих, оригінальних і вагомих дослідницьких або творчих досягнень, набутих протягом кількох років після отримання докторського ступеня, та видання монографії, низки наукових публікацій або післядокторських тез і виступу з публічною лекцією (доповіддю, захистом) після обговорення тез. Додатковою умовою може бути успішне складання специфічних екзаменів. Здебільшого габілітація є необхідною умовою для зайняття посади професора кафедри університету. Такий тип підготовки реалізується в 10 європейських країнах ОЕСР: Австрії, Великобританії, Данії, Ірландії, Німеччині, Польщі, Португалії, Словацькій Республіці, Франції, Швейцарії [153; 156; 158; 159; 175; 178; 205; 216; 218; 221; 229; 238; 247; 249; 276; 302–304; 318; 338; 342; 359; 370].

Таким чином, виокремлюються чотири організаційні типи підготовки фахівців найвищого освітнього рівня із ступенями:

- стандартна трициклова система вищої освіти, де третій цикл реалізується в один етап шляхом підготовки фахівців з набуттям докторського ступеня;
- докторські програми, яким передує додаткова попередня підготовка (диплом із ступеневої спеціалізації або сертифікат з дослідницької підготовки) у межах третього циклу;
- третій цикл вищої освіти, що включає два етапи підготовки з наданням дослідницьких ступенів: ліценціата (або дослідницького магістра) і доктора;
- чотирициклова система вищої освіти, де четвертий цикл (габілітація) є найвищою післядокторською кваліфікацією.

У межах третього циклу реалізуються такі *види* підготовки: дослідницькі програми на здобуття докторського ступеня; спеціалізовані продовжені дослідницькі програми з наданням диплома спеціаліста в певній галузі; поглиблені (продовжені) програми з отримання ступеня дослідницького магістра підвищеного рівня або ліценціата.

Загальною тенденцією щодо організаційних *форм* третього циклу вищої освіти в розглянутих країнах є розвиток вищих (докторських, дослідницьких) шкіл, структурованих університетських програм та існування традиційної індивідуальної підготовки.

Обов'язковими *елементами* підготовки на третьому циклі вищої освіти в усіх розглянутих країнах є проведення оригінального дослідження, як правило, у складі дослідницьких колективів, підготовка та публічний захист докторської дисертації (тез). В університетах переважної більшості країн існують також навчальні курси як інтегрований елемент докторських освітніх програм.

Отже, третій цикл вищої освіти в 24 розглянутих європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР має характерні риси щодо його організаційних типів, видів, форм та елементів підготовки на найвищому рівні вищої освіти.

1.3.4. Змістова диференціація докторської підготовки за етапами (циклами), галузями, орієнтаційними типами і європейські кваліфікаційні рамки

Згідно із кращою світовою освітньою практикою, концепцією МСКО версії 1997 р. [270], підходами ОЕСР до структуризації освіти [226; 227], Болонським процесом зі створення та розвитку конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [89; 207; 209; 365] освітні програми ідентифікуються відповідно до їх рівня (етапу, циклу), галузевого (предметного) спрямування, типової орієнтації (призначення). З огляду на це доцільно проаналізувати змістову організацію освітніх програм, за якими готуються фахівців найвищої кваліфікації – так

звані докторські, або дослідницькі, освітні програми 6-го рівня за МСКО [270], чи 3-го циклу за Болонською термінологією [265]. Ці програми як у світі загалом, так і в Європі зокрема, швидко поширюються в міру зростання суспільних потреб і вимог до забезпечення персоналом висококваліфікованої діяльності, особливо дослідницько-інноваційного типу [225; 226; 245; 253].

Проблема полягає в тому, що МСКО, ОЕСР, Болонський процес явно не передбачають і водночас не заперечують поділ програм найвищого освітнього рівня (циклу) за етапами і типами освіти, тобто ці програми за етапно-типовими характеристиками, на перший погляд, видаються моністичними, крім їх галузево-предметної належності. Водночас тенденції розвитку докторських програм дають підстави (зокрема наведені в попередніх розділах) стверджувати, що просте віднесення до одного рівня (етапу) зазначених програм є недостатнім для їх повного опису й точної ідентифікації і що в найближчій перспективі слід очікувати більш детальної їх формальної класифікації.

Раніше зверталася увага на те, що в рамках найвищого освітнього рівня (циклу вищої освіти за Болонською концепцією) існують проміжні академічні ступені (кваліфікації), приміром, ліценціата і кандидата наук [146]. Таким чином, виникають питання, чи дійсно існують та наскільки поширені в межах 6-го освітнього рівня (3-го і можливого 4-го циклу вищої освіти) нижчий (перший) та вищий (другий) його етапи (або зазначені цикли) і типові модифікації на зразок академічного та професійного типів на бакалаврському і магістерському етапах 5-го рівня освіти за МСКО [270] або на 1-му і 2-му циклах вищої освіти за Болонською термінологією [365].

Відповісти на поставлені питання можна, розглядаючи реальну світову, європейську практику підготовки в межах формальної освіти фахівців найвищої кваліфікації. Тут важливим стає аналіз кваліфікацій, що надаються на найвищому освітньому рівні (циклі) [337; 349; 372; 385].

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО), що схвалена у 2005 р., дає опис кваліфікації на 3-му циклі вищої школи у вигляді Дублінських дескрипторів безальтернативно в нижче наведений спосіб (табл. 1.3) [349; 385].

Таблиця 1.3

Третій цикл вищої освіти.
Рамка кваліфікацій ЄПВО (Дублінські дескриптори)

№ з/п	Компоненти дескриптора	Дескриптор рівня кваліфікації, що означає завершення третього циклу вищої освіти і надається студентам, які:
1	Знання і розуміння	Продемонстрували системне розуміння галузі навчання і досконале володіння дослідницькими уміннями та методами, пов'язаними з цією галуззю
2	Застосування знань і розуміння	Продемонстрували здатність замислити, спланувати, здійснити і застосувати суттєвий процес досліджень з науковою достовірністю. Зробили через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації
3	Формування суджень	Здатні до критичного аналізу, оцінювання і синтезу нових та складних ідей
4	Комунікація	Можуть спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством у цілому в сфері свого досвіду
5	Навчальні навички (здатності)	Зможуть сприяти в академічному і професійному контекстах технологічному, соціальному та культурному прогресу суспільства, базованому на знаннях

Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ), що запроваджена в 2008 р., також безальтернативно описує найвищий кваліфікаційний рівень (табл. 1.4) [337; 372].

Таблиця 1.4

Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (РК НВЖ)

Цикл вищої освіти	Рівень рамки	Компоненти дескриптора рівня кваліфікації за ЄРК НВЖ		
		Знання	Уміння	Компетентності
Третій (за РК ЄПВО)	VIII	Знання на передовому рубежі галузі роботи або навчання та на стику галузей	Найбільш передові та спеціалізовані уміння і методи, включаючи синтез та оцінювання, необхідні для розв'язання критичних проблем у дослідженні та/або інновації і розширення та перегляду існуючих знань чи професійної практики	Демонстрація значимого авторитету, новаторства, самостійності, академічної і професійної цілісності, сталої відданості продукуванню нових ідей або процесів у найактуальніших напрямах робочого або навчального контексту, включаючи дослідження

Разом з тим обидві запропоновані європейські метарамки за структурою не є імперативними, а виступають лише інструментом розуміння, порівняння, визнання кваліфікацій, що надаються в різних країнах. Це, зокрема, означає, що країни, у яких традиційно склалися двоетапні (двоциклові) системи підготовки фахівців найвищої кваліфікації на зразок "ліценціат – доктор" (Фінляндія, Швеція) [156; 159], "доктор філософії – вищий доктор" (Велика Британія, Ірландія й багато інших) [8; 161], "кандидат наук – доктор наук" (частина країн Співдружності Незалежних Держав) [8; 39–41; 84; 176], мають право зберегти таку двоетапність (двоцикловість). Останнє може бути відображено в збільшенні кількості кваліфікаційних рівнів

(наприклад запровадженням двох рівнів замість одного, до чого схиляються в Росії [8; 84]), що відповідають існуючому змісту підготовки кадрів найвищої кваліфікації [8]. Це, так би мовити, вертикальна побудова докторської (дослідницької) підготовки.

Водночас докторські програми в межах одного етапу, циклу, крім галузевого (секторного) виміру, структуруються за типами (горизонтальна диверсифікація). Це притаманно першому етапу (циклу) підготовки кадрів вищої кваліфікації. У реальній практиці виділяють два типи докторської підготовки на першому етапі (циклі) з наданням кваліфікації: 1) доктора філософії – PhD і DPhil; 2) доктора за профілем (профільного, професійного доктора) – EdD (доктор з освіти), DBA (доктор з ділового адміністрування), DPA (доктор з державного управління) тощо [8, с. 191; 173]. Зокрема, саме такий шлях реформ обрав Казахстан [170].

Показовими в цьому плані є Рамка кваліфікацій для вищої освіти Англії, Уельсу та Північної Ірландії (РКВО) і паралельна Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій, які на докторському рівні "базуються на спільних побудовах, найменуваннях кваліфікацій та їх дескрипторів" [8, с. 188–189]. Становить інтерес зіставлення зазначених кваліфікаційних рамок Сполученого Королівства, зокрема Великобританії, та Ірландії [8, с. 189]. Усі ці рамки узгоджені з РК ЄПВО, крім того, ймовірно, – з ЄРК НВЖ [8, с. 189]. Приміром, РКВО і РК ЄПВО мають спільні описи кваліфікаційних рівнів – Дублінські дескриптори [349]. У всіх них рівень докторської кваліфікації є восьмим, який включає вищезазначені кваліфікації двох типів.

Узагалі, на "більшості рівнів можна отримати не один, а кілька типів кваліфікацій", що узгоджується з концепцією типової варіації освітніх програм МСКО, прийнятою ОЕСР, Болонським процесом [226; 227; 270; 365]. При цьому професійні докторські програми включають викла-

дання як доповнення до наукової дисципліни [8, с. 191], а окремі елементи докторської підготовки дедалі більше кредитуються згідно з Європейською системою трансферу і накопичення кредитів (ECTS) [222; 245; 400]. У поясненнях до основних характеристик РКВО наводиться й таке уточнення: "зазвичай професійна докторантура включає навчання в докторантурі, що еквівалентне як мінімум трьом календарним рокам навчання за очною формою". Принципово, що "РКВО характеризується гнучкістю, що відкриває можливості для розмаїття та інновацій і дає змогу включати кваліфікації в міру виникнення в них потреби" [8, с. 195].

Щодо підготовки на другому (вищому) етапі (вищому циклі) виникає питання стосовно правомірності її віднесення до формальної освіти, тобто наявності в такій підготовці відповідних освітніх ознак у контексті формальної, неформальної та інформальної освіти [157; 365]. Аналіз характеристик вищої докторської підготовки переконує в правильності такого віднесення.

Справді, для здобуття кваліфікації вищого доктора (*англ.* higher doctor [161]), доктора габілітованого, доктора наук необхідно спланувати, підготувати і захистити докторську кваліфікаційну роботу – дисертацію. У багатьох країнах (СНД, Польща) для підготовки дисертації передбачені спеціальні організаційні форми, зазвичай у вигляді докторантури. Зокрема, докторанту надається науковий консультант, планується чітко структурована самостійна робота докторанта, його підготовка й участь у науково-дослідних і науково-комунікаційних заходах, презентація та опублікування в рецензованих міжнародних та національних виданнях результатів дослідно-інноваційної роботи, залучення до викладання тощо. У деяких країнах другий етап називають післядокторською підготовкою, або четвертим циклом вищої освіти [158; 175].

Важливо з'ясувати: чи дійсно існує принципова різниця в кваліфікаціях, які надаються після завершення першого і другого етапів (третього і четвертого циклу) підготовки докторського рівня, така, що може бути зафіксована в національних рамках кваліфікацій, принаймні, за дескрипторами. І тут існує ствердна відповідь.

Наприклад, у роз'ясненнях щодо дескриптора для кваліфікацій вищої освіти на рівні 8: ступені доктора РКВО зазначається, що кваліфікації "PhD" і "DPhil" зазвичай використовуються для докторських ступенів на підставі оригінального дослідження. "Вищі докторські ступені можуть присуджуватися як визнання значного обсягу оригінального дослідження, здійсненого протягом багатьох років. У типових випадках портфоліо роботи, яка була раніше опублікована в експертно-перевірочному контексті, представляється для оцінювання. Більшість органів, що присуджують ступені у вищій освіті, обмежують перелік кандидатур випускниками або членами професорсько-викладацького складу, які обіймають свої посади протягом кількох років" [8, с. 203]. Отже, відмінності кваліфікацій докторів першого і другого етапів підготовки очевидні, і кожна країна має вирішувати, чи достатня ця різниця для введення в національній рамці кваліфікацій двох окремих рівнів (та відповідних двох циклів вищої освіти на 6-му освітньому рівні – третього і четвертого подібно до того, як існують два цикли – перший і другий, – у межах 5-го рівня освіти), чи обмежитися формалізацією відмінностей змісту дескрипторів одного (найвищого) кваліфікаційного рівня (циклу).

Узагалі, висока кваліфікація на рівні доктора наук у низці країн – колишніх республіках СРСР неодноразово підтверджена фактичним на той час науково-технологічним світовим паритетом у ракетно-космічній, ядерно-енергетичній, оборонно-промисловій й інших галузях, а також в освітній сфері й освіченості населення радянської доби. Щодо останнього, то на початку 90-х рр.

минулого століття Радянський Союз за рівнем розвитку людського потенціалу посідав 32–33-тє місця серед країн світу (нині 68-ме місце в Білорусі, 71-ше – Росії, 82-ге – Казахстану та 85-те – України серед 182 країн [267]), насамперед завдяки високому рівню освіти людей. Таким чином, намагання замість підвищення якості до рівня сучасних вимог [50] та відновлення конкурентоспроможності усталених й апробованих форм підготовки висококваліфікованих фахівців ліквідувати (або не включити в систему вищої освіти) докторантуру і науковий ступінь доктора наук є необґрунтованими та безперспективними і такими, що не відповідають національній традиції. Між іншим, існування докторантури і ступеня доктора наук узгоджується із концепціями безперервної освіти та навчання протягом життя, які є беззаперечними імперативами європейських перетворень в освітній сфері, включаючи її вищі рівні. До речі, це саме стосується пропозицій замість посилення університетів шляхом підтримання їх дослідницько-інноваційної складової розформувати академії наук, які де-факто є потужними консолідованими дослідницько-інноваційними організаціями і які, готуючи кандидатів і докторів наук, магістрів і бакалаврів, по суті, являють собою дослідницькі університети, здатні конкурувати у світі.

Це означає, що обидва (кандидатський і докторський) етапи (цикли) дослідницької підготовки в Україні в процесі євроінтеграцій на принципах Болонського процесу доцільно віднести до найвищого рівня саме вищої освіти, що не вплине на кращі традиції підготовки кандидатів та докторів наук [154; 176], тим більше, що нині понад 80 % аспірантів і докторантів готуються у вищих навчальних закладах [82]. При цьому у відповідній національній рамці кваліфікацій для вищої школи два найвищих її кваліфікаційних рівні мають відповідати кваліфікаціям кандидата (або доктора філософії [50],

доктора за профілем (професійного доктора) та доктора наук (вищого, габілітованого доктора) [157].

Таким чином, підготовка фахівців вищої кваліфікації на найвищому освітньому рівні однозначно задається в тривимірній (етап/цикл, галузь, тип,) системі координат, що ідентифікують зміст докторської підготовки.

За типовою ординатою (ординатою орієнтації, призначення) розрізняють два типи академічних ступенів, кваліфікацій: 1) доктора філософії (PhD, DPhil) та 2) доктора за профілем (профільного, або професійного доктора на зразок EdD, DBA, DPA).

За галузевою ординатою (ординатою предметного спрямування) обидва типи докторської підготовки характеризуються визначенням галузі, напряму підготовки (приміром, PhD in PA – доктор філософії в державному управлінні [173]). Кількість галузей (напрямів) підготовки значно більша, ніж типів, і відповідно до МСКО зазвичай перебуває в межах від 10 до 25 з більш дрібною спеціалізацією.

Нарешті, етапна (циклова) ордината, як і типова, містить два етапи (цикли): перший, або нижчий, та другий, або вищий (третій і четвертий). Якщо до першого (нижчого) етапу відносять вищевказану докторську підготовку (включаючи кандидатську для окремих країн СНД), то до другого (вищого) (четвертого циклу) – підготовку вищого доктора, доктора наук, габілітованого доктора. Це дає підстави, реформуючи в якісних аспектах підготовку кандидатів і докторів наук у процесі європейської інтеграції України, урахувати та зберегти кращий вітчизняний досвід, національні традиції в умовах культурного розмаїття Європи, що не тільки не заперечується, а навпаки, усіляко підтримується Болонським процесом [89].

1.3.5. Компетентнісний підхід у докторській освіті

Як зазначалося, останніми роками Болонський процес з формування ЄПВО закономірно узгоджується з

Лісабонською стратегією щодо створення Європейського дослідницького простору (ЄДП). З одного боку, інтеграцію освіти і досліджень на всіх циклах вищої школи з огляду на освітню якість визнано одним із пріоритетів у Бельгійському (Лювенському) комюніке "Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі" (2009 р.), а з другого, вищі навчальні заклади мають відігравати провідну роль в інтенсифікації досліджень і розробок та підготовці дослідницького персоналу. У зв'язку з цим на перше місце "у порядку денному" з удосконалення європейської вищої школи висувається третій (докторський) цикл, що є науково зорієнтованою дослідницькою підготовкою дипломованих учених [236; 365; 366].

Проблема актуалізується й тим, що сучасні суспільство й економіка знань, які розбудовуються в Європі, передбачають підготовку висококваліфікованих дослідників не тільки для проведення власне досліджень, створення наукоємного високотехнологічного обладнання, а й для управління різними аспектами економічної активності, включаючи, зрозуміло, й дослідницьку діяльність для консультування політиків і державних діячів із стратегічних питань розвитку суспільства. Іншими словами, "знаннєве суспільство" й "знаннєва економіка" потребують дедалі більше фахівців дослідницько-інноваційного типу в різних сегментах ринку праці, суспільного життя в цілому. Очевидно, що підготовка як дипломованих учених (для дослідницько-інноваційної сфери, вищої школи), так і вчених-фахівців (для інших соціально-економічних сфер) вимагає засвоєння певних знань, формування вмінь і навичок за обов'язковими та вибірковими навчальними курсами, а також проведення оригінальних наукових досліджень [5; 31; 128; 137; 168; 226; 275; 276; 306].

З цією метою новий підхід до докторської освіти передбачає надання кандидатам можливості оволодіти певними компетентностями. Різні підходи до реалізації

докторської підготовки у медичних і природничих або в соціальних і гуманітарних науках спричинили формування як загальних, так і відповідних специфічних компетентностей залежно від галузі знань.

Чітким орієнтиром для розвитку докторської освіти стали сформульовані на Болонському семінарі 10 Зальцбурзьких базових принципів, що окреслюють стандартизовані вимоги до дослідницької підготовки [215; 239].

Значним кроком уперед щодо визначення змісту та організації докторських програм було також розроблення загальних і галузевих описів для третього циклу вищої освіти за так званими Дублінськими дескрипторами, що сформульовані в термінах рівнів і переліку компетентностей, які мають опанувати ті, хто навчається. Для третього циклу запропоновано рівневі індикатори, що узгоджені в межах РК ЄПВО і якими має володіти випускник докторської програми, а саме:

1) демонструвати системне розуміння галузі навчання і досконале володіння дослідницькими уміннями та методами, пов'язаними з цією галуззю;

2) демонструвати здатність генерувати ідею, спланувати, здійснити і впровадити значимий процес досліджень з науковою достовірністю;

3) зробити через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації;

4) бути здатним до критичного аналізу, оцінювання і синтезу нових та складних ідей;

5) бути спроможним спілкуватися з колегами, широким академічним загалом і суспільством у цілому в сфері свого досвіду;

6) бути здатним сприяти в академічному і професійному контекстах технологічному, соціальному та культурному прогресу суспільства, що базується на знаннях [215; 239; 330; 385; 400].

Розвиток ЄПВО і ЄДП, їх інтеграція мають за мету, зокрема, створення основи для порівнянності підготовки дослідників, що стає можливим у разі використання загальної методології оцінювання такої підготовки на базі визначених компетентностей.

У межах проекту Європейської Комісії "Тьюнінг (*англ.* Tuning) – гармонізація освітніх структур в Європі" (далі – проект Тьюнінг), що з 2000 р. виробляє узгоджені позиції з організації вищої освіти згідно з вимогами Болонського процесу, у 2009 р. експертними групами презентовано основні результати щодо третього циклу вищої освіти. Відповідно до проекту Тьюнінг навчання докторських кандидатів вимагає структурного підходу в термінах планування, розроблення, упровадження, надання та покращання програм навчання. Основою методології проекту Тьюнінг для третього циклу є визначення п'яти характерних особливостей: 1) загальні (або універсальні, ключові) компетентності; 2) специфічні (або фахові, предметні) компетентності; 3) обсяг роботи докторських студентів, виражений у часі (кредити ECTS – Європейської системи трансферу і накопичення кредитів); 4) підходи до навчання, викладання, оцінювання (у компетентнісно орієнтованому контексті); 5) якісне вдосконалення програм, заснованих на компетентнісному підході [215; 239; 330; 385; 400].

Результати навчання та компетентності мають бути спрямовані на задоволення вимог певної галузі знань і суспільства в цілому, зокрема попиту на ринку праці. Необхідно вказати на різницю між поняттями "навчальні результати" та "компетентності", зважаючи на різні ролі учасників навчального процесу: академічного штату, викладачів, з одного боку, і слухачів, студентів – з другого. Бажані результати процесу навчання формулюються науково-педагогічними працівниками на основі вхідної інформації щодо потреб та очікувань від внутрішніх і зовнішніх зацікавлених сторін із залученням до цього процесу представників студентства. Ком-

петентності набуваються або розвиваються докторським кандидатом протягом процесу навчання і проведення досліджень. Таким чином, навчальні результати характеризуються відповідністю вимогам стосовно того, що докторант має знати, розуміти, спроможний демонструвати після завершення навчання, вони ж визначають вимоги для отримання відповідного кредиту. Компетентності представляють динамічну комбінацію знань, розуміння і досвіду, навичок та умінь, здатностей, що формуються в процесі опанування різноманітних курсів, роботи в дослідницькому колективі й оцінюються на різних рівнях та етапах, тобто навчальні результати можна визначити як досягнутий рівень компетентності [400].

Узагалі компетентності розглядаються, з одного боку, як орієнтири для розроблення навчальних планів, програм та оцінювання і передбачають гнучкість та автономність у конструюванні цих планів, програм, з другого боку, забезпечують "спільну мову" для опису того кінцевого результату, на отримання якого спрямовано зазначені плани та програми. Розвиток загальних (або універсальних, ключових) компетентностей стає все більш вагомою складовою підготовки докторантів для їх ролі в суспільстві як громадян і працевлаштування як фахівців [179; 215; 239; 330; 400].

За проектом Тьюнінг розрізняють три типи загальних компетентностей:

- інструментальні: здатність до пізнання, методологічні, технологічні та лінгвістичні вміння і спроможності;
- міжособистісні: індивідуальні здатності, такі як соціальна взаємодія та співпраця, навички спілкування;
- системні: здатності та вміння стосовно систем, комбінація розуміння, сприйнятливості та знань, що спираються на попередньо набуті інструментальні та міжособистісні компетентності [215; 239; 385; 400].

Європейськими експертними групами в межах проекту розроблено перелік з 30 загальних компетентностей для фахівців з вищою освітою, деякі з яких є ключовими

для докторської підготовки. Приміром, здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу на докторському рівні може включати спроможність ідентифікувати проблему в досліджуваній галузі, визначати способи збирання відповідних даних і добору літератури, обирати та застосовувати адекватні теоретичні й прикладні аналітичні методи, описувати отримані результати та пояснювати зроблені висновки [215; 239; 330; 385; 400].

Дослідницькі навички або спроможність проводити дослідження на відповідному рівні як дуже загальна категорія на третьому циклі вищої освіти має розглядатися у зв'язку з компетентностями, уже розвиненими на рівні першого та другого циклів.

Такі компетентності, як "здатність генерувати нові ідеї (креативність)", "здатність працювати автономно", "здатність спілкуватися усно та письмово рідною мовою", "здатність ідентифікувати, формулювати та вирішувати проблеми" досить повно представлені в докторських програмах. Разом з тим необхідні більш чітке усвідомлення важливості цих компетентностей та більш структурований підхід до їх розвитку у межах як навчальної, так і дослідницької складових. Адже креативність означає не тільки літературну, артистичну, іншу художню (мистецьку) творчість, а й бачення нових вимірів і зв'язків у науці, розроблення стратегій, знаходження рішень і передбачення розвитку майбутнього [175; 215; 239; 330; 400].

Здатність до генерації нових ідей може розвиватися в межах галузі дослідження або дослідницького проекту, і, крім того, – в процесі взаємодії з іншими науками або в серйозних дискусіях з колегами та експертами. Спроможність працювати автономно, що включає управління часом, самодисципліну, здатність зосередитися на головному протягом тривалого періоду, є надзвичайно важливою компетентністю, досить чітко розвиненою стосовно докторських дисертацій і дослідницьких проектів, іноді навіть занадто, коли докторські кандидати

працюють самі по собі, оскільки або не сприймають наукове керівництво, консультування, або позбавлені їх. Комунікаційні компетентності теоретично глибоко розвиваються докторантами, які повинні написати дисертації згідно з академічними стандартами і представити дослідницькі здобутки на семінарах, конференціях або докторській комісії, раді. Проте здебільшого розвитку таких компетентностей, украй необхідних для спілкування з широкою науковою спільнотою або громадськістю взагалі, приділяється мало або зовсім не приділяється уваги. Досвід також показує, що чимало докторських кандидатів недостатньо володіють навичками ефективного академічного письма, що вимагає як коректної організації, систематизації і представлення даних та вмілого володіння і реального розуміння наукового стилю, так і лінгвістичних знань та вміння писати зрозуміло і коректно [171; 175; 215; 239; 330; 365; 400].

Очевидно, що будь-яка дисертація або дослідницький проект показує спроможність докторанта демонструвати вміння ідентифікувати і розв'язувати проблеми різноманітних типів. Проте суть компетентності "вирішення проблеми" на найвищому рівні означає ще й здатність виявляти, визначати і концептуалізувати проблеми, важливі для суспільства, ставити відповідні питання, обирати шляхи дослідження, знаходити та пропонувати ефективні рішення [179; 215; 239; 330; 400].

Таким чином, існують компетентності, життєво важливі для суспільства і тієї ролі, яку будуть відігравати молоді дослідники, що, однак, не завжди чітко описані в програмах третього циклу вищої школи і не завжди забезпечуються останніми. Багато з таких загальних компетентностей явно чи неявно включені до вищезгаданих пп. 5 і 6 РК ЄПВО. Це, наприклад, такі загальні компетентності, як здатність розробляти та управляти проектами, працювати в команді, мотивувати людей і цілеспрямовано просуватися до загальної мети (лідер-

ство). Сьогодні дослідження в академічній сфері або поза нею вимагають масштабного об'єднання зусиль для їх (досліджень) успішного виконання в межах визначеного періоду в умовах обмежених фінансових та інших ресурсів. Компетентності, необхідні для безпосередньої участі в проведенні або управлінні щодо таких дослідницьких проектів, мають стимулюватися, розвиватися за допомогою будь-якої програми третього циклу.

Безумовно, кожен докторант, який пише дисертацію, практично розробляє проект, і якщо успішно захищає його, то тим самим засвідчує здатність завершити проект успішно. Але під час навчання за докторською програмою зазначена компетентність потребує більш глибокого розвитку для того, щоб бути функціональною в майбутніх ситуаціях, пов'язаних з працевлаштуванням і роботою в різних сферах суспільного життя та видах економічної діяльності [215; 239; 330; 385; 400].

Така компетентність на докторському рівні, як здатність працювати разом з іншими фахівцями задля досягнення загальної мети (робота в команді), потребує розуміння на вищому рівні. Це означає не тільки виконання специфічних завдань разом з іншими, як часто відбувається на перших двох циклах (бакалаврському і магістерському) вищої освіти, а й те, що вирішення відповідних проблем вимагає спільної праці, внеску людей, які представляють різні оточення та традиції (інтелектуальні, дисциплінарні, лінгвістичні, національні тощо). Це означає також оволодіння здатністю до співробітництва: запозичувати різноманітний досвід, сприймати аргументи та погляди інших і цінувати та враховувати їх, вести діалоги (полілоги) і знаходити консенсуси, заохочувати позитивну динаміку в групах тощо [215; 239; 330; 400].

У XXI ст. розв'язання низки важливих проблем можливе лише через скоординовані зусилля багатьох людей та значні інвестиції в необхідні інституційні структури. Зрозуміло, що докторський кандидат, який може брати

участь у таких діях, не обов'язково в зазначений спосіб набуватиме компетентності з розроблення та управління. Ці компетентності потребують детальної уваги і розвитку безпосередньо під час навчального процесу, проведення дослідження в межах докторської програми.

Суспільство досить обґрунтовано очікує, що люди, які завершили навчання на третьому циклі вищої освіти, будуть здатними до високої відповідальності у контексті своєї професійної діяльності, тобто бути лідерами. На цьому рівні лідерство передбачає здатність взяти на себе відповідальність, допомагати іншим у досягненні спільних цілей, широту поглядів, неупередженість, ініціативність і спроможність приймати рішення. Це також означає визнання іншими компетентною особою фахівця найвищої кваліфікації [239; 400]. Саме програм третього (докторського) циклу вищої освіти безпосередньо стосується положення Бельгійського комюніке щодо необхідності формування у вищій школі активних і відповідальних громадян.

Наступна сфера компетентності, значима для більшості докторських кандидатів, – викладання. Ідея, що викладання та дослідження мають бути тісно взаємопов'язані в університетах, є аксіомою в більшості європейських країн. Навіть ті доктори філософії, які працюють в промисловості або в приватному секторі, роблять більший або менший внесок у формування громадянських і фахових, насамперед дослідницько-інноваційних, рис у колег, асистентів, співробітників. Це означає, що викладацькі компетентності в таких фахівців мають бути розвинені, викладацько-презентаційний тип мислення має бути частиною інтелектуальної і практичної спадщини, сформованої на третьому циклі навчання. Отже, у докторських програмах має бути забезпечена єдність навчання, досліджень, викладання.

Досвід розвитку докторських програм країн Європи демонструє доволі чіткий і зрозумілий підхід до розбу-

дови третього циклу вищої освіти. З урахуванням положень РК ЄПВО і системи загальних компетентностей за проектом Тьюнінг у багатьох університетах розроблено певні інституційні структури та внутрішні правила і процедури, що забезпечують докторську підготовку. Це, зокрема: кредитна система та методи оцінювання; роль керівництва, консультування; навчальна програма і навчальний план; періодичне оцінювання докторантів; дисертаційний екзамен; докторська дисертація (структура, рецензенти та їх звіти, захист, процес затвердження) [171; 175; 179; 215; 222; 227; 239; 266; 366].

Докторські програми включають типові види діяльності, кожен з яких у принципі може вимірюватися в кредитах ECTS, оцінюється та, зрозуміло, приводить до формування певних компетентностей докторського рівня:

- навчальна діяльність (обов'язкові, обов'язкові вибіркові, вибіркові курси);
- дослідницька діяльність та презентація її результатів (публікації у вітчизняних і міжнародних журналах (реферованих і не реферованих), матеріали конференцій);
- активна участь у конференціях (міжнародних і національних);
- цитування (наукове цитування, цитування в монографіях, у вітчизняних і міжнародних журналах);
- підготовка докторської дисертації;
- упровадження нових методів, патенти, програмне забезпечення тощо;
- викладацька діяльність;
- навчальне стажування за кордоном тощо [171; 175; 179; 215; 222; 239; 330; 365; 400].

Наразі перед вітчизняною і в цілому європейською вищою школою постають виклики щодо того, як найкраще сприяти розвитку загальних компетентностей на третьому циклі підготовки через організацію та змістове наповнення докторських програм. Адже третій цикл освіти потребує великих інвестицій та значних зусиль суспіль-

ства і самих особистостей, а після закінчення докторантури фахівці мають бути спроможними взяти відповідальність у межах своїх компетенцій (повноважень) та компетентностей (рівня підготовки) й продовжувати збагачувати власний досвід протягом життя. Крім того, застосування компетентнісного підходу в докторській підготовці відкриває шлях до побудови моделі та програми євродоктора, як це розпочато щодо євробакалавра та євромагістра [72; 266; 400].

1.3.6. Інформаційно-комунікаційні технології навчання і досліджень у докторській підготовці

Сучасна підготовка фахівців найвищої кваліфікації зазнає впливів цілої низки ціннісних та інноваційних змін: це інтеграція і глобалізація освітнього простору, розширення доступу до якісної освіти, забезпечення безперервності освіти, актуалізація освітнього змісту (контенту), особистісно орієнтований підхід до навчального процесу, що в умовах інформаційного суспільства при надшвидкій зміні інформації з необхідністю зумовлює використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті, зокрема розвиток та поширення *дистанційної освіти*. Закономірно, що за цих умов такі показники, як час, місцезнаходження, терміни і темпи навчання, стають усе менш значущими порівняно з головним критерієм успіху на всесвітньому ринку праці – *якістю освіти*, що і стає вирішальним у виборі вищого навчального закладу.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, мереж, входження персональних комп'ютерів та портативних комп'ютерних і мобільних цифрових засобів у повсякденне життя людини вплинули на традиційні моделі освіти. Спектр використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті надзвичайно широкий: від відео- або аудіоконференцій до електронного навчання в різних форматах, що можна об'єднати в єдине поняття сучасної моделі навчання – відкрите навчан-

ня (*англ.* open learning), зокрема дистанційне електронне (*англ.* distance e-learning).

Немає єдиного визначення дистанційного навчання. Скоріше, існує багато підходів до його реалізації з певними особливостями та характеристиками, але всі ці підходи мають *спільні риси*:

- реалізація навчального процесу в умовах віддаленості студента та викладача в часі і просторі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- використання специфічних навчальних програм, методичних матеріалів і програмного забезпечення;
- синхронна або асинхронна комунікація, що уможливлює постійну взаємодію студентів і викладачів;
- індивідуалізація навчання, яке відбувається за визначеною студентом індивідуальною траєкторією та із зручною для нього швидкістю засвоєння матеріалу, що уможливлює особистісно орієнтований формат навчання [162; 163; 174].

Європейська комісія визначає *дистанційне (електронне) навчання* як "використання нових технологій мультимедіа й Інтернету для підвищення якості навчання за рахунок поліпшення доступу до ресурсів і сервісів, а також віддаленого обміну знаннями й спільною роботою" [162; 163; 174; 234]. Таким чином, під дистанційним (електронним) навчанням мається на увазі навчальний процес, у якому використовуються інтерактивні електронні засоби доставки інформації, включаючи компакт-диски, корпоративні мережі, спеціалізовані комп'ютерні програми, Інтернет-технології, електронні бібліотеки, сховища та бази даних, а також проведення спільних досліджень і проектів у віртуальному просторі. Дистанційний формат навчання стає все більш популярним серед міжнародної спільноти, передусім серед тих, хто прагне отримати якісну підготовку, навчаючись за дослідницькими програмами магістерського і докторського рівня, або підвищити свою кваліфікацію [162; 168].

Останніми роками під впливом процесів глобалізації й інформатизації починають докорінно змінюватися зміст і форми підготовки на вищих освітніх рівнях. Дистанційна форма освіти, яка передовсім характерна для магістерського рівня вищої освіти, стала поширюватися і на докторський освітній рівень. Вирішальним тут стає критерій доступності інформації в глобальному масштабі без жорсткої локальної просторової і часової прив'язки її споживача та посилення тенденції до створення міжнародних віртуальних науково-дослідних груп [162; 174; 239; 282; 368; 372; 375; 380].

У 1987 р. в Європі з метою розвитку безперервної дистанційної освіти створено Європейську асоціацію університетів дистанційного навчання (ЄАУДН), що складається з 21 національного члена із 19 країн, які забезпечують дистанційне навчання для 2 млн студентів. Зокрема, ця асоціація включає 10 відкритих університетів, 13 національних освітніх консорціумів, що об'єднують 200 традиційних університетів і охоплюють близько 1 млн студентів у Європі [162; 263; 318].

Відкритий університет Великої Британії (понад 250 навчальних центрів), заснований у 1969 р. як незалежний навчальний заклад для надання "другої" можливості працюючим дорослим людям здобути або продовжити свою освіту, є світовим лідером нетрадиційної освіти. Ключем до успіху Відкритого університету є перевага в ученості, видатній майстерності викладання, високій якості досліджень і, насамперед, у системі й методах дистанційної освіти та досліджень [381].

За його зразком навчальні заклади подібного типу, що пропонують ступеневі програми бакалаврського, магістерського і докторського рівнів, були створені в Австрії, Ізраїлі, Індії, Іспанії, Канаді, Нідерландах, Німеччині, Пакистані, США, Туреччині та інших країнах. Прикладом, в Іспанії – це Національний університет дистанційної освіти, заснований у 1972 р., в якому навчаються 124

тис. студентів, з них 85 тис. – за ступеневими програмами); у Німеччині – Заочний університет Хагена (понад 50 тис. випускників) [162; 250].

У Північній Америці існує стійка тенденція до широкого застосування інноваційних освітніх технологій, поглиблення взаємодії та кооперації між університетами, що пропонують дистанційні навчальні програми різних форматів. У США в 1987 р. створено Асоціацію дистанційного навчання США, до складу якої входять понад 3 тис. членів. Наприклад, дистанційні навчальні програми для одержання ступенів бакалавра, магістра, доктора пропонують як відкриті університети – Національний технологічний університет (1984 р.); Атлантичний міжнародний університет (1986 р.); Університет Уолден у Балтиморі (1973 р.), так і традиційні, зокрема Флоридський атлантичний університет, Університет Небраски (Омаха), Університет Колорадо, Деврийський університет, Університет Голденгейт, Університет Капелла, Новий Південносхідний університет, Університет Джорджа Фокса, Університет Аргоси [162; 196; 197; 244; 310; 380].

У Канаді використовують можливості дистанційного електронного навчання у Відкритому університеті Атабаска, заснованому в 1970 р., в якому щороку навчаються 32 тис. студентів і близько 260 тис. випускників); Телеуніверситеті Квебеку (1972 р., близько 20 тис. студентів щороку). Також ступеневі програми за дистанційною формою навчання пропонують такі традиційні університети, як Університет Делхаузі, Університет Карлтон, Університет Вікторії, Університет Квінз, Університет Калгарі та ін. [162; 210; 309; 334].

В Азії, де функціонує низка відкритих університетів, що мають багаторічну історію становлення й успішно розвивають відкриту і дистанційну освіту в своїх країнах, пропонуючи програми навчання бакалаврського, магістерського і докторського рівнів, створено Азіатську асоціацію відкритих університетів. Так, у Китаї з

1979 р. функціонує Китайський центральний радіотелевізійний університет; в Індії – Національний відкритий університет ім. Індіри Ганді (1985 р., 185 тис. студентів); у Таїланді – Відкритий університет Сукотай Таматірат (1978 р., 60-70 тис. студентів щороку); у Пакистані – Відкритий університет Аллама Іквбал – перший відкритий університет в Азії (1974 р., 90 тис. студентів щороку); у Туреччині – Університет Анадолу (1982 р., понад 300 тис. студентів); Відкритий університет Ізраїлю (1974 р., близько 38 тис. студентів) [162; 368].

Створення електронних ресурсів (навчальних курсів, тестів, посібників і фільмів, віртуальних дослідницьких проектів, словників, бібліотек і сховищ, віртуальних лабораторій і тренажерів тощо) та їх використання за допомогою комп'ютерних і супутникових мереж і мобільних цифрових пристроїв, засобів аудіо-, відео- та Інтернет-конференцій, відкриває необмежений доступ до інформації [162; 232; 233; 329–331; 375; 379; 380].

У режимі реального часу студенти можуть проводити досліди та експерименти у віртуальній лабораторії, передусім з природничих наук, під керівництвом викладача, отримуючи необхідні навики, вміння та досвід. З'явилися новітні засоби інтерактивної комунікації в мережі Інтернет, наприклад, скайп – для голосового спілкування; вікі (*англ.* wiki) – загальнодоступна дошка об'яв на базі Web, комунікаційний інструмент, що дає змогу вільно й оперативно обмінюватися інформацією та вести колективну роботу (публікувати і редагувати сторінки) через Інтернет [162].

У межах європейських освітнього і дослідницького просторів важливим інструментом не тільки розвитку і сприяння мобільності докторантів, а й підвищення якості підготовки докторантів є створені Європейською комісією портал європейської мобільності для дослідників (EURAXESS), а також програма "Люди" як частина Сьомої рамкової програми для досліджень 2007–2012 рр. Європейського Со-

юзу (“The PEOPLE”, the Seven Framework Programme for Research 2007–2012 (People, FP7) [162; 329–331].

За підтримки Європейської Комісії створено і з кінця 2008 р. відкрито найсучаснішу електронну бібліотеку – Європейську цифрову бібліотеку (European Digital Library network “Europeana”, EDLnet), яка надаватиме доступ до цифрових копій книг, газет, журналів, фільмів, фотографій, аудіозаписів, картин, творів мистецтва, архівних документів, карт, манускриптів з найвидатніших колекцій, сховищ і фондів. Через багатомовний Інтернет-портал бібліотека буде зв’язувати відвідувачів з 2 млн “цифрових скарбів”, які надали понад 90 учасників цієї унікальної мережі – наукові, освітні установи, архіви, бібліотеки, музеї, з подальшим збільшенням кількості “експонатів”, у 2010 р. – до 6 млн [162]. Інформаційно-комунікаційні технології надають дійсно широкі можливості дослідникам без витрат часу і коштів долучитися до такого потужного ресурсу.

Спільні освітні програми, розроблені двома або більше університетами, – важливий засіб досягнення гармонізації загальноєвропейського освітнього і наукового простору, що дає змогу університетам використовувати потенціал один одного, вирішувати завдання, іноді нездійсненні для окремих університетів. В Європі проекти з реалізації спільних докторських програм досить поширені, приміром, в Італії вони становлять 30 % від загальної кількості спільних проектів у вищій освіті. Такий підхід стає можливим завдяки належній увазі до вивчення іноземних мов як частини обов’язкової підготовки докторантів і широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [162; 329–331].

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний і дослідницький процеси відкриває докторанту доступ до наукових матеріалів, лекцій, презентацій, електронних баз даних, бібліотек, консультаційних і навчальних Інтернет-конференцій, форумів,

комп'ютерних тестів незалежно від часу і місця його перебування. Таким чином, дослідники-початківці освоюють найсучасніші інструменти і засоби для проведення досліджень, розвивають уміння знаходити та аналізувати потрібну інформацію, комунікаційні навики, і, врешті-решт, здатність навчатися та самоудосконалюватися [162; 329–331; 373].

Такий підхід дає можливість підготувати глибоко освіченого дослідника, не обмеженого виключно поглядами та досвідом місцевого, університетського або навіть національного масштабу, такого, що знає та сприймає інформацію в міжнародному освітньо-дослідницькому просторі, вченого, спроможного мислити категоріями не тільки обраної спеціальності, а й інтегрувати знання з інших галузей науки, без чого неможливо уявити сучасний науковий прогрес.

Для здійснення підготовки дисертації на високому рівні дослідницького професіоналізму та самостійної компетентності докторанту необхідно провести оригінальне дослідження. На стадії проведення такого дослідження докторський кандидат включається до складу національних або міжнародних науково-дослідних груп, лабораторій, що сприяє його розвитку як сучасного вченого з широким світоглядом. У таких науково-дослідних групах можуть працювати вчені з різних університетів і країн. Комунікації здійснюються не тільки під час зустрічей, нарад, семінарів і конференцій, а й за допомогою Інтернет-технологій, зокрема через Інтернет-конференції, форуми, електронні віртуальні лабораторії [162; 373].

Таким чином, у міжнародному освітньому просторі сформувалися і реалізуються певні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому та дослідницькому процесах, що розширює можливості для інтелектуального розвитку та самовдосконалення, комунікацій дослідників-початківців; інтенсивно розвивається і широко впроваджується дис-

танційне (електронне) навчання не тільки в спеціальних закладах вищої освіти, а й у традиційних університетах. Філософія відкритого доступу до освіти означає, що відмінне дистанційне викладання, визначні дослідницькі програми у дистанційному форматі і, як результат, якість дистанційної освіти, зіставлювана з якістю традиційної освіти у визнаних університетах, стають доступними для все більшої кількості людей.

РОЗДІЛ 1.4. Кореляційні взаємозалежності підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні та високорейтингового університетського потенціалу у світі

Останнім часом з метою виявлення найкращих зразків розвитку вищої школи взагалі, з'ясування найважливіших складових її діяльності зокрема, використовуються різноманітні рейтингові системи [34; 61; 125; 126; 189; 362; 398]. Найбільш популярними і поширеними серед таких систем нині вважаються рейтинги "Таймс" [398] і "Шанхайський" [362]. Правда, їх аналітики знаходять між ними відмінності, системні акцентуації на різних аспектах університетської успішності [34; 61; 125; 126; 189].

Завдання цього розділу – уточнити інтегральну кореляцію рейтингів "Таймс" і "Шанхайський" між собою, а також дослідити, які параметри освітньо-дослідницького контексту функціонування рейтингових університетів у певних країнах найбільше корелюють з наявністю таких топ-університетів у цих країнах. Таке дослідження актуальне для ідентифікації конкретних регіонів, країн, університетів з огляду на ймовірне виявлення передової практики розвитку докторської освіти.

Для визначення кореляційних зв'язків використано метод кореляції рангів Спірмена, як це описано в підрозд. 1.2.2 [22; 147; 149; 152; 172]. Також для встановлення рангу країни з університетами високого класу насамперед враховувалася кількість топ-закладів, за рівної їх кількості бралися до уваги рейтингові позиції університетів [362; 398].

Серед характеристик двох рейтингових систем є такі, що за рейтингом Таймс університети за загальною кількістю балів розподіляються більш рівномірно, ніж за Шанхайським рейтингом [152; 362; 398]. У першому випадку залежність наближається до лінійної (прямо пропорційної), у другому є сильно нелінійною (експо-

ненціальною). Так, у 2009 р. між найбільш високорейтинговим університетом (в обох випадках – це Гарвардський університет) і 100-м закладом різниця в балах для першого з рейтингів становить 1,5 раза, для другого – 4,2 раза, а для 200-ї позиції за рейтингом Таймс – 1,9 раза, тобто менш ніж удвічі [362; 398].

У Шанхайському рейтингу окремі показники настільки специфічні, що частина університетів за ними взагалі не набирає балів. Так, за показником кількості випускників – лауреатів Нобелівської премії та інших престижних нагород у 2009 р. мали нульові бали 11 % університетів із перших 100, а за чисельністю зазначених осіб серед працівників університетів – 16 % закладів; у другій сотні за першим з указаних показників – 50 %, за другим – 69 % університетів [362]. Як результат за Шанхайським рейтингом явно домінують університети США, за рейтингом Таймс такого багатократного перевищення кількості університетів США порівняно, наприклад, із Сполученим Королівством немає [362; 398].

Загалом за рейтингом Таймс кількість країн, що мають університети серед 200 найкращих, нині становить 32, за Шанхайським рейтингом – 25, а серед 100 – відповідно 19 і 15 (табл.1.5).

Таблиця 1.5

Рейтингові позиції країн щодо наявності топ-університетів із 200 і 100 найкращих закладів за рейтингами "Таймс" і "Шанхайський" у 2009 р.

№ з/п	Країни (200 університетів)		Країни (100 університетів)	
	Рейтинг "Таймс"	*Рейтинг "Шанхайський"*	*Рейтинг "Таймс"*	*Рейтинг "Шанхайський"*
1	2	3	4	5
1	США	США	США	США
2	СК	СК	СК	СК
3	Канада	Німеччина	Австралія	Японія
4	Японія	Японія	Японія	Німеччина

Закінчення таблиці 1.5

1	2	3	4	5
5	Нідерланди	Нідерланди	Канада	Канада
6	Німеччина	Франція	Швейцарія	Франція
7	Австралія	Канада	Нідерланди	Австралія
8	Швейцарія	Швейцарія	Німеччина	Швейцарія
9	Китай	Австралія	Гонконг	Швеція
10	Гонконг	Швеція	Франція	Нідерланди
11	Бельгія	Ізраїль	Китай	Данія
12	Швеція	Бельгія	Сінгапур	Ізраїль
13	Франція	Італія	Данія	Норвегія
14	Південна Корея	Данія	Південна Корея	Фінляндія
15	Данія	Норвегія	Ірландія	Росія
16	Ізраїль	Фінляндія	Швеція	
17	Нова Зеландія	Росія	Нова Зеландія	
18	Сінгапур	Бразилія	Бельгія	
19	Ірландія	Сінгапур	Тайвань	
20	Норвегія	Тайвань		
21	Росія	Південна Корея		
22	Індія	Іспанія		
23	Тайвань	Аргентина		
24	Фінляндія	Мексика		
25	Австрія	Австрія		
26	Таїланд			
27	Південно-африканська Республіка			
28	Іспанія			
29	Італія			
30	Греція			
31	Малайзія			
32	Мексика			

Шанхайський рейтинг більшою мірою враховує дослідницько-інноваційний потенціал університетів. Як результат розподіл високорейтингових університетів за

двома рейтинговими системами дещо відмінний, хоча, за великим рахунком, якісно приблизно однаково (за винятком співвідношення Північна Америка – Європа) характеризує регіональний ландшафт найпотужнішого університетського потенціалу в світі (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Розподіл університетів світового класу за регіонами світу

Рейтинг, рік	Регіон і частка університетів						
	Північна Америка	Південна Америка	Європа	Східна і Південно-Східна Азія	Ближній Схід і Південна Азія	Австралія і Нова Зеландія	Африка
200 (201) найкращих університетів, (%)							
Таймс:							
2009 р.	66 (33,0)	-	85 (42,5)	31 (15,5)	5 (2,5)	12 (6,0)	1 (0,5)
2008 р.	71 (35,3)	2 (1,0)	83 (41,3)	27 (13,4)	5 (2,5)	12 (6,0)	1 (0,5)
Шанхайський:							
2009 р.	97 (48,5)	2 (1,0)	79 (39,5)	12 (6,0)	4 (2,0)	6 (3,0)	-
2008 р.	97 (48,5)	2 (1,0)	79 (39,5)	12 (6,0)	4 (2,0)	6 (3,0)	-
100 найкращих університетів, (%)							
Таймс:							
2009 р.	36 (36,0)	-	39 (39,0)	16 (16,0)	-	9 (9,0)	-
2008 р.	42 (42,0)	-	36 (36,0)	13 (13,0)	1 (1,0)	8 (8,0)	-
Шанхайський:							
2009 р.	59 (59,0)	-	32 (32,0)	5 (5,0)	1 (1,0)	3 (3,0)	-
2008 р.	58 (58,0)	-	34 (34,0)	4 (4,0)	1 (1,0)	3 (3,0)	-

Із табл. 1.6 випливає, що за кількістю топ-університетів у світі домінують два основних регіони: північноамериканський і європейський. На них припадає, за рейтингами Таймс і Шанхайським, відповідно 76 % (77 % у 2008 р.) та 88 % (88 % у 2008 р.) з 200 і 75 % (78 % у 2008 р.) та 91 % (92 % у 2008 р.) зі 100 найкращих університетів, причому за рейтингом Таймс Європа є домінантою, а Північна Америка – субдомінантою. Проте за Шанхайським

рейтингом ситуація протилежна: Північна Америка є домінантою, Європа – субдомінантою. Далі помітно виділяються регіони Східної і Південно-Східної Азії та Австралії і Нової Зеландії, на які разом припадає відповідно 22 (20 %) і 9 % (9 %) для 200 та 25 (21 %) і 8 % (7 %) для 100 топ-університетів [362; 398]. До речі, у зв'язку з успішним розвитком Болонського процесу із створення конкурентоспроможного і привабливого для інших частин світу європейського простору вищої освіти цей досвід Європи привертає увагу інших розвинених країн світу, зокрема США, Японії, Австралії [207; 209; 245; 365].

У зв'язку із указаними рейтинговими відмінностями становить інтерес загальна кореляція країн з високорейтинговими університетами і самих університетів світового класу за обома рейтингами. Підрахунок коефіцієнта міжрейтингової кореляції рангів Спірмена K_c показує наступне (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Кореляційні параметри переліків країн з університетами світового класу та окремих топ-університетів за рейтингами "Таймс" і "Шанхайський" у 2009 р. (2008 р.)

Країни, університети	Рейтинг, кількість країн, університетів		Кореляційні параметри			
	Таймс	Шанхайський	Однакові країни	Однакові університети та їх частка	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена*	Співвідношення університе-тів в однакових країнах**
1	2	3	4	5	6	7
200 (201) найкращих університетів						
Країни	32 (33)	25 (25)	23 (25)		0,85 (0,81)	89,9 % (90,5 %)
100 найкращих університетів						
Країни	19 (20)	15 (15)	11 (13)		0,73 (0,70)	89,6 % (89,8 %)

Закінчення таблиці 1.7

1	2	3	4	5	6	7
Університети	100 (100)	100 (100)		62; 62 % (67; 67 %)	0,64 (0,63)	
50 (51) найкращих університетів						
Університети	51 (50)	50 (50)		27; 54 % (28; 56 %)	0,54 (0,57)	
20 найкращих університетів						
Університети	20 (20)	20 (20)		13; 65 % (14; 70 %)	0,34; *Ккр* = 0,48 (0,44; *Ккр* = 0,46)	
15 найкращих університетів						
Університети	15 (15)	15 (15)		11; 73 % (11; 73 %)	0,52; *Ккр* = 0,54 (0,48; *Ккр* = 0,54)	
10 найкращих університетів						
Університети	10 (10)	10 (10)		9; 90 % (7; 70 %)	0,02; *Ккр* = 0,60 (0,46; *Ккр* = 0,71)	
5 найкращих університетів						
Університети	5 (5)	5 (5)		2; 40 % (2; 40 %)	(1,0; *Ккр* = 1,0) (1,0; *Ккр* = 1,0)	

* Тут і далі в разі перевищення значення коефіцієнта кореляції його критичної величини $К_{кр}$, що свідчить про достовірність кореляції, значення цієї критичної величини не наводиться.

** Співвідношення кількості топ-університетів у переліках однакових (співпадаючих) країн за двома рейтингами.

З табл. 1.7 видно, наскільки за рейтингами Таймс і Шанхайським перетинаються і корелюють країни з топ-університетами та самі ці університети. За рейтингом Таймс 72 % у 2009 р. (76 % у 2008 р.) і 58 % (65 % у 2008 р.)

та за Шанхайським рейтингом 92 % (100 % у 2008 р.) і 73 % (87 % у 2008 р.) країн є спільними відповідно для 200 (201) і 100 найкращих університетів, тобто міжрейтингова узгодженість краща для 200 (201) університетів порівняно із 100. У першому (200/201 закладів) випадку кількісне співвідношення університетів у спільних країнах становить 90 (91) %, у другому (100) – 90 (90) % університетів як відносна частка їх кількості за рейтингами Таймс і Шанхайським. Кореляція рангових місць країн за двома рейтинговими системами висока, а в разі 200 топуніверситетів наближається до дуже сильної ($К_с = 0{,}90$).

Збіг переліку університетів за двома рейтингами для 100, 50, 20, 15, 10 топ-закладів перебуває в діапазоні від 54 (56 % у 2008 р.) до 90 % (73 %), а для п'яти топуніверситетів – тільки 40 %. Кореляція університетів за рангами двох рейтингових систем виявляється достовірною для переліків 100, 50 і 20 університетів. Для 15, 10 і 5 найкращих університетів така кореляція втрачає достовірність ($К_{кр} >/= К_с$).

У часі рейтинги доволі стабільні. Так, для 200 топуніверситетів за рейтингом Таймс зміни переліку університетів у 2009 р. порівняно з 2008 р. становили 5 %, а для 100 університетів за Шанхайським рейтингом – 2 % [362; 398].

Отже, з огляду на наведене вище співвідношення характеристик рейтингових систем Таймс і Шанхайський з метою більш повної та точної ідентифікації розподілу висококласного університетського потенціалу доцільно одночасно використовувати обидва рейтинги.

Для з'ясування шляхів досягнення університетами світового рівня важливо встановити основні параметри освітньо-дослідницького середовища, у якому функціонують і розвиваються заклади. З цією метою визначено величини існуючих кореляційних зв'язків між такими параметрами і наявністю в країні високорейтингових університетів, а також здійснено порівняння середнього значення параметра для ранжованих країн і країн ОЕСР

та країн ЄС – членів ОЕСР (табл. 1.8). Первинні дані щодо характеристичних параметрів узяті з [226; 266].

Таблиця 1.8

Кореляційні зв'язки між позиціями країн за параметрами освітньо-дослідницького середовища та наявністю топ-університетів за рейтингами "Таймс" і "Шанхайський" для 200 найкращих університетів світу в 2009 і 2008 р.

№ з/п	Параметр освітньо-дослідницького середовища	Рейтинг Таймс		Середнє значення параметра для країн ОЕСР (ЄС – членів ОЕСР)	Рейтинг Шанхайський	
		Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена (його критичне значення)	Середнє значення параметра		Середнє значення параметра	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена (його критичне значення)
1	2	3	4	5	6	7
1	Кількість дослідників на 1 млн населення:			3211		
	2009 р.	0,48			3376	0,35 ($Ккр = 0,35$)
	2008 р.	0,43			3376	0,33 ($Ккр = 0,35$)
2	Частка міжнародних докторантів серед усіх докторантів:			16,3 % (12,3 %)		
	2009 р.	0,60	19,0 %		18,4 %	0,69
	2008 р.	0,64	19,0 %		18,4 %	0,69
3	Частка іноземних докторантів серед усіх докторантів:			20,4 % (17,4 %)		
	2009 р.	0,52	26,3 %		25,0 %	0,62
	2008 р.	0,52	26,3 %		25,0 %	0,58
4	Частка докторантів-випускників:			1,5 % (1,6 %)		
	2009 р.	0,25 ($Ккр = 0,34$)	1,6 %		1,6 %	0,39
	2008 р.	0,31 ($Ккр = 0,34$)	1,6 %		1,6 %	0,37

Закінчення таблиці 1.8

1	2	3	4	5	6	7
5	Частка фінансування вищої освіти від ВВП:			1,4 % (1,3 %)		
	2009 р.	0,51	1,5 %		1,5 %	0,33 (*Ккр* = 0,36)
	2008 р.	0,58	1,5 %		1,5 %	0,29 (*Ккр* = 0,36)
6	Обсяг фінансування одного студента вищої освіти:			12336* (11520*)		
	2009 р.	0,65	13697*		13828*	0,59
	2008 р.	0,66	13556*		13828*	0,56
7	Частка фінансування одного студента вищої освіти від ВВП на душу населення:			40 % (38 %)		
	2009 р.	0,44	41 %		42 %	0,37 (*Ккр* = 0,38)
	2008 р.	0,52	41 %		42%	0,31 (*Ккр* = 0,38)
8	Обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі на одного студента:					
	2009 р.	0,49	4182*	3765*	4166*	0,52
	2008 р.	0,54	3993*	(3676*)	4166*	0,49
9	Частка фінансування досліджень і розробок від ВВП:			1,8 %		
	2009 р.	0,56	1,8 %		2,1 %	0,41
	2008 р.	0,57	1,8 %		2,1 %	0,37
	Середня кореляція по дев'яти параметрах:					
	2009 р.	0,50				0,47
	2008 р.	0,53				0,44

*Долари США за паритетом купівельної спроможності (ПКС).

Як видно з табл. 1.8, у цілому виявляють позитивну кореляцію всі 9 параметрів освітньо-дослідницького се-

редовища країн з наявністю в країнах топ-університетів за двома рейтинговими системами.

Значення цих параметрів у середньому по країнах з високорейтинговими університетами зазвичай більші, ніж у середньому по країнах ОЕСР і країнах ЄС – членах ОЕСР [226; 266].

Характерно, що за п'ятьма із зазначених у табл. 1.8 параметрами існує стійка достовірна кореляція за обома рейтингами у 2008 і 2009 рр., а саме за такими: 2) частка міжнародних докторантів серед докторантів; 3) частка іноземних докторантів серед докторантів; 6) обсяг фінансування одного студента вищої освіти; 8) обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі на одного студента; 9) частка фінансування досліджень і розробок від ВВП. За часткою міжнародних та іноземних докторантів (2-й і 3-й параметри) ця кореляція сильна (перевищує значення 0,60) або близька до сильної. Так само характеризується 6-й параметр – обсяг фінансування одного студента вищої освіти. Цікаво, що обчислення кореляції щодо докторантів-вступників не виявило її достовірності. Це скоріше за все пов'язано з бурхливим розвитком докторської підготовки [226; 238], зокрема в університетах, що ще не увійшли до переліку високорейтингових.

Це дослідження дає орієнтири для пріоритетного визначення регіонів, країн і університетів з високорейтинговим університетським потенціалом, потужним кадрово-фінансовим забезпеченням освітньо-дослідницької діяльності вищої школи, що детермінує обсяг і рівень докторської підготовки. Адже добір і розгляд на системній (не випадковій) основі кращої й іншої конкретної практики у світі є запорукою наукової обґрунтованості зроблених висновків.

РОЗДІЛ 1.5. Підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні в окремих регіонах, країнах і університетах світу

1.5.1. Північна Америка (США, Канада), Західна (Сполучене Королівство, Швейцарія) та Північна (Швеція, Фінляндія) Європа

Сполучені Штати Америки (США) і ***Сполучене Королівство*** (далі – СК) за провідними світовими рейтингами Таймс [398] та Шанхайським [362] є абсолютними лідерами за кількістю топ-університетів, а тому очолюють переліки країн з високорейтинговими університетами у своїх регіонах – Північній Америці і Європі. У свою чергу, ці регіони є провідними у світі за наявністю університетів світового класу. За рейтингом Таймс у 2009 р. серед 200 топ-університетів у США було 54, у СК – 29 таких закладів, разом 83 (42 %) університетів, серед 100 найкращих університетів – відповідно 32, 18, 50 (50 %); у 2008 р. серед 201 закладу – 58, 29, 87 (43 %), а серед 100 – 37, 17, 54 (54 %). За Шанхайським рейтингом світове домінування цих двох країн ще більш виразне: 2009 р. для 200 університетів – 90, 23, 113 (57 %), для 100 – 55, 11, 66 (66 %) закладів; 2008 р. у разі 200 університетів – 90, 22, 112 (56 %), 100 – 54, 11, 65 (65 %) [362; 398].

На перший погляд, дві країни за концентрацією в них університетського потенціалу світового класу суттєво відрізняються. Справді, за рейтингом Таймс співвідношення топ-закладів у США і СК у 2009 р. для 200 університетів становило 1,9 раза, для 100 – 1,8 раза, у 2008 р. – відповідно 2,0 рази, 2,2 раза. Згідно із Шанхайським рейтингом різниця між країнами більш суттєва: у 2009 р. для 200 високорейтингових закладів – 3,9 раза, 100 – 5,0 разів; у 2008 р. – 4,1 раза, 4,9 раза [362; 398]. Проте, якщо унормувати кількість топ-університетів на чисельність населення або обсяг ВВП, то співвідношення зміниться на користь СК. Адже остання значно поступа-

ється США, її населення в 5,1 раза, а ВВП – у 5,0 разів менше, ніж у США [267].

Крім того, за обома рейтингами до 10 провідних університетів світу входять заклади винятково цих двох країн, проте в різних кількостях і частці: за рейтингом Таймс у 2009 та 2008 рр. – по 6 університетів США і по 4 – СК, за Шанхайським рейтингом – відповідно по 8 і 2 закладів. З урахуванням чисельності населення та ВВП представництво кожної країни в згаданій десятці доволі пропорційне. Першим університетом світу стабільно є Гарвардський (США), у десятці кращих закладів – університети Кембриджа і Оксфорда (СК). За 100-бальною шкалою в разі рейтингу Таймс останні університети у 2009 і 2008 рр. відрізнялися від Гарвардського (100 балів) у межах лише 0,2–2,2 бала. Для Шанхайського рейтингу така різниця у балах значно більша: для університету Кембриджа – на 30 балів та університету Оксфорда, який замикає десятку, – на 43–44 бали [362; 398]. У зв'язку з цим саме згадані університети становлять особливий інтерес з точки зору організації вищої освіти взагалі і докторської підготовки зокрема.

Виправдовують розгляд докторської підготовки в топуніверситетах саме США та СК і такі обставини. Країни мають історичні зв'язки і водночас багато спільного та відмінного. Причому як європейська країна СК одночасно характеризується спільними і відмінними рисами з континентальною Європою. В обох країнах високий індекс розвитку людського потенціалу – відповідно 13-те (США) і 21-ше (СК) місця у 2007 р. у світі. Країни економічно розвинені: США виробляють найбільше ВВП – 13,8 трлн доларів США (понад 25 % від світового ВВП), СК – 2,8 трлн доларів (5 % , 5-те місце в світі) [267].

Отже, становить інтерес з'ясування місця, ролі та організації докторської підготовки в цих високорейтингових за наявністю топ-університетів розвинених країнах і самих таких університетах.

Як показує аналіз, зокрема порівняльний і кореляційно-статистичний, потужний дослідницький кадровий і фінансовий потенціал, приваблива докторська підготовка, достатнє фінансування вищої освіти, особливо з розрахунку на одного студента, та її дослідницько-інноваційної діяльності корелюють з фактичним досягненням світового класу університетами відповідної країни [152; 172]. Якщо з огляду на це порівнювати США і СК з країнами ОЕСР, зокрема 19 країнами ЄС – членами ОЕСР, то виявляється така картина освітньо-дослідницького контексту функціонування і розвитку університетів (табл. 1.9) [226; 253; 266].

Таблиця 1.9

Параметри освітньо-дослідницького середовища США і Сполученого Королівства та країн ОЕСР і країн ЄС – членів ОЕСР

№ з/п	Параметри освітньо-дослідницького середовища	США	Сполучене Королівство	Країни ОЕСР	Країни ЄС – члени ОЕСР
1	2	3	4	5	6
1	Кількість дослідників на 1 млн населення	4605	2706	3211	-
2	Частка докторантів серед усіх студентів	2 %	4 %	3 %	-
3	Частка міжнародних (за країною попередньої освіти) докторантів серед усіх докторантів	23,7 %	42,1 %	16,3 %	12,3 %
4	Частка іноземних (за країною громадянства) докторантів серед усіх докторантів	-	46,0 %	20,4 %	17,4 %
5	Частка докторантів-випускників серед населення відповідного випуску віку	1,5 %	2,1 %	1,5 %	1,6 %
6	Частка фінансування вищої освіти від ВВП	2,9 %	1,3 %	1,4 %	1,3 %

Закінчення таблиці 1.9

1	2	3	4	5	6
7	Обсяг фінансування одного студента вищої освіти	25109*	15447*	12336*	11520*
8	Частка фінансування одного студента вищої освіти від ВВП на душу населення	57 %	45 %	40 %	38 %
9	Обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі на одного студента	2725*	5733*	3765*	3676*
10	Частка фінансування досліджень і розробок від ВВП	2,7 %	1,9 %	1,8 %	-

* Долари США за паритетом купівельної спроможності.

Як видно з табл. 1.9, більшість параметрів освітньо-дослідницького контексту в США і СК перевищують відповідні середні показники країн ОЕСР та ЄС (ОЕСР) – розвинених країн, що включають США і СК. У США 6 з 10 показників вищі, ніж у країнах ОЕСР та ЄС (ОЕСР) одночасно, у СК – 8 таких показників. Одночасно в обох країнах половина показників не менші за показники країн ОЕСР та ЄС (ОЕСР). Ці п'ять наскрізних показників такі:

- частка міжнародних докторантів серед усіх докторантів;
- частка іноземних докторантів серед усіх докторантів;
- обсяг фінансування одного студента вищої освіти;
- частка фінансування одного студента вищої освіти від ВВП на душу населення;
- частка фінансування досліджень і розробок від ВВП.

СК помітно випереджає США (як і країни ОЕСР та ЄС – ОЕСР) за часткою докторантів, включаючи міжнародних, іноземних.

Відрізняються ці країни і за структурною організацією докторської підготовки [8; 128; 158; 245].

У США історично склалася одноетапна система підготовки фахівців докторського рівня. Водночас ця система не є моністичною, адже вона передбачає дві модифікації докторських освітніх програм: перша – загальнонаукового спрямування і приводить до надання академічного ступеня доктора філософії (PhD), друга – професійного призначення і завершується опануванням ступеня (кваліфікації) професійного доктора на кшталт DEd (доктора з освіти), DPA (доктора з державного управління) тощо. Поширеною є дуальна (об'єднана) магістерсько-докторська підготовка за спорідненими напрямами, спеціальностями. В останньому випадку дотримуються вимоги до кожного із ступенів, що опановуються – магістерського і докторського. У деяких випадках можливе здобуття докторського ступеня на основі бакалаврського академічного ступеня [173; 259]. Подібна система характерна і для північного сусіда США – Канади.

Для СК притаманна поширена в європейському регіоні двоетапна докторська підготовка [8; 128; 158; 407]. Перший етап схожий на північноамериканський і приводить до надання академічного ступеня (кваліфікації) або доктора філософії (PhD, DPhil), або професійного доктора (EdD, DBA, DClinPsy). Професійні докторські програми на доповнення до дисертації включають викладання. Професійна докторантура передбачає підготовку, еквівалентну як мінімум трьом рокам навчання за очною формою [8, с. 191]. Другий етап полягає в здобутті ступеня вищого доктора, подібного до доктора габілітованого (Польща, Франція й інші країни [5; 31; 158]), або доктора наук (Республіка Білорусь, Росія, Україна [164]). Вищі докторські ступені присуджуються як визнання вагомого оригінального дослідження [8, с. 203].

Типологічна диференціація докторських програм пов'язана з провідною світовою тенденцією до підвищен-

ня попиту на докторську підготовку фахівців за всіма видами економічної діяльності, зростання висококваліфікованої частки праці [181; 225; 236; 237; 245; 253; 266].

Організацію докторської підготовки в США і СК доцільно проілюструвати на провідних для цих країн університетах світового класу – Гарвардському університеті (США) як світовому еталоні та університетах Кембриджа і Оксфорда (СК) – неперевершених для Європи [362; 398].

Гарвардський університет (заснований у 1636 р.) – абсолютний світовий лідер. Його загальні характеристики відповідають зазначеним вище освітньо-дослідницьким параметрам, що сприяють досягненню університетами статусу світового класу. Університет на найзагальнішому рівні організації складається з 11 основних академічних одиниць – 10 факультетів (які наглядають за школами і підрозділами, що пропонують курси та надають академічні ступені) та інституту поглиблених досліджень. Загальна кількість студентів становить 21 тис. З них у коледжах на доступеневому (*англ.* undergraduate) рівні навчається менше від 32 % студентів, у ступеневих і професійних школах (*англ.* graduate & professional schools) здобувають ступінь магістра майже 26 % і ступінь доктора – понад 33 % , інші кваліфікації – близько 10 % студентів. Отже, частка докторантів є найбільшою серед інших груп студентів. Понад 90 % студентів навчаються за повною (денною) формою. Гендерне співвідношення на всіх рівнях освіти приблизно паритетне, дещо переважають жінки на бакалаврському рівні і трохи більше чоловіків на магістерському і докторському. Чисельність викладачів становить 2,1 тис., серед нинішніх і колишніх викладачів 43 лауреати Нобелівської премії. Бібліотечний фонд складає 16 млн одиниць. Вартість бакалаврської підготовки становить 49 тис. доларів США на рік. Річний бюджет університету дорівнює 3,8 млрд доларів США (17 % від цієї суми виділяється на дослідження, 6 % – на бібліотеки) [258; 259; 429].

Це, між іншим, у 1,4 раза перевищує державний бюджет усієї вищої школи України у 2009 р.

Докторські програми типу PhD як основні в докторській підготовці США насамперед пов'язані з фундаментальними природничими, соціальними, гуманітарними науками, мають предметне спрямування та спеціалізацію. Такі докторські програми широко пропонуються в Гарвардському університеті. Більшість (3,6 тис., або 51 % від загальної кількості) докторантів здобувають академічний ступінь PhD у Гарвардській ступеневій школі мистецтв і наук (*англ.* Harvard Graduate School of Arts and Sciences). Крім того, користуються популярністю специфічні професійні (профільні) докторські програми, що пропонуються в ступеневих і професійних школах університету. Такі професійні школи надають ступені: доктора з бізнесового адміністрування (DBA), доктора медичної стоматології (DMD), доктора права (JD) та ін. Привертає увагу велика частка професійних докторантів у життєзабезпечуючих щодо людини сферах діяльності – освіті (EdD), медицині (MD), соціальному захисті (DS), праві (JD) – 3,1 тис. (90 %) таких докторантів [258; 259].

У Гарвардській ступеневій школі інженерії та прикладних наук (*англ.* School of Engineering and Applied Sciences) докторські програми перебувають на перетині інженерії, прикладних наук і технології. Школа забезпечує підготовку докторів філософії (PhD) у чотирьох предметних областях – прикладній математиці, прикладній фізиці, комп'ютерних науках, інженерних науках із спеціалізаціями. Наприклад, в інженерних науках ці спеціалізації такі: біоінженерія; електрична інженерія; екологія та інженерія; механічна інженерія. Ураховуючи міждисциплінарну природу сучасних досліджень, школа не має традиційних академічних підрозділів і не присуджує ступені в конкретних дослідницьких галузях. Здобувачам ступеня також надається унікальна міждисциплінарна можливість брати участь в самоорга-

нізованих групах дослідників, які спільно досліджують такі широкі теми, як права людини, глобальне здоров'я, зміна клімату тощо [259].

Програми PhD цієї школи вимагають як мінімум дворічного академічного навчання після здобуття бакалаврського ступеня. Програми складаються індивідуально і затверджуються комісією з вищих ступенів. Як правило, докторант 1,5–2 роки опановує навчальні дисципліни (не менше від 8 таких дисциплін). При цьому глибина і обсяг знань уважається важливим керівним принципом PhD-програм. Докторант вивчає основні дисципліни в перший рік (хоча може розпочати в цей рік і дослідження). У другий рік передбачається як вивчення дисциплін, так і проведення досліджень. У разі необхідності опанування дисциплін завершується на третьому році підготовки. Після освоєння дисциплін докторант повністю зосереджується на дослідженнях. Оригінальні дослідження, що становлять зміст дисертації, зазвичай завершуються на четвертий або п'ятий рік. Володіння іноземною мовою не вимагається. Підготовка в предметній галузі оцінюється кваліфікаційною комісією на усному кваліфікаційному екзамені. Екзамен має на меті перевірити готовність докторанта розпочати дослідження в обраній галузі та оцінити здатність до синтезу вже набутих знань. Після складання кваліфікаційного екзамену створюється комісія на чолі з керівником дослідника для нагляду за дисертаційним дослідженням. Дослідницька комісія визначає відповідність дисертації стандартам значущого та оригінального дослідження. Завершальний усний екзамен – це публічний екзамен, присвячений темі дисертації, перед докторантською дослідницькою комісією, однак він не обмежується лише захистом дисертації. Докторська програма школи адмініструється через Гарвардську ступеневу школу мистецтв і наук. За певних умов докторант може продовжити підготовку за заочною формою [259].

В університетській ступеневій школі освіти (*англ.* Harvard Graduate School of Education) пропонуються ступені доктора з освітнього лідерства (EdLD) і доктора з освіти (DEd). Трирічна практично орієнтована докторська програма з освітнього лідерства спрямована на підготовку випускників до керівної лідерської ролі в шкільних округах, урядових агенціях, некомерційних організаціях та в приватному секторі. Ця програма пропонує новаторський підхід до підготовки лідерів для трансформації американської освітньої системи з метою формування в кожного студента здатності бути успішним у сучасному світі. Загалом докторанти під керівництвом призначених викладачів-консультантів (керівників) досліджують окремі питання, яким присвячується оригінальна дисертація, готуються виконувати роль університетських викладачів, освітніх лідерів вищого рівня, розробників політики і дослідників. Існують п'ять докторських спеціалізацій (концентрацій): культура, громади і освіта; освітня політика, лідерство та інструктаж; людський розвиток і освіта; вища освіта; кількісний аналіз політики [259].

У Гарвардській школі стоматологічної медицини (*англ.* Harvard School of Dental Medicine) докторська програма спрямована на здобуття ступеня доктора із стоматологічної медицини (DMD). Чотирирічна програма на першому етапі передбачає вивчення доклінічних фундаментальних наук (у взаємодії з Гарвардською медичною школою), фізіології людського організму, проходження навчальної практики в Гарвардському стоматологічному центрі. При цьому використовується проблемно-базований, міждисциплінарний і орієнтований на співпрацю підхід. Крім того, забезпечується індивідуальне навчання, базова клінічна практика, особлива увага приділяється зв'язку науки з реальними проблемами пацієнтів. Від докторанта вимагається здійснення дослідницького проекту. На заключному етапі попередня багатоаспектна підготовка за-

стосовується для подальшого фахового вдосконалення, набуття досвіду обслуговування і лікування пацієнтів у прикріплених установах. У зв'язку з цим місія школи полягає у формуванні на засадах інноваційної й індивідуалізованої освіти (на основі докторської програми) лідерів у галузі стоматологічної медицини для клінічної практики, викладання, досліджень [259].

Також ця школа надає академічний ступінь доктора філософії біологічних наук у стоматологічній медицині (PhD in BSDM). Програма пропонує поглиблене вивчення молекулярних, надмолекулярних, клітинних процесів тощо і становить інтелектуальну основу стоматології. Оволодіння програмою також забезпечується із залученням викладачів інших освітніх, наукових і прикладних підрозділів університету [259].

У Гарвардському університеті, як і в інших університетах США, реалізується післядокторська підготовка на посадах постдокторських дослідницьких співробітників (стажерів), що організовується офісом післядокторських справ (*англ*. Office for Postdoctoral Affairs). Постдокторанти відіграють ключову роль у дослідницькій активності всієї університетської спільноти, включаючи департаменти факультету мистецтва (майстерності) і науки, медичної школи, школи стоматологічної медицини, школи громадського здоров'я, професійних шкіл, а також лабораторії та госпіталі. Постдокторський досвід є унікальною і важливою з'єднуючою ланкою в професійній кар'єрі на шляху від отримання докторського ступеня до повноцінної самостійної діяльності. Під час такої підготовки післядокторські співробітники опановують компетентності, необхідні для здійснення як академічної, так і нетрадиційної кар'єри в науці та за її межами. Серед іншого постдокторська програма підтримує на конкурсній основі відрядження на академічні та професійні зустрічі, конференції тощо. Набуває розвитку практика

створення постдокторських асоціацій (*англ.* postdoctoral association) [260; 327].

У масштабах США функціонує Національна постдокторська асоціація (*англ.* National Postdoctoral Association).

Зрозуміти різноманітну палітру закладів вищої освіти в США і докторської підготовки в них можна на прикладі зіставлення з Гарвардським університетом ***Принстонського університету*** – іншого високорейтингового американського вищого навчального закладу, який за рейтингами Таймс і Шанхайським займає 8 позицію у світі (у 2010 р. за останнім рейтингом перемістився на 7 сходинку) і має високу національну та міжнародну репутацію [362; 398].

Заклад засновано в 1746 р., а відтак він входить до четвірки найстаріших університетів США (разом з Гарвардським, Йельським та Стенфордським університетами). Навчання на доступеневому та ступеневому рівнях здійснюється в гуманітарних, соціальних, природничих науках та інженерії. Як відомий у світі дослідницький університет заклад прагне досягти найвищого визнання в продукуванні і трансляції знань та розуміння. Водночас він вирізняється серед дослідницьких університетів широким проведенням доступеневої підготовки. Понад тисячу викладачів навчають приблизно 5 тис. доступеневих та 2,5 тис. ступеневих студентів майже із 100 країн. Співвідношення доступеневих студентів і викладачів становить 6 : 1. Університет реалізує програми допомоги студентами (її отримують 60 %), аби для талановитих з них заклад був доступним. Конкурс вступників становить 10 осіб на одне місце за всіма трьома (бакалаврським, магістерським, докторським) циклами вищої освіти. В університеті 34 департаменти, чотири школи (у тому числі три профільні та одна ступенева), у бібліотеках зберігається 13 млн видань. Річний бюджет закладу становить 1,3 млрд доларів США, з яких 22 % витрачається на дослідження, 7 % – на

бібліотечні та комп'ютерні потреби. За інтегральним внеском у суспільний розвиток університет посідає четверте місце в країні (після Гарвардського, Йельського та Стенфордського університетів) [434–436].

Останніми роками заклад значно розширив програми в освіті та дослідницькому стажуванні. На ступеневому рівні протягом 2000–2009 рр. кількість докторантів зросла в 1,4 раза (і досягла 2,1 тис. осіб, 86 %), магістрантів у 1,3 раза (320 осіб, 13 %). Отже, докторанти в університеті складають 28 % від загального студентського контингенту. За докторськими програмами присуджується ступінь доктора філософії (PhD) та в одному випадку – професійного доктора (спільний комбінований ступінь MPA/JD разом з Нью-Йоркським, Колумбійським, Стенфордським та Йельським університетами) за 37 освітніми галузями. Університет не має шкіл бізнесу, права, медицини та освіти, чим пояснюється відсутність відповідних професійних докторських ступенів. У 2008/2009 навчальному році присуджено 349 докторських ступенів, середня тривалість часу від вступу до їх отримання становить 5,6 року (цей час не змінився за останні п'ять років) [435; 436].

Подібно до інших американських університетів в Принстонському університеті підтримується постодокторська дослідницька підготовка, яка реалізується в департаментах або за іншими програмами закладу. З цією метою в університеті функціонує організація дослідницьких співробітників (стипендіатів-дослідників) (*англ.* Princeton Society of Fellows). Це – міждисциплінарна група вчених-стипендіатів (прийнятих на три роки) у гуманітарних, соціальних та вибраних природничих науках, яка прагне просувати інноваційні міждисциплінарні підходи в пізнанні та викладанні. Університетські викладачі також є учасниками організації як викладацькі стипендіати. У межах організації проводяться регулярні формальні та неформальні дискусії, семінари і лекції, на яких дослідницькі стипендіати демонструють свій про-

грес у підготовці. Дана організація приймає рішення про нове поповнення з числа кандидатів, які перебувають на початку своєї академічної кар'єри і вже продемонстрували визначні досягнення в пізнанні та високу якість у викладанні. В оголошенні організації щодо відбору дослідницьких стипендіатів на 2011–2014 рр., зокрема, зазначається наступне [328].

Стипендії для постдокторської дослідницької підготовки (стажування) надаються на три роки. Дослідницький стипендіат забезпечується місцем в офісі, комп'ютером, доступом до певних університетських ресурсів, має щотижня відвідувати семінари і брати повноцінну участь в інтелектуальному житті організації. У кожному з перших двох років стипендіати-дослідники здійснюють дослідження (на засадах неповного робочого дня) та викладання в еквіваленті двох курсів (спільно або індивідуально розроблених) на рік у відповідному департаменті чи за міждисциплінарною програмою. Також дослідницький стипендіат надає консультації зі спеціалізації або в споріднених галузях. Дослідницька посада відкриває можливості для співпраці з викладачами багатьох департаментів, приєднання протягом перших двох років до викладачів різних дисциплін у міждисциплінарному викладанні впродовж річного циклу. Крім відвідування лекцій стипендіат-дослідник проводить кілька лекційних занять та дискусій в кожному семестрі. На третьому році стипендіат викладає один курс у першому семестрі та останній семестр присвячує дослідженням у режимі повного робочого дня [328].

На вищезазначений період стипендії надаються докторам, які отримали докторський ступінь PhD протягом 2009–2010 р. або докторантам, які перебувають на завершальній стадії успішного опанування докторського ступеня, що підтверджено керівником департаменту або директором ступеневого навчання. Стипендія надається один раз. Кандидати повинні мати підтвердження їх

видатних учених досягнень і високої майстерності викладання, а також докази значущої перспективи, насамперед на основі інноваційних міждисциплінарних підходів. Претенденти зобов'язані для прикріплення вибрати відповідний департамент, а також можуть обрати одну із університетських міждисциплінарних програм навчання. Серед вступних документів подаються дослідницькі та дві курсові пропозиції, зразок презентації результатів досліджень у вигляді розділу дисертації або опублікованої статті, а також не більше трьох рецензій. Конкурсна комісія не уповноважена здійснювати обернений зв'язок із заявником щодо особової справи та співбесіди [328].

Таким чином, у провідних американських університетах провадиться як докторська (з присудженням ступенів доктора філософії та професійного доктора), так і формалізована постдокторська підготовка. Остання становить ключовий етап у переході щойно кваліфікованого доктора до його діяльності в якості штатного викладача або самостійного дослідника в академічному середовищі та поза його межами.

Університет Кембриджа – 2-й і 4-й університет світу за рейтингами Таймс і Шанхайським у 2009 р. і 2008 р. [362; 398]. У минулому році університету виповнилося 800 років [406].

У закладі навчається 17,6 тис. студентів (в еквіваленті денного навчання), з них 11,6 тис. (66 %) – за доступеневими і 6,0 тис. (34 %) – за ступеневими програмами. Університет включає 31 незалежний коледж, понад 150 департаментів, факультетів, шкіл та інших інституцій. Навчання студентів розподілено між коледжами та університетськими департаментами. П'ять коледжів приймають лише ступеневих студентів, решта – як доступеневих, так і ступеневих. Ступені присуджуються університетом. У закладі щорічно видається понад 2,5 тис. найменувань друкованої продукції та 200 журналів. В університеті функціонує найбільша європейська аген-

ція з оцінювання, через три оцінювальні органи якої визначається кваліфікація 8 млн кандидатів на рік. Річний бюджет закладу становить близько 1,2 млрд фунтів СК, або 1,7 млрд доларів США, що вдвічі менше, ніж Гарвардського університету [406].

Університетом надаються ступені доктора філософії (PhD) та професійних (профільних) докторів: доктора права (LD), доктора освіти (EdD), доктора інженерії (EngD), доктора музики (MD), доктора богослов'я (DD), доктора наук і освіченості (SLD) та ін. Також присуджуються ступені вищого доктора та доктора філософії за спеціальними правилами (для випускників університету в разі видатного дослідницького внеску, на підставі дисертації або сукупності опублікованих праць та усного екзамену в певних випадках) [406].

Традиційно в СК програма PhD являє собою три- або чотирирічну підготовку, що зосереджується на навчанні шляхом виконання дослідницької роботи під керівництвом. Останнім часом в університеті в програму включено навчальні елементи стосовно як специфічних предметних, так і міжпредметних знань і вмінь. Останні включають здатності до проектного менеджменту та управління часом, асоційованої і командної роботи, написання наукових праць, їх презентації та публікації й інші, що озброює докторанта як дієвого дослідника в будь-якому середовищі і надає йому переваги порівняно з тими, хто набуває такі знання та вміння методом спроб та помилок. Також розширено тематику для чотирирічних очних інтегрованих магістерських (однорічна MPhil) і докторських (трирічна PhD) програм, що дає змогу посилити акцент PhD-програми на тематичному навчанні. Крім того, активно розвиваються трансатлантичні докторські програми на основі співробітництва з американськими лабораторіями. Докторські програми можуть надаватися за заочною формою, у цьому разі їх тривалість становить не менше від п'яти років. Пропо-

нуються форми здобуття докторських ступенів, зокрема ступеня PhD за спеціальними правилами, що не потребують ні реєстрації здобувачів як докторантів, ні проведення досліджень в Університеті Кембриджа. Проте вимагається, аби такі здобувачі були випускниками саме цього закладу [406].

В Університеті Кембриджа надаються можливості і гарантії проходження якісної післядокторської підготовки на посадах дослідницьких співробітників. Зарахування на ці посади здійснюється за результатами жорсткого відбору претендентів, зокрема, з числа тих, які мають першокласні публікації за результатами здобуття докторського ступеня, а відтак конкурентоздатні у змаганні за післядокторську дослідницьку посаду. Таким чином, в Університеті Кембриджа надаються різноманітні модифікації докторських і післядокторських програм [407].

Університет Оксфорда [411], якому близько 900 років, – 4-й та 5-й університет у світі за рейтингом Таймс та 10-й за Шанхайським рейтингом (2008 і 2009 рр.) [362; 398]. У закладі навчається понад 20 тис. студентів, тобто приблизно стільки, скільки й у Гарвардському університеті. Проте в Університеті Оксфорда домінує доступенева підготовка – 58 % за часткою студентського контингенту, а ступенева становить 42 %. Більш як третина (7,5 тис.) студентів є громадянами інших країн, а поміж студентів ступеневої підготовки іноземці становлять 61 %. Серед викладачів закладу 44 % іноземних громадян. У складі університету 38 незалежних самоврядних коледжів, 30 (79 %) них надають академічні ступені як нижчого, так і вищого рівня. До дослідницької діяльності залучено 70 департаментів, коледжі, понад 1,6 тис. викладачів, більш як 3,5 тис. дослідників і допоміжного дослідницького персоналу в 48 галузях, а також понад 5,0 тис. студентів ступеневих дослідницьких програм. На ступеневому рівні 58 % студентів здобувають вищі академічні ступені за дослідницькими (*англ.* research) програмами,

решта – за навчальними (*англ.* taught). На дослідження із зовнішніх джерел витрачається 40 % (340,5 млн фунтів СК) від загального бюджету закладу (852 млн фунтів СК, або 1,25 млрд доларів США). Університет має офіси в Нью-Йорку, Токіо і Гонгконгу [411].

Серед ступенів, що надаються в Університеті Оксфорда, – доктор філософії (DPhil), що є еквівалентом терміну PhD. Це підвищений дослідницький ступінь, який за статусом вище від магістерського (тобто, як правило, навчального) і який присуджується на підставі дисертації та усного екзамену. При цьому екзаменатори мають бути переконані, що дисертація презентує значущий та суттєвий внесок у науку, викладений у зрозумілій формі та науковим стилем, і що здобувач має глибокі загальні знання в галузі дисертаційного дослідження. Претендент на навчання за такою докторською програмою зазвичай спочатку зараховується в дослідницькі кандидати (*англ.* probationer research student). Після завершення певного терміну навчання (двох років) студент подає заяву для його переведення в статус докторанта (DPhil). Це не відбувається автоматично: консультант кандидата має отримати докази задовільних результатів його навчання та прогресу, аби підтримати зазначений перехід. З окремих предметів студент має опанувати магістерські курси протягом першого року перед написанням заяви про перехід. Передбачається, що дисертація має бути подана до розгляду протягом третього, а частіше – четвертого року з моменту вступу. Докторська підготовка може здійснюватися за заочною формою. При наданні докторського ступеня зазначається предметна галузь на кшталт DPhil в освіті (соціології, економіці, математиці, мистецтві тощо) [411].

В Університеті Оксфорда також пропонуються посади післядокторських дослідницьких співробітників з метою надання найкращим постдокторським стипендіатам-ученим можливості набути досвід досліджень і викладання в університетському середовищі. Це поліпшує їх

професійну біографію (CV) та покращує перспективи отримання постійних посад до кінця такого дослідницького стажування. Аби посісти посаду стипендіата-дослідника, заявник має отримати докторський ступінь протягом, як правило, останніх трьох років та не обіймати постійну посаду викладача в закладі вищої освіти. Тривалість перебування на посаді – три роки. Заробітна плата еквівалентна оплаті праці молодшого викладача [367; 411].

Отже, й у провідних університетах Сполученого Королівства (як і США) за етапом (циклом) докторської освіти з надання ступенів доктора філософії або професійного доктора існує (з максимальним граничним відтермінуванням у межах кількох років) етап формалізованої післядокторської підготовки. Другий етап важливий з огляду на кар'єрний перехід успішного випускника докторської програми до самостійної діяльності на дослідницьких та викладацьких посадах як в академічному, так і позакадемічному середовищі [150].

Таким чином, досвід організації докторської підготовки в США і Сполученому Королівстві, Гарвардському і Принстонському університетах, університетах Кембриджа та Оксфорда, зокрема стосовно підготовки докторів філософії, професійних докторів і вищих докторів та післядокторської підготовки доцільно використати в Україні в процесі модернізації вітчизняної вищої школи. При цьому слід урахувати традиційну національну двоетапну кандидатсько-докторську підготовку фахівців вищої кваліфікації.

Як представник європейської спільноти СК має піонерський досвід розроблення рамок кваліфікацій вищої освіти, включаючи її докторський цикл, що, зокрема, сумісні з Рамкою кваліфікацій ЄПВО.

Оскільки питання освіти, що насамперед відповідає за надання кваліфікацій, перебуває у віданні країн-членів СК, остільки рамки кваліфікацій як основні складові елементів кваліфікаційної системи СК мають певні відміннос-

ті, особливо в Шотландії (рамки в Англії, Уельсі та Північній Ірландії подібні). Наприклад, три вказані країни створили Національну рамку кваліфікацій (*англ.* National Qualifications Framework, NQF) для середньої і професійної освіти та підготовки, Рамку для кваліфікацій вищої освіти (*англ.* Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ). У 2008 р. цими країнами формально запроваджено Рамку кваліфікацій і кредитів (*англ.* Qualifications and Credit Framework, QCF), що покликана інтегрувати перші дві рамки. У Шотландії існує одна Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій (*англ.* Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF) [355; 374; 384; 387].

Національна рамка кваліфікацій вищої освіти запропонована в 1997 р. у доповіді Національної комісії з досліджень вищої освіти (*англ.* National Committee of Inquiry into Higher Education). Уперше рамка опублікована в 2001 р. і підтримується Агенцією гарантування якості вищої освіти (*англ.* Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) [374, с. 4; 386]. У зв'язку з цим провайдери вищої освіти зобов'язувалися продемонструвати, що всі студенти, приступаючи до навчання після початку 2003/2004 академічного року, опанують у разі успішного завершення навчання кваліфікації, які присуджуються згідно з FHEQ. У 2008 р. підготовлена друга вдосконалена версія рекомендацій щодо реалізації рамки в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, що, однак, не зумовлює принципові зміни в діяльності вищої школи [374, с. 4].

Рамка є важливим контрольним механізмом для провайдерів вищої освіти та разом з відповідними рекомендаціями з її упровадження слугує підтриманню академічних стандартів, сприянню їх міжнародному порівнянню та конкурентоспроможності, мобільності студентів і випускників. Серед імперативних засад рамки – присудження кваліфікацій на підставі досягнень та здобутків, а не кількості років навчання. З огляду на це ключову роль у цьому відіграють дескриптори (опи-

сувачі) кваліфікацій. Рамка також використовується як контрольний механізм в інституційному аудиті або перевірці, інших зовнішніх експертизах. При цьому передбачається розгляд наявності та належного використання потрібних засобів для гарантування досягнення стандартів якості, адекватної діяльності з установлення академічних стандартів та управління ними [374, с. 2–3, 6].

Цілі рамки визначаються необхідністю підвищення впевненості суспільства в академічних стандартах, що потребує суспільного розуміння представлених кваліфікацій вищої освіти. Основними цілями рамки є такі: надання важливих еталонів для встановлення та оцінювання академічних стандартів провайдерами вищої освіти та їх зовнішніми експертами; допомога у визначенні потенційних шляхів розвитку, зокрема в контексті навчання впродовж життя; сприяння загальному узгодженому розумінню очікувань, пов'язаних з типовими кваліфікаціями, з використанням найменувань кваліфікацій в усьому секторі вищої освіти [374, с. 6].

Рамка має надати можливість закладам вищої освіти довести до відома всіх зацікавлених сторін навчальні результати та відмінності, що презентовані типовими кваліфікаціями.

Вибираючи відповідний рівень для кваліфікації, провайдер вищої освіти має враховувати:

- співвідношення між передбачуваними результатами програми та очікуваннями, викладеними в кваліфікаційних дескрипторах;
- достатність обсягу оціненого навчання для демонстрації досягнення навчальних результатів;
- спроможність розробленого навчального плану та оцінювання дати змогу студентам опанувати і показати результати навчання [374, с. 12].

У СК, як і в Ірландії, кожний етап у межах будь-якої рамки кваліфікацій, або середня, професійна, продовжена чи вища освіта, зазвичай називається "рівнем". На

практиці більшість таких рівнів являють собою зв'язки кваліфікацій, що об'єднані схожими очікуваннями стосовно досягнень. FHEQ має п'ять рівнів, три з яких доступеневі (*англ.* undergraduate) і два – ступеневі (*англ.* graduate). Ці рівні пронумеровані як 4–8 і слідують за 1–3-м рівнями, що передують вищій освіті в NQF та QCF [374, с. 7].

FHEQ сумісна з QF EHEA, що для найвищого кваліфікаційного рівня показано в табл. 1.10.

Таблиця 1.10

Типові найвищі кваліфікації вищої освіти (з прикладами) за FHEQ та їх відповідність кваліфікаціям QF EHEA [374, с. 10]

Типові кваліфікації вищої освіти найвищого рівня	Рівень FHEQ	Відповідний цикл QF EHEA
Докторські ступені (наприклад, PhD/DPhil, включаючи PhD нового маршруту, EdD, DBA, DClinPsy)*	8	Кваліфікації третього циклу (кінець циклу)

Примітка. * Професійні докторські програми містять певні навчальні елементи на додаток до дослідницької дисертації. На практиці між ними існують відмінності, однак, як правило, професійні докторантури включають післяступеневе навчання, еквівалентне як мінімум трьом календарним рокам за денною формою, не більше від однієї третини якого становить навчання на 7-му рівні [374, с. 11].

Як видно з табл. 1.10, FHEQ не включає почесні ступені та не охоплює вищі докторські ступені [374, с. 2]. Подібно до QF EHEA, FHEQ має загальні описувачі кваліфікацій для кожного циклу, відомі як "Дублінські дескриптори". Вони ілюструють типові здатності та досягнення, пов'язані з кваліфікаціями, які означають завершення кожного циклу. Дескриптори кваліфікацій FHEQ відображають п'ять чітких рівнів інтелектуальних досягнень, асоційо-

ваних з типовими кваліфікаціями вищої освіти, що надаються вищими навчальними закладами відповідно до їх (закладів) спроможності присуджувати ступені в Англії, Уельсі та Північній Ірландії [374, с. 7, 8].

Отже, не всі кваліфікації вищої освіти повністю відповідають дескрипторам кваліфікацій. Справа в тому, що дескриптори пояснюють особливості та характерні ознаки основної кваліфікації на кожному рівні та описують навчальні результати, які охоплюють більшість існуючих кваліфікацій. Це забезпечує гнучкість рамки, що відкриває шлях до різноманіття та інновацій, дає змогу включати кваліфікації в міру виникнення в них потреби. У кожному дескрипторі викладаються навчальні результати для типової кваліфікації на певному рівні (для рівнів 6, 7, 8 – це зазвичай ступінь). На одному рівні можна отримати кілька кваліфікацій [374, с. 13, 14].

У зв'язку із зростанням у суспільному розвитку ролі вищих кваліфікацій становить інтерес детальний розгляд дескриптора найвищого 8-го рівня FHEQ [374, с. 23–25].

Дескриптор зазначеного рівня призначений для будь-якого докторського ступеня, який присуджується студентам, які продемонстрували:

- створення та інтерпретацію нового знання через оригінальне дослідження або інше поглиблене пізнання такої якості, що може задовольнити зовнішніх експертів, розширити передові рубежі знань з дисципліни і заслуговує на опублікування;
- систематичне опанування та осмислення значного обсягу знання на передньому краї академічної дисципліни або сфери професійної практики;
- загальну здатність до концептуалізації, створення і виконання проекту для генерації нового знання, застосування або осягнення на передовому рубежі знань з дисципліни та координації розроблення проекту в разі виникнення непередбачених проблем;

- досконале розуміння застосовних методів досліджень та передових академічних пошуків.

У типових випадках власники докторських кваліфікацій будуть здатні:

- робити інформовані судження щодо складних питань у спеціальних галузях, часто за відсутності повних даних, і пояснювати свої ідеї і висновки чітко та зрозуміло як фахівцям, так і нефахівцям;
- продовжувати теоретичні та/або прикладні дослідження і розробки на підвищеному рівні, роблячи суттєвий внесок у розвиток нових методів, ідей чи підходів.

Будь-які володарі докторських кваліфікацій матимуть якості та міждисциплінарні вміння, необхідні для професійної діяльності, що потребує прояву особистої відповідальності та значної самостійної ініціативи в складних і непередбачуваних ситуаціях, у професійному та еквівалентному середовищі.

Таким чином, докторські ступені присуджуються за створення, інтерпретацію, побудову та/або представлення знань, які розширюють передовий край дисципліни, зазвичай через оригінальні дослідження. Отримувачі докторського ступеня будуть здатні запропонувати концепцію, накреслити та реалізувати дослідницький проект для продукування нових значних знань та/або їх розуміння, мати якості, необхідні для професійної діяльності, що потребує як спроможності робити обґрунтовані судження із складних питань у спеціальних галузях, так й інноваційного підходу при розв'язанні проблем.

Докторські програми, які включають дослідницьку компоненту, але при цьому мають значний елемент навчання з викладачем (наприклад, у разі професійних докторських ступенів), зазвичай ведуть до присудження ступенів, які містять назви дисципліни (наприклад, EdD – доктор освіти або DClinPsy – доктор клінічної психології). Тому їх ще називають профільними докторськими ступенями (докторськими ступенями за профілем) [146;

170]. Професійні докторські ступені мають на меті розвивати професійну практику індивіда і підтримувати його внесок у (професійні) знання. Натомість назви PhD і DPhil звичайно використовуються для докторських ступенів, які присуджуються на підставі оригінального дослідження. Досягнення результатів освіти, що узгоджуються з кваліфікаційними дескрипторами для докторських ступенів, як правило, потребує навчання за денною формою, еквівалентного трьом календарним рокам.

Хоча FHEQ формально не охоплює вищі докторські ступені (*англ.* higher doctorates [128]), разом з тим у рекомендаціях зазначається: "Вищі докторські ступені можуть присуджуватися як визнання значного обсягу оригінальних досліджень, здійснених упродовж багатьох років. Звичайно портфоліо роботи, яка була раніше опублікована в експертно-перевірочному контексті, подається для оцінювання. Більшість органів з присудження ступенів вищої освіти обмежує кандидатів випускниками або викладачами, які обіймають свої посади кілька років" [374, с. 25]. Також зауважується, що почесні докторські ступені (*англ.* honorary doctoral degrees) не є академічними кваліфікаціями [374].

Кваліфікаційна реформа в СК спрямована на створення заснованої на модулях та кредитах кваліфікаційної системи. Програма реформування, зокрема в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, передбачає зміни, орієнтовані на створення системи, що: враховує потреби тих, хто навчається, і роботодавців; має більшу ясність і гнучкість та варіаційність; заохочує до підвищення компетентності та продуктивності трудових ресурсів; покращує можливості для реалізації особистісного потенціалу; підтримує більшу соціальну справедливість та можливості. Серед цілей реформи такі: більше охоплення рамки; її чутливість до потреб роботодавців та індивідів; гнучкість у забезпеченні різноманітних потреб; поліпшення просування (прогресу); краща ясність; більша віддача [356].

Нова Рамка кваліфікацій і кредитів (QCF) для Англії, Уельсу та Північної Ірландії [356] реформує NQF. QCF розподіляє кваліфікації за складністю за дев'ятьма рівнями (вхідний, перший – восьмий) та за величиною, або шириною (обсягом умінь, компетентностей) поміж трьома категоріями (мала, середня, велика) і здатна підтримувати накопичення і перенесення кредитних досягнень з часом. Величина кваліфікації виражається в кредитах (одиницях виміру навчального навантаження в годинах, 1 кредит дорівнює 10 годинам): 1–12 кредитів (мала кваліфікація – видається посвідчення), 13–36 кредитів (середня – сертифікат) та 37 і більше кредитів (велика – диплом). Рамка регулюється регуляторами кваліфікацій (*англ. скор.* Ofqual в Англії, DCELLS в Уельсі, CCEA в Північній Ірландії) [384, с. 5] відтак усі модулі, кваліфікації та організації із визнання в межах рамки якісно гарантовані.

Водночас QCF не замінює FHEQ, хоча рівні для кваліфікацій вищої освіти еквівалентні. Звичайні кваліфікації, такі як бакалаврські, магістерські і докторські ступені, залишаються частиною FHEQ, водночас професійні кваліфікації високого рівня можуть бути віднесені (акредитовані) до QCF [384, с. 4]. Найвищий, 12 рівень SCQF відповідає еквівалентному 8-му рівню QCF [325].

У Шотландії система забезпечення кваліфікацій на всіх рівнях видається більш цілісною, ніж в інших частинах СК, хоча так само, як і скрізь по всій країні, вища школа є специфічною автономною підсистемою [325].

Первісно шотландська кваліфікаційна рамка була розроблена для вищої освіти й має багаторічну історію. Сучасна Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій SCQF створена у 2001 р. Мета рамки – по-перше, допомогти людям будь-якого віку та за будь-яких обставин отримати доступ до відповідної освіти і підготовки впродовж життя з метою реалізації їх особистого, соціального та економічного потенціалу, по-друге, дати можливість роботодавцям, учням і громадянам загалом зрозуміти по-

вну номенклатуру шотландських кваліфікацій, а також те, як вони співвідносяться одна з одною [325; 387].

SCQF характеризується такими ключовими рисами: вона базується на результатах навчання; визнає модулі; має 12 рівнів; використовує кредити (1 кредит дорівнює 10 астрономічним годинам); формально оцінює навчання; гарантує якість оцінювання; розрахована на все життя; реалізується на основі партнерського підходу. Співпрацюючими сторонами щодо рамки є Шотландська кваліфікаційна служба, Асоціація шотландських коледжів, Агенція гарантування якості вищої освіти, університети, міністерства [325; 387].

Шотландська рамка має інтегрований характер, включає відповідні професійні та академічні кваліфікації, ураховується в політиці освіти, підготовки і розвитку трудових ресурсів. Рамка використовує єдиний набір рівневих дескрипторів, передбачає визначення і трансфер кредитів, заохочує учнів і провайдерів усвідомлювати вигоди від реального навчання впродовж життя, а також роботодавців до визнання їхніх навчальних програм. У 2008 р. для рамки утворена наглядова група за участю міжнародних експертів. Звіт про рамку в грудні 2009 р. надано Європейській Комісії. У рамці визначено п'ять видів кваліфікацій, що розподілені за трьома групами. Перша група академічних і професійних кваліфікацій, які надаються навчальними закладами, а саме: академічні (1–7 кваліфікаційні рівні) – школами; професійні (2–8 рівні) – коледжами подальшої освіти; професійні (2–12 рівні) – іншими навчальними провайдерами. Ці кваліфікації та їх провайдери належать до сфери відповідальності Шотландської служби кваліфікацій. Друга група академічних і професійних кваліфікацій (7–12-й рівні) надається в закладах вищої освіти, а саме: у коледжах вищої освіти (7–11-й рівні), а також у незалежних університетах (7–12-й рівні). Третя група – суто професійні кваліфікації (4–9-й та 11-й рівні), які нада-

ються роботодавцями і здобуваються на робочому місці в процесі трудової діяльності під наглядом Шотландської служби кваліфікацій [325; 387].

Шотландська рамка сумісна з QF EHEA, значною мірою узгоджується із FHEQ, що для найвищого кваліфікаційного рівня показано в табл. 1.11.

Таблиця 1.11

Зіставлення типових найвищих кваліфікацій вищої освіти за рівнями FHEQ [374] та SCQF [356; 387]

FHEQ		**SCQF**	
Типові кваліфікації в межах рівня	***Рівень FHEQ***	***Типові кваліфікації в межах рівня***	***Рівень SCQF***
Докторські ступені	8	Докторські ступені	12

У Шотландії 41 коледж, який надає кваліфікації на 2–11-му рівнях SCQF, проте присуджувати докторські ступені можуть лише університети. У країні, населення якої трохи перевищує 5 млн, шість університетів, тобто на один університет у середньому припадає близько 850 тис. громадян [257; 325].

Проілюструвати застосування SCQF у шотландській вищій школі доцільно на прикладі найбільш високорейтингового університету цієї країни – столичного ***Університету Единбургу***, який надає кваліфікації згідно з цією рамкою, зокрема на найвищому (докторському) 12-му рівні. За рейтингами Таймс і Шанхайським заклад у 2009 р. посідав відповідно 20-те і 53-те місця, за Шанхайським рейтингом у цьому році – 54-ту позицію у світі [362; 398].

Університет Единбургу засновано в 1583 р. Візія (наміри) університету: “Формувати майбутнє шляхом залучення і розвитку найбільш перспективних у світі студентів та видатних викладачів”, місія (покликання) – “створення, поширення та збереження знань” [394]. У зв’язку з цим цілями університету визначено:

- підвищувати позицію закладу як одного із провідних у світі навчальних і дослідницьких університетів та оцінювати власну діяльність за найвищими міжнародними стандартами;
- забезпечувати навчальне та викладацьке середовище найвищої якості заради блага студентів та надавати значущий перелік освітніх послуг;
- готувати випускників, повною мірою готових досягати найвищих особистих та професійних стандартів;
- робити значний, стабільний та соціально відповідальний внесок у розвиток Шотландії, СК і світу, сприяти здоров'ю і економіці та культурному благополуччю [394].

Річні видатки університету становлять 950 млн доларів США, що важливо для ресурсного гарантування якості вищої освіти [394]. Уряд виділяє кошти Шотландській раді з фінансування (*англ.* Scottish Funding Council, SFC), яка, зокрема, фінансує університети, коледжі, Агенцію гарантування якості вищої освіти [257; 325].

У закладі навчається 27 тис. студентів, з них 30 % – за ступеневими навчальними і дослідницькими програмами. Контингент студентів з інших країн нараховує 4,2 тис., з них найбільше (37 %) із США. Для навчання пропонується понад 600 доступеневих та більш як 160 навчальних і 130 дослідницьких ступеневих програм. На найвищому докторському рівні присуджуються ступені доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DClinPsychol, EdD, EngD) [393; 394].

Крім того, як і в інших університетах СК, в Університеті Единбургу здійснюється постдокторська підготовка на дослідницьких посадах. Наприклад, школа права університету пропонує постдокторські посади дослідників (*англ.* postdoctoral fellowships) для осіб, які успішно завершують або щойно завершили навчання в докторантурі. Посада передбачає дослідження на основі докторської роботи, публікацій, поширення дослідницьких здобутків та вдосконалення дослідницьких

умінь під наглядом керівника (*англ.* mentor), яким не може бути консультант у докторантурі [395].

Наявність цього інституту формалізованої післядокторської освіти, що покликана підготувати випускника із звичайним докторським ступенем для зайняття посад самостійного дослідника або постійного викладача університету, свідчить про певну недостатність типових докторських кваліфікацій 12-го рівня SCQF (або 8-го рівня FHEQ) для забезпечення висококваліфікованої діяльності. Отже, мають рацію ті країни, зокрема Росія, які такий найвищий кваліфікаційний рівень доповнюють ще одним або вважають його, принаймні, двоетапним (двоцикловим) на кшталт: перший (нижчий) рівень – типова кваліфікація "кандидат наук", другий (вищий) – "доктор наук" [84; 146]. Але з огляду на значну різницю в складності кандидатської (або еквівалентної їй доктора філософії, професійного доктора) та докторської (або еквівалентної їй вищого чи габілітованого доктора) кваліфікації та з урахуванням формування безперервної освіти, а також беручи до уваги, що запроваджені рамки кваліфікацій проголошуються гнучкими і такими, що можуть доповнюватися в разі потреби новими кваліфікаціями і не є жорстко обмеженими [374, с. 3, 14], логічно мати дворівневу/двоетапну/двоциклову ("кандидатсько-докторську") структуру найвищих кваліфікацій.

Постдокторську підготовку активно підтримує Британська академія (*англ.* British Academy) – національна організація СК з гуманітарних та соціальних наук [367]. Академія заснована у 1902 р., є незалежною, самоврядною організацією вчених, обраних з огляду на їх досягнення і визнання, яка щороку поповнюється 38 новими видатними вченими СК. Щороку академія отримує від уряду 25 млн фунтів СК, а також 0,5 млн фунтів з інших джерел, для підтримання досліджень і дослідників. Близько 38 % коштів інвестується в дослідницькі кар'єри, 24 % – університети Оксфорда, Кембриджа, Лондона, 85 % при-

падає на Англію, 8 % – Шотландію, 3 % – Уельс та 4 % – Північну Ірландію. Мета інвестицій у післядокторські дослідницькі посади полягає в наданні можливості кращим дослідникам на початку їх академічної кар'єри збагатити дослідницький та викладацький досвід в університетському середовищі, удосконалити особисті кар'єрні історії (CV) та покращити перспективи отримання постійних викладацьких посад до кінця терміну дослідницької стипендії (гранту). Грант надається (як правило, на початку навчального року) на три роки для роботи в режимі повної зайнятості під керівництвом ментора [367].

Отже, провідну роль у забезпеченні актуальних кваліфікацій громадян СК відіграє вища школа, особливо вища освіта найвищого (докторського і постдокторського) рівня (етапів, циклів), що орієнтується на рамки кваліфікацій вищої освіти (FHEQ) та кваліфікацій і кредитів (QCF) в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, а також на Шотландську рамку кредитів і кваліфікацій (SCQF).

Досвід ***Канади*** цікавий тим, що країна стабільно має один з найкращих індексів людського розвитку (четверте місце серед 182 країн у 2007 р.), на душу населення виробляє 36 тис. доларів США (в еквіваленті паритету купівельної спроможності). Серед країн ОЕСР разом із США (2,9 %) і Південною Кореєю (2,5 %) Канада витрачає на вищу освіту найбільшу частку ВВП – 2,75 %, а на дослідження та розробки – 1,9 % ВВП. Серед докторантів країни велика частка міжнародних (21 %) та іноземних (39 %) представників [226; 267].

Крім того, Канада – країна топ-університетів. За рейтингами Таймс і Шанхайським у списку 100 кращих університетів Канада входить до п'ятірки високорейтингових за наявністю університетів світового класу країн (за першим рейтингом – разом із США, СК, Австралією та Японією, за другим – із США, СК, Японією, Німеччиною). Для 200 університетів за цими двома рейтингами вона входить

відповідно до трійки (після США, СК) та до сімки провідних країн з найкращими університетами [362; 398].

Ще одна національна особливість Канади полягає в мультикультурності канадського суспільства, а також у тому, що провінції і території країни мають високий рівень самостійності. Наприклад, у країні відсутнє федеральне міністерство освіти, що зумовлює специфіку канадських адміністративно-територіальних утворень. Найвиразнішими представниками багатокультурної Канади виступають насамперед англомовна провінція Онтаріо (найбільша за населенням) та франкомовна провінція Квебек.

Університет Торонто (заснований у 1827 р., Онтаріо) є одним з високорейтингових університетів світу й найбільшим університетом Канади [415]. За Шанхайським рейтингом він займає 27-му позицію (найкращу серед канадських закладів), за рейтингом Таймс, посідаючи 29-те місце, поступається в Канаді лише університету МакГілл (18-те місце) [362; 398]. Налічує понад 57 тис. вітчизняних та 7 тис. (близько 10 %) міжнародних/іноземних студентів, більш як 20 тис. викладачів та іншого персоналу. Бібліотека, у якій понад 18 млн різноманітних видань, входить до п'ятірки найбільших бібліотек Північної Америки. Річні видатки на утримання закладу становлять 2,0 млрд доларів США (17 % – на дослідження). Університетом підготовлено близько 0,5 млн фахівців [415].

Університет реалізує понад 840 доступеневих, 520 ступеневих та 42 професійні програми. Академічними підрозділами, що виконують освітні програми, є факультети (13), школи (6), департаменти (91), центри (43), інститути (24), коледжі (7). На докторському освітньому рівні закладом присуджуються ступені доктора філософії (PhD), професійних докторів (DMA, EdD, SJD), комбіновані докторсько-магістерські (JD/MA, JD/MBA, JD/MI, JD/MSW), а також докторський професійно-філософський (JD/PhD) ступені. Відповідні програми пропонуються в центрах, департаментах, факультетах,

інститутах. Спільний магістерсько-докторський перелік налічує 111 галузей навчання (*англ.* fields of study), з них за 79 (71 %) галузями здійснюється докторська підготовка, 16 (20 %) з яких передбачає присудження ступеня професійного доктора. За більш вузьким тематичним спрямуванням магістерсько-докторська освіта має 337 спеціалізацій [413; 415].

Докторські освітні програми відрізняються (нерідко суттєво) за різними параметрами. Наприклад, департаментом філософії пропонується дві докторські програми (PhD): чотири- і п'ятирічна. Чотирирічна програма розрахована на вступників, які мають ґрунтовну ступеневу підготовку з філософії, принаймні, на рівні магістра. П'ятирічна програма передбачає прямий вступ на неї з бакалаврського або еквівалентного освітнього рівня і додатковий рік для вивчення курсів [413].

Ще одним прикладом може слугувати присудження департаментом соціології та справедливості в освіті ступенів доктора філософії (PhD) та доктора з освіти (EdD). Програма із здобуття ступеня EdD передбачає поглиблену підготовку тих, хто вже залучений до відповідної освітньої кар'єри, з акцентом на розвиток компетентностей із застосування теоретичних знань та результатів досліджень для розв'язання практичних освітніх проблем. Ступінь EdD відображає професійне вдосконалення на високому рівні в конкретній галузі освіти. Середній термін програми становить приблизно п'ять років. Ця програма відрізняється від програми підготовки доктора філософії (PhD), що орієнтує докторантів на прикладний і теоретичний вимір професійної освітньої практики. Здобуття ступеня EdD може здійснюватися за денною та заочною формами із специфічними вимогами. У другому випадку вимагається частково виконувати програму за денною формою, включаючи підготовку дисертації [413].

Університет пропонує програми формалізованої постдокторської підготовки шляхом запровадження посад

післядокторських дослідницьких співробітників та відповідних стипендій (*англ.* postdoctoral fellowships), які є важливим етапом у переході від ступеневого студента до самостійного вченого. Післядокторські дослідницькі співробітники або стипендіати-дослідники (*англ.* postdoctoral fellows), по суті, є науковими стажерами (*англ.* trainees), які укладають контракт з університетом і керівником, визначеним з числа викладачів, проте не є штатними працівниками. З огляду на перехідний характер їх статусу вони обмежені в часі, протягом якого можуть застосувати існуючі компетентності, набути нові, дослідити інші можливості [414].

Постдокторські стипендіати-дослідники мають відповідати таким критеріям:

- мати (зазвичай отриманий в межах п'яти років) ступінь доктора філософії (PhD) або еквівалентний;
- їх залучення є тимчасовим (як правило, не більше від трьох років);
- здійснення ними дослідницької або іншої академічної діяльності на постійній (стаціонарній) основі;
- зарахування має на меті підготовку до академічної та/або дослідницької кар'єри;
- діяльність провадиться за стандартами, встановленими керівником із числа викладачів;
- не допускається одночасна реєстрація за іншими учнівськими програмами [414].

Загалом до постдокторських дослідницьких співробітників застосовуються відповідні політика і процедури, як і до ступеневих студентів. Зазначена підготовка може здійснюватися на базі департаментів університету. Університетська постдокторська програма підготовки (*англ.* postdoctoral training program) забезпечує стипендіатів-дослідників необхідними дослідницькими, викладацькими та міждисциплінарними (загальними), зокрема мовними, компетентностями [414].

Серед провідних університетів Онтаріо – ***Університет Квінз***, який заснований у 1841 р. і нині за університетським рейтингом Таймс посідає 118-ту сходинку у світі [398]. У закладі навчається майже 22 тис., у тому числі 1,3 тис. (6 %) міжнародних/іноземних студентів, викладацький та інший персонал становить 7 тис. осіб. Серед академічних підрозділів – п'ять факультетів і п'ять шкіл, зокрема школа ступеневого навчання. Бібліотека нараховує понад 2,2 млн видань, з них 400 тис. доступні в електронному форматі. Річні видатки закладу становлять близько 680 млн доларів США (22 % – на дослідження). На ступеневому (магістерсько-докторському) рівні пропонується 58 програм, з них 45 (78 %) завершуються присудженням докторського ступеня (PhD та ін.), з яких п'ять (9 %) – професійного доктора (JD, MD тощо) [334].

Постдокторські дослідницькі співробітники є дійсними членами університетського колективу і роблять важливий внесок у підвищення дослідницького потенціалу закладу. Як дослідники-стажери, вони зазвичай зосереджені на дослідницькій діяльності в обраній галузі та мають обмежені можливості (аж до повного звільнення) щодо викладання. На посади післядокторських дослідницьких співробітників приймають на обмежений період, зазвичай на два або три роки. У всіх дисциплінах однією із цілей підготовки є підвищення рейтингу за публікаціями та удосконалення професійної біографії (CV), що покращує репутацію та збільшує шанси зайняти постійну посаду викладача або дослідника [335].

Постдокторські дослідницькі посади розглядаються як такі, що забезпечують перехід від статусу докторського випускника до статусу працівника на постійній основі в академічному і дослідницькому середовищі. На ці посади призначаються особи з докторськими ступенями, як правило, протягом п'яти років після присудження ступеня. Дослідники, які отримали докторський ступінь більш як п'ять років тому, вважаються контрактними працівника-

ми, а не стипендіатами-дослідниками (стажерами), хоча і протягом п'яти років претендент на дослідницьку посаду може обійняти її за контрактом. Окремий викладач або група викладачів університету можуть листом запросити постдокторського дослідницького співробітника приєднатися до них як дослідницького колегу або знайти такого стипендіата-дослідника за оголошенням у місцевій, національній чи міжнародній пресі. Багато постдокторських дослідницьких співробітників, які розглядаються як інтелектуальний ресурс університету, виявляють бажання посісти викладацьку посаду в закладі, для чого їм потрібен викладацький досвід. У такому разі вони залучаються до читання лекцій, тьюторства, керівництва доступеневими проектами та асистування керівнику ступеневих студентів і т. ін. Повноваження щодо вирішення питань їх участі (з додатковою оплатою) у викладацькій діяльності надані відповідному керівнику департаменту або декану. Також їм дозволяється в установленому порядку вивчати окремі курси [335].

У відносно новому столичному ***Університеті Карлтон*** (заснований у 1942 р., м. Оттава) за більш як 50 дисциплінами навчається 25 тис. студентів, з них 3,5 тис. (14 %) за магістерсько-докторськими програмами, працює понад 2 тис. викладачів й іншого персоналу. Заклад підготував понад 100 тис. фахівців. Річні видатки університету становлять близько 360 млн доларів США (понад 20 % виділяється на дослідження). Навчання здійснюється на п'яти факультетах і в школі бізнесу, у багатьох інших професійних школах та інститутах. Підготовку на найвищому рівні освіти забезпечує факультет ступеневих і післядокторських справ, ступені доктора філософії (PhD) надаються за 37 програмами [210; 211].

Важливими та дієвими членами дослідницької спільноти університету є післядокторські стипендіати-дослідники (*англ.* postdoctoral fellows), які приймаються на посади післядокторських дослідницьких співробітників (*англ.*

postdoctoral fellowships). Маючи завершену формальну докторську підготовку, вони спроможні зробити вагомий внесок в обрану дослідницьку галузь перед тим, як стати самостійними дослідниками або членами викладацького складу. В умовах обмеженої або відсутньої викладацької відповідальності такі співробітники отримують унікальну можливість присвятити себе амбітним дослідницьким проектам. Як члени дослідницьких груп вони можуть розвивати партнерство з факультетськими дослідниками і брати участь у керівництві ступеневими студентами. Посади постдокторських дослідницьких співробітників встановлюються через зовнішні фінансові агенції та/або університетом. Як правило, перше післядокторське дослідницьке призначення відбувається протягом п'яти років після завершення докторської програми на лімітований період, який може коливатися від одного до п'яти років. При цьому укладається угода та визначається керівник. Набір стипендіатів-дослідників здійснюється шляхом персональних контактів або через оголошення, у певних випадках проводиться конкурсний відбір кандидатів. Загальне керівництво післядокторськими дослідницькими стипендіатами забезпечується факультетом ступеневих і післядокторських справ [211; 212].

Другим за величиною канадським університетом є ***Університет Монреаля*** (заснований у 1878 р., Квебек). За рейтингами Таймс і Шанхайським заклад належить до групи 150 кращих університетів світу й у франкомовному світі є одним з провідних вищих навчальних закладів [362; 398]. У контексті глобалізації університет виступає сполучною ланкою між Північною Америкою та Європою. В університеті навчається понад 57 тис. студентів з усього світу (з них 5 тис. іноземних), 11 тис. працівників, щорічно на всіх університетських рівнях присуджується майже 11 тис. дипломів (64 % на першому циклі вищої освіти, 32 % – другому і 4 % – третьому). На 13 факультетах та у 80 департаментах і школах заклад пропонує програми

(близько 250 доступеневих та 350 ступеневих і післяступеневих) майже в усіх академічних галузях. Університет є одним з основних канадських дослідницьких центрів, має один з найбільших у Канаді контингент ступеневих (магістерських і докторських) студентів (14,6 тис.). В університетській бібліотеці – понад 4,5 млн видань, з них 45 тис. періодичних. Загальні видатки на утримання закладу становлять 1,1 млрд доларів США [402].

На третьому (докторському) циклі вищої освіти в університеті навчається 6,9 % студентів від усього контингенту, надається ступінь доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DMus, DPsy, DTh, LLD тощо). На докторському рівні освітні програми (61) пропонуються в 10 укрупнених галузях освіти (управління, прикладні науки, мистецтво, освіта, медичні науки, гуманітарні науки, право, література, міждисциплінарні програми, природничо-математичні науки). Для вступу на навчання за докторською програмою потрібно мати магістерський або еквівалентний ступінь, вимагається достатнє володіння як французькою, так і англійською мовою. Навчання на докторському рівні зазвичай триває 3-5 років, проте не менше від двох років. Після опанування навчальних курсів докторант має підготувати дисертацію – письмову презентацію результатів дослідницького проекту як частини докторської програми. Для докторської підготовки часто використовують спільні (Квебек – Франція) академічні програми, що передбачають двох (з канадської та французької сторін) співкерівників докторантів. У такому разі видається два дипломи кожним з партнерських університетів. Ступінь доктора філософії (PhD) відкриває можливості для післядокторської підготовки (*англ.* postdoctoral studies) або для пошуку робочого місця на ринку праці [403].

Університет надає можливість пройти відповідну дослідницьку підготовку на післяступеневому рівні на посадах дослідницьких співробітників на стипендіальній

основі (*англ.* postgraduate fellowships). Це дає змогу таким стипендіатам-дослідникам розвинути дослідницьку майстерність поза докторським рівнем та після завершення претендувати на посади самостійних дослідників або професорів в університетах, інститутах або на виробництві. Наприклад, після завершення підготовки на постдокторському рівні видається диплом з післядокторської підготовки (DEPD) з клінічної біохімії [404].

У Квебеку є ще один топ-університет – вищезгаданий ***Університет МакГілл***, який за рейтингом Таймс (18-те місце) є першим у Канаді, а за Шанхайським рейтингом займає 65-ту позицію (після Університету Торонто та Університету Британської Колумбії – 36-те місце) [362; 398]. Заклад, який засновано в 1821 р., має 11 факультетів і 10 шкіл, а також центр з продовженого навчання та офіс із ступеневої і післяступеневої підготовки. Університет пропонує близько 300 освітніх програм, у ньому навчається понад 35 тис. осіб, з них майже 7 тис. (19 %) міжнародних (9 % від тих, що в Канаді), 8 тис. (23 %) ступеневих студентів, 610 (1,7 %) післядокторських дослідницьких співробітників (стажерів). На ступеневому (магістерському) і післяступеневому (докторському) освітньому рівнях пропонується понад 250 програм. Як і в інших канадських університетах, після здобуття докторської освіти присуджуються ступені доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DCL, DMus). Бібліотечні фонди нараховують понад 6 млн видань, у тому числі друкованих 2,5 млн книг та 9 тис. журналів, в електронному форматі – 2 млн книг та 58 тис. журналів. Річні видатки на утримання закладу становлять 0,9 млрд доларів США (29 % на дослідження) [287].

Університет МакГілл надає широкі можливості для формалізованої післядокторської освіти (*англ.* postdoctoral education) щодо отримання стипендій. Прийняті для здобуття такої освіти особи – постдокторанти (*англ.* postdocs) отримують студентський статус (*англ.*

student status) денної форми навчання та певної стажерської категорії (*англ.* trainee category) і не вважаються працівниками або викладачами. Усі постдокторські стипендіати-вчені (*англ.* postdoctoral scholars) на вимогу провінційного міністерства освіти, дозвілля та спорту обліковуються не кадровими підрозділами, а в університетській системі реєстрації студентів. Постдокторські дослідницькі стипендіати мають задовольняти відповідні міністерські та університетські приписи і політики регулювання післядокторської підготовки. Загальні вимоги на відповідність постдокторському статусу такі:

- у претендента має бути присуджений в межах п'яти років ступінь доктора філософії або еквівалентний, зокрема медичний професійний ступінь (MDCM, DDS, DMD, DDS);
- кандидат повинен отримати тимчасове дослідницьке призначення (зазвичай на шість місяців) в академічному підрозділі в межах зазначеного п'ятирічного періоду;
- постдокторант готується до академічної та/або дослідницької кар'єри;
- підготовка здійснюється під керівництвом штатного університетського професора;
- на час постдокторського призначення потрібна фінансова підтримка (інша, ніж власні кошти) в обсязі мінімальної стипендії, визначеної університетом згідно з рекомендаціями федеральних та провінційних агенцій з надання дослідницьких грантів [286].

Для академічних підрозділів, які приймають постдокторантів, розроблено загальні інструкції. Зокрема, кожний такий підрозділ повинен мати чітко задекларовану політику і визначені процедури забезпечення післядокторської освіти та інформувати про це її учасників, точно визначати їх потреби та засоби задоволення ідентифікованих потреб. Від керівників постдокторантів вимагається зосередження уваги переважно на дослідницькій діяль-

ності з мінімумом викладання й іншої відповідальності. При постдокторському призначенні укладається угода, в якій уточнюється його мета (наприклад дослідницька підготовка і поглиблення знань), тривалість, форма розрахунків, лабораторія та/або робоче місце, кошти на відрядження, оплату навчання та дослідницького керівництва тощо. Постдокторанти, які залучаються до викладання, мають отримувати за це стандартну заробітну плату понад стипендію. Обсяг досліджень, викладання й інших завдань необхідно узгоджувати з нормативними документами стосовно постдокторантів, конкретизованими канадською дослідницькою радою з їх дисципліни. Це стосується всіх, включаючи й тих, хто фінансується неканадськими дослідницькими радами. Постдокторанти мають усі права стаціонарних студентів ступеневих програм щодо користування університетськими бібліотеками. Громадяни і постійні мешканці Канади можуть обрати курси для отримання кредитів. Постдокторанти також є членами післяступеневої студентської спілки [286].

Якщо заявник повністю не задовольняє міністерські вимоги щодо постдокторського дослідницького співробітника, стажера (*англ.* postdoctoral fellow), він за певних умов може претендувати на університетський статус постдокторського дослідницького стажера (*англ.* postdoctoral research trainee). У цьому разі від такого стажера вимагається лише виконання досліджень (він може не проходити курси або клінічну практику). Існує чотири категорії післядокторських дослідницьких стажерів. Серед загальних вимог до них такі:

- максимальна тривалість підготовки (три роки);
- стаціонарні засади підготовки;
- наявність керівника досліджень з числа професорів університету;
- адекватне володіння англійською мовою;
- дотримання дослідницької етики і безпеки [286].

Таким чином, підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні у Канаді здійснюється у вищій школі з наданням докторських ступенів двох типів (доктора філософії і професійного доктора), а також у межах формалізованої післядокторської освіти для зайняття посад самостійних дослідників і викладачів в університетах, інститутах та на виробництві.

До європейських країн з великою концентрацією високорейтингових університетів належить ***Швейцарія***. У країні, населення якої становить понад 7,5 млн осіб [267], університетський статус мають 12 вищих навчальних закладів [332], тобто на один заклад припадає близько 630 тис. населення. (За такими мірками справжній університетський статус мав би бути у приблизно 70 вищих навчальних закладів України, або у двох-трьох на регіон; нині в Україні 198 університетів, не рахуючи академій, інститутів та консерваторії, процес їх створення триває: у 2009 р. відкрито два університети, що певною мірою дискредитує поняття сучасного університету). Половина швейцарських університетів світового класу: з них 7 за рейтингом Таймс та 6 – за Шанхайським рейтингом входять до переліку 200 провідних університетів світу та по три за цими рейтингами – до 100 перших університетів (на противагу цьому в Україні немає жодного вищого навчального закладу, який би входив навіть до 500 найкращих у світі) [362; 398].

Кваліфікаційна рамка швейцарської вищої освіти створена у 2008 р., є загальною для університетів, спеціалізованих і педагогічних вищих навчальних закладів, слугує інструментом забезпечення якості вищої школи та мобільності беніфіціарів і провайдерів. Останні два типи вищих навчальних закладів не надають освіту найвищого рівня (докторську підготовку) за Міжнародною стандартною класифікацією освіти [270]. Рамка визначає освітні ступені і кваліфікації за допомогою таких основних елементів: загальні дескриптори; профілі; кредити ECTS; документи про закінчення; умови допуску

[48, с. 158–159; 332] та слугує забезпеченню стандартів якості та, зокрема, мобільності.

Згідно з рамкою система швейцарської вищої освіти включає чотири ступені: 1 – "бакалавр", 2 – "магістр", 3 – "доктор" та 4 – ступені подальшої освіти. Ступені 1–3 послідовно надбудовуються (за відповідним напрямом і профілем) один над одним. Сфера подальшої освіти відповідає попереднім ступеням [48, с. 166]. Дескриптори ступенів не залежать від напряму підготовки, являють собою загальні описи категоризації результатів навчання. Швейцарська рамка кваліфікацій орієнтується на дескриптори РК ЄПВО [385], тобто на так звані Дублінські дескриптори [349], з адаптацією до швейцарських реалій. Дескриптори описують мінімальні стандарти, які поширюються на всі навчальні програми певного ступеня [48; 332].

Щодо докторської підготовки, то кваліфікація найвищого рівня характеризується так [8, с. 180; 332].

Дескриптор кваліфікації. Ступінь, що свідчить про закінчення третього циклу, надається особам, які:

- довели системне розуміння навчальної дисципліни, опанування навчальних навичок і методів, асоційованих з цією дисципліною *(знання і розуміння)*;
- продемонстрували здатність організовувати та здійснювати реальний процес наукових досліджень з науковою цілісністю; зробили внесок у розширення меж знань через оригінальне і значуще дослідження, яке повністю відповідає стандартам національних та міжнародних публікацій, що рецензуються *(застосування знань і розуміння)*;
- здатні до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та комплексних ідей *(судження)*;
- можуть спілкуватися з приводу проблем, що стосуються спеціальної галузі, з фахівцями своєї галузі, з більш широким науковим співтовариством та із суспільством у цілому *(комунікаційні здатності)*;

- можуть у рамках академічного і професійного контекстів прискорювати технологічний, суспільний та культурний прогрес у суспільстві знань *(здатність до самонавчання та інноваційні здатності)*.

Допуск. Потрібна наявність ступеня магістра (університетського), ліценціата, диплома (університетського).

Закінчення. Присуджується ступінь доктора (Doctor, Ph.D.).

Обсяг, тривалість. Підготовка триває, як правило, 3–4 роки, можливе нарахування кредитів ECTS за елементи навчальної програми.

Профілі (подготовки). Докторські програми можуть відрізнятися за такими додатковими параметрами, як:

- базовані на теорії та дослідженнях;
- орієнтовані на професію та практику;
- регіонально орієнтовані;
- міжнародно орієнтовані;
- міждиціплінарно орієнтовані та ін.

Таким чином, за дескрипторами, попередньою освітою (кваліфікацією), тривалістю, профільністю підготовки рамка кваліфікацій швейцарської вищої освіти виявляється подібною до РК ЄПВО, що сприяє розумінню вищої школи та наданих кваліфікацій у цій країні, а отже, і мобільності (як в країні, так і поза нею). Цієї подібності не спростовує той факт, що в швейцарській рамці [48; 332], на відміну від РК ЄПВО [385], не представлений короткий цикл, який не вважається вищою освітою, заміст цього введено кваліфікації подальшої освіти, що прив'язані до ступенів (циклів) вищої школи, доповнюючи останні.

За прикладом цієї країни при розробленні рамки кваліфікацій в Україні за основу доцільно взяти РК ЄПВО та врахувати національну специфіку. Зокрема, таким специфічним здобутком в організації підготовки фахівців найвищого рівня є існування дворівневої/двоетапної /двоциклової "кандидатсько-докторської" кваліфікації

[146]. Оскільки кваліфікації кандидата і доктора наук де-факто сильно відрізняються, що доволі очевидно, то в українській рамці потрібно відповідно передбачити два окремих рівня (цикли), а саме: нижчий (кандидат наук, доктор філософії, професійний/профільний доктор) та вищий (доктор наук, вищий доктор), як у Росії [84; 146].

З метою вироблення загальноєвропейських принципів докторської освіти та збереження виправданих національних особливостей важливо дослідити її організацію в різних частинах Європи, зокрема в скандинавських країнах.

Таку країну, як ***Королівство Швеція*** (далі – Швеція) без перебільшення можна назвати взірцем якісних перетворень суспільного життя, зокрема в освітній сфері. Швеція за індексом людського розвитку у 2007 р. посіла сьоме місце серед 182 країн світу, причому освітній індекс у цій країні є доволі високим. І це не випадково. Адже у 2006 р. видатки на освіту становили 6,3 % від ВВП [226; 266]. Також відносно велика частка ВВП (3,7 % у 2005 р. [226; 266]; понад 4 %, що дорівнює близько 17 млрд доларів США, за даними звіту 2007 р. [322]) спрямовується на дослідження і розробки.

З 2007 р. у країні запроваджується цілковито нова структура вищої школи, адаптована до принципів Болонського процесу [322; 336; 371; 399]. Окремі шведські університети перебувають у першій сотні найбільш високорейтингових університетів світу [265]. Згідно із рейтингом Таймс у 2008 р. два університети Швеції (Уппсальський та Лундський університети з 63-м і 88-м місцями) та у 2009 р. ті ж самі університети (з 75-м і 67-м місцями) входили до переліку 100 найкращих університетів. За Шанхайським рейтингом у 2008 р. чотири шведських університети (Королінський інститут Стокгольма – 51-ше місце, Уппсальський університет – 71-ше місце, Стокгольмський університет – 86-те місце і Лундський університет – 97-ме місце) та у 2009 р. три університети (перші три із зазначених відповідно з 50-м,

76-м і 88-м місцями) перебували в числі 100 світових топ-університетів [362; 398].

Отже, становить науковий і практичний інтерес з'ясування особливостей організації вищої освіти [19; 39; 40; 64; 192], зокрема її найвищого 6-го рівня за визначенням МСКО [270], у цій країні.

Загалом у Швеції в системі вищої освіти функціонують 15 університетів, з них один приватний, і 24 вищих навчальних заклади (інститути, коледжі, школи вищої освіти), з яких два приватні, тобто всього 39 вищих навчальних закладів (36 державних) [322] на 9 млн населення, або на один такий заклад у середньому припадає 310 тис. громадян. Для порівняння: в Україні 350 вищих навчальних закладів на 46 млн населення, або на один – 131 тис. осіб [140]. За кількістю зазначених закладів Україна перевершує Швецію у 2,4 раза, але жоден з них не входить до списку навіть 500 найкращих університетів світу.

Найвищий (докторський) рівень вищої освіти, який, за визначенням Шведського національного агентства з вищої освіти у 2001 р., є складовою вищої освіти, швидко розвивається [322]. За останні 10 років чисельність докторантів подвоїлася і нині досягла майже 18 тис. осіб. Для порівняння: в Україні, яка за чисельністю населення у п'ять разів перевищує Швецію, сумарно аспірантів і докторантів нараховується лише 35 тис. [82]. Водночас як і в Швеції, в Україні, зокрема в рамках проекту TEMPUS "Тренінг з провадження третього циклу європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) в Україні" [194], також прикута увага до шостого найвищого рівня вищої освіти [270].

Протягом 1999/2000–2003/2004 навчальних років (198 тис.) до 2007/2008 навчального року включно на третій цикл вищої освіти вступили 6,2 % випускників шведської вищої школи. Ця частка сильно варіює залежно від освітніх галузей: від мистецтва (1,1 %) і освіти

(1,5 %) до природничих наук (30 %) і медицини та стоматології (16 %) [224; 322].

Випускники шостого рівня вищої освіти серед населення типового віку випуску в 2007 р. у Швеції становили 3,3 %, тоді як, приміром, у середньому по країнах ОЕСР – 1,5 % та по 19 країнах ЄС, що входять до ОЕСР – 1,7 %. Протягом 2000–2007 рр. цей показник по роках варіював у Швеції в межах 2,2–3,3 %. За ним країна займає лідерські позиції у світі (більше лише в Португалії – 3,7 %) [226].

Особливо привабливим такий рівень вищої освіти є для іноземних студентів. Серед усіх докторантів у 2007 р. докторанти-іноземці становили 21,7 %, у країнах ОЕСР – 20,3 %, 19 країнах ЄС (членах ОЕСР) – 17,4 % [226; 270; 322].

Підготовка шведських докторантів, яку ще називають "дослідницькою підготовкою" (*англ.* research training), спрямована на їх формування в руслі дослідницьких і академічних традицій, проте насамперед на розвиток як незалежних та критичних дослідників. На них припадає приблизно 40 % від загального обсягу досліджень у шведських закладах вищої освіти. Докторські програми розглядаються шведським урядом як чинник розвитку країни, вдосконалення самих вищих навчальних закладів і кооперації з громадськістю [159; 322].

Загалом рівень фінансування досліджень та розробок у системі вищої освіти, а отже, і забезпечення відповідного дослідницько-інноваційного середовища в Швеції, є доволі високим. Частка такого фінансування в 2006 р. у розрахунку на одного студента становила 48 % від загальних витрат на студента вищої школи. Для порівняння: по країнах ОЕСР у середньому – 31 %, 19 країнах ЄС (членах ОЕСР) – 32 %. Відносно ВВП витрати на дослідження та розробки у вищій освіті Швеції та країнах ОЕСР відповідно дорівнювали 0,77 та 0,38 % [226]. Якщо в Швеції на сектор вищої освіти припадає

п'ята частина (а це близько 4 млрд доларів США на рік) від загального обсягу фінансування досліджень і розробок [322], то в Україні – лише 7 % [82]. Майже половина (46 %, дві третини на початку 90-х рр.) видатків (1,8 млрд доларів США) на дослідження та розробки у шведській вищій школі виділяються безпосередньо з державного бюджету. Крім того, значні кошти на ці цілі надходять до вищих навчальних закладів з державного бюджету через інші державні агентства, серед яких наукові ради, що гарантує зростаючу частку коштів, розподілених державою на конкурсних засадах. Понад половину асигнувань на дослідження та розробки, що виконуються у шведській вищій школі, спрямовані на медицину і технології, 19 % – природничі науки, 11 % – соціальні науки і 7 % – гуманітарні науки і релігійні дослідження. Непряме зовнішнє фінансування досліджень та розробок також здійснюється переважно державою (приміром, через Шведську раду з досліджень). У 2005 р. первинне державне фінансування становило 80 % ресурсів на дослідження та розробки вищої школи. Пріоритет при виділенні коштів віддається "старішим" університетам – майже 90 % обсягів фінансування, з них дві третини спрямовуються на технології, медицину, природничі науки [159; 322].

У Швеції на шостому рівні вищої освіти близько 50 % студентів-дослідників (*англ.* scholar) отримують стипендії, 12 % мають навчальні гранти, 17 % користуються іншими формами фінансування через заклади вищої освіти, 16 % докторантів дістають зовнішню фінансову підтримку [159; 322].

З 2007 р. запроваджується нова система освітніх програм і кваліфікацій. За цією системою вища освіта поділяється на три цикли або рівні: перший – основний (*англ.* basic), другий – підвищений (*англ.* advanced), третій – ступеневий (*англ.* graduate). Програми найвищого освітнього циклу (рівня) у Швеції завершуються прису-

дженням ступеня ліценціата (*англ*. Licentiate Degree) або ступеня доктора філософії (*англ*. PhD Degree). З 2007 р. також запроваджена нова система кредитів, що базується на Європейській системі трансферу і накопичення кредитів (ECTS) [159; 222; 322].

Доктор філософії (*англ*. Doctor of Philosophy, PhD) є найвищою академічною кваліфікацією, що надається у Швеції. Вона є підсумком чотирирічного навчання і виконання докторської дисертації (*англ*. doctoral thesis, dissertation), на яку відводиться, принаймні, половина від загальної кількості кредитів. Ступінь ліценціата присуджується після двох років денного навчання або його еквівалента і, принаймні, половина кредитів має припадати на вчену дисертацію (вчені нариси) (*англ*. scholarly essay) [159; 322].

Для здобуття ступеня доктора філософії студент повинен опанувати навчальні курси, підготувати і публічно захистити дисертацію, якій відповідають не менше 120 кредитів вищої освіти. Обсяг навчальної роботи варіює, але не перевищує 120 кредитів. Кожен студент має керівника-консультанта (*англ*. supervisor), проте самостійно виконує навчальну програму. Успіх підготовки ґрунтується також на здатності формулювати та розв'язувати оригінальні наукові та академічні проблеми. Часто студент і його керівник-консультант працюють в одній дослідницькій групі, що посилює науково-дослідницьку підготовку [159; 322].

Ступінь ліценціата можливо отримати як проміжну кваліфікацію (перед докторською) або вступаючи на навчання за відповідною ступеневою програмою. Ступінь ліценціата відповідає 120 кредитам вищої освіти, з яких половина припадає на вчену дисертацію (вчені нариси). Можливість вступати безпосередньо на навчання за програмою для здобуття ступеня ліценціата запроваджена в 2002 р. з метою створення умов для продовження підготовки та підвищення кваліфікації професійно активних осіб. Часто цю

програму обирають через відсутність фінансування більш тривалої докторської підготовки. Обстеження Шведського національного агентства з вищої освіти засвідчило наявність позитивного ефекту від упровадження цієї програми і було запропоновано, щоб лише ті вступники, які однозначно потребують підготовки за програмою з наданням ступеня ліценціата, могли бути зараховані на навчання за нею. Крім того, агентство зауважило, що ще передчасно визначити правилом прийняття на докторську програму тільки тих, хто здобув ступінь ліценціата.

Предметом суспільних дебатів є також зміст ступеневої (за новою термінологією) підготовки на найвищому освітньому рівні, адже більшість тих, хто має докторський ступінь, працюють поза сферою вищої освіти [159; 322]. Так, останнім часом щороку ступінь доктора філософії отримують близько 2,8 тис. (2,9 тис. у 2008 р.) осіб, ступінь ліценціата – 1,0 (0,8) тис. осіб. При цьому 8 з кожних 10 випускників третього циклу вищої школи 2002 р. працевлаштувалися до 2005 р., понад половини з них – у державному секторі, переважно у вищій освіті, близько третини – у приватному секторі та одна п'ята – у місцевих органах влади. Середня тривалість навчання в докторантурі фактично становить 4,5 року [159; 322], а типовий вік завершення підготовки на шостому освітньому рівні – 27–29 років [226].

Відповідальною за дослідницьку підготовку є рада факультету (*англ.* faculty board). Значна частина обов'язків щодо створення умов для навчання, забезпечення студентів необхідною інформацією, розв'язання конфліктів, які виникають, тощо делегується декану факультету або директорам з навчання. Багато докторських програм передбачають проведення дослідницьких семінарів (*англ.* research seminars). Існує різниця між лабораторними і нелабораторними предметами досліджень. Докторанти, які проводять дослідження в лабораторних умовах, часто належать до дослідницьких груп. На противагу цьому

докторанти, які проводять дослідження нелабораторного типу, мають індивідуальні цілі, що вимагає незалежності та дисциплінованості, хоча вони також можуть входити до групи виконавців комплексного дослідницького проекту. Крім того, для підготовки з гуманітарних і соціальних наук зазвичай є більше можливостей щодо прийому докторантів з огляду на забезпечення керівництвом-консультуванням та доступність місць, хоча бракує фінансування, що обмежує кількість вступників. Навпаки, для підготовки з технічних наук легше знайти фінансування, але бракує керівників-консультантів, та/або зростаюча чисельність докторантів може перенавантажувати кафедри (департаменти) [159; 322].

Із 39 вищих навчальних закладів Швеції лише 21 заклад уповноважений надавати докторський ступінь з усіх або певних галузевих дисциплін: 13 університетів, три інститути, чотири коледжі, одна школа. Усі загальні університети (10) та Кальмарський технологічний університет і Стокгольмська школа економіки (усього 12 закладів) мають право присуджувати ліценціатські та докторські ступені з будь-яких дисциплінарних галузей на їх розсуд, інші вищі навчальні заклади (9) – з однієї або кількох. Близько 50 % від усіх докторантів навчається в чотирьох високорейтингових закладах: Лундському, Уппсальському і Стокгольмському університетах та Каролінському інституті Стокгольма. Існують чотири основні сфери академічного навчання у вищій освіті: гуманітарні і соціальні науки (складаються з гуманітарних, соціальних наук, права і теології), медицина, природничі науки та інженерія, які, проте, не охоплюють аграрні науки [159; 322].

Нині не тільки університетам, а й іншим вищим навчальним закладам постійно виділяються ресурси для проведення досліджень, що дає змогу запропонувати високі стандарти освіти шляхом залучення викладачів до досліджень, що важливо для забезпечення якості освітніх програм. Проте фінансування досліджень все ще значно біль-

ше в традиційних шведських університетах, ніж у малих та середніх за величиною закладах вищої освіти. У середньому 10 % студентів, які закінчують навчання за основними програмами в традиційних університетах, продовжують навчання за ступеневими програмами, у той час як в інших вищих навчальних закладах – лише 2 % [159; 322].

Найбільш важливими компонентами ступеневих шкіл, організованих в університетах Швеції, є удосконалений нагляд (керівництво, консультування) за докторантами, кооперація різних предметів та закладів у забезпеченні курсів і семінарів, міждисциплінарні і багатодисциплінарні проекти та національні і міжнародні зв'язки. Частину шкіл засновано закладами самостійно, частину – за ініціативою різноманітних дослідницьких фондів. З 2001 р. існують 16 таких національних шкіл, кожна з яких має базовий відповідальний заклад. З такими школами пов'язано чимало партнерських закладів, які, якщо навіть не мають права присуджувати докторські ступені, можуть надавати своїм студентам можливість розпочати академічне ступеневе навчання. В університетах Уппсали, Лунда, Гьотеборга, Стокгольма, Умеа, Лінчьопінга діють по дві такі школи, в університетах Кальмара, Лулеа, інститутах Каролінському, Королівському технологічному – по одній [159; 322].

Загалом відзначається невелика мобільність студентів у межах національної вищої школи, що, на думку центрального уряду, порушує стандарти досліджень у Швеції. Близько 68 % студентів починають навчання за ступеневими програмами там, де завершили основне навчання. Разом з тим привабливим є навчання за кордоном. Цьому сприяють різноманітні контакти шведських вищих навчальних закладів з подібними зарубіжними закладами. Обміни студентами, викладачами та дослідниками здійснюються насамперед з країнами ЄС і США. Оскільки дослідження визнаються міжнародною діяльністю, остільки для багатьох предметних галузей міжнародна співпраця

становить частину ступеневої програми. Міжнародні обміни реалізуються також шляхом публікацій у широко відомих за кордоном журналах. Для навчання за кордоном Шведська рада з досліджень, дослідницькі фундації і певні державні агентства виділяють гранти. Угоди про міжнародні обміни укладаються як на рівні закладів, так і на міждержавному рівні. Євросоюз підтримує такі обміни. Можливою також є фінансова підтримка, надання кредиту для участі в міжнародних конгресах, конференціях. Близько п'ятої частини студентів, які навчаються за ступеневими програмами у Швеції, народилися за кордоном і їх чисельність зростає [322].

З 2001 р. Шведське національне агентство з вищої освіти кожних шість років оцінює освітні програми з вищої освіти, включаючи ступеневе навчання, а результати аудиту виставляються на Інтернет-сайті, де також розміщується графік аудиту [159; 322].

У шведській вищій школі взагалі і на її вищому рівні зокрема встановлено певні вимоги етичного змісту, які стосуються досліджень і дослідників, розроблено відповідне законодавство. Для нагляду за їх дотриманням утворено центральний та шість регіональних етичних комітетів. Регіональні комітети мають свої офіси в університетах Уппсали, Лунда, Гьотеборга, Умеа і Лінчьопінга та в Каролінському інституті Стокгольма. Професійна етика дослідників має два виміри: дослідницька етика та етика дослідників. Дослідницька етика характеризує те, наскільки можуть дослідники посунути межі безпеки і недоторканності особистості. Етика дослідників характеризує гідність, чесність і відкритість дослідника, його поведінку при отриманні результатів, стосунки з колегами, іншими людьми і організаціями. Скажімо, докторант, який недобросовісно повівся, здійснив фальсифікацію, має повідомити про це уповноважених на кафедрі, факультеті, у закладі осіб. Типовою етичною проблемою є розподіл результатів між співавторами і визначення

першого автора в їх переліку при проведенні групових досліджень [159; 322].

Для вступу на найвищий освітній рівень потрібно мати як мінімум 240 кредитів вищої освіти, з яких, принаймні, 60 підвищеного рівня, чи ступінь підвищеного рівня або завершення відповідної програми в інших країнах або еквівалентну кваліфікацію. Студенти-здобувачі докторського ступеня зазвичай можуть виконувати певний обсяг кафедральної (*англ.* department) оплачуваної роботи, яка часто включає викладання на доступеневому (*англ.* undergraduate) (з 2007 р. – основному) рівні. Хоча не всі вони виконують таку роботу, разом з тим набуті досвід й освітні кваліфікації вважаються значущими [159; 322].

Навчання на ступеневому рівні складається з таких компонентів [153; 322].

По-перше, загальна навчальна програма, що описує зміст навчання. Вона визначається факультетською радою відповідно до законодавства і має містити:

- викладення основного змісту, а в необхідних випадках передбачати лекції (*англ.* – reading);
- опис загальної організації різних частин програми;
- опис попередніх знань та інших умов, що потрібні додатково до базового права вступати на навчання за ступеневою програмою (додаткові вимоги);
- правила відбору;
- тести і екзамени, що становлять частину програми;
- можливість виконання частини програми з отриманням ступеня ліценціата, де це можливо.

Загальну відповідальність за програму дослідницької підготовки несе факультетська рада. До такої ради входять, принаймні, три представники здобувачів найвищих академічних ступенів.

По-друге, індивідуальна навчальна програма. Кожний, хто вступив на навчання за докторською програ-

мою, як зазначалося, має керівника-консультанта, разом з яким складає індивідуальну навчальну програму. З 1998 р. діють детальні нормативні правила щодо складання таких програм. Це сприяє своєчасному успішному виконанню програми підготовки протягом чотирьох років за денною формою. У програмі уточнюється розподіл прав, обов'язків й очікуваних результатів між факультетом, керівником-консультантом і студентом. Індивідуальна навчальна програма має містити:

- графік навчальної програми;
- перелік обов'язків студента і факультетської ради протягом підготовки;
- інші необхідні питання для забезпечення ефективності програми.

Графік має відображати визначені навчальні курси і попередні дати подання запланованих рукописів статей або розділів дисертації.

Проте не вироблено уніфікованої практики щодо обов'язків студентів (*англ.* – students) і факультетської ради. Більш прийнятним визнано фіксацію в індивідуальній навчальній програмі регулярних заходів за участю студента і керівника-консультанта, приміром, щотижневе обговорення досягнень у навчальній і дослідницькій підготовці.

Інші питання можуть стосуватися робочого місця, комп'ютерного обладнання, користування телефоном і електронною поштою, можливості брати участь у семінарах та конференціях, фінансування доцільних заходів і проектів тощо.

Також частину індивідуальної програми можуть становити:

- детальний опис дослідницьких завдань;
- попереднє формулювання теми дисертації;
- курси (*англ.* courses), лекції для засвоєння програми;
- плани керівника-консультанта.

Факультетська рада є відповідальною за підготовку, проте здебільшого делегує свою відповідальність керівникам кафедр (факультетів). Однак це широко варіює по факультетах і закладах. Відповідальна особа перевіряє підписаний студентом та керівником-консультантом індивідуальний навчальний план і затверджує його. Студент і керівник-консультант потім мають звітувати про виконання програми, до якої факультетська рада (або уповноважена особа) може вносити поправки. Термін навчання можливо подовжити з поважних причин (хвороба, батьківська відпустка, національна служба, призначення за обранням до профспілки або студентського союзу). Багато факультетів і закладів запроваджують зразок індивідуального навчального плану.

По-третє, докторська дисертація. Докторська дисертація презентує результати дослідження і водночас надає докази здатності докторанта формулювати і розв'язувати науково-дослідницькі та академічні проблеми, бути самостійним дослідником. Докторська дисертація має продукувати нові знання в певній галузі та в такий спосіб просувати вперед науку. Керівник-консультант повинен мати як всебічні ґрунтовні знання, так і тривалий досвід дослідницької підготовки і тому є ключовим у виборі галузі досліджень, у якій кафедра (департамент) має адекватну наглядову (консультаційну) спроможність. Якщо така спроможність відсутня, студент має право обрати іншу кафедру (департамент).

Часто у випадку лабораторних або клінічних досліджень студент входить до складу виконавців дослідницького проекту, який вже реалізується. У цьому разі він має бути готовим адаптувати предмет дисертаційного дослідження до такого проекту.

Існують два види дисертацій: монографії (*англ.* monograph) та компіляції (*англ.* compilation). Монографія є дисертацією, що написана як цілісна робота. Такі дисертації найбільш поширені в разі позалабораторних

досліджень. Дисертації є майже виключно монографічними в гуманітарних науках, праві, теології. Для студента, який пише монографію, дуже важливо ретельно, шляхом консультацій та обговорень обрати реалістичну і досяжну тему.

Компіляційні дисертації включають кілька статей, написаних протягом підготовки, і висновок до статей. Приблизно дві третини всіх дисертацій мають саме цю форму. Дисертації, підготовлені за результатами лабораторних і клінічних досліджень, є майже виключно компіляційними. Певна кількість статей в дисертації може бути написана кількома особами у співавторстві, однак докторант при цьому має бути основним автором. У медичних і природничих науках компіляційні дисертації, як правило, містять 3–6 статей. Статті мають публікуватися в журналах, що реферуються, а отже, піддаватися ретельному рецензуванню. Таке неперервне якісне оцінювання робить публічний захист дисертації менш критичним, ніж у випадку монографії.

Факультетська рада приймає рішення про тираж дисертації та фінансування витрат на ці цілі. Також на рівні закладу ухвалюється рішення щодо розсилки дисертації по бібліотеках. Дисертація має бути доступною для ознайомлення академічною спільнотою та громадськістю, надрукованою в достатній кількості примірників за три тижні до захисту. Раніше дисертації розсилалися поштою, нині кафедри (департаменти) обмежуються повідомленнями про час і місце публічного захисту, які визначає керівник (*англ.* vice-chancellor) вищого навчального закладу. Публічний захист дисертації є усним. Керівник-консультант має бути переконаним у завершеності дисертації до того, як студент отримає рекомендацію її захищати. До захисту факультетська рада визначає персональний склад екзаменаційної ради (*англ.* examination board), опонента та головуючого на публічному захисті. Екзаменаційна рада складається з трьох

або п'яти членів, один з яких має бути з іншого факультету або закладу. Студентський керівник-консультант може бути включений до її складу лише у виняткових випадках. Опонент і керівник-консультант беруть участь у розгляді, але не в прийнятті рішення щодо дисертації. Опонент має досконало володіти дисертаційною темою, детально ознайомитися з дисертацією і знати (особливо, якщо він з іншої країни) вимоги й очікування. Загалом дисертація або захищається, або не захищається. Останнє є надзвичайною подією [153; 220].

Згідно із посібником для ступеневих студентів захист дисертації відбувається за такою процедурою [153; 220].

Головуючий оголошує відкритим публічний захист і порядок процедури захисту, після цього представляє докторанта, тему дисертації, опонента та членів екзаменаційної ради. Потім бере слово докторант, який має право повідомити про будь-які друкарські помилки й інші виправлення в дисертації. Опонент та/або в деяких випадках докторант роблять загальний огляд дисертаційного дослідження з відображенням того, який можливий внесок дисертації в галузь знань, а також презентують її. Далі розпочинається дискусія, під час якої опонент ставить запитання та висловлює думки щодо наукової достовірності, методів, результатів дисертаційного дослідження, а докторант усно захищає дисертацію, відповідаючи на запитання, поставлені опонентом. Як члени екзаменаційної ради, так і присутні мають можливість задати докторанту запитання згідно з порядком, установленим головуючим. Захист може відбуватися шведською або англійською мовою.

Студенту, якому надано ступінь доктора філософії або ліценціата, видається відповідний сертифікат від вищого навчального закладу. Церемонія присудження ступенів відбувається з великою академічною урочистістю, у ній беруть участь усі студенти, які протягом року отримали

ступені та яким надаються відзнаки: обруч, диплом, академічна шапка і лавровий вінок [220].

Одним із шляхів оприлюднення результатів дисертаційного дослідження є публікація прес-релізу. У ньому в зрозумілій формі подаються нові дослідницькі здобутки, вказуються контактні відомості для отримання подальшої інформації і, по можливості, пояснюється значення дослідження в широкій перспективі [220].

За результатами дебатів стосовно обсягу дисертації у Швеції схиляються до того, що дисертація не повинна бути роботою всього життя, а лише частиною програми підготовки і першим всебічним дослідницьким результатом, що оцінюється. Докторська підготовка має здійснюватися у відносно обмежений період часу, а докторський ступінь є своєрідною атестацією "підмайстра", свідченням його здатності проводити самостійні дослідження [153; 322].

Спеціальна увага приділяється мові дисертації, підготовці та поданню її тексту, особливо висновків, які мають стати надбанням широкої громадськості. Англійська мова, якою написано 78 % докторських дисертацій, є домінуючою, шведською написано 17 % дисертацій, обома мовами – 4 %. У галузях інженерії, природничих наук, медицині дисертації практично завжди пишуться англійською мовою. Більшість дисертацій у гуманітарних і соціальних науках підготовлені шведською мовою [153; 322].

По-четверте, курси та їх викладання [153; 322]. Дослідницька підготовка передбачає курси, що потребують лекційного читання. Зазвичай їх обсяг становить 60-90 кредитів вищої освіти, але в будь-якому разі не більше ніж 120 кредитів (1,5 кредити еквівалентні тижневому денному навчанню). Метою цих курсів є забезпечити опанування докторантами широких загальних предметних компетентностей і надати достатні спеціальні знання та навички для завершення дисертації. Окремі курси та читання (лекції) є обов'язковими для всіх докторантів, які вивчають певний предмет, водночас інші є індивідуаль-

ними і складені для виконання певних дослідницьких завдань. Обов'язкові курси та курсові читання (лекції) з предмета мають бути відображені в загальній програмі. Індивідуальні курси обираються докторантом після консультування з керівником-консультантом і наводяться в індивідуальній навчальній програмі. Перелік регулярних загальнофакультетських курсів часто включає курси з наукових теорій, методології, етики і статистики. З певних предметів запроваджені спільні для багатьох закладів курси. Докторанти мають можливість відвідувати курси в іншому департаменті або закладі. Усі ці курси завершуються екзаменами з оцінкою "склав" або "не склав". Основні курси мають бути завершені протягом перших двох чи трьох семестрів програми.

По-п'яте, дослідницькі семінари [153; 322]. Дослідницькі семінари є важливим фактором безперервної підтримки багатьох докторантів. Під час таких семінарів докторанти, викладачі й інші дослідники кафедри (департаменту) або дослідницької групи регулярно збираються під головуванням провідного вченого-колеги, як правило професора, й обговорюють нові методи і здобутки, галузеву літературу та різноманітні проблеми, з якими стикаються докторанти. Як правило, семінари проводять раз на один або два тижні, хоча іноді й рідше. Інколи на семінар запрошуються лектори з іншого вищого навчального закладу, зокрема із закордону. На семінарі докторант має змогу презентувати розділ чи іншу частину своєї дисертації або статтю для розгляду і обговорення, що має сенс для визначення дійсної успішності в його підготовці. Це особливо важливо для предметів, де на дисертаційну роботу важко отримати відзив. Для гуманітарних і соціальних наук, у яких дисертації мають монографічний характер, дискусія на семінарі потрібна з точки зору національного і міжнародного визнання результатів дослідження. Також на семінарі набувається

досвід критичного рецензування дослідницької роботи та її публічного захисту.

По-шосте, підготовка з освітньої теорії [153; 322]. Звичайними для докторантів є обов'язки щодо викладання на основному (базовому) циклі вищої освіти. З 2003 р. такі студенти мають пройти вступне навчання з викладання у вищій школі або набути еквівалентні знання в інший спосіб. Тривалість курсів, що ведуть до такої освітньої (педагогічної) кваліфікації, не регулюється на національному рівні, це є прерогативою кожного закладу, як і його право визначати "еквівалентні знання". При цьому отримання освітньої кваліфікації не повинно подовжувати період навчання докторанта.

Реформи ступеневої вищої освіти в Швеції насамперед спрямовані на те, щоб ступенева підготовка проводилася на основі індивідуально спланованих освітніх програм з високими стандартами викладання та індивідуального нагляду. Ця мета краще досягнута для природничих, технічних наук в лабораторних і клінічних умовах підготовки і дещо гірше – для гуманітарних та суспільних наук, адже відповідні факультети набирали надто багато докторантів, не маючи для цього достатнього дослідницько-наглядового і фінансового ресурсу. Останнє призводило до необґрунтованого подовження терміну підготовки і змушувало студентів припиняти навчання через брак коштів. Зокрема, статистика 1997 р. засвідчила, що лише 5 % докторантів, які перервали навчання з фінансових причин, протягом 20 років здобули академічний ступінь. Тому з 1998 р. діє вимога, згідно з якою кожен докторант повинен мати індивідуальну навчальну програму і зобов'язаний виконати її протягом чотирьох років стаціонарної підготовки і не пізніше від восьми років заочного навчання. Вищі навчальні заклади мають підвищити відповідальність за своїх докторантів та приймати таку їх кількість, для якої здатні створити необхідні умови і забезпечити високі стандарти навчан-

ня. Крім того, докторанти з грантами на навчання мають не пізніше ніж за два роки до його закінчення отримати пропозиції з працевлаштування [220; 322].

На початку 2000-х рр. запроваджено порядок прийому докторантів і організацію закладами навчання для керівників-консультантів, а також дозволено роботу за сумісництвом для докторантів і прийом студентів для здобуття ступеня ліценціата. Це зумовлено намаганнями підвищити роль ступеневої підготовки в навчанні протягом життя. Також запроваджено обов'язкову базову підготовку з методології викладання у вищій школі для тих докторантів, що залучені до викладацької діяльності на основному циклі вищої освіти [153; 322].

Як зазначалося, крім ступеня доктора філософії, ступеневі програми можуть надавати ступінь ліценціата, зокрема з метою забезпечення більших можливостей працюючим особам у продовженні підготовки і підвищенні кваліфікації. Скажімо, для інженерних наук двоє з кожних п'яти прийнятих на ступеневі програми у 2004 р. мали на меті здобути ступінь ліценціата. Велика частка таких вступників і в медицині. Загальні вимоги до вступників такі самі, як і в разі отримання докторського ступеня.

Можна також отримати ступінь ліценціата як проміжну кваліфікацію в докторському навчанні. Часто причиною отримання ступеня ліценціата є наявність коштів лише для 2–3-річного навчання. Інтерес до здобуття ступеня ліценціата помітно посилився останнім десятиріччям. Шведське національне агентство з вищої освіти зараз підтверджує ефективність надання ступеня ліценціата для правників і викладачів закладів вищої освіти. Заборон проти вступу на наступний цикл ступеневого навчання після отримання ступеня ліценціата немає, однак у цьому разі період ліценціатного навчання віднімається від терміну докторської підготовки і стипендія може бути призначена на навчальний термін, що залишився. Щорічно на ліценціатний цикл набирається

близько 750 студентів. Найбільше їх прийнято в Каролінський інститут Стокгольма і Королівський технологічний інститут [153; 220].

Ступінь ліценціата відповідає 120 кредитам вищої освіти, з яких 60 кредитів мають відводитися на підготовку вчених тез або нарису в межах ліценціатної програми чи на ліценціатній стадії навчання за докторською програмою. Ліценціатні ступені становлять близько 30 % від загальної кількості присуджених ступенів найвищого рівня. Отримання ступеня ліценціата в межах докторської програми надає докторантам певного позитивного досвіду і в разі її незавершення залишає певні надбання від навчання. Ступінь ліценціата визнається також у приватному секторі. Законодавством не обумовлено, як саме має перевірятися або екзаменуватися вчений нарис, тези. Проте загальноприйнятою є участь студентів у семінарах, під час яких аргументовано і критично обговорюється їхня робота. Це свого роду міні-захист. На ньому має бути присутній екзаменатор, який ознайомлений з роботою, однак у багатьох випадках є офіційний опонент та екзаменаційна рада [220].

Таким чином, дослідницька підготовка, або шостий рівень вищої освіти, з наданням ступенів доктора філософії і ліценціата є найвищим рівнем вищої школи у Швеції і включає навчання, дослідження та підготовку вченої або докторської дисертації. Загалом навчання складається з таких компонентів:

- загальна навчальна програма дослідницької підготовки, в якій описується зміст навчання, організація різних частин програми, тести й екзамени тощо;
- індивідуальна навчальна програма, що містить графік навчальної програми; детальний опис дослідницьких завдань, попереднє формулювання теми дисертації, навчальні курси тощо;
- докторська дисертація (монографічна або компіляційна) з обов'язковою її публікацією, розсилкою

(не обов'язковою) по бібліотеках і публічним захистом шведською або англійською мовою;

- навчальні курси, що забезпечують докторантів знаннями та навичками для проведення дослідження і підготовки дисертації, а також спеціальна підготовка з освітньої теорії для викладання на основному циклі вищої освіти;
- дослідницькі семінари, на яких докторант презентує результати дисертаційного дослідження або статті для розгляду і обговорення.

З точки зору виявлення кращої практики організації дослідницької підготовки та створення відповідного навчально-дослідницького середовища взірцями можуть слугувати провідні шведські університети. Серед них привертає до себе увагу ***Уппсальський Університет***, який заснований у 1477 р. і нині за рейтинговим версіями Таймс і Шанхайський стабільно посідає місця серед 100 провідних університетів світу [265; 362; 398].

Цей університет є широкопрофільним, його діяльність сфокусована на освіті та дослідженнях і охоплює три основних дисциплінарних домени: гуманітарні і соціальні науки; медицина і фармація; природничі науки і технології. Освітня та дослідницька діяльність здійснюється на дев'яти факультетах: теології, права, мистецтв, мов, соціальних наук, освітніх наук, медицини, фармації, природничих наук і технологій. Студентам університету пропонується понад 40 освітніх програм та близько 2 тис. окремих предметних курсів. Щороку в університеті навчається понад 40 тис. студентів, що еквівалентно 21 тис. студентів денного навчання. Понад половина з них опановує гуманітарні і соціальні науки. Крім того, університет має близько 2,5 тис. докторантів (6 % від тих, хто навчається).

В університеті 6 тис. працівників, з яких приблизно 4 тис. (дві третини) викладачів і дослідників, видається близько 5 тис. публікацій на рік, тобто в середньому 1,25

публікації в розрахунку на одного викладача, дослідника. У різні роки в університеті працювали вісім лауреатів Нобелівської премії, останній з них став лауреатом у 1981 р. Давньою і доброю традицією університету стали візити лауреатів цієї премії з метою проведення лекцій та зустрічей з колегами-дослідниками.

Річний грошовий обіг університету становить близько 4 млрд крон (приблизно 670 млн доларів США). Понад 60 % річних видатків припадає на дослідження і докторську підготовку. Приблизно 50 % досліджень фінансуються із зовнішніх джерел. В університеті реалізуються 23 дослідницьких проекти, що фінансуються компаніями, приміром Вольво (*англ.* Volvo), Дюпон (DuPont) тощо.

Університет уклав угоди про студентський обмін з майже 500 зарубіжними університетами 40 країн. Також здійснюється міжнародне дослідницьке співробітництво з близько 3 тис. університетами всього світу [265].

Таким чином, ступеневий третій цикл вищої школи, або 6-й рівень освіти (дослідницька підготовка) з наданням ступенів доктора філософії і ліценціата, є найвищим циклом (рівнем) вищої школи у Швеції. Запроваджена з 2007 р. нова система градації шведської вищої освіти передбачає три цикли: основний, підвищений і ступеневий. На ступеневому циклі (рівні) підготовки зберігається його поділ на етапи ліценціата (2 роки) і докторантури (4 роки). Для ідентифікації циклів вищої освіти запроваджуються кредити ECTS, що характеризуються навчальним змістом за обсягом, предметністю і рівнем. В основному ліценціатна чи докторська підготовка складається з навчання, проведення досліджень та написання дисертації. Атестація і надання кваліфікації на найвищому освітньому рівні в Швеції децентралізовані, та є відповідальністю вищих навчальних закладів. Проте надає таке право закладу і контролює його реалізацію Шведське національне агентство з вищої освіти. Вищий освітній цикл (рівень) Швеції є добре інтегрованим у єв-

ропейський і світовий академічний простір. Академічний потенціал вищої школи Швеції, особливо на її найвищому освітньому циклі (рівні), є сконцентрованим. Усе це створює умови для надання якісної вищої освіти взагалі і на докторському рівні зокрема. Докторська підготовка зосереджена передовсім у топ-закладах – Лундському, Уппсальському і Стокгольмському університетах та Каролінському інституті Стокгольма.

Зазначені характеристики змісту та процедур дослідницької підготовки у Швеції доцільно враховувати при впровадженні третього циклу вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу та вдосконаленні підготовки вчених – фахівців найвищої кваліфікації в Україні [39; 40; 64].

Як і Швеція [153; 159], ***Фінляндія*** входить до групи північних європейських країн, які демонструють високі досягнення в освіті, дослідженнях і розробках, розвитку людського потенціалу [226; 266; 267]. Тому фінський досвід організації вищої освіти взагалі та її третього циклу за Болонською термінологією [365] зокрема становить великий інтерес у період значних трансформацій вищої школи України [43; 71; 177; 184; 193].

Загальний цивілізаційний та освітньо-дослідницький контексти організації і функціонування вищої освіти у Фінляндії характеризуються так [156; 226; 266; 267].

За індексом людського розвитку Фінляндія, населення якої становить 5,3 млн осіб, стабільно займає провідні позиції – у 2007 р. 12-те місце серед 182 країн. У цьому році країною вироблено ВВП обсягом 183 млрд доларів США (в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності), що становить 35 тис. доларів на душу населення (у Швеції – 37 тис. доларів, Україні – менше від 9 тис. доларів) [267].

На освіту в цій країні в 2002–2006 рр. щорічно витрачалося 5,8–6,4 % ВВП, у тому числі 1,7–2,0 % – на вищу школу [223]. Для порівняння: в Україні протягом останніх чотирьох років в освіту спрямовується також близько 6,5 % ВВП, зокрема понад 2 % – у вищу [140], що є одни-

ми з найкращих світових показників [226; 253; 267]. Фінляндія утримує лідерські позиції і стосовно фінансування та кадрового забезпечення сфери досліджень та розробок. У 2005 р. на дослідження та розробки тут витрачалося 3,5 % ВВП (в Україні останніми роками значно менше від 1 % [82], у світі – 2,3 %), у розрахунку на 1 млн населення працювало 7,8 тис. дослідників, в Україні 3,2 тис. [82] (для порівняння: у 30 країнах ОЕСР – відповідно 1,8 % ВВП (по ОЕСР у цілому – 2,4 %) та 3,2 тис. дослідників).

Краще зрозуміти умови існування та розвитку вищої школи, її найвищого рівня у Фінляндії дає змогу і усвідомлення основних принципів та пріоритетів фінської освітньої політики. Це – якість, ефективність, справедливість, інтернаціоналізація. Це – розгляд освіти як чинника конкурентоспроможності. Це – нинішні пріоритети: підвищення рівня освіти і поліпшення компетентностей населення, удосконалення ефективності освітньої системи, запобігання відчуженню дітей і молоді, збільшення навчальних можливостей дорослих. Особлива увага також приділяється якісному піднесенню й впливу освіти, досліджень та інтернаціоналізації. За реалізацію освітньої політики відповідальні насамперед Міністерство освіти Фінляндії та Національна рада з освіти [298].

Міністерство освіти відповідає і за реалізацію дослідницьких пріоритетів, серед яких розвиток державного фінансування досліджень, покращення характеристик фінської науки, інтенсифікація використання дослідницьких знахідок та поліпшення бази знань наукової політики. Ця політика вибудовується з метою підвищення рівня фінських досліджень, їх впливу на суспільство та кращого міжнародного сприйняття. За рівнем фінансування досліджень і розробок (3,4 % ВВП у 2006 р.), кількістю дослідників (подвоєння за останню декаду їх чисельності, яка тепер становить понад 2 % робочої сили) Фінляндія, як уже зазначалося, займає найвищі позиції серед країн ОЕСР. При цьому інвестиції приватного

сектору в дослідницько-інноваційну сферу становлять 65 %, державного – 28 %, іноземних джерел – 7 %. За останні 10 років подвоїлася і кількість осіб з докторськими ступенями. На сектор вищої освіти у Фінляндії припадає 19 % від усіх видатків на дослідження та розробки (в Україні – 7 % у 2008 р. [82]). При цьому фінансування досліджень та розробок у вищій школі становить 38 % від загальних асигнувань на її утримання (в Україні 3 %, що суттєво менше, ніж передбачено законом 10 % [82; 139]). Презентуючи лише близько 0,6 % глобальних досліджень, фінські дослідження і розробки доволі продуктивні: публікації та статті фінських дослідників становлять 1 % наукових публікацій в межах ОЕСР, а рівень їх цитування на 13 % вищий за середній по цій організації [223; 299].

Система вищої освіти Фінляндії складається з двох взаємодоповнюючих секторів: політехнікумів (*англ.* polytechnics) та університетів (*англ.* universities), конкурентоспроможна на міжнародному рівні та здатна гнучко реагувати на загальнонаціональні і регіональні потреби. Для цього запроваджена дуальна модель організації вищої освіти, що передбачає чітку диференціацію місій та ступенів між двома її секторами – політехнічним і університетським [223].

У політехнікумах навчаються професіонали згідно з потребами ринку праці та проводяться прикладні дослідження і розробки, що підтримують навчання та сприяють регіональному розвитку. Система політехнікумів досить нова, утворена в 90-х рр. минулого століття і сформувалася до 2000 р. Політехнікуми – багатогалузеві регіональні інституції, що сфокусовані на контактах з робочим середовищем та на регіональному розвитку. Серед першочергових завдань закладів – удосконалення навчального процесу, підвищення якості, інновації та інтернаціоналізація. Політехнікуми є муніципальними або приватними утвореннями і ліцензуються урядом. Міністерство освіти

та політехнікуми, а також організації, що їх утримують, укладають трирічні виконавчі угоди [223; 297].

До системи вищої освіти входять 28 політехнікумів, з них 26 перебувають у віданні Міністерства освіти, а також поліцейський коледж Міністерства внутрішніх справ та Аландський університет прикладних наук, що в самоврядній провінції Аланда. Фінський віртуальний політехнікум являє собою мережу всіх політехнікумів країни, яка розвиває, продукує і пропонує освіту з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Загальна чисельність молодих студентів і дорослих слухачів у політехнічних закладах становить 130 тис. осіб. Такі заклади співфінансуються урядом та органами місцевої влади. Разом з тим відбувається процес об'єднання (консолідації) політехнікумів у більш потужні інституції. Так, у 2008 р. їх загальна кількість мала бути зменшена на два заклади [223; 298; 297].

Система ступенів вищої освіти в політехнікумах запроваджена в 2005 р. і складається з політехнічних бакалаврських та магістерських ступенів, тобто, по суті, являє собою двоциклову організацію вищої школи, оскільки не містить ступенів третього (докторського) циклу. Ступеневе навчання забезпечує отримання кваліфікації вищої освіти та практичну професійну майстерність і передбачає фундаментальне та професійне навчання, оволодіння вибірковими навчальними дисциплінами і виконання підсумкового проекту, а також включає обов'язкову реальну практичну підготовку. Щоб дістати більш повне уявлення про зміст діяльності політехнікумів, варто навести галузі освіти, у яких працюють ці заклади:

- гуманітарні науки (*англ.* humanities) і освіта;
- культура;
- соціальні науки, бізнес і управління;
- природні ресурси і навколишнє середовище;
- технології, комунікації і транспорт;
- природничі науки;

- соціальні послуги, здоров'я, спорт;
- туризм, громадське харчування і домашні послуги [223; 297].

Обсяг навчального навантаження для здобуття політехнічного бакалаврського ступеня загалом становить 210–240 кредитів (ECTS), що означає 3,5–4,5 років навчання на денній формі. Для вступу на навчання за такою ступеневою програмою потрібен сертифікат про повну середню освіту або відповідну професійну кваліфікацію чи адекватний іноземний документ. Для вступу на навчання за політехнічною магістерською програмою необхідно мати політехнічний ступінь бакалаврського рівня і, принаймні, три роки практичного досвіду. Здобуття політехнічного магістерського ступеня вимагає 60–90 кредитів, що триває 1,5–2 роки навчання, і на ринку праці є еквівалентним університетському магістерському ступеню. Ступінь можна здобувати без відриву від трудової діяльності. У 2007 р. у політехнікумах бакалаврський ступінь здобували 115 тис., магістерський – 3,3 тис. студентів. Очікується, що кількість політехнічних магістерських ступенів найближчими роками буде зростати. Навчання за ступеневими програмами в політехнікумах безкоштовне. Політехнікуми самостійно визначають критерії прийому вступників, на свій розсуд організовують відбір абітурієнтів та вступні екзамени. Майже 90 % вступників подають заяви електронним способом через Інтернет-мережу [223; 297].

Переважна більшість політехнікумів проводять дослідження і розробки, що орієнтовані на потреби бізнесу та промисловості і зазвичай пов'язані зі структурою та розвитком регіональної економіки. Крім того, завданням розвитку сьогодення є взаємодія між освітою та дослідженнями і розробками, вдосконалення персоналу та співпраця політехнікумів, університетів і дослідницьких інститутів. Обсяг досліджень та розробок політехнікумів останніми роками зростає. Зв'язок з ринком праці орієнтує політехнікуми

на створення нових чи вдосконалення існуючих товарів і послуг, а також продукції машинобудування, приладобудування для потреб їх регіонів [223; 297].

Місія університетів полягає в проведенні наукових досліджень та надання на цій основі "доступеневої" (*англ.* undergraduate), "ступеневої" (*англ.* graduate) та "післяступеневої" (*англ.* postgraduate) освіти. Відповідно до закону про університети останні зобов'язані підтримувати вільні дослідження (*англ.* research) та наукову (*англ.* scientific) і прикладну (*англ.* artistic) освіту, готувати студентів до служіння країні та людству. Для виконання своєї місії університети повинні взаємодіяти із суспільним оточенням та посилювати вплив дослідницьких відкриттів та прикладної діяльності на суспільство [223; 298].

Фінляндія має 20 університетів, які розташовані в 11 містах і надають освітні послуги у 23 місцевостях країни, діють на засадах академічної свободи й автономії та незалежні в прийнятті рішень. Усі університети є державними, уряд переважно (майже на дві третини) фінансує їх бюджети. Серед цих університетів, які перебувають у віданні Міністерства освіти, 10 багатодисциплінарних (широкопрофільних) університетів, три школи економіки і ділового адміністрування, три технологічних університети і чотири художні академії. Крім того, вищу освіту надає Національний коледж оборони Міністерства оборони. Також на територіях, у містах яких відсутні університети, діють університетські центри (*англ.* university centers), що здійснюють університетську діяльність на місцях. Кооперативними партнерами цих центрів часто є регіональні політехнікуми, муніципалітети та регіональні ради. Університетська мережа являє собою переважно кооперовані органи для досліджень та освітні підрозділи, що працюють в одній галузі. Фінський віртуальний університет є консорціумом, що заснований усіма університетами країни для підтримання і розвитку використання інформаційно-комунікаційних

технологій у навчанні, викладанні та управлінні [223; 298]. Крім політики, визначеної в урядовій програмі та плані розвитку освіти і досліджень, університетська діяльність регламентується трирічними виконавчими угодами, підписаними з Міністерством освіти на підставі переговорів.

Університет Гельсінкі за рейтингом Таймс у 2008 р. посідав 91-ше місце серед університетів світового класу, у 2009 р. – 108-ме, за рейтингом Шанхайським – відповідно 68-ме і 72-ге місця.

Разом з реформуванням університетів згідно з відповідним законом також вдосконалюється їх мережа шляхом консолідації і укрупнення. Приміром, передбачається на базі семи університетів утворити три більш потужних у столиці, місті Турку та східній частині країни. Формування нового інституційного складу вищої освіти має бути завершене до 2012 р. [223].

Фінські університети надають бакалаврські (перший цикл) та магістерські (другий цикл), а також ліценціатські (*англ.* licentiate) і докторські (*англ.* doctoral) ступені (третій цикл). Крім того, у галузі медицини можливо на рівні "післяступеневої" освіти здобувати ступінь спеціаліста (*англ.* postgraduate specialist). Ступені третього циклу надаються лише університетами. Нова система ступенів запроваджена в 2005 р. у межах реформи університетських ступенів [223; 298].

Студенти мають спочатку отримати бакалаврський ступінь, а після цього можуть опановувати магістерський ступінь. Університети також організовують відокремлені магістерські програми, на які окремо добирають вступників з мінімальною бакалаврською освітою. Навчання кількісно визначається кредитами (ECTS). Тривалість бакалаврської програми становить три роки (180 кредитів), магістерської – два роки (120 кредитів) в еквіваленті денного навчання. У деяких галузях, таких як медицина, навчання для отримання ступеня більш

тривале. Система індивідуального навчального планування полегшує реалізацію навчального процесу, моніторинг прогресу та керівництво і консультування студентів [223; 298].

Університети незалежно добирають студентів на основі різноманітних екзаменів. Студент зараховується лише на одне планове місце. Починаючи з 2008/2009 академічного року процедура відбору вступників мала бути спрощена шляхом запровадження спільної для університетів системи прийому [223; 298].

Університетська післяступенева освіта спрямована на опанування дослідницьких програм, що ведуть до отримання ступенів ліценціата або доктора: наук, мистецтв, а також доктора філософії. Ступінь доктора філософії (PhD) мають право надавати 15 університетів. Ліценціат і докторат як етапи післяступеневої підготовки можуть бути як послідовними, так і незалежними рівнями освіти третього циклу. Для докторського навчання необхідно мати ступінь ліценціата чи магістерський або еквівалентний ступінь [242; 298; 388; 390; 396].

Обсяг навчального навантаження для здобуття ступеня ліценціата загалом становить 120 кредитів (ECTS), що триває 2 роки навчання за денною формою. Докторський ступінь передбачає 240 кредитів (ECTS), що означає 4 роки денного навчання. Дещо відрізняється система ступенів у медицині: за деякими спеціальностями підготовка здійснюється тільки на рівні ліценціата, доктората і становить 300–360 кредитів, або 5–6 років денного навчання. На доповнення до обов'язкового теоретичного навчання (60 кредитів), що, як правило, складається з навчальних дисциплін, відповідних тематиці дослідження (30–40 кредитів), міждисциплінарної підготовки (10–20 кредитів), модулів з методології досліджень, етики, філософії науки тощо (5–15 кредитів), а також участі в наукових семінарах та публікацій результатів досліджень (10–20 кредитів), ліценціант або докторант

зобов'язаний підготувати дисертацію, що становить відповідно 60 і 180 кредитів, і публічно її захистити. Якщо ліценціант бажає продовжити навчання на докторському рівні, то завершене теоретичне навчання йому зараховується. Дисертація може бути підготовлена за різними типами представлення результатів дослідження: монографія, комбінація опублікованих статей (*англ.* article dissertation), рукопис, інші роботи, що відповідають науковим критеріям [242; 298; 388; 390; 396].

З 1995 р. у фінських університетах запроваджена мережа із 119 ступеневих шкіл, у яких за денною формою готуються близько 4 тис. докторантів. Це здійснено з метою вдосконалення післяступеневої освіти, передовсім підвищення її якості, скорочення часу на підготовку дисертацій та посилення міжнародної співпраці. Місією цих шкіл є забезпечення систематичного навчання і керівництва докторантами, які мають завершити дисертації протягом чотирьох років. Нині кожен третій докторант захищає дисертацію у віці до 30 років. У Фінляндії розробляється система дослідницької кар'єри, щоб зробити післяступеневу докторську кар'єру більш передбачуваною та привабливою [223; 299].

Загалом у 2007 р. в університетах на бакалаврському і магістерському циклах навчалося 152 тис. студентів, за докторським (включаючи ліценціатський) – 21,6 тис. ліценціантів і докторантів; присуджено 5,9 тис. бакалаврських, 13,9 тис. магістерських і 1,5 тис. докторських ступенів. Характерно, що перелік галузей освіти, у яких присуджуються бакалаврські, магістерські і докторські ступені, є наскрізним для трьох циклів вищої школи. За цим переліком у 2007 р. найбільше присуджено докторських ступенів з природничих наук (363, або 23,8 %), інженерії та архітектури (302, або 19,8 %), медицини (222, або 14,6 %), гуманітарних (131, або 8,6 %) та соціальних (116, або 7,6 %) наук, найменше (менше від 10) – із стоматології,

ветеринарної медицини, спортивних наук, музики, театру і хореографії, образотворчого мистецтва [223; 298].

Таким чином, фінська вища освіта останнє десятиріччя перебуває на шляху реформ і нині чітко поділяється на два сектори: університетський та політехнічний. Ці два сектори виразно відрізняються за співвідношенням дослідницької і навчальної складових та загальнонаціональної і регіональної орієнтацій. В обох секторах ключовими цілями є підвищення якості навчання, викладання і досліджень, проте в університетах імперативними є дослідження, на основі яких розгортається навчання. У політехнікумах, навпаки, домінує спрямоване на практику навчання, а дослідження мають важливий, але допоміжний характер. Крім того, університети повинні посилити свій вплив на суспільство в цілому, тоді як політехнікуми – на регіони, що не виключає піднесення загальносуспільного і міжнародного значення політехнікумів. Університетська система підготовки на третьому циклі вищої освіти зберігає двоетапну модель найвищого циклу освіти: ліценціат (2 роки) і докторат (4 роки) і аналогічна докторській підготовці Швеції.

1.5.2. Центральна (Словаччина, Угорщина) і Східна (Білорусь, Вірменія, Росія) Європа

Досвід організації вищої освіти в ***Словацькій Республіці*** (далі – Словаччина) становить підвищений інтерес з кількох причин. По-перше, ця країна – сусід України і має багато схожого в національному менталітеті. По-друге, Словаччина – з 2000 р. член ОЕСР та з 2004 р. – Євросоюзу, а отже, запроваджує на своїх теренах світові та європейські стандарти, що актуально й для України [19; 39–41; 178; 270]. По-третє, це доволі успішна країна з чисельністю населення 5,3 млн [267], більшість якого проживає в містах і 86 % якого є словаками.

Так, у 2007 р. за індексом розвитку людського потенціалу вона посідала 42-ге місце (тобто входила до групи

країн з високим людським розвитком) серед 182 країн світу, на душу населення виробляла 20 тис. доларів США ВВП (в еквіваленті паритету купівельної спроможності). Щорічний приріст ВВП у 1990–2007 рр. у цій країні становив 3,4 %. Крім того, останніми роками в Словаччині частка державних витрат на освіту у відсотках ВВП зменшилася з 5,6 % у 1991 р. до 4,3 % у 2007 р., у тому числі до 1,0 % на вищу школу, що суттєво поступається загальносвітовому рівню фінансування освіти і спонукає шукати шляхи підвищення ефективності освітньої системи. Також незначним у цій країні є показник фінансування досліджень та розробок – у 2005 р. лише 0,5 % ВВП, зокрема у вищій школі (2006 р.) 0,12 % ВВП. Річні витрати на ці цілі у 2007 р. у розрахунку на одного студента дорівнювали 0,7 тис. доларів, що становило 11 % від вартості підготовки одного студента за рік. Відносно небагато і дослідників у Словаччині в розрахунку на 1 млн населення – 2,0 тис. осіб [226; 266; 267].

Разом з тим у 2007 р. випуск у країні докторантів як частки населення відповідного випуску віку дещо перевищував середній показник по країнах ОЕСР і становив 1,6 %, прийом нових докторантів також був відносно більшим – 3,3 %. Однак серед докторантів дуже мало міжнародних та іноземних – відповідно 0,8 і 0,9 % [226].

Словаччина – країна з давніми і багатими історичними традиціями розвитку вищої освіти, хоча і не має високорейтингових університетів. Перша академія заснована тут у 1465 р., перший університет – у 1635 р. З 1999 р. Словаччина бере участь у Болонському процесі. Нинішні склад і структура системи вищої освіти чітко врегульовані законом про вищу освіту 2002 р. Вищі навчальні заклади поділяються на публічні (*англ.* public), державні (*англ.* state) і приватні (*англ.* private), які відповідно мають різні (державні та приватні) джерела фінансування, хоча публічні та державні заклади в основному фінансуються з державного

бюджету, а приватні – тільки можуть, але не обов'язково, отримувати кошти з бюджету держави [273].

Публічні вищі навчальні заклади утворюються згідно із згаданим законом, органами їх автономії є ректор, академічний сенат, наглядова та наукова ради, які визначають організацію, діяльність і управління в закладі. Державні (урядові) заклади утворюються в міністерствах. Приватні заклади засновуються недержавними (неурядовими) організаціями і фондами, однак вони мають бути схвалені Міністерством освіти Словаччини як такі, що здатні здійснювати освіту та дослідження. У 2003 р. у країні було 19 публічних закладів (з них 10 традиційних університетів, три технологічних університети, один аграрний університет, по одному університету економіки та ветеринарії, три заклади мистецтва і музики). Дві військові та одна поліцейська академії і медичний університет є державними. Перший приватний університет в країні з'явився в 1999 р. із спеціалізацією в менеджменті [273].

Вища освіта здійснюється в межах акредитованих програм навчання (*англ.* study programs), які реалізуються на трьох рівнях (циклах за термінологією Болонського процесу). Можливе об'єднання навчальних програм перших двох рівнів в одну. Програми першого рівня називаються бакалаврськими (*від англ.* Bachelor), другого рівня та об'єднані – магістерськими (*англ.* Master), інженерними (*англ.* Engineer) і докторськими (*англ.* Doctor), третього – докторсько-філософськими (*англ.* PhD). Відповідно присуджуються такі академічні ступені (*англ.* academic degrees) (звання – *англ.* titles):

- бакалавра ("Bachelor") за бакалаврськими програмами;
- магістра ("Master") за магістерськими програмами, магістра мистецтва ("Master of Art") за цими програмами в галузі мистецтва, інженера ("Engineer") у галузях техніки, агрономії та економіки за інженерними програ-

мами та інженера архітектури (“Engineer Architect”) у галузі архітектури і міського планування, доктора медицини (“Doctor of General Medicine”) у медицині, доктора стоматології (“Doctor of Dentistry”) у стоматології та доктора ветеринарії (“Doctor of Zoopharmacy”) у ветеринарії;

- доктора природничих наук (“Doctor of Natural Sciences”) у природничих науках, доктора фармації (“Doctor of Pharmacy”) у фармації, доктора філософії (“Doctor of Philosophy”) у гуманітарних та мистецьких науках, доктора права (“Doctor of Laws”) у юриспруденції, доктора педагогіки (“Doctor of Pedagogy”) у навчанні та фізичній освіті, ліценціата теології (“Licentiate of Theology”) та доктора теології (“Doctor of Theology”) відповідно за перший і другий етап докторсько-філософської програми в галузі теології на докторсько-філософському рівні (циклі) [291; 359].

Система напрямів, за якими здійснюється навчання на кожному з трьох рівнів (циклів) вищої освіти, визначається Міністерством освіти Словаччини. Вища освіта за напрямом або за комбінацією напрямів навчання провадиться за акредитованими навчальними програмами. Після успішного завершення навчальної програми вищий навчальний заклад надає відповідне академічне звання [291; 359].

Акредитаційна комісія (*англ.* Accreditation Commission) утворена урядом Словаччини в 1990 р. як дорадчий орган і звітує уряду про свою діяльність кожних два роки. Головні завдання комісії полягають у моніторингу і незалежному оцінюванні якості освіти, досліджень, розробок, мистецької та іншої творчої діяльності вищих навчальних закладів. Комісія всебічно вивчає умови, за яких відбувається зазначена діяльність в окремих закладах. Здійснюючи незалежне оцінювання, комісія сприяє підвищенню ефективності та якості вищої освіти і готує рекомендації з удосконалення функ-

ціонування закладів. Комісія діє відповідно до закону про вищу освіту та європейських вимог, зокрема Болонського процесу. Акредитаційна комісія складається з 21 члена, що призначаються урядом Словаччини на шість років, максимум на два терміни підряд. Комісія діє на підставі статуту, затвердженого урядом у 2002 р., її очолює голова. Спосіб добору членів комісії, методи її роботи та робочих груп, процес подання до розгляду і детальний зміст запитів та супроводжувальних документів урегульовуються відповідним рішенням уряду від 2002 р. [136; 291].

Згідно із законодавством Акредитаційна комісія висловлює свою думку щодо:

- компетентності університету проводити навчання за навчальними програмами, за якими заклад уповноважений надавати академічні звання (ступені);
- здатності організації, що не є вищим навчальним закладом, брати участь у реалізації докторських навчальних програм;
- компетентності університетів виконувати габілітаційні акти та процедури з номінування професорів;
- пропозицій стосовно заснування, об'єднання, поділу, ліквідації, зміни назви та розташування університету, державного університету або їх факультетів, а також приватного університету або його факультетів;
- пропозицій з надання державної згоди легітимній організації функціонувати як університет;
- пропозицій із будь-яких змін у системі галузей, напрямів освіти;
- будь-яких додаткових пропозицій стосовно університетів з питань, що перебувають у віданні міністра освіти [291].

Акредитаційна комісія кожних шість років здійснює всебічну акредитацію діяльності університетів згідно з оприлюдненим планом. У межах такої вичерпної акредитації комісія також оцінює рівень досліджень, розробок,

художньої та іншої творчої університетської діяльності і оприлюднює свою думку стосовно стандартів конкретного університету порівняно з іншими університетами або професійними коледжами [291].

Підготовка за докторськими програмами третього рівня вищої освіти може також організовуватися Словацькою академією наук або іншими установами і закладами науки, освіти, досліджень, технології або мистецтва за ухвалою Міністерства освіти Словаччини та за пропозицією і рішенням Акредитаційної комісії з правом забезпечувати докторсько-філософське навчання, принаймні, в одній науковій дисципліні або галузі мистецтва. Словацька академія наук є самостійною науковою установою, яка спрямовує свою діяльність на розвиток науки, освіти, культури, економіки. Академія проводить фундаментальні дослідження та бере участь у прикладних дослідженнях у певних галузях [273; 291].

Основною умовою вступу на бакалаврську або об'єднану програму є завершення освіти на вищому середньому рівні (*англ.* upper-level of secondary education) або середньої професійної освіти, для вступу на навчальну програму другого рівня (циклу) потрібно закінчити програму навчання першого рівня (бакалаврську), на докторсько-філософську програму – навчальну програму другого рівня або комбіновану (об'єднану) програму навчання (магістерську, інженерну, докторську) [359].

Навчальні програми можуть бути з відривом (денна, очна) (*англ.* full-time, internal) чи без відриву (заочна) (*англ.* part-time, external) від основної діяльності. Стандартна тривалість навчання за бакалаврською програмою, включаючи практику, становить мінімум три і максимум чотири роки, за програмою другого рівня (циклу) – від одного до трьох років, аби сумарний стандартний період навчання на першому і наступному другому рівнях (циклах) вищої освіти за тим самим або спорідненим напрямом становив не менше від п'яти років.

Стандартна тривалість навчання за об'єднаними програмами коливається в межах 4–6 років, за докторсько-філософськими програмами за денною (внутрішньою) формою – мінімум три і максимум чотири роки та за зовнішньою – максимум п'ять років. Як внутрішня, так і зовнішня форми навчання можуть реалізовуватися з використанням як очного (*англ.* presence), так і дистанційного (*англ.* distance) методів або з поєднанням цих навчальних методів. Дистанційний метод заміщує прямий контакт студента і викладача їх комунікацією через комп'ютерно-інформаційну мережу. Багато програм за зовнішньою формою використовують саме дистанційний метод навчання [359].

Підсумкова дисертація (*англ.* thesis, dissertation) є органічною частиною навчання за кожною навчальною програмою, захист дисертації являє собою один з державних екзаменів. Дисертація за бакалаврською програмою називається бакалаврською, за другим рівнем (циклом) вищої освіти або за об'єднаною програмою – дипломною. Умовою завершення докторсько-філософської програми є складання дисертаційного екзамену (*англ.* dissertation examination) та захист дисертації [359].

У навчальному процесі використовуються різноманітні форми навчання, такі як лекції, семінари, вправи, лабораторні роботи, практична підготовка, консультації тощо. Організація всіх рівнів (циклів) і форм навчання у вищій школі базується на кредитній системі. Така система навчання передбачає передавання і накопичення кредитів та відповідає нормам Європейської системи трансферу і накопичення кредитів і запроваджена в Словаччині ще в 1998 р. Вищі навчальні заклади мають визначати сумарну кількість кредитів, необхідних для завершення навчання на відповідному рівні освіти [273].

Нині в Словаччині діє 26 вищих навчальних закладів у 12 містах [359]: *Банській Бистриці* – Академія мистецтв у Банській Бистриці та Університет Матея Бела;

Братиславі – Університет економіки, Словацький університет охорони здоров'я, Словацький технологічний університет, Університет Коменського, Коледж державного управління, економіки і менеджменту, Академія музики та драматургії, Академія мистецтв і дизайну, Братиславська школа права; *Кошице* – Технічний університет, Університет ветеринарної медицини, Університет Павола Жозефа Шафаріка; *Ліптовському Мікулаші* – Академія збройних сил генерала Мілана Растіса; *Нітрі* – Університет Костянтина Філософа, Словацький аграрний університет; *Прешові* – Прешовський університет, Коледж міжнародного бізнесу; *Ружомберку* – Католицький університет; *Скалиці* – Центральний європейський коледж; *Тренчіні* – Університет Тренчіна Олександра Дубчека, Коледж менеджменту/Міський університет; *Трнаві* – Університет Трнави, Університет святих Кирила і Мефодія; *Зволені* – Технічний університет; *Жіліні* – Жілінський університет.

Отже, на один вищий навчальний заклад у країні в середньому припадає 210 тис. населення (для порівняння: в Україні на один вищий навчальний заклад III і IV рівнів акредитації припадає 130 тис. населення, не враховуючи близько 500 закладів I і II рівнів акредитації) [140].

Реалізацію загальної організації вищої освіти в Словаччині можна проілюструвати на прикладі ***Кошицького технічного університету***, який є провідним серед вищих навчальних закладів країни [361; 389]. Цей університет посідає 3-тє місце за обсягом залучених дослідницьких грантів (13 %) після Словацького технологічного університету (32 %) та Університету Коменського (20 %). У ньому навчається понад 16 тис. студентів (у 1996 р. 9 тис.) на дев'яти факультетах, працює майже 900 викладачів і стільки ж дослідників та адміністративного персоналу. Значне зростання останнім часом кількості студентів в університеті відбувалося насамперед за рахунок бакалаврських навчальних програм та навчання без відриву

від основної діяльності. Разом з тим в найближчі роки планується приділити значну увагу якості навчання, навіть ціною зменшення чисельності студентів, покращити їх навчальні результати, підвищити ефективність роботи викладачів, а також якість освітнього процесу. У 2007 р. університет підготував 2,8 тис. фахівців [361; 389].

Вища освіта в університеті надається за програмами трьох рівнів (циклів): бакалаврськими, магістерськими (магістерськими та інженерними) і докторськими (філософії). Навчання здійснюється за очною та заочною формами, а також забезпечується навчання протягом життя. Підготовка фахівців провадиться за акредитованими в установленому порядку програмами. Проректор з освіти координує навчання в університеті в цілому і на окремих факультетах за навчальними програмами першого і другого рівнів (циклів) та освіту протягом життя, включаючи дистанційну та продовжену. Проректор з науки і досліджень відповідальний за координацію докторського навчання. Програми докторського рівня реалізуються за 40 акредитованими науковим галузями (*англ.* scientific branches) і відповідними навчальними програмами. У 2007/2008 навчальному році на кошти Міністерства освіти Словаччини було прийнято 139 нових докторантів з відривом та 128 – без відриву від трудової діяльності. Загалом за рівнями освіти студенти університету розподілені так: 11,1 тис. (69 %) на першому, 4,1 тис. (25 %) на другому і 0,9 тис. (6 %) на третьому рівнях (циклах) [361].

Також в університеті запроваджено освіту дорослих, або осіб "третього віку" (*англ.* education of the third age) за програмами спочатку з 1992 р. дворічного, а з 1996 р. – також трирічного навчання за групами інтересів. На відповідні програми приймають вступників, яким виповнилося, принаймні, 40 років і які мають повну середню освіту та оплатили навчання. Для таких студентів на першому році провадиться однакове для всіх навчання, на наступних роках – спеціалізоване з вибором у межах

дев'яти навчальних предметів. Це навчання завершується наданням сертифікатів, його успішно пройшли 1,7 тис. осіб, найстарішій з яких було 85 років [361].

Університет розвиває дослідження та розробки в межах стратегії створення європейського дослідницького простору. У 2007 р. у закладі виконувалося 404 вітчизняних та 86 міжнародних наукових і дослідницьких проектів. Результати дослідницької та інноваційної діяльності публікуються і впроваджуються в практику. Найбільш вагомі публікації подаються у звітній документації за такими категоріями: A1 – наукові монографії; A2 – підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, художні монографії, каталоги, переклади; B – статті в наукових журналах, авторські свідоцтва, патенти, відкриття; C – інші публікації [361].

В університеті запроваджено збалансовану й демократичну систему управління вищим навчальним закладом, що забезпечує його автономію та академічну свободу. Ця управлінська система включає ректора (*англ.* Rector), академічний сенат (*англ.* Academic Senate), наглядову раду (*англ.* Board of Trustees), наукову раду (*англ.* Scientific Board), заступників ректора (*англ.* Vice-Rector) з науки і досліджень (*англ.* Science and Research), з освіти (*англ.* Education), із зовнішніх зв'язків і маркетингу (*англ.* External Relations and Marketing), з розвитку і будівництва (*англ.* Development and Reconstruction), скарбника (головного бухгалтера) (*англ.* Bursar), а також уповноваженого з якості (*англ.* Commissioner for Quality), деканів факультетів (*англ.* Dean of Faculty) [261].

Академічний сенат обирається строком на чотири роки з представників усіх факультетів і центральних інститутів університету. Чинний сенат складається з 29 осіб: шести професорів, семи доцентів, шести інших працівників з вищою освітою та 10 студентів, що навчаються на 1–3-му рівнях (циклах) вищої освіти. При сенаті функціонують дорадчі правова і економічна ради, які обираються в

складі дев'яти осіб кожна за пропозиціями академічних сенатів факультетів, центральних інститутів. Серед завдань сенату – розгляд і затвердження університетського бюджету, розподілу видатків по структурних підрозділах університету за встановленими критеріями, аудит використання коштів, оголошення виборів ректора на новий термін та затвердження порядку їх проведення згідно із статутом закладу, підготовка пропозиції щодо призначення обраної особи на посаду ректора університету на наступний чотирирічний період Президентом Словацької Республіки. Шляхом таємного голосування сенат приймає рішення про затвердження на посадах проректорів кандидатур, запропонованих новим ректором. Також за пропозицією ректора сенат таємним голосуванням обирає наукову раду з 35 осіб. Крім того, сенат затверджує організаційну структуру університету та ректорського офісу, дисциплінарну комісію (*англ.* Disciplinary Board), зміни до факультетських статутів, членів конкурсних комісій з призначення академічного та управлінського персоналу, плату за навчання, звіти про діяльність, економічний менеджмент, майновий стан університету [361].

Наглядова рада утворена згідно із законодавством з метою нагляду за процесом переходу університету від статусу суто державно-бюджетної організації до публічного вищого навчального закладу, державної власності у власність публічного закладу, запровадження системи багатоканального фінансування. Діюча наглядова рада складається з 14 членів, затверджених Міністерством освіти країни, шість з яких – за пропозицією ректора за згодою академічного сенату, шість визначені міністром освіти за рекомендацією ректора, по одному члену – за пропозиціями представників працівників та студентів у академічному сенаті [361].

Інший кошицький університет – ***Університет Павола Жозефа Шафаріка*** – залучений до реалізації європейської програми дослідження і вдосконалення док-

торської підготовки за участю 48 обраних університетів Європи, а саме: у тематичній мережі з дев'яти університетів щодо якості докторських програм (*англ.* Quality of Doctoral Programmes). Серед результатів особливо слід виділити розробки стосовно кредитування докторської освіти відповідно до Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ECTS). На XVIII Міжнародній науково-практичній конференції "Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми", що проходила 5–8 травня 2009 р. у Мішкольці (Угорщина), у презентації А. Фехера і Є. Челярової запропоновано модель розподілу кредитів за різними складовими чотирирічної докторської програми.

Автори в структурі докторської підготовки, яка сумарно передбачає 240 кредитів ECTS (60 кредитів на рік), виокремлюють такі компоненти з відповідним кредитуванням їх трудомісткості:

- освітня (навчальна) діяльність, що включає обов'язкові, вибіркові з числа нормативних та факультативні дисципліни (у середньому 16 кредитів, 6,5 %);
- дослідницька діяльність, яка відображається в публікаціях у міжнародних і вітчизняних журналах як з високою репутацією, так і в звичайних, а також у матеріалах конференцій (73,5 кредита, 30 %);
- активна участь у конференціях (11 кредитів, 4,5 %);
- цитування публікацій у міжнародних і вітчизняних виданнях (монографіях, журналах) як високорейтингових, так і звичайних (55 кредитів, 22 %);
- інше (дисертація – 40 кредитів, або 16 %, запровадження нових методів, патенти, програми тощо) – разом 63,5 кредита або 26 %;
- сприяюча діяльність (викладання, навчальна поїздка за кордон) – 26 кредитів, 11 % від загальної суми кредитів (245).

Кредитування докторських програм видається перспективним з огляду на застосування компетентнісного підходу в докторській освіті.

Таким чином, на початку нинішнього століття у вищій школі Словаччини здійснюються системні зміни. Ці зміни дають змогу вибудовувати сучасну систему вищої освіти, що відповідає вимогам Болонського процесу, створюють передумови для інтеграції словацької вищої школи в європейські простори вищої освіти та досліджень. Зазначений досвід Словаччини слід використати в процесі модернізації вітчизняної сфери вищої освіти.

Угорщина (член ЄС, ОЕСР) з населенням 10 млн, удвічі більшим, ніж у Словаччині, за рівнем успішності схожа на останню. Зокрема, за індексом людського розвитку вона займає наступну за Словаччиною 43-тю позицію, на душу населення виробляє майже стільки, як і сусідня країна, ВВП становить 19 тис. доларів США, демонструє протягом 1990–2007 рр., по суті, такий самий щорічний приріст ВВП (3,3 %) [267].

Однак основні характеристики освітньо-дослідницької сфери в Угорщині помітно кращі. На освіту витрачається 5,6 % ВВП, у тому числі на вищу школу – 1,1 %, на дослідження та розробки – 0,9 %, зокрема у вищій освіті – 0,24 %, на 1 млн населення припадає 1,5 тис. дослідників (цей показник гірший за словацький). Річні видатки на підготовку одного студента становлять 6,4 тис. доларів США, з них 1,5 тис. припадає на дослідження та розробки [226; 266].

Поступаючись Словаччині за обсягами підготовки докторантів, Угорщина готує у кілька разів більше міжнародних та іноземних докторантів, що свідчить про інтернаціональну привабливість угорської докторської освіти. Загалом випуск докторантів у 2007 р. становив 0,7 % населення відповідного випуску віку, прийом – 1,7 %, міжнародні та іноземні докторанти серед докторантів-випускників становили відповідно 6,7 і 7,5 % [226]. Як

свідчить статистично-кореляційний аналіз, докторська підготовка в Угорщині, на відміну від Словаччини, у цілому збалансована з кадрово-фінансовим потенціалом освітньо-дослідницького середовища. Угорщина має два топ-університети, що входять до переліку 400 найкращих за Шанхайським рейтингом [362].

На Болонську трициклову організацію вищої освіти Угорщина перейшла у 2004 р. Заснування та функціонування вищих навчальних закладів регулюється законом про вищу освіту 2005 р. Існують два типи таких закладів – університети і коледжі, які можуть здійснювати підготовку на всіх трьох циклах (бакалаврському, магістерському, докторському). Право здійснювати підготовку набувається за висновком Угорської акредитаційної комісії з вищої освіти (УАКВО), яка дозволяє і оцінює навчальну та наукову діяльність у вищій школі та раз на вісім років перевіряє виконання наданих дозволів з урахуванням кваліфікації кадрів, якості інфраструктури, стратегії розвитку закладу. Для бакалаврських та магістерських (зокрема інтегрованих одноетапних) програм законодавством чітко визначаються самі програми і випускні вимоги, такі як знання, компетентності. Докторські програми започатковуються з огляду на університетську спроможність за погодженою думкою експертів акредитаційної комісії та за виконання деяких інших законодавчо визначених умов. Бакалаврська (180–240 кредитів) і магістерська (60–120, інтегрована 300–360 кредитів) підготовка завершується підсумковим екзаменом, який може включати захист кваліфікаційної дисертації та додаткові усні, письмові і практичні екзамени. Здобуття докторської освіти (180 кредитів) потребує магістерського ступеня та завершується наданням або наукового ступеня доктора філософії (*англ.* Doctor of Philosophy – PhD), або академічного ступеня доктора гуманітарних наук (*англ.* Doctor of Liberal Arts – DLA) [302]. Цей поділ ступенів на

два типи є принциповим, оскільки зумовлений сутніснимиі відмінностями змісту докторської освіти.

Для здобуття докторського ступеня необхідно продемонструвати мовну вправність з двох мов у певній науковій галузі, виконати оригінальну наукову роботу, що має супроводжуватися науковими публікаціями, і викласти її зміст та результати в дисертації. Здобувач має скласти два усних докторських екзамени та публічно захистити дисертацію [357].

Уперше вітчизняне присудження ступеня доктора в Угорщині відбулося в 1637 р. на засадах середньовічної університетської докторської освіти (відповідне навчання і екзамени, підготовка докторської дисертації та її публічний захист) [27]. Ці умови в основному збереглися до цього часу.

Трансформацію докторської підготовки в Угорщині можна проілюструвати на прикладі ***Університету Міškольца*** в контексті загальнодержавних змін. Університету в 2010 р. виповнюється 275 р., сучасну назву заклад отримав у 1990 р. Університет – найбільший заклад вищої освіти, досліджень та розробок у північній частині країни. Нині в ньому навчається понад 13 тис. студентів, працює більш як 800 викладачів та 1000 іншого персоналу [409; 410]. Заклад входить до європейської тематичної мережі з дев'яти університетів, що досліджують проблеми якості докторських програм, за участю 48 обраних університетів, розподілених за шістьма тематичними групами.

Університет уперше отримав право присуджувати вчений ступінь доктора в 1931 р. У 1994 р. УАКВО на підставі повноважень, наданих законом про вищу освіту від 1993 р., підтвердила університету право навчати докторантів і присуджувати вчений ступінь, еквівалентний PhD, у кількох галузях (геологічні, технічні, економічні, юридичні науки). У 1996 та 1998 р. таке право надано університету щодо літературних та філософських наук [27].

У 2001 р. прийнято урядову постанову "Про докторське навчання та отримання вченого ступеня доктора". У цьому самому році УАКВО визначила вимоги до працівників докторських шкіл. У 2002 р. УАКВО ухвалено рішення про утворення в Університеті Мішкольца семи *докторських шкіл* на факультетах:

- геології та інженерії – докторська школа геологічних наук імені Міковіни Самюеля;
- матеріалознавства та інженерії – докторська школа матеріалознавства і технологій матеріалів імені Антала Керпелі;
- механічної інженерії та інформатики – докторська школа механічної інженерії імені Іштвана Салія і докторська школа інформатики імені Йожефа Хатвані;
- юридичному – докторська школа юридичних наук імені Ференца Діака;
- економічному – докторська школа теорії і практики підприємництва;
- гуманітарних наук – докторська школа літературних наук.

У 2004 р. на останньому факультеті також затверджена акредитація докторської школи з філософських наук [27; 409].

У цьому самому році УАКВО уточнила вимоги до персоналу докторських шкіл:

а) докторська школа повинна мати не менше від семи членів-засновників, троє з яких мають академічний ступінь доктора, а двоє є штатними працівниками; крім того, до складу школи входять ще не менше від чотирьох викладачів університету або академічних докторів;

б) керівником докторської школи є один із засновників, викладач університету, академічний доктор, який працює на повну ставку [27].

У 2007 р. постановою угорського уряду та відповідним рішенням УАКВО замість вимог до членів-засновників докторської школи, що скасовані, запроваджено крите-

рії до професійної придатності її кадрового ядра. Ці критерії такі:

- наявність ученого ступеня в науково-дослідницькій галузі, що заявлена в засновницьких документах школи;
- достатні наукові заслуги, особливо за останні п'ять років, що відповідають профілю школи;
- обов'язкове ведення тем у докторській школі.

Членом кадрового ядра докторської школи може бути:

- викладач або дослідник вищого навчального закладу, керівник школи, які є штатними працівниками або державними службовцями;
- науковий радник або професор-дослідник на повну ставку науково-дослідного інституту, які уклали договори про участь у докторському навчанні;
- професор у відставці (на пенсії), який в закладі здійснює активну науково-дослідницьку діяльність [27].

У країні функціонує електронна база даних докторантів, що утворена Угорською радою докторантів. У цій базі, зокрема, містяться дані про членів кадрового ядра докторських шкіл, керівників тем, викладачів, координаторів установ, адміністраторів факультетів. Загалом, починаючи з 1992 р. докторське навчання у восьми зазначених школах пройшли близько 2 тис. докторантів, з них 41 % за очною формою, 47 % – за індивідуальними планами, 12 % – за індивідуальними планами поза організованим навчанням [27].

В інформації Університету Мішкольца для іноземних студентів щодо опанування докторського ступеня зазначається, що докторська підготовка починається 1 вересня і триває три роки в еквіваленті очного навчання, вимагає наявності магістерського ступеня. Процедура здобуття докторського ступеня передбачає визначення докторською комісією факультету (*англ.* Doctoral Committee of faculty) предметів (дисциплін) для комплексних екзаменів (*англ.* comprehensive examinations), членів ко-

місії з комплексного екзамену (*англ.* Comprehensive Examination Committee) та комісії з оцінювання (*англ.* Evaluation Committee) для захисту дисертації. Серед документів, необхідних для процедури захисту (оцінювання) і які частково аналогічні українським, – дисертація та її електронна копія з рекомендацією керівника (консультанта); автореферат дисертації (100 прим.) з електронною версією; сертифікати мовної відповідності; свідоцтво про те, що останні два роки здобувач не мав неуспішного захисту дисертації в тій самій науково-дослідницькій галузі, протокол обговорення дисертації за місцем її виконання. Докторська комісія університету (*англ.* Doctoral Committee of the University) приймає рішення щодо надання докторського ступеня з урахуванням рішень комісій з комплексного екзамену та оцінювання [410].

Досвід Угорщини щодо створення докторських шкіл заслуговує на увагу.

Новоутворені країни – колишні республіки Радянського Союзу, в яких на час набуття незалежності існувала спільна уніфікована освітня модель, нині рухаються власними траєкторіями в модернізації національних систем освіти взагалі та підготовки фахівців найвищої кваліфікації зокрема. Характер такої диверсифікації, її спільні й специфічні риси можна уточнити, розглядаючи особливості перетворень у країнах ***Співдружності Незалежних Держав*** (СНД) – Республіці Білорусь (далі – Білорусь), Республіці Вірменія (Вірменія) та Російській Федерації (Росія). Для зручності порівняння внормованих на чисельність населення кількісних показників використовується такий коефіцієнт співвідношення населення зазначених країн до України: Білорусь – 0,21; Вірменія – 0,067; Росія – 3,1 [267].

На відміну від Словацької Республіки, реформування найвищого (шостого) освітнього рівня за МСКО [270], третього циклу вищої освіти за Болонським визначенням [245] у цих країнах не є радикальними, проте мають

явно виражену тенденцію до міжнародної інтеграції і зближення [83; 84; 141; 164]. Досвід зазначених країн, беззаперечно, буде корисним для України. Адже якість підготовки кандидатів і докторів наук у колишньому СРСР, особливо в природничих і технічних науках, була відносно задовільною. Про це свідчить хоча б загальновідоме підтримання фактичного технологічного паритету в багатьох наукоємних і високотехнологічних галузях – ракетно-космічній, атомно-енергетичній, оборонно-машинобудівній та ін.

Слід зауважити, що на час розпаду Радянського Союзу підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації в країнах – колишніх республіках СРСР визначалася моделлю, запровадженою в результаті реалізації Основних напрямів перебудови вищої і середньої спеціальної освіти (1987 р.) [98; 176]. Саме тоді було прийнято рішення на доповнення до існуючої аспірантури організувати очну докторантуру тривалістю підготовки до трьох років у провідних вищих навчальних закладах, наукових установах і організаціях, що мають висококваліфіковані наукові кадри та відповідну дослідницько-експериментальну базу [98, с. 59]. За реформою 1987 р. підготовку кадрів найвищої науково-дослідницької кваліфікації трактували як невід'ємну частину системи безперервної освіти [98, с. 57] і насамперед пов'язували із вищою школою. Навчання в аспірантурі, проходження докторантури вважалися ступенями "післявузівської" освіти. Ставилося перспективне завдання забезпечити єдність усіх ланок безперервної освіти та наступність різних ступенів підготовки таких кадрів, а також переглянути і затвердити номенклатуру спеціальностей наукових працівників, за якими мала провадитися підготовка докторів та кандидатів наук, з огляду на новий перелік спеціальностей з підготовки фахівців з вищою освітою та з урахуванням розвитку новітніх напрямів науки і техніки [98, с. 60, 61]. Планувалося

у кілька разів розширити обсяги теоретичних та пошукових досліджень на кафедрах і в науково-дослідницьких установах вищої школи, забезпечити зростання бюджетних асигнувань на ці цілі, необхідні ліміти і фонди на прилади та обладнання [98, с. 67, 68]. Закладені понад 20 років тому підходи залишаються актуальними і використовуються в сучасних концепціях організації підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні за МСКО та Болонським процесом і Лісабонською стратегією, реалізуються на практиці в розвинених країнах.

Трансформації вищої школи стосовно найвищого освітнього рівня в ***Республіці Білорусь*** (далі – Білорусь) – учасниці-непідписанті Болонського процесу слід визнати доволі традиційними. Хоча Законом Республіки Білорусь "Про вищу освіту" (2007 р.) запроваджено двоступеневу структуру вищої школи (спеціаліст – магістр), а в основу освітніх стандартів нового покоління покладено принцип компетентнісного підходу з орієнтацією на кінцевий результат, у підготовці кандидатів і докторів наук сутнісних змін не відбулося [83, с. 21, 97, 98]. Як і раніше, зберігаються аспірантура і докторантура, які вважаються "післявузівською освітою" або "післявузівською підготовкою", проте не пов'язаною з певним рівнем (циклом) освіти [83, с. 52, 53]. Навчання в них здійснюється більш як за 200 спеціальностями (в Україні – понад 500). Серед тих, хто навчається у вищій школі, аспіранти (2,5 тис.) і докторанти (62) становлять 0,6 %, що в два-три рази менше, ніж в Україні. Порівняно з 2002 р. чисельність аспірантів у 2007 р. зменшилася більш як удвічі, а докторантів – майже вдвічі. У 2007 р. 91 % аспірантів навчався у вищих навчальних закладах, яких у Білорусі 53 з контингентом студентів 414 тис., тобто помітно більших закладів, ніж в Україні. Ефективність (випуск із захистом дисертації) аспірантури низька – трохи більше 3 % як у вищій школі, так і в наукових установах. У вищих навчальних закладах зосереджено 98 % докто-

рантів, ефективність докторантури також невисока і становила 10 % у 2007 р. [83, с. 53, 54].

Слід зауважити, що в країні з 2001 р. запроваджено Загальнодержавний класифікатор Республіки Білорусь "Спеціальності і кваліфікації", що відображає нормативну єдність усіх спеціальностей усіх рівнів освіти. Спеціальності класифіковані за видами економічної діяльності. За напрямами освіти класифікатор на 90 % відповідає МСКО. Загалом 361 спеціальність вищої освіти розподіляється за 15 напрямами [83, с. 54, 55].

Певна поміркованість і зваженість реформ у Білорусі (населення 10 млн осіб, як і в Угорщині) зумовлює стабільність у загальному розвитку. За індексом людського розвитку країна у 2007 р. посідала 68-ме місце (група високих індексів), випереджаючи країни-сусіди Росію (71-ше місце) і особливо Україну (85-те місце, група середніх індексів). Середньорічний приріст ВВП за 1990–2007 рр. становив 3,4 % (як у Словаччині), що утричі більше, ніж у сусідній Росії (в Україні, на жаль, цей показник від'ємний) [267]. На дослідження та розробки Білорусь витрачає (як і Словаччина) порівняно небагато – 0,7 % від ВВП (2007 р.), що менше, ніж в Україні та Росії (1,3 %), а тим більше в ЄС (1,85 %) [82]. Зважаючи на європейську інтеграцію вищої школи, білоруський освітній політикум, очевидно, займає позицію, згідно з якою Болонський процес – не уніфікація, а гармонізація з урахуванням національних традицій та інтересів.

За розвитком людського потенціалу ***Республіка Вірменія*** (далі – Вірменія) з населенням 3 млн осіб, займаючи 84-ту позицію у 2007 р., межує з Україною, однак, на відміну від України, демонструє високі середньорічні темпи економічного зростання – 5,8 % [267]. На дослідження та розробки країна витрачає дуже мало – 0,2 % від ВВП у 2007 р. [82].

З прийняттям Закону Республіки Вірменія "Про вищу і післявузівську професійну освіту" (2004 р.) запроваджено

двоступеневу вищу освіту (бакалавр – магістр), ліквідовано підготовку дипломованих спеціалістів, збережено аспірантуру і докторантуру [141, с. 24]. Вища школа Вірменії надто подрібнена і значною мірою приватизована: у 2006/07 навчальному році у 87 (23 державних і 64 приватних) вищих навчальних закладах нараховувалося понад 105 тис. студентів, з них 82 % навчалися на платній основі, тобто в середньому в одному закладі готувалося 1,2 тис. осіб [141, с. 46]. У 2007 р. урядовим рішенням у Вірменії запроваджено новий перелік спеціальностей вищої освіти, які розподіляються за 30 напрямами [141, с. 49].

У 2006 р. в аспірантурі 70 організацій (14 вищих навчальних закладах, 37 інститутах Національної академії наук, 19 інших наукових установах) навчалося 1,5 тис. аспірантів (у 2002 р. 1,3 тис.). У тому ж році у восьми організаціях (чотирьох вищих навчальних закладах і чотирьох наукових установах) готувалося 59 докторантів [141, с. 47, 48]. Таким чином, аспіранти і докторанти становили 1,5 % від загальної кількості осіб, які навчалися у вищій школі. Це приблизно дорівнює аналогічному показнику в Україні. У Вірменії, як і в Україні, чисельність аспірантів і докторантів останніми роками збільшилась.

Серед напрямів подальшої модернізації вищої освіти, що розробляються в країні, – трирівнева система вищої освіти (бакалавратура, магістратура, докторантура) [15, с. 64]. Для цього закони "Про освіту" і "Про вищу та післявузівську професійну освіту" створюють сприятливу правову основу, оскільки передбачають присудження кваліфікації дослідника за результатами завершення навчання за трирічною програмою післявузівської освіти [141, с. 67]. Нині розробляються проекти освітніх стандартів за спеціальностями і освітніми ступенями, зокрема доктора/дослідника, що орієнтовані на результати освіти [141, с. 75, 78].

У найбільшій з країн СНД – ***Російській Федерації*** (далі – Росія) з населенням 142 млн осіб модернізацію

найвищого освітнього рівня (циклу) можна охарактеризувати як помірно консервативну. Це, зокрема, підтверджується таким сучасним зауваженням щодо поширеного у світі академічного ступеня – доктора філософії (PhD): "Ступеня доктора (PhD) у Росії немає, і поки що його введення не передбачається, оскільки існує еквівалентний йому ступінь кандидата наук. Ступінь доктора наук існує як найвищий науковий ступінь" [84, с. 126]. До речі, серед пострадянських країн лише в Росії існують університети, які входять до переліку 200 (як, між іншим, і до 500) найкращих за авторитетними рейтингами Таймс (Московський державний університет імені М. В. Ломоносова – 155-те місце і Санкт-Петербурзький державний університет – 168-ме місце) та Шанхайським (Московський державний університет імені М. В. Ломоносова – 77-ме місце) [362; 398].

Незважаючи на загальну поступовість у перетвореннях, у російській освітній системі згідно із Федеральним законом 2007 р. "Про внесення змін в окремі законодавчі акти Російської Федерації в частині встановлення рівнів вищої професійної освіти" здійснено доволі рішучий трансформаційний крок. Він полягає у віднесенні наукових ступенів кандидата і доктора наук до самостійного найвищого освітнього рівня – так званої "післявузівської професійної освіти", що дає можливість „підвищення рівня наукової та науково-педагогічної кваліфікації в аспірантурі, ад'юнктурі, докторантурі" [84, с. 55, 59]. Аспірантура (у цивільних закладах) та ад'юнктура (у військових закладах) представляє "перший рівень у системі післявузівської професійної освіти", успішне опанування якого завершується присвоєнням „ученого ступеня кандидата наук". Докторантура представляє найвищий (другий) рівень післявузівської професійної освіти, на якому здобувають "учений ступінь доктора наук" [84, с. 25, 59]. Принагідно зауважити, що термін "учений ступінь" точніше відповідає англійському клю-

човому словосполученню “academic degree”, ніж “науковий ступінь” [39–41].

Аспірантура та аналогічна їй ад’юнктура в Росії функціонують за денною і заочною формами навчання, тривалість якого становить не більше відповідно від трьох і чотирьох років. Докторантура існує лише за денною формою зі строком підготовки, що не перевищує трьох років [84, с. 59].

У Росії в 2008 р. навчалося 148 тис. аспірантів, з них 130 тис. (88 %) у вищих навчальних закладах, та 4,2 тис. докторантів, у тому числі 3,9 тис. (92 %) у вищій школі [84, с. 60]. Для порівняння: в Україні у тому самому році готувалося 33 тис. аспірантів, з них 28 тис., або 84 %, у вищій школі, та 1,5 тис. докторантів з них 1,2 тис., або 80 %, у вищих навчальних закладах [82, с. 17, 22]. У розрахунку на чисельність населення аспірантів у Росії в 1,5 раза більше, ніж в Україні, а докторантів, навпаки, дещо (в 1,1 раза) менше. Аспіранти і докторанти в Росії становлять 2,0 % від загальної кількості студентів, в Україні – 1,5 % відносно студентського контингенту вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, які за середньою чисельністю студентів (6,7 тис.) майже такі самі, як і в Росії (6,6 тис.) [76; 82; 84; 140; 186].

Ефективність аспірантури і докторантури в Росії дещо вища, ніж в Україні, проте тенденції в обох країнах схожі. У 2008 р. у Росії 26,2 % випускників аспірантури закінчили її, захистивши дисертацію, при цьому у вищій школі цей показник дорівнював 28,1 %, а в науково-дослідних інститутах – 15,0 %. Для докторантури зазначені показники становили відповідно 24,4, 25,1 та 18,7 % [84, с. 195]. В Україні (2008 р.) аналогічні характеристики для аспірантури дорівнювали 22,1, 24,8 та 8,6 % і для докторантури – 21,9, 24,2 та 11,7 % [82, с. 17, 22]. З цих даних випливає, що в обох країнах, крім абсолютно домінуючої концентрації аспірантів і докторантів у вищих навчальних закладах, ефективність аспірантури і докторантури вищої школи також суттєво вища порівняно з науково-

дослідницькими установами. Ця обставина є певним аргументом на користь віднесення підготовки фахівців на кандидатсько-докторському рівні до освітньої сфери.

Як і в Україні, в Росії, на відміну від Білорусі, поки що не розроблено єдиного наскрізного переліку напрямів і спеціальностей підготовки, які б узгоджувалися "на вузівському та післявузівському рівнях освіти" [84, с. 63]. Згідно з проектом Загальноросійського класифікатора системи освіти, що розроблений Федеральним інститутом розвитку освіти, передбачається застосування єдиної кодувальної сітки для будь-яких освітніх програм [84, с. 62–63]. Цим шляхом йдуть інші країни світу. На жаль, в Україні спостерігається суттєве відставання від світової й європейської практики не тільки в реалізації концепцій систематизації (класифікації) освіти, а й навіть і в самому осмисленні проблеми.

Віднесення в Росії підготовки кандидатів і докторів наук до найвищого рівня освіти зумовлює потребу в адекватному перегляді засад взаємодії освітньої і наукової сфер, значному посиленні дослідницько-інноваційної складової в діяльності вищої школи. Слід зауважити, що загальний стан сфери наукових досліджень та розробок у цілому, зокрема дослідницько-інноваційного потенціалу вищих навчальних закладів Росії і України, виявляється дуже схожим і за характеристиками, і за спектром проблем [66]. Справді, обидві країни інвестують на дослідження і розробки невелику за міжнародними мірками (2–3 %) частину ВВП: у першій половині цього десятиліття і Росія, і Україна – 1,2 % [266]. У 2008 р. у нашій країні цей показник знизився до 0,8 % [82], хоча за законом вимагається, принаймні, 1,7 % [40].

Що стосується вищої школи, то на неї в 2005 р. і в Росії, і в Україні припадало 11 % від кількості організацій, які виконують наукові і науково-технічні роботи (у 2008 р. в Україні їх частка дещо зросла до 13 %, тобто з'явилася тенденція до їх подрібнення). У середині по-

точного десятиліття на сектор вищої освіти в Росії припадало 6 % фінансування наукових і науково-дослідних робіт, в Україні – 5 % (7 % у 2008 р.) [82; 94].

За висновками доповіді "Освіта і суспільство: чи готова Росія інвестувати в своє майбутнє?" (2007 р.), дослідження і розробки проводилися лише в 37 % російських вищих навчальних закладів [94]. Водночас відповідно до доповіді міністра освіти і науки України І. О. Вакарчука за підсумками діяльності у 2007 р. менше від половини вітчизняних вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації здійснюють реальні наукові дослідження [19; 66]. У цілому у 2004–2006 рр. фінансові ресурси російської вищої школи щодо досліджень і розробок становили лише 3,7 % від її сукупного бюджету (ця частка перевищувала 10 % лише в кожному 12–13-му закладі) [94].

В Україні зазначена частка у 2008 р. приблизно становила 3,9 % для вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації (хоча за законом вимагається не менше від 10 %), що багаторазово поступається університетській практиці розвинених країн [41; 82; 140; 226].

З метою розв'язання проблем розвитку дослідницько-інноваційної компоненти вищої школи в Росії останніми роками вжито системних заходів, що заслуговують на увагу з огляду на аналогічні вітчизняні труднощі. Насамперед розпочато надання на системній основі державної підтримки групі відібраних за конкурсом 50 провідних університетів (близько 5 % від усіх вищих навчальних закладів), які зберегли науковий та інноваційний потенціал. Крім підтримки так званих дослідницьких університетів, держава сприяє розвитку спільних (кооперативних) освітніх програм за участю вищих навчальних закладів, наукових установ та підприємств, а також діяльності наукових колективів на грантовій основі. Серед таких заходів – подолання провінціалізму і компілятивності в дослідницько-інноваційній роботі, упорядкування мережі аспірантури та докторантури, вдосконалення

атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, підвищення публічності та персональної і корпоративної відповідальності за якість учених ступенів, що присуджуються, та ін. [94].

Зокрема, Федеральним законом "Про внесення змін ... щодо питань інтеграції освіти і науки" (2007 р.) визначено форми інтеграції вищої і післявузівської освіти та науки. Закон сприяє залученню вищими навчальними закладами працівників наукових установ (а науковими організаціями – працівників вищої школи) на договірній основі для участі в освітній або науковій діяльності. У Федеральному законі "Про внесення змін до окремих законодавчих актів Російської Федерації з питань діяльності федеральних університетів" (2009 р.) визначається, що "федеральні державні вищі навчальні заклади, перелік яких затверджується Указом Президента Російської Федерації, а також федеральні університети та університети, стосовно яких установлена категорія "національний дослідницький університет", мають право реалізовувати освітні програми вищої і післявузівської професійної освіти на основі освітніх стандартів і вимог, що встановлюються ними самостійно" [84, с. 72]. Серед першочергових завдань – розроблення нового покоління Федеральних державних освітніх стандартів та формування культури оцінювання на основі компетентнісного ("результатного") підходу [84, с. 75].

1.5.3. Середня Азія (Казахстан, Киргизстан, Таджикистан)

Дослідження трансформації найвищого освітнього рівня в ***Республіці Казахстан*** (далі – Казахстан) є доцільним з кількох причин. По-перше, це країна – колишня складова частина СРСР, яка разом з тим рішуче відмовилася від традиційної на теренах СНД організації кандидатсько-докторської підготовки. Тому досвід реформування вищої школи взагалі і особливо найвищого

освітнього рівня, у цій країні може бути повчальним для України. По-друге, це – країна, що швидко розвивається, яка нині значно перевищила свої економічні показники на момент розпаду СРСР і прагне увійти до числа 50 найбільш успішних країн світу.

Що стосується загального контексту суспільного розвитку, то він такий. За індексом людського розвитку країна з населенням понад 15 млн осіб у 2007 р. посіла 82-ге місце, тобто вона входить до групи країн з високим індексом, випередивши Україну, яка входить до групи країн із середнім індексом. Середньорічний приріст ВВП за період 1990–2007 рр. становив 3,2 % (в Україні спад – - 0,7 %), на душу населення у 2007 р. припадало 11 тис. доларів США в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності (в Україні – 7 тис.). Водночас державні видатки на освіту в Казахстані у відсотках ВВП у 2–3 рази менші, ніж в Україні (6,4 %). Приблизно втричі менше у відсотках ВВП витрачає Казахстан на наукову і науково-технічну діяльність, ніж Україна і тим більше ЄС (1,85 %). Доволі мало в Казахстані і дослідників на 1 млн населення – у кілька разів менше, ніж в ЄС. Водночас дослідники у цій країні більш кваліфіковані, ніж в Україні: серед них 10 % докторів наук і 24 % кандидатів наук – разом 34 % з науковими ступенями (в Україні відповідно 5, 18 та 23 %) [82; 140; 267].

Відхід від усталеної підготовки кандидатів і докторів наук у Казахстані розпочато після прийняття Державної програми розвитку освіти на 2005–2010 роки та Концепції вдосконалення системи підготовки і атестації наукових та науково-педагогічних кадрів до 2010 року, що передбачає створення національної моделі підготовки вчених нового формату через упровадження програм PhD. Остаточно зміни закріплені Законом Республіки Казахстан "Про освіту" від 27 липня 2007 р. і наступними нормативно-правовими актами (в Законі "Про освіту" редакції 2004 р., Типових правилах діяльності організа-

ції освіти, що реалізують освітні програми післявузівської професійної освіти, затверджених урядом 7 лютого 2005 р., а також у Положенні про післявузівську освіту, затвердженому профільним міністерством 21 червня 2006 р., ще унормовуються традиційні аспірантура і докторантура) [36; 37; 77; 85; 107; 182].

Реформування казахстанської вищої школи, яка відтепер надає вищу (бакалаврську) і післявузівську (магістерську та докторську) освіту, спрямовано на її європейську і світову інтеграцію, зокрема на приєднання до Болонського процесу. Нині 18 університетів підписали Велику хартію університетів, яка є основою Болонської декларації 1999 р. У 2010 р. Казахстан став 47-ю країною – учасником Болонських перетворень. У країні здійснено перехід на триступеневу модель підготовки фахівців (бакалавр – магістр – доктор філософії). У 2008 р. відбувся перший випуск докторів філософії в Казахському національному університеті імені аль-Фарабі, який є першим за рейтингом у країні [77; 122].

У 2008/2009 навчальному році державне замовлення на підготовку докторів філософії у вищій школі було розміщено в семи провідних університетах в обсязі 100 осіб (як і в 2005–2007 рр.). Причому 80 % прийому припадало на два університети, що обіймали в рейтингу дві перші позиції – вищезгаданий університет та Євразійський національний університет імені Л. Н. Гумільова (по 40 осіб). Отже, зазначена докторська підготовка за державним замовленням у минулому році існувала лише в п'яти національних і двох державних закладах, або в 5 % від загальної кількості вищих навчальних закладів. Для порівняння: в Україні аспірантську підготовку здійснюють 245 (69 %), докторантську – 157 (44 %) вищих навчальних закладів, що надають повну вищу освіту, а прийом в аспірантуру цих закладів у 2008 р. становив 8,6 тис., докторантів – 426 осіб. У загальному обсязі прийому на навчання за державний бюджет у Казахстані докторанти

становили 0,3 %, магістранти – 6,9 % і бакалавранти – 92,8 %. У 2009 р. планувалось прийняти за державним замовленням уже понад 200 докторантів [77; 82; 130].

Таким чином, перехід до нової моделі докторської підготовки реалізується послідовно, але поступово, у міру готовності до цього закладів і установ, зокрема за наявності відповідного кадрового потенціалу. Скажімо, у вищій школі Казахстану працює 2,8 тис. докторів і 12,7 тис. кандидатів наук (в Україні відповідно 12,4 тис. і 62,3 тис.). Разом з тим трансформація традиційних аспірантури і докторантури в новий тип докторантури зумовила зростання дефіциту кваліфікованих науково-педагогічних кадрів у вищій школі. Краще уявити масштаби і умови підготовки кадрів вищої освітньо-наукової кваліфікації можна, порівнявши чисельність населення двох країн: у Казахстані – близько 16 млн, в Україні – понад 46 млн, тобто приблизно утричі більше [76; 130; 140].

Загалом 144 вищих навчальних закладів Казахстану (182 у 2001 р.) за своїм статусом розподіляються так: 9 національних, один міжнародний, 32 державних, 14 державних (акціонованих), 13 нецивільних, 75 (52 %) приватних. У цих закладах навчається 634 тис. студентів (52 % за очною формою), у тому числі 285 тис. (45 %) у приватних закладах. Отже, у середньому на один заклад припадає 4,4 тис. студентів (в Україні близько 6,7 тис. у закладах, що надають повну вищу освіту), у приватних – 3,8 тис. (в Україні – 3,2 тис.). У цілому казахські заклади дрібніші за українські, а приватні навпаки. У державній вищій школі навчається за бюджетом 32 % і за договорами 68 % студентів, тобто за державним замовленням готується відносно невелика частка фахівців – 128 тис., або п'ята частина всіх студентів. У країні 8 навчальних закладів здійснюють спільні з іноземними закладами програми підготовки, два заклади пройшли міжнародну акредитацію, 7 закладів провадять навчання іноземними мовами [76; 130].

Пояснюючи необхідність кардинального реформування підготовки кадрів вищої освітньо-наукової кваліфікації, міністр освіти і науки Республіки Казахстан Ж. Туймебаєв, зокрема, зазначав: "Спостерігається лавиноподібне зростання числа володарів учених ступенів при зниженні якості наукових досліджень. ... Так, якщо в 1997 р. всього по республіці було захищено 572 дисертації, то вже у 2006 р. цей показник майже подвоївся. Поряд з цим для традиційної системи атестації характерне суттєве зниження, а інколи повна відсутність об'єктивної професійної критики на різних етапах експертизи наукових результатів. ... Унаслідок цього знизилася конкурентоспроможність нашої науки, а казахські дипломи про вчені ступені та звання просто не визнаються" [183, с. 1]. У зв'язку з цим запропоновано запровадити багаторівневу систему підготовки кадрів через освітні програми бакалавратури, магістратури і докторантури. При цьому докторантура спрямовується на підготовку докторів філософії PhD, що базується на взаємозв'язку освіти і досліджень, тобто докторська програма складається із обов'язкових спецкурсів та оригінальних індивідуальних досліджень, які є реальним внеском у відповідну галузь знань [183].

Концепція підготовки докторів філософії включає реалізацію відповідних програм тривалістю не менше від трьох років у провідних університетах та наукових центрах Казахстану у співпраці із зарубіжними університетами, що мають міжнародне визнання в наданні докторських програм. Опанування таких програм спрямоване на формування фахівця, здатного в подальшому активно і кваліфіковано здійснювати наукові дослідження. При цьому особлива увага приділяється більш високому і спеціалізованому рівню освіти. У докторантуру (PhD) трансформуються традиційні аспірантура (ад'юнктура) та докторантура, інститут здобувачів й інші форми підготовки дисертацій. Одне слово, базовими критеріями

докторської підготовки стають наукова ерудиція, професіоналізм, теоретична і прикладна значущість наукових праць.

Запровадження нової моделі докторської підготовки передбачає:

- розроблення й прийняття відповідного законодавства щодо магістерських і докторських програм;
- формування освітніх програм докторантури за всіма пріоритетними для країни галузями науки;
- створення ефективних центрів з надання таких програм на базі провідних університетів та наукових організацій;
- здійснення поступового переходу від традиційної системи підготовки і атестації до міжнародної моделі цільового відтворення кадрів вищої кваліфікації для науки та освіти через магістратуру і докторантуру;
- децентралізацію державної системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів з метою передачі права остаточного рішення про присудження вчених ступенів і звань від державного органу до провідних університетів та науково-дослідних інститутів [183].

Ці та інші положення модернізації докторської підготовки містяться в "Концепції вдосконалення підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Республіці Казахстан до 2010 року". У перехідний період (2006–2010 рр.) паралельно функціонують існуюча і нова системи підготовки та атестації. При цьому на першому етапі вдосконалюється чинна система з поступовим наближенням вимог і методики підготовки до тих, що використовуються в розвинених країнах. На другому етапі завершується присудження здобувачам традиційних учених ступенів та звань і здійснюється повний перехід до підготовки висококваліфікованих кадрів через магістратуру і докторантуру (PhD). Посилення вимог на першому етапі означає:

- покращення попередньої експертизи дисертаційних робіт, широке обговорення основних результатів;
- увагу до наявності публікацій у зарубіжних виданнях, що мають високий імпакт-фактор, виступів на великих наукових форумах, виконання дисертацій в межах програм, що фінансуються;
- оптимізацію мережі дисертаційних рад, їх концентрацію в провідних освітніх та наукових центрах;
- видання журналів, що задовольняють вимогам міжнародних інститутів наукової інформації;
- підвищення вимог до кандидатських екзаменів з іноземних мов шляхом запровадження стандартизованих міжнародних іспитів;
- ліквідацію інституту здобувачів та заочної форми навчання з 2007 р.;
- припинення в 2007 р. прийому в традиційну аспірантуру і докторантуру. Нині в Казахстані припинено прийом у звичайні аспірантуру і докторантуру [77; 130; 183].

Нові підходи до докторської підготовки закріплені в Законі Республіки Казахстан "Про освіту" у 2007 р. Закон у ст. 1 визначає докторантуру як форму підготовки наукових і педагогічних кадрів вищої кваліфікації у вищих навчальних закладах та наукових організаціях. За законом "доктор філософії (PhD), доктор за профілем – вищі академічні ступені, що присуджуються особам, які освоїли професійні навчальні програми докторантури за відповідною спеціальністю" (п. 57 ст. 1) [37].

Пункт 4 ст. 36 закону унормовує, що в "докторантурі здійснюється підготовка докторів філософії (PhD) та докторів за профілем на базі професійних навчальних програм магістратури зі строком навчання не менше від трьох років". Закон (п. 6 ст. 52) передбачає доплати педагогічним працівникам державних організацій освіти за основним місцем роботи за наявності відповідного диплома: за ступінь доктора філософії (PhD) та доктора за профілем, а також кандидата наук – у розмірі однієї

місячної мінімальної заробітної плати; за ступінь доктора наук – у розмірі двох місячних мінімальних заробітних плат [37]. Отже, за рівнем додаткової оплати праці ступені доктора філософії (PhD), доктора за профілем та кандидата наук еквівалентні.

Крім того, згідно з п. 8 ст. 52 загальна чисельність професорсько-викладацького складу державних вищих навчальних закладів при визначенні державного замовлення обчислюється виходячи із середнього співвідношення: до студентів (бакалаврантів) для очного навчання як 1:8, магістрантів – 1:4 і докторантів – 1:3. Закон набув чинності в повному обсязі з 1 січня 2008 р. Особи, які вступили на навчання до набуття чинності цим законом, закінчують навчання за освітніми програмами, що діяли на момент вступу на навчання [37].

З метою стандартизації і забезпечення міжнародної зіставлюваності в Казахстані згідно з методологією МСКО було створено Концепцію Класифікатора спеціальностей вищої і післявузівської освіти. За Концепцією спеціальності класифікуються наскрізним способом відповідно до трьох освітніх рівнів підготовки фахівців (бакалавр, магістр, доктор PhD/за профілем) і галузевих груп спеціальностей. Класифікатор дає змогу:

- установити оптимальний перелік взаємопов'язаних за освітніми рівнями спеціальностей;
- уніфікувати спеціальності;
- забезпечити відповідність системи підготовки фахівців з вищою та післявузівською освітою з попитом і пропозицією на ринку праці.

У кожній з груп спеціальностей встановлюється їх перелік для триступеневої моделі підготовки кадрів (бакалавратура, магістратура, докторантура) з присудженням академічного ступеня. За окремими специфічними групами спеціальностей (військова справа і безпека; охорона здоров'я та соціальне забезпечення (медицина); ветеринарія) зберігається підготовка дипломованих фахів-

ців з присвоєнням відповідної кваліфікації, що підлягає підтвердженню уповноваженими органами та організаціями в установленому порядку. Підготовка в магістратурі і докторантурі може бути наукового та педагогічного або профільного напряму, зокрема в докторантурі – PhD і за профілем. У перспективі передбачається рівень вищої освіти гармонізувати з іншими (нижчими) рівнями освіти. Класифікатор має сприяти припиненню підготовки вузькопрофільних фахівців. Науково-педагогічний і профільний напрями підготовки за спеціальностями післявузівської освіти (магістерський і докторський освітні рівні) передбачені для всіх груп спеціальностей [55].

Для докторського рівня освіти науково-педагогічний і профільний напрями відображаються в академічному ступені, що присвоюється, за групами (підгрупами у випадку соціальних наук та економіки і бізнесу) спеціальностей так: PhD/доктор освіти; PhD/доктор гуманітарних наук; PhD/доктор права; PhD/доктор мистецтва; PhD/доктор соціальних наук; PhD/доктор економіки і бізнесу; PhD/доктор природознавства; PhD/доктор техніки і технологій; PhD/доктор сільськогосподарських наук; PhD/доктор послуг; PhD/доктор військової справи і безпеки; PhD/доктор медицини; PhD/доктор ветеринарії [55].

З 1 вересня 2009 р. уведено в дію Класифікатор спеціальностей вищої і післявузівської освіти, який встановлює їх класифікацію за трирівневою структурою підготовки фахівців "бакалавр – магістр – доктор PhD/за профілем". Класифікатор використовується під час розроблення державних загальнообов'язкових стандартів освіти і нормативних документів, що визначають професійну підготовку в організаціях освіти, а також науково-методичного забезпечення. Цей документ розроблено, зокрема, з метою створення відкритої для суспільства і кожного громадянина системи вищої та післявузівської освіти за класифікацією, що відображає всі види і сфери діяльності, проте лише частково поширюється на

спеціальності 10-ї групи “Військова справа і безпека”. Ключовими словами Класифікатора є: “спеціальність”, “освітня програма”, “бакалавратура”, “магістратура”, “докторантура”, “строк навчання” [53].

За Класифікатором спеціальності всіх трьох (бакалаврського, магістерського, докторського) освітніх рівнів об’єднано в 12 основних (наскрізних) і одну додаткову (лише для вищої освіти) груп, а саме: 1. Освіта; 2. Гуманітарні науки; 3. Право; 4. Мистецтво; 5. Соціальні науки, економіка і бізнес; 6. Природничі науки; 7. Технічні науки і технології; 8. Сільськогосподарські науки; 9. Послуги; 10. Військова справа і безпека; 11. Охорона здоров’я та соціальне забезпечення (медицина); 12. Ветеринарія; 13. Охорона здоров’я та соціальне забезпечення (медицина) (додаткова – лише для вищої освіти) [53].

Спеціальності для бакалаврського, магістерського і докторського освітніх рівнів на 90 % тотожні. Кількісно для бакалаврського рівня їх нараховується 161, магістерського – 179 і докторського – 178, що видається раціональним (скажімо, в Україні на магістерському рівні понад 500 спеціальностей, а на кандидатсько-докторському – близько 500, до того ж ці переліки не узгоджені між собою). Найменше спеціальностей в групах “Ветеринарія” (2 спеціальності) і “Права” (4), найбільше – у групах “Технічні науки і технології” (від 39 до 50 залежно від освітнього рівня), “Освіта” (23–24), “Мистецтво” (22).

Перелік освітніх програм магістратури в межах кожної спеціальності визначається вченою радою вищого навчального закладу. Освітні програми докторантури в рамках кожної спеціальності формуються на основі індивідуальних навчальних планів відповідно до теми дисертаційного дослідження. При присудженні докторського академічного ступеня вказується спеціальність: наприклад, доктор філософії за спеціальністю “Біологія”. Для шести спеціальностей групи “Мистецтво”, однієї (“Ядерна фізика”) – “Природничі науки” та трьох – “Медицина”,

двох – "Ветеринарія" встановлено п'ятирічний термін навчання на бакалаврському рівні. Крім того, на цьому рівні передбачена підготовка фахівців за двома спеціальностями групи "Медицина" тривалістю від 5 до 7 років [53].

З метою змістового і методичного забезпечення спеціальностей наказом профільного міністра від 31 липня 2009 р. на базі 27 провідних вищих навчальних закладів утворено навчально-методичні комісії за групами спеціальностей усіх (бакалаврський, магістерський, докторський) освітніх рівнів [103].

З 1 вересня 2008 р. відповідно до закону в Казахстані запроваджено Державний загальнообов'язковий стандарт освіти: "Післявузівська освіта. Докторантура". У цьому стандарті ключовими словами є такі: "державний загальнообов'язковий стандарт освіти"; "кредит"; "кредитна технологія навчання"; "докторантура"; "доктор філософії", "доктор за профілем"; "освітня програма докторантури"; "вимоги до рівня підготовки випускників"; "обсяг навчального навантаження тих, хто навчається"; "обов'язковий мінімум змісту навчання"; "обов'язковий компонент"; "компонент за вибором" [110].

Згідно із стандартом освітні програми докторантури реалізуються у вищих навчальних закладах та наукових установах, що мають ліцензії на право ведення освітньої діяльності за відповідними спеціальностями докторантури. У докторантурі підготовка здійснюється за двома напрямами з присудженням вищого академічного ступеня: доктора філософії (PhD) або доктора за профілем.

За стандартом підготовка доктора філософії (PhD) має науково-педагогічну спрямованість і передбачає фундаментальну освітню, методологічну та дослідницьку підготовку і поглиблене вивчення дисциплін за відповідними напрямами науки для системи вищої та післявузівської освіти і науково-дослідницької сфери. Натомість підготовка доктора за профілем є аналогічною, проте для галузей національної економіки, соціальної

сфери: освіти, медицини, права, мистецтва, сфери послуг та бізнесу й ін. Специфіка останніх освітніх програм полягає в їх більш прикладному характері. Підготовка докторів за профілем охоплює конкретні галузі науки, у тому числі: EdD – доктор освіти, MD – доктор медицини, VD – доктор ветеринарії, JD (LLD) – доктор юриспруденції (права), DMP – доктор виконавської майстерності в музиці, DM – доктор музики, DBA – доктор ділового адміністрування, DS – доктор технічних наук, DCS – доктор комерційних наук.

Стандартом установлено, що попереднім рівнем освіти для опанування освітніх програм докторантури є магістратура. Навчання здійснюється лише за очною формою і триває не менше від трьох років. Освітня докторська програма містить дві рівнозначні компоненти: освітню і наукову. Трудомісткість навчальної і наукової роботи вимірюється в кредитах. Навчальний рік у докторантурі складається з академічних періодів, включаючи науково-дослідницьку/експериментально-дослідницьку роботу, періоду проміжної атестації/підсумкового контролю, практик, підсумкової атестації та канікул. Наукова компонента освітньої програми формується з науково-дослідницької/експериментально-дослідницької роботи докторанта, наукових публікацій та написання докторської дисертації. Основним критерієм завершеності освітнього процесу в докторантурі є освоєння не менше від 60 кредитів. Докторанту, що освоїв повний теоретичний курс навчання освітньої програми докторантури, але не захистив дисертації, може бути продовжений термін навчання в докторантурі на платній основі.

Загалом зміст освітньої програми докторантури має включати: цикл базових дисциплін (15 кредитів), з них обов'язкових – 6 кредитів, вибіркових – 9 кредитів; цикл профілюючих дисциплін – 15 кредитів; педагогічну та/або професійну практику – не менше від шести кредитів (не враховується в загальній трудомісткості); науково-

дослідницьку/експериментально-дослідницьку роботу – 16 кредитів; виконання докторської дисертації – 10 кредитів; підсумкову атестацію – 4 кредити; комплексний екзамен – 1 кредит; виконання і захист докторської дисертації – 3 кредити (усього – не менше 60 кредитів).

Тут звертає на себе увагу те, що не кредитуються підготовка і публікація статей, участь і доповіді на науково-комунікаційних заходах, а статус практики вважається додатковим.

Освітня програма підготовки доктора включає навчальний план, навчально-методичні комплекси дисциплін, програми практик та індивідуальний план науково-дослідницької діяльності. Результати наукових досліджень докторанта мають бути опубліковані не менше ніж у 10 наукових виданнях, журналах, у тому числі не менше ніж у трьох наукових виданнях далекого зарубіжжя, а також презентуватися на міжнародних конференціях. Публікації мають відображати основні положення, що виносять на захист дисертації.

Стандарт формулює також вимоги до освітнього середовища докторантури. Так, освітні програми розробляються вищими навчальними закладами і науковими установами самостійно. У докторантурі навчання мають проводити особи з ученими ступенями доктора або кандидата наук, академічним ступенем доктора філософії (PhD). Наукові школи мають бути визнані в масштабах країни або на міжнародному рівні. Формулюються в стандарті і вимоги до рівня підготовки випускників.

Нині в Казахстані опрацьовується концепція розвитку післявузівської освіти на 2010–2015 роки. Передбачається завершити повний перехід на нову модель докторської підготовки, уточнити її зміст і організацію в контексті світової практики підготовки "дослідницьких", "професійних", "вищих" та "почесних" докторів [146; 175], а також раніше існуючих "кандидатів" і "докторів" наук. Серед очікуваних результатів – гармонізація казахстан-

ських докторських програм із аналогічними зарубіжними програмами, підвищення якості підготовки фахівців докторського рівня, збільшення інноваційної складової науково-дослідної роботи.

Таким чином, швидке і глибоке реформування національної освіти Казахстану в напрямі модернізації і підвищення конкурентоспроможності на вищих її рівнях може слугувати зразком одного з реальних варіантів реформування вищої школи в процесії її європейської та світової інтеграції [170]. Разом з тим казахстанська модель перетворень відкидає організовану докторську підготовку на другому етапі 6-го освітнього рівня (або на 4-му циклі вищої освіти), що є поширеною практикою в Європі і в деяких розвинених країнах інших континентів. Останнє має повне право на існування і навіть доцільне в межах прийняття концепції навчання протягом усього життя.

Інша середньоазійська країна – ***Киргизстан*** з населенням 5 млн осіб (як у Словаччині і Фінляндії) суттєво відстає від розвинених країн за соціально-економічним становищем. За індексом людського розвитку країна посідає 120-те місце, на душу населення виробляє 2 тис. доларів США (ПКС) ВВП, подібно до України має від'ємні (однак майже удвічі менші) темпи економічного приросту – - 0,4 %. На дослідження та розробки в країні спрямовується лише 0,2 % ВВП (як і у Вірменії) [82; 267].

У Киргизстані післявузівська професійна освіта, яка чітко не ідентифікована з певним освітнім рівнем, циклом, "передбачає реалізацію програм підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів з ученими ступенями кандидата та доктора наук" [131, с. 25, 52]. Така підготовка здійснюється через інститут здобувачів, аспірантуру, ад'юнктуру та докторантуру, що утворюються в закладах вищої професійної освіти та наукових установах. Приміром, фактично в "усіх існуючих університетах реалізуються різні програми ... за рівнями освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат, доктор)" [131, с. 91].

У країні спостерігається збільшення кількості аспірантів, яка у 2006 р. становила 2,5 тис. осіб, з них 86 % у вищих навчальних закладах. Ефективність підготовки в аспірантурі дорівнювала 7,6 %, у докторантурі 13 %. Натомість чисельність докторантів останнім часом стабілізувалася приблизно на рівні 64 осіб у тому самому році, тобто аспіранти і докторанти становлять 1,0 % від тих, хто навчається у вищих навчальних закладах. У 49 таких закладах (з яких 16 приватних) у 2007 р. за 196 спеціальностями повної вищої освіти, 51 бакалаврським напрямом та 19 магістерськими спеціальностями, перелік яких запроваджено у 2001 р., готувалося 250,5 тис. студентів (у середньому 5,1 тис. у одному закладі) [131, с. 46, 47, 53]. Як далі зазначається в [131, с. 56], "питання взаємозв'язку переліку спеціальностей вищої професійної освіти з аналогічним переліком наукових спеціальностей післявузівської освіти залишається відкритим".

Відносини в освітній сфері Киргизстану регулюються законом "Про освіту" (2003 р.) із змінами, внесеними у 2006 р. "Головною зміною законодавства, що принципово відрізняє його від попереднього, є орієнтація на Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО-97)" [131, с. 61]. Нині розробляється законопроект "Про вищу професійну та післявузівську освіту" [131, с. 63].

Ще одна середньоазійська країна – ***Таджикистан*** – з населенням близько 7 млн осіб, займає 127-ме місце за індексом розвитку людського потенціалу, на душу населення виробляє 1,8 тис. доларів США (ПКС) ВВП, на дослідження та розробки витрачає 0,1 % від ВВП – найменше з країн СНД [82; 267]. У підготовці кандидатів і докторів наук країна до останнього часу за відсутності відповідних власних структур і наукового та науково-педагогічного потенціалу послуговувалася Вищою атестаційною комісією Росії.

У Таджикистані, як і в Росії, згідно із законом "Про вищу та післявузівську професійну освіту" (2009 р.) піс-

лявузівська професійна освіта надає громадянам можливість підвищити рівень наукової та науково-педагогічної кваліфікації в аспірантурі і докторантурі [127, с. 25, 52]. Однак чітких законодавчих норм, подібно до Росії, щодо віднесення післявузівської освіти до певного освітнього рівня (циклу) в Таджикистані немає. При цьому аспірантура розглядається як форма підготовки науково-педагогічних і науково-дослідницьких працівників, перший ступінь у системі післявузівської освіти, а докторантура – як форма підготовки дослідників вищої кваліфікації [127, с. 50]. Крім того, згідно із згаданим законом "здійснюється альтернативна програма докторантури з присудженням найвищого академічного докторського ступеня (PhD), доктора за профілем після закінчення професійних навчальних програм магістратури з терміном навчання не менше трьох років" [127, с. 65].

Останніми роками чисельність аспірантів у країні стабілізувалася приблизно на рівні 870 осіб, які становлять, як і в Білорусі, близько 0,6 % від загального контингенту студентів (158 тис. осіб) 33 вищих навчальних закладів [127, с. 45]. До аспірантури вищих навчальних закладів, наукових установ або організацій на конкурсній основі приймаються особи, які мають вищу професійну освіту (спеціаліст або магістр) [127, с. 67]. Середня студентська чисельність у закладі (4,8 тис.) у чотири рази більша, ніж у Вірменії, проте суттєво менша, ніж у Білорусі, Росії, Україні. У Таджикистані функціонують лише два недержавних заклади [127, с. 67]. Прогресивним явищем у цій країні є затвердження урядовою постановою в 2007 р. Державного класифікатора напрямів і спеціальностей вищої і післявузівської професійної освіти [127, с. 51].

Таким чином, аналітичний огляд організації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в пострадянських країнах Східної Європи (Білорусь, Вірменія, Росія) та Середньої Азії (Казахстан, Киргизстан, Таджикистан) [164; 170] свідчить про тенденцію до віднесення (фак-

тичного, юридичного) кандидатської та докторської підготовки до найвищого рівня (циклу) освіти, зокрема "післявузівської". Остання переважно надається вищими навчальними закладами. При цьому здебільшого (за винятком Казахстану) зберігається традиційна двоетапна (кандидат – доктор) підготовка. Стан кандидатсько-докторської підготовки в Росії за своїми основними параметрами дуже схожий на той, що склався в Україні. Це спонукає до уважного вивчення російського досвіду трансформації підготовки кандидатів і докторів наук в умовах глобалізації і євроінтеграції.

1.5.4. Східна Азія (Південна Корея, Японія)

Південна Корея (далі – Корея) приваблює дослідників своїм стрімким економічним, технологічним, гуманітарним прогресом. За індексом людського розвитку країна, населення якої становить 48 млн осіб (майже таке саме, як в Україні – нині 46 млн осіб), у 2007 р. посіла 26-те місце серед 182 країн. Середньорічні темпи економічного зростання протягом 1990–2007 рр. були одними з найбільших у світі і дорівнювали 4,5 % [267].

Корея відзначається високим рівнем фінансування освіти: 7,3 % ВВП, у тому числі 2,5 % на вищу освіту у 2006 р. Для порівняння: серед 30 країн ОЕСР на освіту в зазначеному році витрачали стільки або більше лише Данія (7,3 %), США (7,4 %) та Ісландія (8,0 %), а на вищу школу – Канада (2,7 %) і США (2,9 %). Серед країн ОЕСР у Кореї найбільша частка приватних видатків на вищу освіту – 77 %; для порівняння: у США – 66 %, ОЕСР – 27 % (тут і далі наводиться середнє по країнах організації), 19 країн ЄС, що є членами ОЕСР, – 20 %. На одного студента вищої школи у 2006 р. витрачалося 8,6 тис. доларів США (тут і далі в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності), з них 1,0 тис. (12 %) – на дослідження і розробки. Це помітно менше, ніж в ОЕСР – відповідно 12,3 тис. та 3,8 тис. (31 %), а також

в ЄС (ОЕСР) – 11,5 тис. та 3,7 тис. (32 %) [226]. Таку ситуацію можна пояснити порівняно більшим, ніж в ОЕСР і ЄС (ОЕСР), залученням молоді до здобуття вищої освіти 5-го рівня за МСКО відносно населення відповідного вступу віку та порівняно з щостим (найвищим) освітнім рівнем [226; 227; 270].

Загалом дослідження та розробки в Кореї у 2005 р. фінансувалися в обсязі 3,0 % ВВП (у середньому по країнах ОЕСР – 2,3 %, США – 2,7 %, Японії – 3,1 %), на 1 млн населення припадало 3,7 тис. дослідників (ОЕСР – 3,2 тис.) [294].

У країні наявні високорейтингові університети. У 2009 р. за рейтингом Таймс до 100 найкращих входили два вищих навчальних заклади – Сеульський національний університет (47-ме місце) та Корейський вищий інститут науки і технології (69-те місце), а до 200 – чотири корейських заклади. Сеульський національний університет перебуває серед 200 найкращих закладів світу за Шанхайським рейтингом [362; 398].

Що стосується докторантів у Кореї, то їх випуск у 2007 р. становив 1,1 % від населення відповідного випуску віку (ОЕСР – 1,5 %, ЄС (ОЕСР) – 1,7 %), а прийом – 2,2 % (ОЕСР – 2,8 %, ЄС (ОЕСР) – 3,4 %). Відстає країна і за часткою іноземців серед докторантів – 5,5 % (ОЕСР – 20,4 %, ЄС (ОЕСР) – 17,4 %) [226]. Останнє, очевидно, пояснюється мовним бар'єром. За період 1995–2007 рр. випуск докторантів у цій країні збільшився у 2,2 раза (у країнах ОЕСР та ЄС (ОЕСР) – у 1,7 раза) [226]. Разом з тим частка докторантів серед корейських студентів ще залишається відносно невеликою – 1 %, у середньому в країнах світу – 2 %, країнах Північної Америки і Західної Європи – 3 % [253].

Рівнева організація вищої освіти в Кореї дуже схожа на американську та на європейську циклову (включаючи короткий цикл) структуру вищої школи і є такою. За академічними ступенями, що визначають можливос-

ті подальшого навчання: асошіат (2 роки) – бакалавр (4 роки) – магістр (2 роки) – доктор (3 роки) [160; 227; 262; 280; 349; 385; 400]. Корейські вищі навчальні заклади (220, з них 41 національний, 2 державних, решта – приватні), що готують бакалаврів, магістрів, докторів, доволі великі утворення – в одному закладі навчається у середньому 12,5 тис. студентів [294]. Це майже вдвічі більше, ніж в аналогічних закладах (350) України – 6,4 тис. [97]. У 2005 р. із 200 університетів Кореї 139 (70 %) надавали докторські ступені [280].

Офіційна політика з модернізації корейської вищої освіти полягає в посиленні дослідницької та інноваційної складових вищої школи, її інтернаціоналізації, підвищенні міжнародної конкурентоспроможності. Основні зусилля держави спрямовані на підвищення результативності досліджень та розробок, насамперед індексу цитування наукових статей (12-й рейтинг у світі у 2005 р.) та збільшення кількості патентів у провідних країнах, передовсім у США [262; 280]. Щодо залучення населення до вищої школи, то з урахуванням молодших коледжів, які надають ступінь асошіата та кваліфікацію виробничого інженера і в яких навчається 22,5 % студентів (в Україні 13,4 % для рівня молодшого спеціаліста [97]), в Кореї реалізується стратегія: від *елітної* до *масової* і в перспективі – до *загальної* вищої освіти із поступовим зростанням частки і ролі її вищих (магістерського і докторського) рівнів в умовах розвитку економіки знань [262; 294]. Як результат за 10 років (1997–2007 рр.) частка населення віком 25–64 років з вищою освітою зросла в 1,75 раза (у країнах ОЕСР – в 1,35 раза, ЄС (ОЕСР) – у 1,39 раза).

Нині до вищої школи залучено близько двох третин населення відповідного навчанню віку. Разом з тим з метою забезпечення якості освіти і конкурентного відбору абітурієнтів загальну кількість місць у вищій школі з урахуванням демографічних тенденцій передбачається

в подальшому зафіксувати приблизно на рівні 2009 р. Планується до 2012 р. вийти на рівень щорічної університетської магістерсько-докторської підготовки 20 тис. інтелектуальної еліти з метою формування людського дослідницько-інноваційного потенціалу світового класу. Очікується отримати синергічний ефект від взаємодії досліджень та розробок з розвитком людських ресурсів. Також ставиться завдання поступово зменшити дефіцит балансу навчання корейців за кордоном, передовсім у США, і навчання іноземців у Кореї (за кількістю іноземних студентів (36 тис.) країна в системі ОЕСР у 2006 р. посідала лише 24-те місце, у 2010 р. передбачається досягти їх кількості 50 тис.). Крім того, важливо ліквідувати дисбаланс у приватних і державних видатках на вищу освіту, відставання від провідних країн щодо витрат на одного студента, поставити фінансування закладів у залежність від результатів їх діяльності на контрактних умовах, фінансово заохочувати їх селекцію, концентрацію (злиття), фінансувати переважно тих, хто навчається, ніж тих, хто навчає, розвивати автономію на засадах корпоративності, прозорості. Серед перспективних завдань – збільшення кількості високорейтингових корейських університетів, посилення їх ролі і партнерства в міжнародній діяльності (передовсім шляхом активізації мобільності студентів та викладачів, співпраці з університетами світового класу) при одночасній орієнтації частини університетів (регіональних) на місцеві потреби задля просування інновацій і розвитку людських ресурсів на місцях та посилення зв'язків університетів з виробництвом [262; 285; 294].

Досягнення й тенденції розвитку докторської підготовки в Кореї доцільно розглянути на прикладі взірцевого для країни ***Сеульського національного університету***. Цей заклад, що створений у 1946 р., є першим національним університетом і беззаперечним лідером

вищої школи Кореї, водночас займає міцні позиції між провідних університетів світу. Університет готує лідерів для всіх секторів корейського суспільства: від бізнесу і політики до науки, технології і мистецтва. Місія університету в XXI ст. – створити резонансне інтелектуальне середовище, де студенти і вчені з різних частин світу спільно працюють над розбудовою майбутнього [346].

Цей провідний дослідницький корейський університет (на його базі діють 46 національних дослідницьких центрів та дослідницька бібліотека, що має близько 4 млн друкованих та електронних джерел на рівні бібліотек кращих університетів США) готує найбільш видатних студентів Кореї за бакалаврськими, магістерськими і докторськими програмами. Викладачі закладу – високо компетентні спеціалісти в проведенні досліджень та викладанні, 96 % з них мають докторський ступінь. Майже 44 % вищих посадовців у корейському уряді – випускники цього університету. Серед девізів університету – "Видатний в Кореї, видатний у світі". Нині в університеті навчається близько 29 тис. студентів, з них 36 % за магістерськими та докторськими програмами. Студентам пропонується 6,3 тис. курсів, з них майже десята частина англійською мовою, з яких понад половина призначена для магістрантів і докторантів. Для поступового збільшення частки англомовних курсів запроваджена система заохочення вітчизняних викладачів та залучення іноземних фахівців. Річний бюджет закладу, включаючи університетський госпіталь, становить майже 1,4 млрд доларів США [344; 346].

За час існування університетом до 2007 р. підготовлено 272 тис. висококваліфікованих фахівців, з них 68,7 % бакалаврів, 24,7 % магістрів, 6,6 % докторів, а також присвоєно ступінь почесного доктора (*англ.* Honorary doctorate) 104 особам. У 2008 р. присвоєно 7652 академічних ступеня, з них 55,8 % – бакалавра, 31,3 % – ма-

гістра і 13,0 % – доктора. Отже, у процесі прямування закладу до набуття статусу університету світового класу відбувається реструктуризація підготовки на користь вищих освітніх рівнів: зменшення частки бакалаврів серед випускників 2008 р. порівняно із сумарним попереднім періодом у 1,2 раза, і збільшення частки магістрів у 1,3 раза і докторів – у 2,0 рази [344].

У складі університету – 16 коледжів різного спрямування, одна ступенева (*англ.* graduate) та 9 професійних ступеневих шкіл [345; 346].

Усі *16 коледжів*, до складу яких входять 84 департаменти (кафедри), здійснюють дослідження та розробки, маючи для цього необхідне фінансування (за винятком коледжу музики), а також, крім коледжу стоматології, активно ведуть підготовку на докторському рівні. За освітніми рівнями студенти в середньому по коледжах розподілені в такій пропорції: бакалавранти – 66,8 % (68,8 % від загального контингенту), магістранти – 24,8 % (22,5 %) та докторанти – 8,4 % (8,7 %). Діапазон докторської підготовки в коледжах коливається в межах від 3,0 % (коледж ділового адміністрування) до 23,3 % (коледж медицини) (табл. 1.12) [346].

Таблиця 1.12

Розподіл студентів за освітніми рівнями в коледжах Сеульського національного університету

№ з/п	Коледж	Студенти		
		Бакалаврранти, %	Магістранти, %	Докторанти, %
1	2	3	4	5
1	Коледж гуманітарних наук	73,5	16,9	9,6
2	Коледж соціальних наук	79,8	15,7	4,5
3	Коледж природничих наук	62,6	25,7	11,8

Закінчення таблиці 1.12

1	2	3	4	5
4	Коледж соціальної допомоги	69,0	22,9	8,1
5	Коледж ділового адміністрування	69,8	27,2	3,0
6	Коледж інженерії	66,8	24,5	8,8
7	Коледж агрокультури і наук про життя	74,9	16,1	9,0
8	Коледж мистецтв	77,4	17,8	4,9
9	Коледж права	74,1	20,0	6,0
10	Коледж освіти	68,4	21,8	9,8
11	Коледж екології людини	78,3	14,9	6,9
12	Коледж ветеринарної медицини	64,6	22,8	12,6
13	Коледж фармації	55,1	33,7	11,2
14	Коледж музики	82,4	12,4	5,2
15	Коледж медицини	49,4	27,3	23,3
16	Коледж стоматології / школа стоматології	22,8	77,2	-
Середнє по коледжах		**66,8**	**24,8**	**8,4**

Привертає увагу те, що навіть у коледжах музики, мистецтв, соціальної допомоги існує вагомий прошарок докторантів – відповідно 5,2, 4,9 і 8,1 % . Для забезпечення якісної фахової підготовки в коледжах функціонують 58 дослідницьких інститутів і центрів, так, у коледжі інженерії таких інститутів 12 [344–346].

У *ступеневій школі* – 98 департаментів (кафедр). За її діяльністю спостерігає комітет ступеневої школи, а рішення щодо напрямів спеціалізації приймає комітет в академічних справах кожного коледжу. Школа пропонує докторські програми з державного управління, планування навколишнього середовища, громадського здоров'я, мистецтва, музикознавства, ландшафтної архітектури [344–346].

Професійні ступеневі школи, які не здійснюють бакалаврську підготовку, мають такі профілі: громадського здоров'я, державного управління, дослідження навко-

лишнього середовища, міжнародних досліджень, стоматології, ділового адміністрування, медицини, права, зближення науки і технології. Для прикладу, у табл. 1.13 наведено склад студентів у найстаріших професійних ступеневих школах університету [344–346].

Таблиця 1.13

Розподіл студентів за освітніми рівнями в найстаріших професійних ступеневих школах Сеульського національного університету

№ з/п	Професійна ступенева школа	Студенти		
		Бакалаври, %	Магістранти, %	Докторанти, %
1	Ступенева школа громадського здоров'я	-	83,1	16,9
2	Ступенева школа державного управління	-	85,9	14,1
3	Ступенева школа досліджень навколишнього середовища	-	77,1	22,9
4	Ступенева школа міжнародних досліджень	-	99,2	0,8
Середнє по ступеневих школах		-	***86,3***	***13,7***
Середнє по сумарному контингенту ступеневих шкіл		-	***86,1***	***13,9***

Отже, концентрація докторантів у професійних *ступеневих* школах у середньому в 1,6 раза вища, ніж у коледжах, що закономірно з огляду на статус шкіл.

В університеті для здобуття докторського ступеня необхідно впродовж навчання отримати певні кредити, скласти кваліфікаційні іспити щодо подання дисертаційного дослідження, представити дисертацію та захистити її. Докторанти мають бути залученими до докторської програми, принаймні, два роки, але не більше від шести років; ніяких винятків із зазначених термінів не допускається. Усього потрібно отримати 36 кредитів і більше. При цьому необхідно мати мінімальну середню оцінку не менше ніж 3,0. Іспити складаються із дисциплін спеціа-

лізації та іноземної мови, щоб набути кваліфікацію для подання дисертації. Після успішного захисту докторської дисертації докторант зобов'язаний опублікувати її протягом одного року [222; 347; 348].

В університетському *коледжі освіти* вимоги для здобуття докторського ступеня аналогічні. Разом з тим уточнюється, що протягом семестру дозволяється отримати максимум 12 кредитів, а всього їх потрібно заробити 60. Зміст кваліфікаційних екзаменів може варіювати залежно від департаменту коледжу [214; 222].

В університетській професійній ступеневій *школі з державного управління* (у 2007 р. готувалося 60 докторантів – найбільше серед професійних шкіл університету) можна отримати докторський ступінь на базі магістерського, еквівалентного чи вищого за магістерський ступеня, здобутого в країні чи за її межами. Претенденти повинні мати прийнятні інтелектуальні компетентності [400] на рівні зазначеної попередньої освіти та достатньою мірою володіти англійською мовою, що підтверджується відповідними тестами, результати яких чинні зазвичай протягом двох років. Крім того, вступники проходять співбесіду, складають усний і письмовий іспит зі спеціалізації. Беруться до уваги також відзиви (рекомендації) від колег та ступеневої школи [255].

Вимоги щодо здобуття ступеня доктора філософії можна проілюструвати на прикладі професійної ступеневої *школи громадського здоров'я*, у якій у 2007 р. готувалося 48 докторантів. Кандидат має здобути 36 кредитів, включаючи кредити з основних дисциплін, поглибленого навчання з надання послуг у сфері громадського здоров'я. Докторанти очного (з відривом від роботи) навчання можуть за семестр набрати 12 кредитів, у той час як студенти заочного (без відриву від роботи) навчання – не більше від дев'яти кредитів. Протягом трьох місяців після зарахування мають бути визначені спеціалізація та консультант з дисертації. Зміна консультанта допускається лише

один раз протягом року з початку навчання за програмою. Ті, хто здобув магістерський ступінь в іншій ступеневій школі понад 10 років тому, повинен опанувати основні предмети з магістерської програми. У такому разі кредити з цих предметів не враховуються в загальній кількості потрібних кредитів. Комітет з академічних справ після затвердження консультанта може зняти вимогу щодо основних предметів. Проте, якщо вони рекомендовані, то можна набрати максимально 18 кредитів в інших коледжах або університетських ступеневих школах [256].

Щоб представити дисертацію, докторант має скласти потрібні екзамени, і, крім того, іспит з англійської мови. Екзамени за погодженням з консультантом складають після отримання 30 кредитів за виконання програми. Якщо при вступі докторант підтвердив володіння мовою на рівні, вищому ніж вимагається на іспиті, то останній може бути скасовано. Для успішного проходження екзаменів кандидат має набрати 35 % балів за кожне питання. У разі невдачі можна складати екзамени протягом наступного семестру. Претендент повинен опублікувати статтю як перший автор у міжнародних академічних журналах, що враховуються при визначенні індексу цитування за природничими і соціальними науками. Це має бути зроблено до подання дисертації [256].

Після виконання зазначеного докторант може подавати на розгляд дисертаційні пропозиції, причому зробити це потрібно до початку очікуваного семестру презентації, та презентувати їх перед викладачами і студентами на відкритому зібранні. Якщо більшість присутніх викладачів не схвалюють пропозиції, то кандидат може знову зробити подання після їх оновлення. Доки викладачі не приймуть пропозиції, доти докторант не має права подавати дисертацію на розгляд. Дисертаційна комісія утворюється до презентації пропозицій. Комісія складається з п'яти членів, чотири з яких, включаючи консультанта, є викладачами школи. Комісія приймає усний екзамен

та оцінює дисертацію. Після успішного захисту дисертації і складання іспиту здобувач представляє остаточний варіант дисертації в межах конкретного періоду випуску (як правило, з листопада по лютий або з квітня по серпень) з відповідними необхідними доопрацюваннями. Усі зазначені вимоги з реалізації програми мають бути виконані протягом шести років [256].

Сеульський національний університет пропонує постдокторські посади дослідників-стипендіатів. Наприклад, постдокторська підготовка з кореєзнавства здійснюється протягом 10–12 місяців і розпочинається у вересні. Кандидат на момент зарахування повинен мати ступінь доктора філософії, при цьому пріоритет віддається тим претендентам, хто отримав докторський ступінь у межах останніх п'яти років, і є молодшим викладачем. Учасник програми зобов'язаний брати активну участь в університетських колоквіумах і семінарах, виступати з презентаціями, опублікувати статтю в рецензованому журналі з кореєзнавства [323; 431].

Ще один приклад стосується постдокторських дослідницьких посад у новоутвореному університетському департаменті мозку та розумової діяльності. Від претендентів вимагається наявність ступеня доктора філософії з фізики, математики, інженерії; бажаний, проте не обов'язковий, стаж досліджень у нейронауках. Також необхідно подати список публікацій, три рекомендації, опис сфери майбутніх інтересів. Фінансує цю постдокторську підготовку Корейське міністерство освіти, науки і технологій за проектом фінансової підтримки університетів світового класу. Фінансування діє протягом двох років [324].

Таким чином, останнім часом спостерігається активний розвиток корейської вищої школи, включаючи її найвищий докторський рівень, реалізується національна стратегія досягнення нею світової конкурентоспроможності. У країні прийнято американську модель ор-

ганізації вищої освіти, зокрема докторської підготовки. Підходи до навчання фахівців з вищою освітою, у тому числі докторів, характеризуються підвищенням автономності й відповідальності провайдерів щодо забезпечення освітньої якості, щедрим ресурсним, насамперед фінансовим, та інфраструктурним, передовсім дослідницько-інноваційним, супроводом, сприянням міжнародній співпраці [160].

У порівняльних дослідженнях і практичній організації докторської підготовки у вищій школі доцільно враховувати досвід ***Японії*** – одного зі світових лідерів і зразків успішної країни, що запроваджує в інноваційній дослідницькій освіті кращі світові стандарти. Це країна з високим рівнем розвитку людського потенціалу, високотехнологічною економікою, розвиненим дослідницько-інноваційним сектором. Справді, за індексом людського розвитку Японія посідає 10-те місце серед 182 країн світу, має найвищу в світі тривалість життя своїх громадян (майже 83 роки), один з найвищих у світі доходів на душу населення – близько 34 тис. доларів США (тут і далі в еквіваленті паритету купівельної спроможності), а її сукупний ВВП у тому самому еквіваленті (4,3 трлн доларів) поступається лише США (13,8 трлн доларів) і Китаю (7,1 трлн доларів), маючи порівняно з останнім удесятеро менше населення (127 млн). Країна характеризується поміркованим співвідношенням доходів найбагатших і найбідніших верств населення – 4,5 раза (для 10-відсоткових часток) [267].

Японія також перебуває в групі країн, для яких розвиток досліджень та розробок є беззаперечним пріоритетом. На ці цілі країна спрямовує 3,1 % від ВВП (більше лише в Ізраїлі – 4,5 %, Швеції – 3,7 % та Фінляндії – 3,5 %, а в Україні – 0,8 % [82]). Чисельність дослідників в Японії в розрахунку на 1 млн населення становить 5,3 тис. (цей показник більший тільки у Фінляндії – 7,8 тис., Ісландії – 6,8 тис., Швеції – 5,4 тис.) [266]. Разом з тим част-

ка витрат на освіту в цілому у відсотках ВВП становить 5,0 % (3,3 державних і 1,7 % приватних), що менше, ніж у країнах ОЕСР (тут і далі наводиться середнє по країнах) – 5,8 % (4,9 і 0,8 %), до якої входить і Японія, та країн ЄС, що є членами ОЕСР, – 5,5 % (5,0 і 0,5 %) [226].

Вища школа Японії має такі загальні особливості.

Частка дорослого населення віком 25–64 років з вищою освітою в Японії за період 1997–2007 рр. зросла в 1,32 раза, у країнах ОЕСР – 1,35 раза, ЄС (ОЕСР) – 1,39 раза. Водночас докторська підготовка, хоча й розвивається високими темпами, за своїм обсягом поки що є відносно невеликою: у 2007 р. на навчання за програмами 6-го (докторського) освітнього рівня за МСКО [270] в Японії вступило 1,0 % населення відповідного вступу віку, тоді як у країнах ОЕСР – 2,8 %, ЄС (ОЕСР) – 3,4 % [226]. Відповідні показники випускників докторських програм для Японії, ОЕСР і ЄС (ОЕСР) становили 1,1 % (0,4 % у 1995 р. – збільшення в 2,8 раза), 1,5 % (0,9 % у 1995 р. – зростання в 1,7 раза) та 1,7 % (1,0 % у 1995 р. – зростання в 1,7 раза) [226], тобто країна демонструє високі темпи нарощування докторської підготовки.

У Японії вища школа та її дослідницько-інноваційна складова добре підтримуються фінансово. Так, у розрахунку на одного студента в Японії витрачається 13,4 тис. доларів США, у країнах ОЕСР – 12,3 тис., ЄС (ОЕСР) – 11,5 тис. Ці витрати відносно ВВП на душу населення для Японії дорівнюють 42 %, країн ОЕСР – 40 %, ЄС (ОЕСР) – 38 %. Співвідношення частки освітнього фінансування вищої школи і частки студентів серед осіб, які навчаються, у Японії становить 1,5, країнах ОЕСР – 1,6 [226].

Загалом на вищу освіту в Японії спрямовуються кошти, що становлять 1,5 % ВВП (з них 0,5 % державних коштів і 1,0 % приватних), країнах ОЕСР – 1,5 % (1,0 і 0,5 %) та країнах ЄС (ОЕСР) – 1,3 % (1,1 і 0,2 %). З приватних коштів у Японії чверть надходить від організацій і три чверті – від громадян, тобто внесок роботодавців

значно перевищує аналогічний внесок підприємців в Україні (наприклад, у 2008 р. із 540 тис. осіб, прийнятих на початковий цикл навчання, ті, що зараховані за рахунок підприємств, становили лише 0,3 % [76; 140; 185]). Водночас Японія за рахунок державних коштів на вищу освіту більше підтримує приватний сектор (на потреби якого безпосередньо і опосередковано спрямовується 36 % від державних асигнувань на вищу школу), ніж країни ОЕСР (29 %) і ЄС (ОЕСР) – 28 %. Переважна більшість студентів Японії навчається в приватних вищих навчальних закладах: вищу освіту за програмами 5В МСКО в таких закладах здобувають 93 %, за програмами 5А МСКО і продовженої дослідницької освіти – 76 % студентів, тоді як у країнах ОЕСР – 33 і 22 %, країнах ЄС (ОЕСР) – 28 і 19 % [226].

Якщо в закладах вищої освіти країн ОЕСР кошти з державних джерел становлять 73 %, приватних – 27 %, країн ЄС (ОЕСР) – відповідно 81 і 19 %, то частка приватних асигнувань у вищій школі Японії дорівнює 68 % (для порівняння: у Канаді – 47 %, Австралії – 52 %, США – 66 %, Кореї – 77 %). За період 1995–2006 рр. частка державних асигнувань на вищу школу в Японії дещо зменшилася з 35 до 32 %, у країнах ОЕСР – із 80 до 73 %, країнах ЄС (ОЕСР) – з 85 до 80 %. У Японії фінансування вищої освіти значною мірою централізоване: централізоване, регіональне і місцеве фінансування відповідно становить 91, 8 і 1 %, у країнах ОЕСР – 81, 17 і 2 %. Частки поточних і капітальних видатків у вищій школі Японії дорівнюють відповідно 87 і 13 % (у країнах ОЕСР – 90 і 10 %) [226].

Найбільша річна плата за здобуття вищої освіти типу А в державних закладах установлена в США, Кореї, Японії, Австралії, Канаді, Новій Зеландії (у порядку зменшення в діапазоні 5,7–2,8 тис. доларів США). Для вищої освіти типу В найбільша плата встановлена в державних закладах Кореї, Австралії, США, Нової Зеландії, Японії

(3,4–1,8 тис. доларів США). На підтримку студентства (стипендії, гранти, позики) в Японії спрямовується 23 % від державних видатків на вищу освіту (у Новій Зеландії і Норвегії – 42 %, Австралії і США – 31 %, Данії і Нідерландах – 30 %, Об'єднаному Королівстві і Швеції – 26 %, Ісландії – 24 %, у країнах ОЕСР – понад 18 %). Субсидії зазвичай більші в системах вищої школи, де студенти повинні, принаймні, частково платити за освіту [226].

Вища освіта в Японії триває в середньому 4,1 року, зокрема за програмами 5А і продовженими дослідницькими програмами – 4,5 року, тобто так само, як і в країнах ОЕСР. Відповідно сумарна вартість здобуття вищої освіти в Японії становить 54,6 тис. доларів (у країнах ОЕСР – 50,5 тис.), а за вказаними програмами – 67,8 тис. доларів США. Характерно, що в Японії явно домінує безвідривна (заочна) форма навчання: за програмами 5В – 97 %, 5А і продовженими дослідницькими – 89 % (у країнах ОЕСР – відповідно 75 та 80 %, країнах ЄС (ОЕСР) – 83 та 80 %) [226].

Особливою популярністю в міжнародних (за місцем здобуття попередньої освіти) та іноземних (за місцем постійного проживання) студентів у вищій школі Японії користується докторський рівень вищої освіти. Якщо серед студентів загалом по 3 % становлять міжнародні та іноземні, то серед докторантів – відповідно 16 і 17 %. Для порівняння: у країнах ОЕСР – 7 і 9 % та 16 і 20 %, країнах ЄС (ОЕСР) – відповідно 6 і 7 % та 12 і 17 %. Японія (4 %) перебуває в групі країн, у яких навчається найбільша частка іноземних студентів у світі (це також США – 20 %, Сполучене Королівство – 12 %, Німеччина – 9 %, Франція – 8 %, Австралія – 7 %, Канада – 4 % і Нова Зеландія – 2 %) – разом 66 % [226]. Значну роль у цьому відіграє дослідницько-інноваційне середовище японських університетів.

Японія має таку рівнево-кваліфікаційну організацію вищої школи [226; 317; 378; 418].

Рівень і тип 5А за МСКО (академічний, теоретично базований) передбачає надання таких ступенів (кваліфікацій), як:

1) на першому етапі, в університеті

- ступінь бакалавра (4 роки);
- ступінь бакалавра в медицині, стоматології, ветеринарній медицині (6 років);
- сертифікат щодо завершення університетського продовженого курсу (від одного року і більше);

2) на другому етапі, в університеті (вища школа, професійна вища школа)

- професійний диплом (1–3 роки);
- ступінь магістра (2 роки);
- юридичний доктор (*англ.* Jurius Doctor) (3 роки).

Рівень і тип 5В за МСКО (професійний, практично спрямований) забезпечує надання таких кваліфікацій на першому етапі, зокрема після нижчої середньої освіти:

у молодшому коледжі (англ. Junior College)

- ступінь асошіата (2–3 роки);

у технологічному коледжі (англ. College of Technology)

- асошіат (2–5 років);
- асошіат за спеціальністю „Торгівельний флот" (5,5 років);

у коледжі спеціалізованої підготовки (англ. Specialized Training College) (або спеціалізованій школі, англ. Specialized School)

- спеціаліст (2–3 роки);
- спеціаліст вищого рівня *(англ. High-level specialist)* (4 роки).

Рівень 6 за МСКО забезпечує надання ступеня доктора за 5 років і доктора в медицині, стоматології та ветеринарній медицині – за 4 роки тільки у вищих школах університетів [378].

Таким чином, вищу освіту в Японії надають такі види національних, місцевих і приватних навчальних закладів [317; 378]:

- університети (вищі школи, професійні вищі школи) (752 у 2008 р.);
- молодші коледжі (415);
- технологічні коледжі (63);
- коледжі спеціалізованої підготовки (або спеціалізовані школи) (2973).

В офіційному документі Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії, який визначає стратегію перебудови освіти, зокрема вищої, з урахуванням світових тенденцій [253], – "Білій книзі з освіти, культури, спорту, науки і технологій", серед пріоритетів зазначено формування програми підготовки бакалаврського рівня, що був відсутній в Японії, забезпечення якості вищої освіти та її розвиток як цілісної системи, до якої входять молодші коледжі, технологічні коледжі та університети, включаючи вищі школи, які надають передусім дослідницьку освіту. Зауважимо, що в молодших коледжах не тільки здійснюється поглиблена підготовка асошіатів, а й проводяться дослідження зі специфічних напрямів [418].

Державна освітня політика в Японії передовсім спрямовується на розбудову університетів, які б були конкурентоспроможні на міжнародному освітньому ринку. Для досягнення цієї мети визначено три напрями: покращення освіти і досліджень, індивідуалізація вищої освіти, вдосконалення університетського менеджменту. Намагання розвивати освіту і дослідження на світовому рівні привело до створення вищих шкіл і помітного поліпшення їх якості та значного збільшення кількості.

Так, з 1991 р. до 2001 р. кількість студентів вищих шкіл подвоїлася, що демонструє помітну динаміку щодо збільшення підготовки на другому і третьому циклах вищої освіти. Зокрема, інтенсивно розвиваються вищі

школи в нових галузях науки, таких як біотехнології, навколишнє середовище, інформаційні технології [378].

Університети постійно намагаються вдосконалити свою організацію через підтримку мобільності викладачів і самооцінювання. Закон про корпорації національних університетів був представлений на парламентській сесії в 2003 р. з метою трансформації національних університетів в незалежні корпорації. Також з 1999 р. в Японії є обов'язковими моніторинг та оцінювання освітньої і дослідницької діяльності університетів з публікацією результатів. Цей процес включає самооцінку університетів, їх оцінювання третьою стороною – академіями, громадськими організаціями, мас-медіа тощо з оприлюдненням результатів. Окрему позицію оприлюднюють Національний інститут з академічних ступенів та оцінювання університетів, Японський інститут оцінювання вищої освіти, Японська асоціація акредитації університетів, а також інституції, спеціалізовані за певними напрямами підготовки (право, фінанси тощо).

Таким чином, досягається прозорість для суспільства оцінювання якості освіти та досліджень і отже, встановлення національного рейтингу університетів та їх просування в міжнародних рейтингах [378].

Дійсно, японські університети посідають чільні місця в таких визнаних рейтингах університетів, як "Times Higher Education" [398] та "Academic Ranking of World Universities, Top 500 World Universities" – так званому Шанхайському рейтингу ("Shanghai Jiao Tong University in China") [362]. Шанхайський рейтинг також виведено по країнах залежно від кількості університетів, що потрапили до списку 100 найкращих дослідницьких університетів, серед яких: американських – 51, британських – 11, японських – 4, причому серед 20 топ-університетів тільки заклади саме цих трьох країн.

У методику Шанхайського рейтингу входить низка критеріїв і з оцінювання якості навчання та викладан-

ня, що включає такі фактори, як кількість Нобелівських лауреатів і лауреатів інших престижних наукових премій серед випускників та викладачів, цитування наукових робіт викладачів, а також з оцінювання дослідницької роботи та її масштабу, що враховує такі показники, як кількість публікацій в журналі "Природа і наука" ("Nature and Science") і посилань на них з урахуванням кількості викладачів [362]. Усі вищевказані фактори і визначають дослідницько-інноваційне середовище, що створює сприятливі умови для розвитку саме дослідницької підготовки.

Японія перебуває в групі країн з топ-університетами і за рейтингом "Times Higher Education", що базується на таких шести показниках, як оцінка за результатами безпосереднього взаємного фахового університетського аналізу; оцінка роботодавців; оцінка кількості та співвідношення викладачів і студентів; оцінка цитування викладачів; оцінка наявності міжнародних викладачів; оцінка щодо міжнародних студентів. За цим рейтингом серед 100 найкращих університетів Японія представлена чотирма закладами і посідає 5-те місце після США (37), Сполученого Королівства (17), Австралії (7) та Канади (5) [398].

Відповідь на запитання, чому позиції університетів Японії серед високорейтингових університетів світу є порівняно (з університетами США, Сполученого Королівства і навіть Австралії за версією "Times Higher Education") невисокими з огляду на її загальновідомий потужний дослідницько-інноваційний, економічний, людський потенціал, можна отримати, детально розглянувши організацію вищої школи цієї країни.

Загалом у вищій школі Японії у 2005 р. навчалося близько 3,9 млн студентів, у тому числі 74,9 тис. або 1,9 % (відносно небагато, приміром, у Австралії 4,1 % [161]) докторантів на 6-му освітньому рівні за МСКО. Середній контингент студентів університетів також неве-

ликий – 4,0 тис. осіб. Із загальної кількості докторантів 52,5 тис. (70,1 %) готувалося в 75 національних університетах, 4,4 тис. (5,8 %) – у 52 місцевих і 18,1 тис. (24,1 %) – у 282 приватних. У 2005 р. 17,6 тис. осіб вступили до університетів на навчання за докторськими програмами, з них 11,9 тис., 68 % – до національних, 1,1 тис., 6,2 % – до місцевих і 4,5 тис., 25,8 % – до приватних. Переважна більшість (понад 50 %) вступників вибирає такі напрями докторської підготовки, як інженерія (близько 20 %) та медицина (понад 30 %). Аналогічний розподіл за напрямами підготовки спостерігається серед випускників за тривалий період (з 1991 р. до 2003 р.): з 168 тис. загальної кількості випускників докторських програм 40 тис., 24 % становлять доктори з напряму інженерії, 81 тис., 48 % – з медицини [378].

Дослідження та розробки в Японії проводяться переважно не у вищих навчальних закладах, а на базі підприємств. Так, нині загальна кількість дослідників у країні становить 791 тис., з них 456 тис. (57,6 %) зосереджено саме в підприємницьких компаніях різних напрямів економічної діяльності; 291 тис. (36,8%) – в університетах і коледжах (причому, 46,0 % – у національних університетах, 46,3 % – у приватних); 34 тис. (4,3 %) – у державних організаціях; 10 тис. (1,3 %) – у неприбуткових інституціях [378].

У найбільш високорейтинговому закладі – національному ***Університеті Токіо*** (який у 2008 р. посідав 19-те місце у світовому рейтингу і за версією "Таймс", і за Шанхайською версією, у 2009 р. – 22-ге і 20-те місця відповідно за рейтингами Таймс і Шанхайським) навчається близько 28 тис. студентів (2009 р.). Серед студентів 6,0 тис. докторантів (майже 22 % від усього студентського контингенту), що становить 8 % від усіх докторантів Японії та близько 11 % від числа докторантів національних університетів [362; 378; 397; 398]. Токійський уні-

верситет щороку пропонує 1,7 тис. місць для навчання на різноманітних докторських програмах.

В університеті надаються ступені доктора філософії (PhD) або доктора (Doctor) за такими напрямами: гуманітарні науки; соціологія; освіта; право і політика; економіка; інженерія; аграрні науки; ветеринарні науки; медицина; фармацевтичні науки; математичні науки; інформаційні науки і технології; міждисциплінарні інформаційні студії; граничні науки [397].

За докторськими програмами студенти проходять курс навчальних дисциплін, беруть участь у семінарах і лекціях, щоб поглибити знання та вдосконалити навички, необхідні для якісного проведення досліджень за обраною тематикою з певної наукової галузі, на основі яких готують, як правило, докторські тези (дисертацію).

Для іноземних докторантів розроблено додаткову спеціальну програму для іноземних дослідницьких студентів (*англ.* Foreign Research Student Program), які навчаються поза межами Японії, але тема дослідження яких вимагає перебування в країні.

Співвідношення професорсько-викладацького (3,8 тис.) і дослідницького (1,6 тис.) персоналу разом, та студентського контингенту (27,8 тис.) у 2009 р. становило приблизно один до п'яти. Також в університеті щороку викладають та проводять дослідження близько 400 учених з країн Європи, Північної та Латинської Америки, Азії та Австралії [397].

Дослідження в Університеті Токіо здійснюються на базі вищих шкіл, де готують докторантів, дослідницьких інститутів і центрів, лабораторій. До складу закладу входять 15 вищих шкіл, 67 дослідницьких інститутів і центрів, 16 лабораторій, а також 2 дослідницькі лікарні та 4 обсерваторії [397].

Вагомою складовою дослідницької підготовки є величезний бібліотечний фонд університету, – 8,8 млн книжок, з них 4,2 млн іноземних, і 153 тис. журналів, з них

72 тис. іноземних, який щорічно поповнюється відповідно на 179 тис. (70 тис. іноземних) і 30 тис. (13 тис. іноземних) екземплярів [397].

Щорічний дохід Університету Токіо в перерахунку на долари США становить понад 1,3 млрд, включаючи надходження від дослідницької діяльності – близько 654 млн доларів США (49 %). Видатки на дослідницькі проекти і гранти становлять 33 % (773 млн доларів США) від загальних бюджетних витрат університету, що дорівнюють 2,4 млрд доларів США, тобто на кожного докторанта університету щороку припадає близько 128 тис. доларів США цих коштів [397].

В Університеті Токіо надаються дослідницькі посади (на стипендіальній основі, а не як посади працівників) для молодих учених за кількома програмами: по-перше, для докторантів на 2–3 роки; по-друге, для випускників докторантури на 3 роки; по-третє, для талановитих випускників докторантури на 3 роки. Це робиться з метою підготовки молодих дослідників, які в майбутньому відіграватимуть важливу роль у науково-дослідній діяльності. Зокрема, підтримує таких учених з числа японських та іноземних громадян як у цьому, так і в інших університетах, Японське товариство розвитку науки (*англ.* Japan Society for the Promotion of Science). Наприклад, у 2009 р. за стипендії товариства за першою із згаданих програм здійснювалася підготовка 4,5 тис. осіб, другою – 1,1 тис., третьою – 36 осіб [279; 397].

Отже, в Японії на найвищому освітньому рівні здійснюється підготовка докторів виключно у вищих школах національних, місцевих і приватних університетів і надається ступінь доктора філософії або доктора з відповідної галузі. Загалом вагому частину потужного японського дослідницько-інноваційного потенціалу становить вища школа, де працює близько 40 % дослідників країни. Водночас особливістю японської системи вищої освіти є її певна подрібненість і розпорошеність (що нагадує

Україну [76; 140; 186]) через велику кількість вищих навчальних закладів – 4167. При цьому із 752 університетів лише в 75 (10 %) національних університетах, з яких 8 (11 %) входять до списку 200 топ-університетів світу (і за Шанхайським рейтингом, і за рейтингом Таймс) та користуються великою популярністю, зокрема в іноземних громадян, переважно зосереджено як докторську підготовку (на 70 %), так і дослідницьку діяльність [151].

1.5.5. Тихоокеанський регіон (Австралія, Нова Зеландія)

У підрозділі аналізується організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії. Виявлено особливості та спільні риси структури, змісту і форм шостого рівня освіти за МСКО в цих країнах.

Досвід організації вищої освіти, зокрема її найвищого, шостого рівня за МСКО [270] в Австралії та Новій Зеландії становить інтерес з кількох причин. По-перше, це успішні країни, де зростає чисельність населення, яке нині відповідно становить близько 21 млн та 4,2 млн). По-друге, обидві країни – члени ОЕСР, а отже, запроваджують на своїх теренах кращі світові стандарти, що актуально й для України. По-третє, країни мають регіональну близькість, їх освітні системи певною мірою узгоджені (збігаються). По-четверте, вища школа цих країн є привабливою для іноземних громадян регіону і світу [226; 253; 266].

У 2007 р. за індексом розвитку людського потенціалу Австралія посідала 2-ге, а Нова Зеландія – 20-те місце серед 182 країн світу (тобто вони належать до країн з дуже високим рівнем людського розвитку), на душу населення виробляється відповідно 35 тис. та 27 тис. доларів США ВВП (тут і далі в еквіваленті паритету купівельної спроможності). Щорічний приріст ВВП у 1990–2007 рр. у цих країнах становив 2,5 і 2,0 % [266].

У 2006 р. в Австралії частка витрат на освіту становила 5,7 % (4,1 % державних і 1,6 % приватних) ВВП, що дещо менше, ніж у країнах ОЕСР (тут і далі наводиться середнє по країнах) – 5,8 % (4,9 і 0,8 %) та Україні – 6,5–6,7 % (6,2–6,4 і 0,3 %), а в Новій Зеландії – 6,3 % (5,0 і 1,3 %), що помітно більше показників країн ОЕСР та країн ЄС, що є членами ОЕСР, – 5,5 % (5,0 і 0,5 %) [138–140; 186; 226; 266]. На дослідження і розробки у 2005 р. у країнах спрямовувалося відповідно 1,7 і 1,2 % ВВП. Чисельність дослідників в Австралії в розрахунку на 1 млн населення – 3,8 тис., у Новій Зеландії – 3,9 тис. (по ОЕСР – 3,2 тис.) [82; 266].

Загальні характерні риси вищої школи Австралії і Нової Зеландії такі.

Вища школа в Австралії і Новій Зеландії розвивається високими темпами. Якщо частка дорослого населення віком 25–64 років з вищою освітою в країнах ОЕСР за період 1997–2007 рр. зросла в 1,35 раза, країнах ЄС (ОЕСР), – 1,39 раза, то в Австралії – 1,42 раза, Новій Зеландії – 1,52 раза. У 2007 р. на навчання за програмами 6-ого (докторського) рівня вищої освіти в Австралії вступило 3,0 % населення відповідного вступу віку, Новій Зеландії – 2,5 %, тоді як у країнах ОЕСР – 2,8 %, країнах ЄС (ОЕСР) – 3,4 %. Відповідні показники випускників докторських програм для Австралії, Нової Зеландії, ОЕСР, ЄС (ОЕСР) становили 1,9 % (1,3 % у 2000 р. – зростання в 1,5 раза), 1,3 % (0,5 % у 1995 р. – зростання у 2,6 раза), 1,5 % (0,9 % у 1995 р. – зростання в 1,7 раза) та 1,7 % (1,0 % у 1995 р. – зростання в 1,7 раза) [226].

В Австралії вища школа та її дослідницько-інноваційна складова значно більше підтримуються фінансово, ніж у Новій Зеландії. Так, у 2006 р. в Австралії в розрахунку на одного студента витрачалося 15,0 тис. доларів США (у тому числі 5,0 тис. або 33,5 % на дослідження і розробки), у Новій Зеландії – 9,3 тис. (1,3 тис., або 13,8 % на дослідження і розробки), країнах ОЕСР

– 12,3 тис. (3,8 тис., 30,5 %), країнах ЄС (ОЕСР) – 11,5 тис. (3,7 тис., 31,9 %). Ці витрати відносно ВВП на душу населення для Австралії відповідно дорівнювали 42 % (з них 14 % на дослідження і розробки), Нової Зеландії – 35 % (з них 5 % на дослідження і розробки), країн ОЕСР – 40 % (11%) та країн ЄС (ОЕСР) – 38 % (9 %). Співвідношення частки освітнього фінансування вищої школи і частки студентів серед осіб, що навчаються, в Австралії у 2006 р. становило 1,8, у Новій Зеландії – 1,5, у країнах ОЕСР – 1,6 [226].

Загалом на вищу освіту в 2006 р. в Австралії спрямовувалося 1,6 % ВВП (з них 0,8 % державних і 0,8 % приватних), Новій Зеландії – 1,5 % (0,9 і 0,5 %), країнах ОЕСР – 1,5 % (1,0 і 0,5 %) та країнах ЄС (ОЕСР) – 1,3 % (1,1 і 0,2 %). Водночас Нова Зеландія за рахунок державних коштів, спрямованих на вищу освіту, більше підтримує приватний сектор (на потреби якого безпосередньо і опосередковано спрямовується 45 % від державних асигнувань на вищу школу), ніж Австралія (31 %) та країни ОЕСР (29 %) і країни ЄС (ОЕСР) – 28 %. Хоча у фінансуванні вищої освіти зазначених країн велика частка належить приватному сектору, переважна більшість студентів навчається саме в державних вищих навчальних закладах: в Австралії вищу освіту за програмами 5В МСКО в державних закладах здобувають 88 % студентів, 5А МСКО – 97 %, у Новій Зеландії відповідно – 66 і 98 %, тоді як у країнах ОЕСР – 67 і 78 %, країнах ЄС (ОЕСР) – 72 і 81 % [226].

Якщо в закладах вищої освіти країн ОЕСР у 2006 р. кошти з державних джерел становили 73 %, приватних – 27 %, країн ЄС (ОЕСР) – відповідно 81 і 19 %, то частка приватних асигнувань у вищій школі Австралії становила 52 %, а Нової Зеландії – 37 % (для порівняння: у Канаді – 47 %, США – 66 %, Японії – 68 %, Кореї – 77 %). За період 1995–2006 рр. частка державних асигнувань на вищу школу в Австралії зменшилася з 65 до 48 %, Но-

вої Зеландії залишилася приблизно на тому самому рівні (63 %), у країнах ОЕСР зменшилася з 80 до 73 %, країнах ЄС (ОЕСР) – з 85 до 80 %. У Новій Зеландії фінансування вищої освіти повністю централізоване, в Австралії централізоване і регіональне фінансування відповідно становлять – 92 і 8 %, у країнах ОЕСР – 81 і 17 % [226].

Найбільша річна плата за здобуття вищої освіти типу А в державних закладах встановлена в США, Кореї, Японії, Австралії, Канаді, Новій Зеландії (у порядку зменшення в діапазоні 5,7–2,8 тис. доларів США). Для вищої освіти типу В найбільшою була плата в державних закладах Кореї, Австралії, США, Нової Зеландії, Японії (3,4–1,8 тис.). На підтримку студентства (стипендії, гранти, позики) в Австралії спрямовується 31 % державних видатків на вищу освіту, Новій Зеландії – 42 % (Норвегії – 42 %, США – 31 %, Данії і Нідерландах – по 30 %, Сполученому Королівстві і Швеції – по 26 %, у країнах ОЕСР – понад 18 %). Субсидії зазвичай більш явні в системах вищої школи, де студенти повинні, принаймні, частково платити за освіту [226].

Крім того, в Австралії у вищу школу приходять більш підготовлені учні, оскільки здобуття повної загальної середньої освіти потребує 13 років, а в Новій Зеландії – 11 років, у країнах ОЕСР – 12,4 року. Водночас вища освіта за програмами 5А і продовженими дослідницькими програмами за МСКО в Австралії триває в середньому 2,9 року, Новій Зеландії – 3,7 року, тоді як у країнах ОЕСР – 4,5 року. За цими програмами сумарна вартість навчання одного студента в Австралії становить 46,1 тис., Новій Зеландії – 37,2 тис. доларів США. Очікувана тривалість вищої освіти для п'ятирічної дитини в 2007 р. в Австралії становила 3,6 року, Новій Зеландії – 4,1 року, що більше, ніж у країнах ОЕСР та країнах ЄС (ОЕСР) – по 3,1 року [226].

Вища школа Австралії і Нової Зеландії популярна в міжнародних (за місцем здобуття попередньої освіти) та

іноземних (за місцем постійного проживання) студентів, яких особливо цікавить у цих країнах докторський рівень вищої освіти. Справді, у 2007 р. в Австралії серед студентів загалом було 20 % міжнародних і 23 % іноземних, а серед докторантів – відповідно 21 і 32 %, у Новій Зеландії – 14 і 27 % та 27 і 46 %. Значну роль у цьому відіграє англомовне середовище [226].

Таким чином, як в Австралії, так і в Новій Зеландії існують належні, хоча й відмінні загальні умови для здійснення докторської підготовки. Разом з тим в Австралії порівняно з Новою Зеландією, незважаючи на близькість країн, створене більш сприятливе дослідницько-інноваційне середовище для реалізації програм на 6-му освітньому рівні МСКО.

Австралія має таку рівнево-кваліфікаційну організацію вищої школи [226].

Рівень і тип 5А за МСКО (академічний, теоретично базований) забезпечує надання таких ступенів (кваліфікацій):

1) на першому етапі

- бакалавр (3–4 роки навчання);
- бакалавр з відзнакою (4–5 років);
- бакалавр стоматології (5 років);
- бакалавр ветеринарних наук (5 років);
- бакалавр медицини та хірургії (7 років);

2) на другому етапі

- ступеневий диплом (1,5 року);
- магістр (2 роки);
- доктор (3 роки).

Рівень і тип 5В за МСКО (професійний, практично спрямований) забезпечує надання наступних ступенів (кваліфікацій) на першому етапі:

в інститутах професійної освіти і підготовки

- диплом, підвищений диплом (2 роки);

в університетах

- доступеневий диплом (2 роки);

- асошіат (2 роки).

Рівень 6 за МСКО забезпечує надання ступеня доктора за 3 роки.

За Австралійською кваліфікаційною рамкою акредитація кваліфікацій (ступенів) здійснюється окремо для сектору професійної освіти і підготовки та вищої освіти. Для останньої встановлена така градація кваліфікацій (ступенів) [10]:

- докторський ступінь (doctoral degree);
- магістерський ступінь (masters degree);
- післяступеневий диплом, післяступеневий сертифікат (postgraduate diploma, certificate);
- бакалаврський ступінь (bachelor degree);
- асошіатський ступінь (associate degree);
- підвищений диплом;
- диплом.

В Австралії і Новій Зеландії запроваджено австралійську та новозеландську стандартні класифікації освіти – галузі навчання (ASCED-Field та NZSCED-Field), які містять три галузевих рівні (широкий, вузький і деталізований) визначення предметів і галузей навчання (освіти) (*англ.* field of study, field of education) та на широкому й вузькому рівнях узгоджені (однакові) для обох країн. Деталізований галузевий рівень у цих класифікаціях враховує освітні і статистичні відмінності країн. Зазначені класифікації передбачають 12 широких галузей навчання, включаючи 12-ту – змішані галузеві програми (для мультигалузевого навчання), 69 вузьких і значно більше (374 у Новій Зеландії) деталізованих – навчальних галузей [202; 314; 316].

Вища освіта в Австралії має виражений університетський характер і надається переважно в університетах, яких нараховується 39 і з яких 37 є державними (їх засновники – уряди). У державних університетах у 2008 р. навчалися 94 % студентів країни. Усі університети уповноважені урядовим акредитаційним агентством на са-

моакредитацію кваліфікацій, що ними надаються. Існує також три інших самоакредитованих вищих навчальних заклади (телебачення, корінного населення, богослов'я) та 69 несамоакредитованих вищих навчальних закладів (інститутів, коледжів, шкіл, академій), що акредитуються на рівні штатів і територій країни [199–202; 204].

У цілому у вищій школі Австралії у 2008 р. навчалося близько 1,1 млн студентів, у тому числі 1,5 тис. або 0,1 % (курсових, професійних) докторантів (*англ.* doctorates by coursework, professional doctorates) на другому етапі 5А рівня освіти та 42,4 тис. або 4,0 % (дослідницьких) докторантів (*англ.* doctorates by research) на 6-му освітньому рівні за МСКО. Із загальної кількості докторантів 1,4 тис. курсових (92,6 %) та 42,1 тис. дослідницьких (99,4 %) докторантів готувалося в 37 державних університетах, у кожному з яких у середньому навчалося понад 27 тис. студентів. Натомість середній контингент студентів інших вищих навчальних закладів дорівнював 875 особам. У самому високорейтинговому університеті – Австралійському національному університеті (у 2009 р. за рейтингами Таймс і Шанхайським – відповідно 17-те та 59-те місця) налічується близько 17 тис. студентів, у наступному за рейтингом Університеті Сіднея (відповідно 36-те і 94-те місця) – понад 48 тис. студентів, Університеті Мельбурна (36-те і 75-те місця) – майже 45 тис. студентів. Недержавні Університет Бонда та Університет Нотр-Дам Австралії мають відповідно 6 тис. і 7 тис. студентів [202; 398].

Усі державні університети мають дослідницьких докторантів (у середньому 4,2 % від загальної кількості студентів), чисельність яких коливається від 104 до 3,8 тис. (в Університеті Мельбурна – 8,5 % від загальної кількості студентів), а в середньому становить 1145 на один заклад [202].

У посібнику з упровадження Австралійської кваліфікаційної рамки (2007 р. видання) міститься путівник щодо докторської підготовки. У ньому зазначаються її

цілі, контекст, навчальні результати, відповідальність за оцінювання, шлях до отримання кваліфікації, уповноважений на надання кваліфікації орган, сертифікат, що надається. Приміром, у путівнику стосовно навчальних результатів зазначається, що випускник докторської програми має бути здатним:

- виконати оригінальний дослідницький проект або проект, що стосується сутності практичної діяльності в обраній професії, на високому рівні оригінальності та якості;
- підготувати ґрунтовну дисертацію, рукописні тези або добірку матеріалів для зовнішньої експертизи згідно із міжнародними стандартами [364].

Також у путівнику характеризується відмінність між дослідницьким і професійним докторами, зазначається, що для певних докторських програм обов'язковою вимогою є наявність суттєвого практичного досвіду. Принципово, що університети уповноважені урядом надавати докторські кваліфікації [364].

Крім того, в Австралії існує наступний докторський ступінь – вищий доктор (*англ.* higher doctorate). Цей ступінь надається кандидату, який зазвичай вже отримав ступінь доктора, на основі міжнародно визнаного оригінального внеску в приріст знань [364].

Типовим прикладом підготовки докторів є така підготовка в ***Австралійському національному університеті*** – лідері австралійської вищої школи, у якому навчається 2170 дослідницьких докторантів, що становлять 13,1 % від студентського контингенту. Програма підготовки професійного доктора може містити значну дослідницьку компоненту, проте основною в ній залишається навчальна робота під керівництвом тьютора. Але основним компонентом дослідницької докторської програми є дисертаційна робота, в якій досліджується конкретний предмет або проблема під наглядом академічного керівника, консультанта (*англ.* academic supervisor). За

результатами останньої присуджується ступінь доктора філософії (PhD). Нормативно дослідницькі докторські програми тривають три роки в еквіваленті повного (стаціонарного) навчання, а зазвичай – від двох до чотирьох років, або до восьми років заочного навчання і можуть містити навчальні курси. Хоча професійні докторські програми в Австралії відносять до другого етапу освітнього рівня 5А за МСКО, а дослідницькі – до 6-го рівня освіти, допускаються комбінації цих програм з різними співвідношеннями навчальної і дослідницької складових. Навчальна і дослідницька компоненти визначаються відповідно до рівня програми [196; 202; 363; 364].

Також в університеті здійснюється постдокторська підготовка. Наприклад, у дослідницькій школі з біологічних наук дослідницька стипендія надається на два роки, у коледжі фізичних наук – на 3 або 5 років за денною формою навчання. В останньому випадку вимагається ступінь доктора філософії або еквівалентний ступінь. Університет надає розгорнуту інформацію про перелік посад дослідників-стипендіатів, на які оголошується прийом, а також про умови і критерії відбору, джерела фінансування підготовки тощо [198; 203].

Багато в чому аналогічно, проте дещо по-іншому організована вища школа Нової Зеландії, у якій для вищої освіти визначено 10 рівнів, що відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій (NQF) і Новозеландського реєстру якісно гарантованих кваліфікацій (New Zealand Register of Quality Assured Qualifications) та за змістом групуються так:

- рівні 1–3 (сертифікат);
- рівень 4 (сертифікат);
- рівні 5–7 (диплом);
- рівень 7 (ступінь бакалавра);
- рівень 8 (ступінь бакалавра з відзнакою, післяступеневий сертифікат або диплом);
- рівень 9 (ступінь магістра);

- рівень 10 (ступінь доктора) [254; 269; 293; 307; 312; 313; 320].

У термінах МСКО вища школа Нової Зеландії характеризується так [226].

Рівень і тип 5А за МСКО (академічний, теоретично базований) веде до надання таких ступенів (кваліфікацій):

1) на першому етапі

- бакалавр (3–5 років);
- бакалавр з відзнакою, ступеневий сертифікат або диплом (ще 1–2 роки);

2) на другому етапі

- магістр (1–2 роки);
- післяступеневий сертифікат або диплом.

Рівень і тип 5В за МСКО (професійний, практично спрямований) забезпечує надання на першому етапі національних та місцевих (специфічних для закладу) сертифікатів або дипломів (1–2 роки).

Рівень 6 за МСКО надає ступінь доктора філософії або вищого (*англ.* higher) доктора (3–5 років).

Рівні кваліфікацій в Новій Зеландії визначаються відповідно до NQF. У зв'язку з цим терміни "національний сертифікат" і "національний диплом" мають використовуватися лише щодо національних кваліфікацій, зафіксованих NQF. Національне та інтернаціональне керівництво в оцінюванні якості та кваліфікацій забезпечує Новозеландська служба кваліфікацій (New Zealand Qualifications Authority) [307; 312; 313].

Вищу освіту в Новій Зеландії надають такі види навчальних закладів державної і приватної форм власності [293; 321]:

- університети (8, з них 3 входять до переліку 200 кращих університетів світу за рейтингом Таймс [398]);
- технологічні інститути і політехнікуми (20);
- заклади "wananga" (3);
- приватні заклади.

Як правило, університети надають освітні послуги за всіма 10 рівнями освіти (кваліфікацій). Винятком є три університети, які не забезпечують навчання на освітніх рівнях 1–3 та два університети, що не здійснюють навчання за освітнім рівнем 4. Усі вісім університетів здійснюють докторську підготовку. Навпаки, з 20 технологічних інститутів та політехнікумів тільки один (Unitec New Zealand) готує докторів наук та лише п'ять – магістрів, бакалаврів же готують усі заклади. У всіх трьох закладах "wananga" навчають бакалаврів, у двох – магістрів і одному – докторів. Приватні заклади готують фахівців за всіма освітніми рівнями, крім докторського.

Отже, докторантів готують лише 10 провідних державних вищих навчальних закладів цієї країни. Загалом у приватних закладах навчається 16 % студентів (приблизно як і в Україні – 15 %). У середньому в одному університеті навчається понад 20 тис., технологічному інституті або політехнікумі – близько 10 тис., закладі "wananga" – понад 13 тис. студентів, тобто вищі навчальні заклади Нової Зеландії є великими [140; 321].

Із загальної кількості студентів у Новій Зеландії у 2008 р. (понад 460 тис.) докторанти становили 6,7 тис., або 1,5 % (в Україні аспіранти і докторанти, яких налічується близько 35 тис., становлять менше від 1,3 % чисельності студентів). Чисельність докторантів має сталу й сильну тенденцію до зростання: за період 2001–2008 рр. їх кількість збільшилася з 3,8 тис. до 6,7 тис., або в 1,8 раза, тоді як кількість студентів у цілому – лише в 1,2 раза. Найбільше докторантів сконцентровано в університетах – від 273 до 1793 осіб (в середньому 837 докторантів в одному університеті, або 4,0 % від осіб, що навчаються). У згаданих Unitec New Zealand та закладі "wananga" готують відповідно 18 і 10 докторантів. Серед докторантів 77 % навчаються за повною, очною формою (з відривом від роботи), решта – за різними модифікаціями неповної (без відриву від роботи). Докторська підго-

товка у вищій школі Нової Зеландії приваблива для іноземних громадян з розвинених регіонів світу: серед 1960 іноземних докторантів 85 % з Азії (47 %), Європи (26 %) та Північної Америки (12 %) [82; 140; 321].

Як приклад провідної практики організації та змісту докторської підготовки доцільно розглянути досвід високорейтингового (у 2009 р. займав 61-шу позицію за рейтингом Таймс [298; 391; 398]) найбільшого новозеландського університету – ***Університету Окланда*** (University of Aucland), створеного у 1883 р. і в якому готуються 1,8 тис. докторантів (становлять 4,7 % від усього контингенту студентів – 39 тис.) – 27 % від загальної кількості докторантів, а також зосереджена третина найвидатніших дослідників країни. В університеті надаються такі докторські ступені:

- доктора філософії (PhD);
- доктора клінічної психології (DClinPsy);
- доктора освіти (EdD);
- доктора образотворчого мистецтва (DocFA);
- доктора медицини (MD);
- доктора музики (DMus);
- доктора музичного мистецтва (DMA) [219; 354].

Серед основних документів, що регламентують докторську підготовку в цьому університеті, – Статут підготовки докторів філософії (Statute for the Degree of Doctor of Philosophy – PhD), що визначає загальні засади, а також програми за окремими спеціальностями. Доктор філософії є підвищеним дослідницьким ступенем, що надається на основі дисертації в широкому предметному спектрі всіма факультетами університету. Водночас відповідні факультети можуть пропонувати два докторських ступені. Приміром, факультет освіти надає ступінь доктора філософії в освіті (PhD in Education), для здобуття якого відведено мінімум три повних та максимум чотири повних або неповних (без відриву від основної роботи) роки, а також ступінь доктора освіти (Doctor of Education). Останній

ступінь є прикладним (професійним), потребує від здобувача п'ятирічного досвіду розвитку освіти та дотримання інших вимог, як і у випадку доктора філософії [219; 354].

До речі, ступінь доктора освіти за обсягами підготовки іноземних докторантів є найбільшою і найшвидше зростаючою частиною серед предметних (*англ.* "named") або професійних (*англ.* professional) докторських ступенів. Як правило, підготовка такого доктора триває 4–6 років і складається з двох частин. Протягом першої частини (два роки без відриву від роботи, 120 кредитів) формується дослідницький доробок (*англ.* research portfolio), що включає критичний огляд літератури, складання дослідницького проекту, підготовку статті для реферованого академічного журналу і розроблення детальних дисертаційних пропозицій. Друга частина (два повних або чотири неповних роки, 240 кредитів) присвячена дисертації, яка оцінюється на тому самому рівні, що й для надання ступеня доктора філософії в освіті [219; 354].

Отже, зазвичай для отримання докторського ступеня потрібне поглиблене теоретичне навчання та підготовка дисертації за результатами проведених досліджень. Така робота докторанта координується керівником, консультантом (*англ.* supervisor) та академічним комітетом (*англ.* academic committee) і в середньому триває 4 роки (для доктора філософії) та 4–6 років (для професійного доктора) в еквіваленті повного навчання. Результати досліджень, що оформлені в дисертацію, оцінюються групою екзаменаторів, до якої входить, принаймні, два з поза меж закладу і яка призначається сенатом університету. Здебільшого оцінювання супроводжується усним екзаменуванням дисертації та знань здобувача ступеня в галузі досліджень [219; 354].

Крім того, в Університеті Окланда, як і в інших університетах, на 6-му освітньому рівні МСКО пропонуються так звані вищі докторські ступені (*англ.* higher doctorate) за таким переліком:

- доктор інженерії (DEng);
- доктор права (LLD);
- доктор літератури (LittD);
- доктор природничих наук (DSc) [261].

Особливістю цих ступенів є те, що вони надаються на підставі вагомого оригінального внеску кандидата в конкретну галузь знань, представленого у формі опублікованих праць. Як правило, претендент має бути випускником цього або іншого новозеландського університету і не може звертатися щодо присудження зазначеного ступеня протягом восьми років після здобуття першого докторського ступеня. Експертна комісія має включати, принаймні, одного зарубіжного фахівця відповідної галузі. Ступінь вищого доктора відображає, таким чином, визнання особливих дійсних заслуг у певній галузі досліджень і надається (нечасто) за результатами ретельного екзамену і сукупності вагомих публікацій [261].

В Університеті Окланда проводиться постдокторська підготовка, яка, зокрема, фінансується Фондом досліджень, науки і технологій (*англ.* Foundation of Research, Science and Technology). Наприклад, у школі біологічних наук університету дослідницька стипендія надається на три, у департаменті статистики – на два роки. Загалом зазначений фонд за Новозеландською програмою наукового і технологічного післядокторського стажування (*англ.* New Zealand Science and Technology Postdoctoral Fellowship) прагне вдосконалити та підвищити наукові, технологічні й інженерні знання і уміння в талановитої новозеландської молоді [432; 433].

Таким чином, регіон, до складу якого входять Австралія і Нова Зеландія, загалом характеризується потужним дослідницько-інноваційним потенціалом, основою якого є вища школа, і особливо освіта на шостому рівні за МСКО [161]. Освітня діяльність у цих країнах значною мірою стандартизована (на основі австралійських і новозеландських кваліфікаційних рамок та стандарт-

них класифікацій освіти) й узгоджена, проте має певні відмінності. В Австралії на найвищому освітньому рівні надається ступінь дослідницького доктора (доктора філософії) та вищого доктора (а професійний доктор належить до другого етапу 5-го рівня освіти), у Новій Зеландії – професійного доктора, доктора філософії та вищого доктора. В обох країнах підготовка докторів здійснюється майже виключно в університетах, значна частина яких має високі світові рейтинги і користується великою популярністю, зокрема в іноземних громадян.

ЧАСТИНА 2. ПІДГОТОВКА КАНДИДАТІВ І ДОКТОРІВ НАУК В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА СВІТОВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

РОЗДІЛ 2.1. Історичні витоки та сучасний стан аспірантури і докторантури в Україні

2.1.1. Становлення підготовки кадрів найвищої кваліфікації впродовж 1997–2008 рр.

Трансформаційний період підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні впродовж 1987–2008 рр. обрано для розгляду на таких підставах.

Наприкінці зазначеного періоду, а саме після приєднання країни у 2005 р. до Болонського процесу, як ніколи актуалізувалася проблема інтеграції національної системи такої підготовки в європейські простори вищої освіти та досліджень [236; 365], а отже, суттєвої і в стислі строки перебудови цієї системи [19; 38; 113; 119; 184; 193]. Адже остання за принципами організації і за змістом у низці випадків не узгоджується з вимогами як євроінтеграційних, так і глобалізаційних перетворень [19; 43; 66; 69; 167; 177; 184; 195; 215].

Що стосується середини розглядуваного періоду, то саме в 1997 р. остаточно оформилася МСКО чинної версії, що виступає потужним (в Україні й досі недооціненим) методологічним і методичним апаратом як розуміння освіти, так і її статистичного опису [270]. Зокрема, МСКО, яку взяли на озброєння та понад 10 років успішно використовують ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС, дає змогу чітко ідентифікувати місце підготовки персоналу найвищої кваліфікації в освітній сфері [226; 240; 253; 266; 270].

Часові рамки початку періоду, що розглядається, передовсім зумовлені проведенням у цей час (1987 р.) найрадикальнішої з реформ вищої освіти кінця радянської доби [98]. За великим рахунком, існуюча модель підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру спирається в своїй основі на нормативні вимоги згаданої реформи з певними подальшими вдосконаленнями в роки незалежності України [39–41; 82; 108; 115; 116]. Нарешті, розгляд пореформених змін у системі підготовки найбільш кваліфікованого персоналу за доволі тривалий дводекадний період дає змогу встановити провідні тенденції розвитку зазначеної підготовки і краще з'ясувати рівень її готовності до назрілих змін у сучасних умовах. Крім того, розуміння генезису і становлення сучасної вітчизняної системи підготовки кандидатів та докторів наук розкриває специфіку національної традиції в організації і функціонування цієї системи.

Основні напрями перебудови вищої освіти, визначені керівними органами Радянського Союзу в 1987 р., зокрема стосовно підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу вищої кваліфікації, які здебільшого схожі з нинішніми проблемами [19; 43; 66; 69; 167; 177; 184; 195; 215], між іншим, передбачали наступне [98].

По-перше, ґрунтовний аналіз ситуації, яка склалася, та причин, що її зумовили. "Кваліфікація, компетентність кадрів", як тоді визнавалося, багато в чому визначають суспільний прогрес [98, с. 3]. Водночас у вищій освіті проявилося переважання "екстенсивних шляхів розвитку", який "не супроводжувався належним підвищенням якості ... підготовки" фахівців. "Рівень навчання і виховання, науково-дослідницької діяльності у вищій школі не повною мірою" відповідав вимогам часу. "Відомчі і містечкові інтереси викликали розпорошення в підготовці кадрів.... Затягнулося становлення великого числа нових вузів" [98, с. 4]. Крім того, "серйозно від-

стала матеріальна база", а "рівень оплати праці у вищій школі" не стимулював "залучення ... до педагогічної роботи" "крупних фахівців народного господарства і вчених" [98, с. 6].

По-друге, глибоку перебудову вищої освіти як "найважливішого" "довгострокового" дієвого фактора розвитку суспільства, науково-технічного прогресу, формування їх кадрових ресурсів [98, с. 7–8].

По-третє, всебічний "розвиток вузівської науки" як основи "поліпшення підготовки фахівців", важливого резерву "прискорення науково-технічного прогресу". Передбачалося "підвищити вклад вузівської науки у вирішення завдань прискорення соціально-економічного розвитку країни", "активно використовувати переваги вищої школи, насамперед концентрацію ... учених різного профілю", посилити зв'язок "вузівської, академічної і галузевої науки", "забезпечити єдність наукової і навчальної роботи, широке залучення студентів до досліджень, підвищення на цій основі якості підготовки фахівців". Уважалося за необхідне "суттєво розширити масштаби наукових досліджень і розробок, що проводяться вузами". Для цього "вимагалося збільшити у два-три рази обсяги фундаментальних досліджень та приблизно в три-чотири рази – конструкторсько-технологічних та дослідно-експериментальних робіт" [98, с. 24].

По-четверте, поліпшення "якісного складу науково-педагогічних і наукових кадрів – вирішального фактора підйому вищої освіти та наукових досліджень", що обґрунтовувалося та підкріплювалося заходами [98, с. 26].

Визнавалося доцільним розширити "підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів через аспірантуру, переважно з відривом від виробництва", "збільшити її масштаби", удосконалити "відбір в аспірантуру здібної молоді". Планувалося підвищити "роль аспірантури в науково-теоретичній, світоглядній та психолого-педагогічній підготовці наукових кадрів", запровади-

ти для успішних випускників "кваліфікаційне звання фахівця-дослідника", сконцентрувати "тематику дисертаційних досліджень на пріоритетних напрямах науки і техніки" [98, с. 26].

Уважалося доцільним "створення докторантури при провідних вищих навчальних закладах, академічних та галузевих наукових установах", направляти "до неї кандидатів наук, які мають творчі досягнення та достатній науковий доробок за обраною темою" [98, с. 27].

Передбачалося вдосконалити "порядок присудження вчених ступенів та присвоєння вчених звань", вирішення "питань про присвоєння звань професора і доцента працівникам вищих навчальних закладів передати Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР" [98, с. 27], а також підвищити "заробітну плату працівникам вищих навчальних закладів, посилити матеріальне стимулювання викладацької праці", здійснити "заходи з підвищення пенсійного забезпечення професорів і доцентів вузів" [98, с. 28].

По-п'яте, удосконалення управління вищою школою – "поліпшити централізоване керівництво системою підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів у поєднанні з розширенням демократичних начал управління, самостійності та творчої ініціативи навчальних закладів", виключити "дріб'язкову регламентацію" їх діяльності, посилити "відповідальність учених рад вузів у вирішенні питань атестації науково-педагогічних кадрів". Необхідно було "підвищити роль Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР у реалізації єдиної державної політики ..., зосередити його увагу на вирішенні кардинальних питань розвитку", удосконаленні номенклатури "спеціальностей і змісту освіти", здійсненні "регулювання масштабів підготовки фахівців та наукових досліджень у вузах різного підпорядкування", виконанні контрольних функцій [98, с.32, 33]. Запроваджувалася періодична "атестація вузів", за резуль-

татами якої мали "регулюватися номенклатура та обсяги підготовки фахівців". Першочерговим обов'язком усіх органів управління було визнано "у найкоротші строки розібратися із станом та діяльністю кожного вузу", поліпшити "планування підготовки ... фахівців, наукових та науково-педагогічних працівників ... у першу чергу за пріоритетними напрямами науково-технічного прогресу" [98, с. 34, 35].

По-шосте, посилення "кооперації вищих навчальних закладів соціалістичних країн з метою проведення узгодженої науково-технічної політики, насамперед у кадровому забезпеченні та реалізації Комплексної програми науково-технічного прогресу країн – членів РЕВ до 2000 року". На особливу увагу заслуговували "обмін досвідом і поглиблення взаємодії в галузі підготовки висококваліфікованих кадрів, здійснення спільних науково-дослідницьких робіт" [98, с. 36].

Наведений неповний перелік основних напрямів перебудови вищої освіти та її відповідних завдань засвідчує, що переважна більшість з них залишились злободенними і нині [19; 43; 66; 69; 167; 177; 184; 195; 215].

Для реалізації основних напрямів перебудови вищої освіти у 1987 р. було прийнято низку відповідних постанов Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР, що мали імперативний характер [98, с. 38]. Приміром, ставилося завдання "ужити в 1987–1988 роках відповідних заходів з упорядкування існуючої мережі навчальних закладів, ліквідації ряду вузів, філіалів, факультетів, кафедр і лабораторій, навчально-консультаційних пунктів, що не мають кваліфікованих науково-педагогічних кадрів та необхідної навчально-лабораторної бази" [98, с. 53].

У відповідній постанові "Про заходи з поліпшення підготовки та використання науково-педагогічних і наукових кадрів" (1987 р.), по суті, було закладено засади формування та функціонування сучасної системи підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних

кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру, яка (система) в основних рисах збереглася до цього часу. Ставилося завдання здійснити перебудову підготовки таких кадрів, розглядаючи її (що принципово важливо) "як невід'ємну частину єдиної системи безперервної освіти в країні" [98, с. 57].

Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Академії наук СРСР доручалося "перебудувати діяльність аспірантури як основної форми підготовки кадрів до самостійної наукової і педагогічної роботи". У зв'язку з цим передбачалося [98, с. 57–59]:

- "поряд з поглибленою загальнотеоретичною підготовкою аспірантів та здобувачів ученого ступеня із спеціальних дисциплін, ... філософії, іноземної мови" запровадити "також вивчення педагогіки, психології, економіки, застосування обчислювальної техніки ... й інших дисциплін" із складанням „відповідних екзаменів за місцем навчання";
- "увести для осіб, які успішно закінчили курс навчання в аспірантурі, кваліфікаційне звання "дослідник" відповідного профілю (інженер-дослідник, економіст-дослідник та ін.) з врученням їм диплома та наданням переваг при зайнятті посад, що потребують підвищеного рівня підготовки";
- установити, що "до захисту дисертації допускаються особи, які пройшли повний курс навчання в аспірантурі ... або в порядку здобувацтва та виконали самостійну науково-дослідницьку роботу";
- "забезпечити переважний розвиток аспірантури з відривом від виробництва, значно підвищити її ефективність";
- зосередити "підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів у вищих навчальних закладах, наукових установах та організаціях, що мають висококваліфіковані кадри і сучасну лабораторно-дослідницьку базу";

- комплектування аспірантури здійснювати на конкурсній основі, “стимулювати вступ до неї здібної молоді, передовсім фахівців, що мають творчі досягнення, а також випускників вузів за рекомендаціями” вчених рад, на її заочне відділення “приймати осіб, які мають досвід педагогічної або дослідницької роботи”;
- випускникам аспірантури “час навчання зараховувати до стажу науково-педагогічної роботи”;
- “формувати тематику наукових досліджень аспірантів виходячи з потреб розвитку народного господарства, науки та культури на основі планів наукових досліджень, що затверджені вузу або організації”;
- підвищити “відповідальність керівників, учених рад вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ, наукових керівників аспірантів за визначення тем і якісне виконання дисертаційних робіт”;
- “залучати до проведення занять в аспірантурі висококваліфікованих фахівців”.

“З метою вдосконалення підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації – докторів наук, ефективного розроблення актуальних проблем науки, техніки і культури” визнано “доцільним створення докторантури як вищої ступені в єдиній системі безперервної освіти в країні. Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та Академії наук СРСР за участю зацікавлених міністерств і відомств СРСР запропоновано:

- організувати докторантуру з відривом від виробництва тривалістю підготовки до трьох років при провідних вищих навчальних закладах, наукових установах і організаціях, що мають висококваліфі к о в а н і наукові кадри та необхідну дослідницьку й експериментальну базу;
- направляти в докторантуру кандидатів наук у віці до 40 років, які мають наукові досягнення в об-

раній галузі, проявили себе перспективними науково-педагогічними працівниками;

- залучати за необхідності як консультантів дисертаційних досліджень провідних учених і фахівців сторонніх організацій і провадити оплату їх праці з розрахунку 50 годин на рік на одного докторанта;
- передбачати за необхідності командирування докторантів у провідні вітчизняні та зарубіжні наукові центри" [98, с. 59, 60].

Докторантам встановлювалась "державна стипендія в розмірі раніше отримуваного посадового окладу, але не більше 300 рублів на місяць", а строк "навчання в докторантурі" мав зараховуватися "до стажу науково-педагогічної роботи" [98, с. 60].

У постанові спеціально підкреслювалось, що "навчання в аспірантурі, проходження докторантури є відповідними ступенями післявузівської освіти", ставилося завдання "забезпечити єдність усіх ланок безперервної освіти і наступність різних ступенів підготовки таких кадрів" [98, с. 60]. Подібне чітке визначення місця аспірантури і докторантури в освітній системі згодом було втрачене у вітчизняному освітньому законодавстві [39–41]. Це виявляється у відсутності ідентифікації аспірантури і докторантури з певними рівнями освіти, а здобутих кваліфікацій кандидата наук і доктора наук – з освітньо-кваліфікаційними рівнями [39–41; 66; 69; 167; 177].

"Загальне керівництво роботою міністерств та відомств з організації підготовки кандидатів та докторів наук" покладалося "на Державний комітет СРСР з науки і техніки спільно з Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР". "Науково-методичне керівництво та контроль за діяльністю аспірантури і докторантури, вирішення питань відкриття та закриття їх у вищих навчальних закладах і галузевих наукових установах та організаціях" покладалося "на Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, а вирішення

цих питань у наукових установах Академії наук СРСР і академій наук союзних республік – на Академію наук СРСР" [98, с. 60].

Ставилося завдання "переглянути і затвердити номенклатуру спеціальностей наукових працівників, за якими мала провадитися підготовка докторів і кандидатів наук, відповідно до нового переліку спеціальностей з підготовки спеціалістів з вищою освітою та з урахуванням розвитку новітніх напрямів науки і техніки" [98, с. 60-61]. Слід зауважити, що такої наступності переліків спеціальностей для всіх рівнів (ступенів) безперервної освіти вітчизняне законодавство не передбачає і не вимагає [39–41; 66; 69; 167; 177].

Також постановою визнано за необхідне:

- "переглянути мережу спеціалізованих рад з присудження вчених ступенів доктора і кандидата наук ... маючи на увазі її впорядкування";
- "підвищити відповідальність спеціалізованих рад – за наукову і практичну значущість дисертаційних робіт; наукових підрозділів, що представляють роботу до захисту, – за вірогідність досліджень і рівень підготовки дисертантів; опонентів і провідних організацій – за наукову об'єктивність відзивів на дисертації";
- установити "більш високу оплату за опонування кандидатської та докторської дисертацій";
- "спростити порядок представлення дисертаційних робіт до захисту і скоротити строки їх розгляду";
- присвоєння вчених звань професора та доцента працівникам вищих навчальних закладів покласти на Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР [98, с. 61].

Принципово важливим було те, що провідним фахівцям народного господарства "за згодою адміністрації та профспілкового комітету дозволялося здійснювати педагогічну роботу в робочий час до 4 годин на тиждень із збе-

реженням за ними заробітної плати за основним місцем роботи" [98, с. 62]. Визначалося завдання активізувати "проведення наукових диспутів, дискусій, конференцій і семінарів" [98, с. 63].

Постановою "Про підвищення ролі вузівської науки в прискоренні науково-технічного прогресу, поліпшенні якості підготовки фахівців" (1987 р.) висувалося завдання "суттєво піднести теоретичний рівень й актуальність виконуваних у вищих навчальних закладах науково-дослідницьких робіт, розширити їх масштаби, збільшити народногосподарську віддачу, передбачити випереджальний розвиток фундаментальних досліджень, зростання обсягів дослідно-конструкторських і технологічних розробок". Особлива увага зверталась на "формування тематики науково-дослідницьких робіт згідно з потребами суспільного розвитку", концентрацію "наукових сил вузівських колективів на комплексному вирішенні крупних наукових і науково-технічних проблем". Передбачалося підвищити "відповідальність ректорів, деканів, керівників та колективів кафедр і наукових підрозділів вищих навчальних закладів за якість дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт, організацію впровадження отриманих результатів у народне господарство, а також оперативне використання їх у навчальному процесі", здійснювати "при цьому необхідне фінансове і ресурсне забезпечення" [98, с. 65, 66].

Пропонувалось "більш цілеспрямовано використовувати творчі можливості докторантів, аспірантів вищих навчальних закладів для розгортання досліджень з авангардних напрямів науки", формувати "групи кадрового супроводження крупних технічних розробок з аспірантів і студентів – випускників вищих навчальних закладів і розподіляти їх на підприємства та в організації, де впроваджується ця техніка" [98, с. 67].

Постановою визнано за необхідне "забезпечити подальший розвиток фундаментальних досліджень у ви-

щій школі, насамперед в університетах", а також висунуто вимогу "підвищити роль університетів як центрів науки, культури і освіти". Передбачалося "розширення обсягів теоретичних і пошукових досліджень на кафедрах та в науково-дослідницьких установах вищих навчальних закладів, маючи на увазі до кінця дванадцятої п'ятирічки збільшити їх не менш ніж у два-три рази", забезпечити "відповідний ріст бюджетних асигнувань на ці цілі, виділяти вищим навчальним закладам необхідні ліміти і фонди на прилади та обладнання" [98, с. 67, 68]. Ректорам вищих навчальних закладів дозволялося "залучати в наукові установи вузів для проведення досліджень, що фінансуються за рахунок коштів державного бюджету і за господарськими договорами із замовниками, осіб професорсько-викладацького складу та навчально-допоміжного персоналу, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів на умовах штатного сумісництва" [98, с. 71].

Відповідною постановою "Про підвищення заробітної плати працівників вищих навчальних закладів" (1987 р.) передбачалося "уведення нових підвищених ставок заробітної плати і посадових окладів працівників вищих навчальних закладів", установлювалося, що "чергове підвищення окладів працівників з числа професорсько-викладацького складу відбувається на основі їх атестації з урахуванням росту кваліфікації, результатів науково-педагогічної діяльності та в залежності від стажу роботи". Нові умови оплати праці намічалося увести поетапно з 1 вересня 1987 р. по 1992 р. [98, с. 75–77]. Слід зазначити, що ці умови оплати праці у вищій школі були одними з найкращих у системі народного господарства, що згодом було втрачено [193].

Розглянуті документи справили вирішальний вплив на організацію в подальшому підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та її наукового забезпечення в Україні [39–41; 115; 116] і Ро-

сії [94]. Закладені в 1987 р. концептуальні підходи до вирішення цих питань у вітчизняній практиці в основному збереглися й досі та були закріплені та розвинуті в законодавстві 1991–2010 рр. Зокрема, останнє стосується законів України "Про освіту" (1991 і 1996 рр.), "Про наукову і науково-технічну діяльність" (1999 р.), "Про вищу освіту" (2002 р.), Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів (1999 р.), Порядку присвоєння вчених звань професора і доцента (2008 р., із змінами 2010 р.), а також положень про Міністерство освіти і науки України та про Вищу атестаційну комісію України [39–41; 115; 116]. За незначними винятками збереглася модель системи підготовки і атестації науково-педагогічних та наукових кадрів, включаючи централізацію управління цією системою [38].

Однак така модель підготовки і атестації зазначеного персоналу останніми роками дедалі більше суперечить сучасним умовам і вимогам, незважаючи на різноманітні та перманентні її вдосконалення. Головна причина неадекватності існуючої моделі полягає в її недостатній спроможності гарантувати якість підготовки (включаючи атестацію) наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, забезпечити міжнародну зрозумілість та порівнюваність наданих кваліфікацій, а також у невідповідності освітньо-дослідницького середовища, в якому здійснюється ця підготовка, сучасним міжнародним стандартам. Разом з тим сьогодні неможливо й одномоментно відмовитися від чинної моделі, механічно замінити її, сліпо копіюючи зарубіжні зразки та відмовляючись від національних традицій і здобутків. Адже проблема неякісного функціонування багатьох вищих навчальних закладів, що є основою згаданого освітньо-дослідницького середовища, через їх надмірну кількість (861 вищий навчальний заклад та приблизно стільки ж їх позабазових структурних підрозділів) та очевидну слабкість, особливо в дослідницько-інноваційному

плані, поки що не розв'язана. Виходячи з цього слід визнати, що в Україні потрібен перехідний період із стадією експериментування, пілотних проектів, а головне – докорінної реструктуризації вищої школи (у якій зосереджено понад 80 % аспірантів і докторантів) з метою подолання різноманітних недоліків неефективного функціонування цієї моделі [19; 43; 66; 69; 82; 108; 140; 167; 177; 184; 195].

Апріорна незадовільність указаної моделі як в Україні, так і в Росії [94] значною мірою зумовлювалася саме тим, що поставлене в 1987 р. і в наступних актах законодавства завдання кардинального піднесення дослідницько-інноваційної складової вищої освіти як основи функціонування аспірантури і докторантури, по суті, виконане не було. Навпаки, як зазначається в публікаціях [66; 69; 152], рівень розвитку цієї складової в кілька разів поступається практиці вищої школи розвинених країн.

Проте цінність досвіду реформування вищої освіти, започаткованого в 1987 р., полягає в тому, що він продемонстрував принципову можливість двоетапної (двоциклової) моделі підготовки науково-педагогічного і наукового персоналу вищої кваліфікації в системі безперервної освіти. Незважаючи на певні вади, аспірантура та докторантура як ступеневі (етапні, циклові) ланки освіти довели свою затребуваність і набули кількісного й якісного зростання. У результаті реформ 1987–2008 рр. сучасна аспірантура та докторантура в Україні (як і в Росії [94]) має ознаки, що задані в процесі перебудови вищої школи в 1987 р. Доречно наголосити на тому, що аспірантура та докторантура опосередковано створюють умови для надання професійних кваліфікацій – учених звань доцента, професора, старшого наукового співробітника (в останньому випадку є підстави вважати більш придатним термін "старший дослідник" [195]). Це насамперед пов'язано з тим, що і наукові ступені, і вчені звання, які, очевидно, не є тотожними, разом з тим ма-

ють один і той самий головний критерій, що закріплюється законодавством: і в першому, і в другому випадках критерієм отримання ступеня або звання визнаються "значні наукові досягнення в певній галузі науки" та "науковий доробок" [38]. Такий критерій у багатьох випадках на практиці приводить майже до автоматичного присвоєння відповідного вченого звання за присудженням наукового ступеня.

Загалом протягом 1990–2008 рр. система аспірантури і докторантури в країні розвивалася так [82; 140].

У 1990 р. аспірантура функціонувала у 291 організації, зокрема, у 118 вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації (79 % від їх загальної кількості – 149), що становили 41 % від усіх організацій. Чисельність аспірантів на той час дорівнювала 13,4 тис. осіб, у тому числі 8,7 тис. (65 %) у вищій школі. До 2008 р. кількість організацій з аспірантурою зросла до 521, або в 1,8 раза, зокрема у вищих навчальних закладах – до 245, або у 2,1 раза, тобто частка останніх підвищилася до 47 %. Чисельність аспірантів відповідно збільшилася до 33,3 тис. (у 2,5 раза – аспірантури стали більшими), зокрема у вищих навчальних закладах – 27,3 тис. (у 3,2 раза), і, відповідно, частка аспірантів у вищій школі зросла до 84 %. Водночас через значне збільшення (з 149 до 350, або у 2,3 раза) кількості вищих навчальних закладів, частка тих з них, які мають аспірантуру, знизилася до 70 %. Однак й цю частку з огляду на те, що половина закладів не веде серйозних наукових досліджень [19], слід уважати надмірною.

Станом на 1991 р. докторантура вже була утворена в 93 організаціях, з них 44, або 47 %, – вищі навчальні заклади (28 % від загальної кількості – 156). Контингент докторантів дорівнював 503 особам, з яких 361 (72 %) готувалася у вищій школі. У 2008 р. кількість організацій з докторантурою збільшилася до 249 (у 2,7 раза, тобто більше, ніж з аспірантурою), а вищих навчальних

закладів – до 157 (у 3,6 раза), у результаті частка останніх зросла до 63 %. Відповідна чисельність докторантів підвищилася до 1476 осіб (у 2,9 раза – у цілому докторантури стали дещо більшими), 1187 осіб (у 3,3 раза), а отже, частка докторантів у вищій школі збільшилася до 80 %. Частка вищих навчальних закладів з докторантурою зросла до 45 %.

Якщо кількісні параметри мережі аспірантури і докторантури в Україні за 1990–2008 рр. зросли суттєво, то якісні виявили незначне покращення в аспірантурі та погіршення в докторантурі. Справді, випуск аспірантів із захистом дисертацій до закінчення терміну навчання за цей період змінився несуттєво: збільшився із 17 до 22 % (у 1,3 раза), зокрема у вищій школі – з 21 до 25 % (у 1,2 раза) та зменшився в науково-дослідних установах з 11 до 9 % (у 1,3 раза). Для докторантури аналогічні показники у 1991–2008 рр. варіювали більш відчутно, проте в бік погіршення: загальне зменшення становило з 30 до 22 % (1,4 раза), зокрема у вищій школі – з 32 до 24 % (1,3 раза) та в науково-дослідних установах – з 19 до 12 % (1,6 раза). Невеликий відсоток випускників аспірантури і докторантури із своєчасним захистом дисертації не в останню чергу зумовлений громіздкою, тривалою, надто регламентованою і формалізованою процедурою захисту дисертаційних робіт, що зазвичай триває півроку-рік.

З наведених даних випливає, принаймні, два важливих *висновки*. Перший полягає в значному піднесенні ролі вищої школи в підготовці кандидатів та докторів наук через аспірантуру і докторантуру, другий – у провідній ролі аспірантури та докторантури як інституцій, особливо першої з них, у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Річна кількість захистів кандидатських дисертацій (майже 5,8 тис.) є помітно меншою, ніж випуск аспірантів (понад 7,3 тис. у 2008 р.). Натомість докторантів випускається у 1,7 раза менше (424 особи), ніж щороку захищається док-

торських дисертацій (близько 725). Останнє означає, що докторські дисертації до цього часу значною мірою, хоча й не переважно, виконуються самостійно, без спеціально організованої підготовки в докторантурі.

На якісні показники функціонування аспірантури та докторантури суттєво впливає і зниження загальної мотивації молодих людей до наукової та науково-педагогічної кар'єри через зниження суспільної престижності відповідної діяльності. Зокрема, це проявляється в невеликих обсягах позабюджетних інвестицій у підготовку кандидатів і докторів наук (порівняно з підготовкою бакалаврів і магістрів), а також у зменшенні частки аспірантів, що вступають на навчання з відривом від роботи (з 63 % у 1990 р. до 61 % у 2008 р.). Продовжує домінувати фінансування з державного бюджету в підготовці як аспірантів (невелике зменшення протягом 1995–2008 рр. з 96 до 84 %, або в 1,1 раза), так і докторантів (незначне збільшення з 94 до 95 % за вказаний 12-річний період).

Крім зазначеного, залишаються великі територіальні та галузеві диспропорції в мережі аспірантур і докторантур та їх кадровому і науковому контексті. Так, якщо у 2008 р. за кількістю студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації на 10 тис. населення території відрізнялися в 12 разів, то за кількістю аспірантів – у 19 разів, докторантів – 152 рази. А, крім того, за основними характеристиками дослідницько-інноваційного контексту відмінності становили: за кандидатами наук – 14 разів, докторами наук – 44 рази, за обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт – у 191 раз. Існуючі кореляційні зв'язки між аспірантами і кандидатами наук, докторантами і докторами наук та інші через утруднену мобільність фахівців залишають без змін наявні диспропорції. Скажімо, у двох регіонах – м. Києві та Харківській області, на які припадає 57 % фінансування наукової та науково-технічної діяльності в Україні, зосереджено 47 % аспірантів, 58 % докторан-

тів, 43 % кандидатів наук і 52 % докторів наук. Подібні нерівномірності характерні і для галузевого виміру дослідницько-інноваційної сфери. Приміром, у п'яти з 27 галузей науки – фізико-математичних, технічних, економічних, педагогічних і медичних науках, сконцентровано 57 % аспірантів і 55 % докторантів, 64 % кандидатів наук і 69 % докторів наук, а на п'ять наукових галузей – фізико-математичні, біологічні, технічні, сільськогосподарські і медичні науки припадає 79 % фінансування наукових і науково-технічних робіт. Порівняно з 2007 р. ці дані майже не змінилися [82; 140].

Таким чином, частина із закладених у 1987 р. засад організації і функціонування системи підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу, переважно через аспірантуру і докторантуру, випробувана часом і має бути збережена, проте модернізована, інші ж необхідно змінити в умовах інтеграції в європейські простори вищої освіти та досліджень. Практика підтверджує, що провідну роль у цьому фактично відіграє вища школа [176].

2.1.2. Міра відповідності вітчизняної кандидатсько-докторської підготовки світовим аналогам

На існування проблеми класифікації (стандартизації) освіти на її вищих рівнях в Україні вже вказували дослідники освітньої сфери (див., приміром, [65; 70; 71]). Разом з тим складність окресленої проблеми зумовлює потребу в більш докладному її дослідженні з огляду на останні здобутки в цьому питанні світової освітянської спільноти. У зв'язку з цим у цьому розділі аналізуються ті складові національної освітньо-наукової сфери, що можуть бути віднесені до найвищого (6-го) освітнього рівня за міжнародно узгодженими критеріями.

Проблема вітчизняної ідентифікації вищого (6-го) освітнього рівня за МСКО насамперед полягає в наступному.

За визначенням і змістом програм 6-го освітнього рівня МСКО до останнього слід віднести підготовку у вітчиз-

няних аспірантурі та докторантурі. Адже національна вища освіта на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра, вочевидь, адекватна 5-му освітньому рівню МСКО. Разом з тим за українським законодавством ні аспірантура, ні докторантура де-юре не є власне вищою освітою і не входять до неї [39; 41].

Справді, за Законом України "Про освіту" аспірантура і докторантура є деякими структурними елементами освітньої системи, рядоположними з вищою освітою, надбудованими над нею. Так, у ст. 29 згаданого закону зазначається, що структура освіти включає: "... вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту" [41]. Цим і обмежується законодавче конституювання аспірантури і докторантури в зазначеному законі. Мабуть, не випадково цей закон має окремі статті для кожного із згаданих у ст. 29 структурних елементів освіти, крім аспірантури і докторантури, тобто у цьому законі навіть на концептуальному рівні немає визначень аспірантури і докторантури.

Несистемно і не по суті, а лише за формою та ситуаційно визначається аспірантура та докторантура і в Законі України "Про вищу освіту". Дійсно, у ст. 58 розд. IX "Підготовка наукових і науково-педагогічних працівників" зазначається, що аспірантура (ад'юнктура) і докторантура є основними "формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації" та "створюють умови для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук" [39]. Крім того, у цій статті вказується, що підготовка кандидатів та докторів наук здійснюється вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх відокремленими підрозділами і що порядок підготовки визначається Кабінетом Міністрів України.

Якщо зважати на те, що наведені характеристики аспірантури і докторантури містяться саме в законі про вищу освіту, і припускається, що вони можуть функціонувати у

вищих навчальних закладах, то тим самим неявно визнається певна їх належність до сфери вищої освіти.

Як випливає із закону про вищу освіту, підготовка фахівців в аспірантурі (ад'юнктурі як різновиді аспірантури) і докторантурі спрямована на забезпечення "безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної кваліфікації і здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук" (п. 1 ст. 58 [39]). Що таке наукові ступені, яке їх співвідношення з освітніми, освітньо-кваліфікаційними рівнями ні в законі про освіту, ні в законі про вищу освіту не унормовується, а просто констатується їх наявність (ст. 31 [41] і 59 [39]). Крім того, здобуття наукових ступенів не є єдиним результатом діяльності аспірантури і докторантури (п. 2 ст. 58 закону про вищу освіту [39]). За законом про освіту "підготовка та атестація наукових, науково-педагогічних кадрів" поряд з підготовкою "фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів" і спеціалізацією, підвищенням кваліфікації, перепідготовкою кадрів, є одним з основних напрямів діяльності вищого навчального закладу (ст. 44 [41]). Цей закон і закон про вищу освіту дають вичерпні переліки освітніх рівнів (вищі з яких – неповна, базова і повна вища освіта), освітньо-кваліфікаційних рівнів (кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), наукових ступенів (кандидат і доктор наук) і вчених звань (старший науковий співробітник, доцент, професор) [39; 41].

Разом з тим те, які з наведених переліків визначають кваліфікаційні ознаки випускника аспірантури та докторантури, у згаданих законах безпосередньо (і навіть контекстуально) не вказується. Нічого не зазначається в цих законах і про завдання аспірантури та докторантури щодо атестації аспірантів та докторантів стосовно присудження їм відповідних наукових ступенів. Закони покладають цю функцію виключно на спеціалізовані вчені ради (які, як відомо, не входять до складу аспірантур та докторантур і можуть існувати самі по собі) вищих навчальних закладів, наукових установ та організацій в порядку, установленому Кабінетом Міністрів України.

Законом України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [40] присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань унормовується як визнання "рівня кваліфікації вченого" (ст. 20). Причому вченим вважається (ст. 1) особа, яка "має повну вищу освіту та проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні результати", а до стажу наукової роботи (ст. 22-3) зараховується „час навчання в аспірантурі чи ад'юнктурі за денною (очною) формою навчання" їх випускникам та докторантам, яких за цим законом віднесено до наукових працівників (ст. 22-1). Статтею 19 закону встановлюється, що основними "формами підготовки наукових кадрів є аспірантура та докторантура", а порядок "вступу та навчання в аспірантурі та докторантурі встановлюється Кабінетом Міністрів України". Більше аспірантура, як і докторантура, у цьому законі не згадується. До речі, результативність (завершеність) навчання в аспірантурі та докторантурі ніяк не обумовлюється. Принципово, що підготовка в аспірантурі та докторантурі розглядуваним законом (ст. 19) вважається навчанням і відрізняється від "підвищення кваліфікації" і "стажування". Так само відповідно до ст. 53 закону про вищу освіту аспіранти (ад'юнкти) і докторанти вважаються такими, що навчаються у вищих навчальних закладах. Водночас цим законом до осіб, що навчаються (ст. 53), віднесено також здобувачів, які за визначенням цієї самої статті прикріплені до аспірантури або докторантури вищого навчального закладу чи наукової установи і готують дисертацію без навчання в аспірантурі, або мають науковий ступінь кандидата наук і готують дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора наук без перебування в докторантурі. Пунктом 3 ст. 59 закону про вищу освіту унормовано, що присудження "наукового ступеня або присвоєння вченого звання особі є визнанням рівня її наукової кваліфікації".

У табл. 2.1 наведені норми законів України, що визначають інституційний статус аспірантури і докторантури.

Таблиця 2.1

Інституційне місце аспірантури і докторантури в освітньо-науковій сфері за законами України

Закон України "Про освіту"	**Закон України "Про вищу освіту"**	**Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність"**
1	2	3
Ст. 29. ***Структура освіти*** Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту	*Ст. 58.* ***Аспірантура (ад'юнктура), асистентура-стажування та докторантура*** 1. Основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації є *аспірантура (ад'юнктура) і докторантура*. 2. Аспірантура (ад'юнктура) і докторантура створюють умови для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук. 3. Асистентура-стажування ... є основною формою підготовки науково-педагогічних, творчих і виконавських кадрів зі спеціальностей мистецького профілю	*Ст. 19.* ***Підготовка наукових кадрів та підвищення їх кваліфікації*** Основними формами підготовки наукових кадрів є *аспірантура та докторантура*. Порядок вступу та навчання в аспірантурі та докторантурі встановлюється Кабінетом Міністрів України

Примітка. Курсив автора.

Певну законодавчу невизначеність статусу аспірантури і докторантури має за законами [40; 41] усунути по-

ложення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309 [115]. Цим положенням (п. 1) також згідно із вищенаведеними законами визначається, що аспірантура і докторантура є "формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації" і відкриваються "при вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації і прирівняних до них закладах післядипломної освіти (далі – вищі навчальні заклади), у наукових установах, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні та наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну та матеріальну базу". Пунктом 2 положення зазначається, що відкриття і закриття аспірантури та докторантури у вищих навчальних закладах, у наукових установах (за винятком наукових установ Національної академії наук) здійснює Міністерство освіти і науки України, а в наукових установах НАН – її Президія.

Характерно, що розглядуване положення визначає підготовку (п. 4) в аспірантурі як "навчання", а в докторантурі – як "перебування" (підп. 11 п. 15, пп. 19, 24, 28 тощо), термін яких включається до науково-педагогічного стажу.

За положенням аспіранти і докторанти, зокрема, мають "виконувати індивідуальний план роботи", "у встановлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій вченій раді" (п. 16). Як тлумачити "встановлений термін", при цьому не пояснюється. Індивідуальний план роботи аспіранта передбачає також складання кандидатських іспитів і заліків з дисциплін, визначених рішенням вченої ради вищого навчального закладу, наукової установи з урахуванням профілю підготовки, а також педагогічну практику, тобто підготовка аспіранта включає, крім дослідницької, чітко окреслену навчальну складову. Індивідуальний план роботи докторанта ніякої навчальної компоненти, крім досліджень та наукового консуль-

тування, не містить, що, ймовірно, і зумовлює термін "перебування в докторантурі" [115]. Не мають особливих навчальних зобов'язань і здобувачі.

Фактично аспірантура і докторантура в Україні здебільшого (за обсягами аспірантів і докторантів – понад чотири п'ятих), результативніше й ефективніше функціонує у (*при* – за положенням) вищих навчальних закладах (хоча законодавчо не віднесена до вищої освіти), ніж у науково-дослідних установах. У 2008 р. до аспірантури і докторантури прийнято відповідно 10,2 тис. і 531 особу, у тому числі 8,6 тис. (84 %) і 426 (80 %) – у *(при)* вищих навчальних закладах [82]. У тому самому році з аспірантури і докторантури випущено відповідно 7,3 тис. і 424 особи, зокрема у вищих навчальних закладах – 6,1 тис. (83 %) аспірантів і 347 (82 %) докторантів. При цьому із захистом дисертації закінчили і аспірантуру, і докторантуру 22 % випускників, у тому числі в науково-дослідних установах – 9 і 12 %, у вищих навчальних закладах – 25 і 24 % [82]. Очевидно, що за таких значень останнього показника (у попередні роки суттєво менші за п'яту частину) він може лише умовно вважатися типовою (стандартною) кваліфікаційною ознакою випускника аспірантури та докторантури. Причину цього слід шукати в неадекватності рівня підготовки (завищений), тривалості навчання (занижена), якості добору вступників (занижена), організаційних й інших умовах підготовки (недостатніх), мотивації здобувачів наукового ступеня (слабка) [168], хоча така ситуація не є унікальною для України – аналогічне становище, наприклад, у Норвегії (20 % при чотирирічному навчанні [306]), Білорусі, Росії й інших країнах.

Загалом випускники аспірантури і докторантури в Україні становлять 1,2 % від населення відповідного випуску віку [82; 140], що менше, ніж у середньому по країнах ОЕСР (1,5 %) та країнах ЄС, що входять до ОЕСР (1,7 %) [168; 226]. Відсоток вступників до аспірантури

і докторантури дещо більший (1,6 %), однак знову таки суттєво поступається аналогічному середньому показнику для країн ОЕСР (2,8 %) та країн ЄС, що входять до ОЕСР (3,4 %) [82; 140; 168; 226]. До того ж, як зазначалося, результативність вітчизняних аспірантури і докторантури (тобто захист дисертації в межах нормативного терміну підготовки) залишається низькою. Не в останню чергу, мабуть, це пов'язано з рівнем інтересу громадян до підготовки в аспірантурі та докторантурі. Наприклад, за недержавні кошти (переважно за кошти фізичних і юридичних осіб) в аспірантурі в 2008 р. навчалося лише 15,6 %, у докторантурі – 5,1 % осіб [82]. У зазначеному році випущено таких осіб з аспірантури 10,8 %, докторантури – 7,3 %, прийнято: в аспірантуру 14,6 %, докторантуру 4,6 % [82]. Для порівняння: за недержавні кошти на початковий цикл навчання вищої школи (освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра) прийнято 57,4 % осіб (56,7 % у 2009 р.), на завершальний цикл (спеціаліста, магістра) – 68,1 % (67,9 % у 2009 р.) [33; 97; 145].

В аспірантурах і докторантурах України готується порівняно мало іноземних громадян. Проте вища освіта розвинених країн світу значною мірою є привабливою для таких осіб завдяки 6-му освітньому рівню. Справді, у вищій школі країн ОЕСР значно зросла частка іноземних студентів, причому найбільше саме на найвищому (докторському) рівні.

Так, у 2007 р. порівняно з 2000 р. чисельність таких студентів у середньому для країн ОЕСР збільшилася в 2,4 раза, для країн ЄС (ОЕСР) подвоїлася. Якщо у 2007 р. у цілому у вищій школі частка іноземців для країн ОЕСР становила 8,7 %, для країн ЄС (ОЕСР) – 7,4 %, то на підвищених дослідницьких програмах 6-го освітнього рівня їх було відповідно 20,4 і 17,4 %, тобто за часткою перевищує більш ніж удвічі. Зокрема, у Сполученому Королівстві – 46,0 % (по всій вищій школі – 19,5 %), Новій Зеландії – 45,7 % (26,8 %), Канаді – 39,0 % (14,8 %),

Франції – 37,9 % (11,3 %), Австралії – 31,5 % (22,5 %), Бельгії – 29,9 % (12,2 %) [168; 226].

Отже, аналіз інституційного статусу (де-юре і де-факто) вітчизняної аспірантури та докторантури засвідчує їх внутрішню неузгодженість і суперечливість, лише часткову відповідність міжнародно визначеним стандартам організації освіти на найвищому (6-му) рівні за МСКО.

МСКО, Болонський процес, Лісабонська стратегія вимагають чіткої стандартизації вищої освіти на національному рівні з метою зіставлення, прозорості, зрозумілості вищої школи в масштабах європейського регіону [44; 245; 366]. Ця проблема особливо актуальна для України, насамперед у зв'язку з недосконалістю вітчизняного освітнього законодавства і його невідповідністю в низці випадків загальноприйнятим міжнародним нормам [19; 20; 43; 167; 192]. Якщо в країні, наприклад, починаючи з 1995 р., послідовно запроваджуються державні/національні стандарти – спочатку ДК 009-96 Державний класифікатор України: Класифікатор видів економічної діяльності [52], а потім на його заміну – ДК 009:2005 Національний класифікатор України: Класифікація видів економічної діяльності та ДК 003-95, а потім аналогічний ДК 003-2005 Національний класифікатор України: Класифікатор професій [51], які складені за міжнародними вимогами відповідно до Міжнародної стандартної галузевої класифікації всіх видів економічної діяльності [75; 353] та Міжнародної стандартної класифікації професій (ISCO–88 [272], нині запропоновано ISCO–08 [271]), то важливий для освітньої сфери документ – МСКО (ISCED–97) [270] – поки що повною мірою не взято на озброєння. Цілісної системи національної стандартної класифікації освіти України не створено. Тому державні/національні стандарти освіти взагалі і вищої освіти зокрема, а особливо найвищого шостого освітнього рівня, у нашій країні містять значні розбіжності з нормами МСКО [39–41; 43; 167; 168; 177; 227; 270].

За МСКО, як указувалося, основними класифікаційними характеристиками освіти, що її визначають [167; 168; 177; 227; 270], насамперед є освітні рівні, галузі і типи. Здобуття освіти здійснюється за відповідними освітніми програмами, які взято за одиницю класифікації. Вища освіта має два рівні: 5-й і 6-й. Також ідентифіковано 25 галузей (та 10 їх груп) освіти, перелік яких є відкритим. Крім того, 5-й рівень вищої освіти поділяється на два типи: А (теоретично орієнтований) і В (практично спрямований). Вища освіта 5-го рівня містить два цикли, які можуть бути послідовними або інтегрованими (об'єднаними) і які ведуть до освітнього кваліфікаційного результату – надання академічних ступенів (кваліфікацій). Шостий (найвищий) освітній рівень за змістом є науковоємним і поділу на типи за концепцією чинної МСКО не підлягає, проте фактично існують докторські ступені (кваліфікації) як академічного, так і професійного спрямування. Цей рівень освіти також може бути як одно-, так і двоетапним та навіть змішаним, хоча цього МСКО не передбачає, як, між іншим, і не заперечує [20; 84; 158; 168; 175; 227; 270].

На жаль, при розробленні та прийнятті у 2002 р. Закону України "Про вищу освіту" на МСКО практично не зважали. Прикрим наслідком цього стала доволі заплутана і далеко не оптимальна (у низці випадків суперечлива, невиправдано ускладнена) рівнево-кваліфікаційна організація вітчизняної вищої школи, як і освіти в цілому. Нині при розробленні змін і доповнень до зазначеного закону є можливість усунути існуючі недоречності, проте в останніх версіях законопроектів цей шанс не реалізовується [43].

Насамперед немає потреби розмежовувати та запроваджувати поняття освітнього і освітньо-кваліфікаційного рівнів, освітньої та освітньо-професійної програм [43]. У сучасному законодавстві освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, магістра (спеціаліс-

та) відповідають освітнім рівням неповної, базової та повної вищої освіти і, по суті, є академічними ступенями (кваліфікаціями).

Крім того, законодавча ідентифікація повної вищої освіти із завершальним магістерським освітньо-кваліфікаційним рівнем [39; 41] не дає змоги за таких умов визначити в національній вищій школі місце освіти шостого (докторського) рівня. Вітчизняні кандидат і доктор наук не пов'язані з певними освітніми (освітньо-кваліфікаційними) рівнями і називаються науковими ступенями [39–41], що належать незрозуміло до якої сфери: освітньої чи наукової. Певний натяк на те, що ці ступені все ж належать до освітньої сфери, полягає в розгляді аспірантури та докторантури за законом як деяких складових системи освіти, які, проте, винесені за рамки вищої освіти [41]. Це, у свою чергу, породжує проблему визначення самих аспірантури та докторантури в межах освіти як певних (по суті, основних за міжнародними мірками) її інституційних утворень [167].

Також незрозумілим залишається поділ вищої освіти на власне "вищу освіту" і "професійну підготовку" [39; 43]. Адже неможливо навести хоча б один приклад, коли б здобуття неповної, базової, повної вищої освіти не супроводжувалося одночасною відповідною професійною підготовкою, що засвідчується опануванням освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, бакалавра, магістра (спеціаліста). І навпаки: опанування освітньо-кваліфікаційного рівня у вищій школі, який свідчить про професійну підготовку, автоматично означає і здобуття відповідної вищої освіти. Отже, розрізнення вищої освіти та професійної підготовки є штучним, надуманим і недоцільним, тим більше, що для їх опанування необхідно виконати одну й ту саму освітньо-професійну (точніше з огляду на міжнародну термінологію – освітню) програму [39].

Це проявляється і в неузгодженості назв галузевих стандартів вищої освіти [39]: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) (фахівця), освітньо-професійної програми підготовки (ОПП) (фахівця) (правда, один раз у ст. 1 закону [39] доречно наводиться назва: "освітньо-професійні програми вищої освіти", яку краще було б сформулювати лаконічніше: "освітні програми вищої освіти"), і засобів діагностики (ЗД) якості вищої освіти (підготовка не зазначається), які відповідають певному освітньо-кваліфікаційному рівню (а лаконічніше – освітньому рівню). У формулюванні (за законом) назви ОПП йдеться лише про підготовку (не згадується, як заявлено, освіта). Проте в іншому галузевому стандарті (ЗД) підготовка не зазначається, тобто або цей стандарт названо непослідовно, або виходячи з цього передбачається діагностика тільки гіпотетично-рафінованої "вищої освіти" без діагностування "професійної підготовки".

Штучність протиставлення вищої освіти та професійної підготовки (у рамках вищої школи) виявляється і в процесі аналізу інших основних понять, термінів та їх визначень, наведених у законі про вищу освіту [39]. Частина з них не передбачає окремого виділення професійної підготовки, а представляє її як органічно інтегровану, іманентну складову цілісної і неподільної вищої освіти, що, як зазначалося, має в кожному конкретному випадку свою специфікацію (рівень, галузь, тип) [270]. До того ж за концепцією МСКО освіта і підготовка – синонімічні поняття.

Справді, за законом [39] "вища освіта" передбачає здобуття "певної кваліфікації", а останнє стосується і так званої професійної підготовки, що цим самим законом визначається, як "здобуття кваліфікації за відповідним напрямом ... або спеціальністю" [39, ст. 1]. Цю підготовку враховує і "зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням пер-

спектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва" [39]. Далі у цій статті зазначається, що "зміст навчання ... забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації", і що "державна атестація осіб, які закінчують вищі навчальні заклади – встановлення відповідності рівня якості отриманої ними вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти по закінченню навчання за напрямом, спеціальністю" [39].

Явно не пов'язані з професійною підготовкою і такі визначені законом терміни, як:

- "нормативний термін навчання";
- "стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання";
- "освітня діяльність – діяльність, пов'язана з наданням послуг для здобуття вищої освіти, з видачею відповідного документа";
- "ліцензування – процедура визнання спроможності вищого навчального закладу певного типу розпочати освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації ...";
- "акредитація – процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації ...";
- "якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства";
- "якість освітньої діяльності" [39, ст. 1].

Слід також звернути увагу на те, що особи, "які завершили навчання у вищих навчальних закладах, успішно пройшли державну атестацію відповідно до стандартів вищої освіти", отримують "відповідний документ про вищу осві-

ту державного зразка" [39, ст. 7]. Про якийсь документ про професійну підготовку тут не йдеться. Однак документи про вищу освіту засвідчують "здобуття особою вищої освіти та кваліфікації за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями" [39, ст. 9] (достатньо було б обмежитися формулюванням "за певними освітніми рівнями").

Так само, як і в разі недоцільності паритетного (координаційного) розрізнення вищої освіти і професійної підготовки (тут скоріше субординаційне включення професійної підготовки як специфічної ("професійної") частини у вищу освіту як ціле), немає переконливих аргументів стосовно вже вищезгаданого розрізнення освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Це без особливих коментарів зрозуміло хоча б із законодавчих визначень цих термінів [39, ст. 1]:

- "освітній рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості інтелектуальних якостей особи, достатніх для здобуття кваліфікації, яка відповідає певному освітньо-кваліфікаційному рівню";
- "освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь та навичок особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності".

Справа в тому, що "здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності" однозначно визначається рівнем, галуззю (напрямом, спеціальністю), типом і відповідною кваліфікацією вищої освіти. Отже, дублювати освітній рівень освітньо-кваліфікаційним рівнем немає потреби.

Як "вища освіта" не потребує її доповнення "професійною підготовкою" (ці терміни співвідносяться як ціле і його частина), так само "освітній рівень" не потребує "освітньо-кваліфікаційної" компліментарності. Дійсно, якщо б зазначені пари термінів не були взаємозумовле-

ними (не може бути вищої освіти без її органічної складової – професійної підготовки і навпаки, а також кожному освітньому рівню відповідає один і тільки один освітньо-кваліфікаційний рівень, а отже, у кожної з цих пар у принципі один термін зайвий на певному рівні їх розгляду), то існували б ситуації коли, отримавши один освітній рівень, фахівець при цьому опанував би зовсім інший освітньо-кваліфікаційний рівень. Те саме було б справедливим і стосовно вищої освіти і професійної підготовки. Зрештою, як вища освіта, так і професійна підготовка здійснюються за єдиною ОПП, єдиним навчальним планом, які містять загальні і спеціальні частини і завершуються наданням єдиного документа про вищу освіту.

Фактично термін "освітньо-кваліфікаційний рівень" має смислове навантаження "освітньої кваліфікації". Адже некоректно стверджувати, що особам "може присвоюватися освітньо-кваліфікаційний рівень" (молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра) [39, ст. 8]. Особа отримує не "рівень", а "кваліфікацію". Тому точніше зауважити, що може присвоюватися певна освітня кваліфікація (певний академічний ступінь) – бакалавра, магістра, доктора в конкретній галузі (за напрямом, спеціальністю) та конкретного типу вищої освіти. У цьому переконує передовий світовий досвід, краща міжнародна практика.

На жаль, у вітчизняному законі про вищу освіту відсутні поняття "освітня кваліфікація", "освітній (академічний) ступінь", проте унормовано "перелік кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційними рівнями" (лаконічнішим був би вираз "за освітніми рівнями"). Як випливає із ст. 12 закону, цей перелік "містить перелік назв кваліфікацій, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах". Інакше кажучи, замість надання освітніх кваліфікацій (ступенів), які здобуті у вищій школі і визначаються через рівень, галузь (напрям,

спеціальність), тип освіти, її випускникам присуджують кваліфікації, що визначаються "через назву професії" за видами економічної діяльності відповідно до класифікатора професій, які використовуються "під час запису про роботу у трудові книжки працівників" [51, с. 6]. Постає питання, чи коректно це. До речі, у самому Класифікаторі професій кваліфікація "визначається рівнем освіти та спеціалізацією" [51, с. 4].

Питання кваліфікацій є складним для вирішення не тільки в Україні, а й в Європі [26]. Воно особливо актуалізувалося у зв'язку із формуванням європейських просторів вищої освіти та досліджень [236; 366] і потребою в забезпеченні зіставлюваності національних систем вищої освіти, насамперед відповідальних за створення цих просторів, а також у взаємному визнанні кваліфікацій на ринку праці в умовах мобільності фахівців тощо. Складність цього питання полягає в наявності двох аспектів в розгляді поняття "кваліфікація" – стосовно сфер праці і освіти [26].

Разом з тим останніми роками в Європі для визначення результатів освіти, зокрема вищої, використовується компетентнісний підхід, згідно з яким кваліфікації, які надаються в освіті, відображають освітні результати, виражені в термінах компетентностей. Останні визначаються всіма зацікавленими в освіті сторонами: роботодавцями, випускниками, викладачами, студентами вищих навчальних закладів з урахуванням не лише нинішніх потреб практики, а й перспектив соціально-культурного розвитку. При цьому результати освіти (а отже і кваліфікації) у термінах компетентностей є цілями освітніх програм та відповідних навчальних планів [400].

Крім того, досвід окремих країн (наприклад, Німеччини чи США) стосовно підготовки фахівців, приміром інженерних, медичних, юридичних кадрів, переконує в тому, що слід також розрізняти набуті в освіті кваліфікації (академічні ступені) і професійні кваліфікації, що надаються (присвоюються) на практиці (часто певними

професійними асоціаціями, організованими роботодавцями) протягом певного періоду фахової діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

Ще одним логічним наслідком зазначених вище термінологічних ускладнень є алогічне запровадження усталених у законодавстві термінів: "напрям підготовки" і "спеціальність підготовки" ("перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців" [39, ст. 11 і 12]. Постає запитання: чому саме підготовки, а не вищої освіти? Хіба що вживання терміна "підготовка" замість "освіта" може бути виправдано синонімічністю цих понять в концепції МСКО [270].

Наступна системна складність пов'язана із співвідненесенням вищої освіти і післядипломної освіти, адже остання за національним законодавством перебуває за межами вищої освіти [41]. Разом з тим аналіз вітчизняної післядипломної освіти переконує, що вона, по суті, складається з двох частин: перша – це, за великим рахунком, та сама вища освіта, а друга – короткотермінове вдосконалення за окремими освітніми програмами, що не приводять до опанування якого-небудь освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня. Що стосується першої частини, то визнання вимог Болонського процесу, норм Європейської системи трансферу і накопичення кредитів [222; 366], мобільність здобувачів освіти та змінність ринку праці усувають її принципову відмінність від вищої освіти взагалі. Другу частину у цих умовах краще ототожнювати з додатковою освітою дорослих, продовженою освітою, освітою упродовж життя. У другому випадку слід також уважно поставитися до термінології, щоб уникнути казусів, коли "розширення" ототожнюється з "підвищенням": "розширення профілю (підвищення кваліфікації") [39, ст. 10]. Згідно з термінологією Болонського процесу ОЕСР щодо формальної, неформальної та інформальної освіти, якщо перша згадана частина післядипломної освіти є суто формальною осві-

тою, то друга її частина – неформальною (додатковою) у межах певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Якщо хоч частині "післядипломної освіти" відповідають певні освітні (освітньо-кваліфікаційні) рівні, то аналогічних рівнів, що відповідають аспірантурі і докторантурі, які за законом про освіту є наступними за післядипломною освітою освітніми ланками, не існує. Вище докладно розглянуто ситуацію невизначеності місця аспірантури і докторантури в національній системі освіти [167]. За результатами цього розгляду можна ідентифікувати аспірантуру і докторантуру як певні освітні інституційні утворення в системі вищої освіти.

Справді, 5-му (бакалаврсько-магістерському) освітньому рівню за МСКО в національній системі освіти відповідають насамперед освітні рівні базової і повної освіти та освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, спеціаліста і магістра. Оскільки ніяких більш високих освітніх чи освітньо-кваліфікаційних рівнів у вітчизняному законодавстві не передбачено [39–41], то логічно 6-й (найвищий, докторський) рівень освіти за МСКО [270] співвіднести з рівнем освіти, що мав би надаватися (але за законом не надається) в аспірантурі та докторантурі. Для досягнення повної відповідності міжнародним інтерпретаціям вітчизняні аспірантура і докторантура потребують суттєвого реформування. Останнє можна було б зробити двома способами.

Перший спосіб передбачає запровадження наступного освітнього рівня, який складається з двох етапів – кандидатського (його краще назвати докторсько-філософським, або першим докторським) з наданням освітнього (академічного, вченого, наукового) ступеня (кваліфікації) кандидата наук (або доктора філософії, професійного (профільного) доктора) та докторського (другого, вищого докторського) з наданням відповідного ступеня доктора наук. Двоетапна (двоциклова) освіта на найвищому рівні

існує, як вказувалося у першій частині монографії, в багатьох країнах Європи і світу [158; 175; 220; 322].

Другий спосіб може полягати в тому, що з найвищим освітнім рівнем ідентифікується лише нинішня, але модернізована аспірантура, яка перетворюється в докторантуру. Її випускники отримують освітній (академічний, учений, науковий) ступінь (кваліфікацію) доктора філософії, професійного (профільного доктора). При цьому існуючий науковий ступінь доктора наук залишається незмінним, причому зазначений ступінь надається як за існуючою системою через підготовку в докторантурі, подібною до післядокторської підготовки в багатьох країнах Європи і світу, як вказувалося у першій частині монографії, так і за сукупністю наукових праць та здобутків фахівця. У принципі подібна практика (з мінімізованими або відсутніми елементами підготовки) також має право на існування, проте у такій формі вона зводиться до простого надання професійної кваліфікації роботодавцем на кшталт почесного звання (заслужений діяч науки тощо) або обрання членом Національної чи національних галузевих академій наук в Україні [20].

Далі буде наведено додаткові аргументи стосовно того, що другий із названих підходів менш прийнятний, погано узгоджується, принаймні, з двома ключовими обставинами, ігнорувати які неможливо. Перша пов'язана з необхідністю запровадження системи безперервної освіти, освіти дорослих, продовженої освіти, яка має складатися не лише з неформальної (додаткової) та інформальної (спорадичної) освіти, друга полягає в існуванні сильної національної традиції саме двоетапної (кандидатсько-докторської) підготовки на обох етапах.

Отже, аналіз вітчизняного законодавства про вищу освіту, порівняння його з міжнародними освітніми класифікаційними документами та практикою розвинених країн переконує в необхідності перегляду підходів в Україні до системної ідентифікації вищої освіти, особливо на

найвищому, 6-му рівні, та її результату, суттєвого зменшення (і спрощення) необхідних і достатніх для цього індикаторів, що однозначно характеризують вищу освіту, її результат. Такими канонічними показниками вищої освіти, що, по суті, її визначають, слід передовсім уважати: рівні (з можливим поділом на етапи, цикли), галузі (напрями, спеціальності, спеціалізації), типи та відповідні академічні (освітні) ступені або кваліфікації, що дають змогу ідентифікувати і результат вищої освіти [154; 167].

РОЗДІЛ 2.2. Галузеві та територіальні аспекти підготовки кандидатів і докторів наук

2.2.1. Галузеві особливості

Серед різноманітних вимірів розвитку системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні [66; 69; 82; 140; 154; 167; 215] на особливу увагу заслуговує галузевий аспект, адже зазначена підготовка здійснюється за галузями науки, яких нараховується 27 (у 1990 р. – 21) [82; 102].

Оскільки основною формою підготовки персоналу вищої наукової та науково-педагогічної кваліфікації є аспірантура і докторантура [39–41; 66; 69; 82; 115; 116; 152; 154; 167; 215], доцільно розглянути саме їх галузеві характеристики та кадрово-фінансові параметри освітньо-дослідницького середовища, в якому функціонують і розвиваються ці інституційні утворення. Такий ракурс становить інтерес, зокрема з огляду на необхідність наступності переліків галузей, напрямів, спеціальностей, за якими здійснюється підготовка бакалаврів, магістрів і докторів (кандидатів) наук у єдиній трицикловій вищій освіті, що формується в Європі в процесі Болонських перетворень [19; 43; 66; 69; 113; 119; 152; 154; 167; 177; 184; 193; 366]. А, крім того, потенціал зазначеного середовища, його кадрово-фінансовий ресурс є, за визнанням міжнародної фахової спільноти, найважливішою умовою успішної докторської (кандидатсько-докторської) підготовки.

Слід зауважити, що такої наступності переліків галузей, напрямів, спеціальностей для всіх рівнів (ступенів) безперервної освіти у вітчизняній практиці не існує і законодавчо не регламентується [39–41; 66; 69; 102; 108; 115; 116; 152; 154; 167; 177], що виступає дезінтегруючим фактором для аспірантури і докторантури і нижчих рівнів вищої школи.

На сьогодні не реалізовано і давню, проте актуальну вимогу щодо “розширення обсягів теоретичних і пошу-

кових досліджень на кафедрах та в науково-дослідних установах вищих навчальних закладів, маючи на увазі ... збільшити їх не менш ніж у два-три рази", забезпечити "відповідне зростання бюджетних асигнувань на ці цілі, виділяти вищим навчальним закладам необхідні ліміти і фонди на прилади та обладнання" [19; 66; 69; 98, с. 67, 68; 152; 154; 167; 177; 184], до речі, як і в Росії [94]. Як відомо, половина з 350 вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації не проводить реальних наукових досліджень [19].

Разом з тим перебудовчі заходи 1987 р. дуже вплинули на організацію в подальшому підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та її наукового забезпечення в Україні [39–41; 98; 154]. І сьогодні аспірантура і докторантура є основними постачальниками наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Загалом у 2008 р. в Україні в середньому на одну аспірантуру припадало 64 аспіранти, на одну докторантуру – шість докторантів. У типовій аспірантурі вищого навчального закладу навчалося 111 осіб, докторантурі – близько восьми осіб, тобто аспірантури і докторантури у вищих навчальних закладах, крім вищої їх ефективності, є більшими, ніж в інших організаціях [38–41; 82; 115; 116]. Домінування вищої школи в підготовці аспірантів і докторантів є важливою передумовою національної інтеграції в європейські простори вищої освіти і досліджень [236; 365], де підготовка фахівців на докторському рівні належить до найвищого циклу вищої освіти (за Болонською термінологією [366]) або до найвищого освітнього рівня (за визначеннями МСКО [227; 240; 253; 266; 270]).

Розвиток вітчизняної мережі аспірантур і докторантур у галузевому аспекті відбувається нерівномірно, і, крім того, він не відповідає кадровим та фінансовим параметрам дослідницько-інноваційного контексту. Галузеві ж нерівномірності передовсім полягають, по-перше, у різних темпах збільшення обсягів підготовки аспіран-

тів і докторантів у різних наукових галузях, по-друге, у серйозних галузевих диспропорціях самих цих обсягів. У п'яти з 27 галузей науки – фізико-математичних, технічних, економічних, педагогічних та медичних – сконцентровано понад половину всіх аспірантів і докторантів. Ще більша галузева диспропорція спостерігається в кадровому забезпеченні цих п'яти наукових галузей – близько двох третин кандидатів і докторів наук, а на п'ять наукових галузей – фізико-математичні, біологічні, технічні, сільськогосподарські і медичні – припадає чотири п'ятих фінансування наукових і науково-технічних робіт [82; 102]. Як і в разі територіальних деформацій, галузеві диспропорції стабілізуються завдяки існуванню значних кореляційних зв'язків між показниками, що характеризують підготовку аспірантів і докторантів, наявності кандидатів і докторів наук та фінансуванню наукових і науково-технічних робіт за галузями науки.

Для визначення величини кореляцій в галузевому вимірі використано методику, викладену в підрозд. 1.2.2 [22, с. 310; 152], яка полягає в обчисленні коефіцієнта кореляції рангів Спірмена K_c та його критичного значення для заданої ймовірності і наявної кількості пар порівнюваних показників [22, с. 296, 297, 307–308].

Статистично-кореляційному аналізу в галузевому аспекті підлягали такі п'ять характеристик підготовки кадрів вищої кваліфікації та дослідно-інноваційного потенціалу наукових галузей:

- кількість аспірантів;
- кількість докторантів;
- кількість кандидатів наук;
- кількість докторів наук;
- обсяг фінансування наукових і науково-технічних робіт.

Оскільки статистичні значення перших чотирьох індикаторів доступні для 22 галузей науки (дані для п'яти з 27 галузей подаються разом в групі "інші"), а стосовно

останнього показника – для 21 галузі (дані для п'яти з 27 галузей об'єднані в групу "інші", а "архітектура" поєднана з "технічними науками") [81], то з метою переконання у вірогідності отриманих результатів разом з обчисленим коефіцієнтом $К_с$ для наявної кількості порівнюваних пар N та заданої імовірності (0,05) наводиться і критичне (граничне) значення коефіцієнта кореляції $К_{кр}$, менше від якого заявлена імовірність не забезпечується обраним методом [22, с. 308, 317]. Якщо $N = 22$, $К_{кр} = 0{,}36$, якщо $N = 21$, $К_{кр} = 0{,}37$. Вихідні статистичні дані за 2007 р. для кореляційного аналізу взято з джерел Н. Власенка та О. Осауленка [81; 139].

Першу групу з трьох порівнюваних показників становили аспіранти та кандидати наук і доктори наук у певних галузях науки ($N = 22$). У разі взаємозалежності кількості аспірантів і кандидатів наук $К_с = 0{,}86$, що вказує на кореляцію, яка наближена до дуже сильної (якщо $К_с > 0{,}90$ [22, с. 308]). Для взаємозв'язку кількості аспірантів і докторів наук $К_с = 0{,}70$, що означає порівняно послаблену, проте доволі сильну кореляцію (кореляція вважається сильною, якщо $К_с > 0{,}60$ [22, с. 308]). Такі результати можна пояснити тим, що аспіранти є безпосередніми "постачальниками" кандидатів наук, а кандидати наук доволі масово, усупереч формальним обмеженням ("як виняток" [115]), залучаються до наукового керівництва аспірантами. Натомість аспірантів і докторів наук безпосередньо пов'язує лише наукове керівництво, яке фактично не є тотальним.

Наукові галузі відрізняються за величиною відповідності кількості аспірантів кількості кандидатів наук або докторів наук. Так, у медичних, хімічних і геологічних науках аспірантів відносно менше, ніж кандидатів наук (рангова різниця становить 6–5 місць), а в юридичних науках та групі відносно нових "інших" галузей (військові науки, національна безпека, фізичне виховання та спорт, державне управління, культурологія, соціальні комуні-

кації), навпаки, більше (різниця відповідно в 5 та 7 рангових позицій). Стосовно аспірантів і докторів наук така невідповідність для низки галузей дещо більша. Скажімо, аспірантів менше порівняно з докторським потенціалом у геологічних, хімічних, медичних, фармацевтичних, історичних науках (рангова відмінність дорівнює 7–5 місцям), водночас їх більше в педагогічних, юридичних, психологічних науках, мистецтвознавстві та групі "інших" галузей (відмінність рангів у 7–5 та 11 позицій).

Другу групу показників, порівнюваних у галузевому вимірі, становили докторанти і доктори наук. У цьому разі кореляція їх чисельності за науковими галузями виявилася значно слабшою, ніж для аспірантів, а саме: $K_c = 0{,}58$, тобто слабкою, хоча наближеною до сильної. Однією з причин такої ситуації може бути нерівномірне навантаження на докторів наук стосовно кількості докторантів, що припадають на одного з них, для наукового консультування [115]. Знову-таки в одних галузях науки для підготовки докторантів відносно недостатньо використовується наявний склад докторів наук, в інших же – надмірно. До перших із зазначених галузей можна віднести хімічні, медичні, біологічні, сільськогосподарські, фармацевтичні науки (відмінність рангів у 10,5–5 місць), до других – психологічні, педагогічні, соціологічні науки та групу "інших" наукових галузей (рангова розбіжність дорівнює 8–6,5 та 14 місцям).

Такі галузеві диспропорції не в останню чергу спричиняються нерівномірним кадровим зростанням окремих галузей науки. Для оцінювання цієї нерівномірності зіставлено рангові позиції чисельності аспірантів за науковими галузями в 1990 і 2007 рр. (третя група показників). Загалом виявилася доволі сильна кореляція ($K_c = 0{,}70$) між показниками цих двох років. Однак, якщо за цей період одні галузі за кількістю аспірантів посіли вищі рангові місця, то інші, навпаки, значно нижчі. Серед тих галузей, що за зазначеним показником випереджально зростали,

показові юридичні, педагогічні, політичні науки та особливо група "інших" галузей (рангові підвищення на 7–5 та 15 позицій). Погіршилися позиції геологічних, хімічних та сільськогосподарських наук (на 8–5 місць). Для галузевого розподілу докторантів у 1995 і 2007 рр. (четверта група показників) $K_c = 0{,}76$ (сильна кореляція, яку частково можна пояснити меншим часовим проміжком, ніж у випадку аспірантів). Разом з тим суттєво посилилася позиція групи "інших" спеціальностей (на 14,5 рангового місця) і послабилися позиції хімічних та сільськогосподарських наук (відповідно на 7,5 та 6 місць).

Кількісно нерівномірність галузевого збільшення аспірантів і докторантів можна проілюструвати і в такий спосіб. У цілому з 1990 р. до 2007 р. чисельність аспірантів зросла у 2,4 раза. Водночас у юридичних, психологічних, педагогічних, соціологічних, економічних науках та мистецтвознавстві аспірантів стало більше у 13,2–4,6 та 6,0 разів, а в політичних науках – навіть у 217 разів. На противагу цьому у фізико-математичних, хімічних, технічних науках чисельність аспірантів збільшилася лише в 1,4–1,2 раза, а в геологічних науках вона навіть дещо зменшилася. Кількість же докторантів з 1995 р. по 2007 р. у цілому зросла в 1,3 раза. При цьому в економічних, фармацевтичних, геологічних, соціологічних, історичних науках збільшення було в межах 2,8–1,7 раза, а в групі "інших" наукових галузей – у 35 разів. Разом з тим у хімічних, технічних, сільськогосподарських, біологічних, географічних, фізико-математичних науках та архітектурі і мистецтвознавстві зменшення докторантів становило 3,2–1,1 раза.

Загалом за час незалежності України відкрито підготовку аспірантів і докторантів за такими шістьма новими галузями науки: військові науки, національна безпека, фізичне виховання та спорт, державне управління, культурологія, соціальні комунікації. Особливо помітно зростала кількість аспірантів і докторантів у такій

галузі науки, як "державне управління", що створена в 1997 р. За 10 років у 2007 р. ця галузь за контингентом аспірантів (518 осіб) уже суттєво випереджала введені значно раніше соціогуманітарні наукові галузі, такі як політичні (434 особи) та соціологічні (245 осіб) науки, а за чисельністю докторантів (74 особи) – філософські (48 осіб), психологічні (40 осіб), юридичні (37 осіб), соціологічні (15 осіб), політичні (13 осіб) науки та мистецтвознавство (6) [81].

Крім суто кадрових взаємозалежностей, важливо знати вплив галузевого фінансування на наявність аспірантів і докторантів. Тому п'яту групу з трьох індикаторів становлять галузеві чисельності аспірантів і докторантів та обсяги фінансування наукових і науково-технічних робіт. Взаємозв'язок контингенту аспірантів та обсягу фінансування дослідно-інноваційної діяльності за 21 галуззю (у тому числі двома групами галузей – "технічні науки і архітектура" та "інші") характеризується середньою кореляцією ($К_с = 0{,}58$). Для докторантів за обсягами їх фінансування кореляція ще менша: $К_с = 0{,}39$, що перебуває на межі кореляційної достовірності, тобто для масштабу докторантури фінансове забезпечення наукової та науково-дослідної роботи не має особливого значення.

Отже, фінансове забезпечення дослідно-інноваційного середовища для функціонування і розвитку аспірантури та докторантури перебуває на другому плані порівняно з їх супроводженням кандидатами і докторами наук. І в цій ситуації наукові галузі різняться за мірою врахування такого фінансового забезпечення. Так, аспірантів відносно менше в геологічних, хімічних, сільськогосподарських науках (відмінність рангових позицій у 11–6 місць) і більше у філологічних, педагогічних, філософських, психологічних та економічних науках (рангова розбіжність становить 10–6 позицій). Остання обставина скоріш за все зумовлена меншою фінансовою ємністю наукових і науково-технічних робіт

у соціогуманітарній сфері. Подібне спостерігається і стосовно галузевого співвідношення чисельності докторантів та обсягів фінансування. Докторантів порівняно менше в хімічних, біологічних, сільськогосподарських, геологічних, медичних науках (рангова відмінність дорівнює 12,5–5 місцям) і більше у філософських, філологічних, психологічних, педагогічних та економічних науках (різниця рангів у 13–7 місць).

Кореляційний аналіз показує, що в цілому кадровий і фінансовий ресурси наукових галузей (шоста група індикаторів) не дуже сильно взаємопов'язані. Показники галузевої забезпеченості кандидатами наук і фінансуванням характеризуються $K_c = 0{,}65$, а докторами наук і фінансуванням – $K_c = 0{,}62$. Знову-таки спостерігаються галузеві варіації сили кореляції. Кандидатів наук з огляду на фінансування помітно менше в геологічних, політичних науках, групі "інших" наукових галузей (рангові відмінності становлять 6, 7 та 11 позицій) і більше – у філософських, філологічних, педагогічних, психологічних та економічних науках (різниця рангів становить 9–5 позицій). Докторів наук з огляду на фінансування відносно менше в політичних науках та групі "інших" галузей науки (рангова різниця становить 7 і 15 позицій), і більше – у філософських, філологічних, географічних та історичних науках (різниця рангів становить 10–5 позицій).

Загалом з найбільшими диспропорціями, з відносно неповним використанням кадрово-фінансового ресурсу розвивалися аспірантури і докторантури хімічної, геологічної, сільськогосподарської, медичної галузей науки. Навпаки, з непомірним навантаженням на наявний кадровий і фінансовий потенціал зростала підготовка аспірантів і докторантів у педагогічних, психологічних, філософських, філологічних, економічних, юридичних, "інших" науках. Особливо суперечливо відбувається становлення групи "інших" галузей науки (розбіжності

за першою–четвертою та шостою групою зіставлюваних індикаторів досягають 11–15 рангових позицій з 21–22 можливих). Порівняно збалансованими за всіма показниками є фізико-математичні, технічні, ветеринарні науки і архітектура.

Таким чином, проведений за науковими галузями статистично-кореляційний аналіз виявляє нерівномірний розвиток у них аспірантури і докторантури, а також доволі сильний взаємозв'язок чисельності аспірантів і докторантів та кандидатів і докторів наук, натомість значно меншу зумовленість одних та других обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт у межах галузей науки. Наукові галузі розрізняються між собою за ступенем недостатності або надмірності використання наявного кадрового та фінансового галузевого ресурсу для підготовки аспірантів і докторантів. Такі вітчизняні тенденції відрізняються від світових (на прикладі ОЕСР), а саме: в останньому випадку докторська підготовка виявляє помітно виразнішу кореляцію з її фінансуванням, ніж з кадровим супроводом [149].

2.2.2. Територіальна специфіка

У розділі обчислено кореляційні залежності між значеннями величин, що характеризують дослідницько-інноваційний потенціал і підготовку кадрів найвищої кваліфікації в регіонах України, та проведено порівняння з аналогічними показниками в країнах ОЕСР. Установлено, що обсяг підготовки фахівців найвищої кваліфікації виявляє доволі сильну кореляцію з наявністю на певній території кандидатів і докторів наук, проте слабку залежність від обсягів фінансування наукових та науково-технічних робіт. Ця тенденція, як і в разі галузевого розподілу, є протилежною до тієї ситуації, що спостерігається в країнах ОЕСР, де студенти докторського циклу (рівня) вищої освіти більше зорієнтовані на обсяги фінансування досліджень та розробок, ніж на

кількісний кадровий їх супровід, а належне фінансування дослідницько-інноваційних робіт сприяє успішному завершенню докторської освіти.

У зв'язку із вищевказаним становить науковий і практичний інтерес з'ясування аналогічних взаємозалежностей в Україні в розрізі 26 територій (регіонів). Для дослідження взято статистичні дані по 24 областях, м. Києву та Автономній Республіці Крим (включаючи м. Севастополь), тобто загальна кількість територіальних утворень $N = 26$. Включення м. Севастополя як складової території АРК здійснено з огляду на нетиповість цієї міської територіальної одиниці та її відмінність від інших. Статистично-кореляційному аналізу підлягали таких шість характеристик підготовки кадрів найвищої кваліфікації та дослідницько-інноваційного потенціалу територій (для кращої міжтериторіальної зіставлюваності всі характеристичні дані внормовані на 10 тис. населення):

- кількість студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації;
- кількість аспірантів;
- кількість докторантів;
- кількість кандидатів наук;
- кількість докторів наук;
- фінансування наукових і науково-технічних робіт.

Загалом в Україні території за внормованими значеннями щойно вказаних величин сильно відрізняються: від 12 до 191 раза [81; 139]. Закономірно виникає питання, як корелюють між собою територіальні показники щодо осіб, які навчаються або проходять підготовку (студенти, аспіранти, докторанти), персоналу найвищої кваліфікації (кандидати і доктори наук) та обсягів фінансування дослідницько-інноваційної діяльності. Це важливо з огляду на розв'язання проблеми інтеграції України в європейські простори вищої освіти і досліджень [38; 117–119; 177; 184; 193; 215; 236; 366].

Як і раніше, для встановлення кореляційних залежностей використано метод підрахунку коефіцієнта кореляції рангів Спірмена [22, с. 310] для різних пар показників 26 територій України [22, с. 307–308]. Для зроблених розрахунків ймовірність випадкового виникнення кореляції не перевищує 0,05, що вважається достатнім для гуманітарних наук [22, с. 296, 297]. Щоб переконатися в цьому, разом з обчисленим коефіцієнтом K_c для цієї кількості порівнюваних пар $N = 26$ та заданої ймовірності 0,05 наводиться і критичне (вірогідне) значення коефіцієнта кореляції $K_{кр} = 0{,}33$, менше від якого заявлена ймовірність не забезпечується обраним методом [22, с. 308, 317]. Вихідні статистичні дані за 2007 р. для кореляційного аналізу взято з [81; 139].

Перша група з трьох показників (студенти, аспіранти, докторанти) дає можливість встановити рівень кореляції чисельності студентів і аспірантів та аспірантів і докторантів у цикловій (за Болонською термінологією [366]) або рівневій (за термінологією МСКО [270]) підготовці кадрів найвищої кваліфікації. Розрахунки показують, що взаємозалежність кількості студентів і аспірантів у розрізі територій характеризується доволі сильною кореляцією ($K_c = 0{,}84$). Сильною, проте дещо меншою, виявляється взаємозалежність кількості аспірантів і докторантів $K_c = 0{,}79$. У цілому це закономірно.

Разом з тим розрахунки вказують і на територіальні диспропорції в кількісному співвідношенні студентів і аспірантів та аспірантів і докторантів. Так, виходячи з типової пропорції чисельності студентів і аспірантів останніх у Рівненській, Миколаївській, Чернівецькій областях відносно менше (рангова розбіжність становить 12–5 місць), а в Івано-Франківській, Вінницькій, Житомирській та Київській областях, навпаки, більше (рангова різниця дорівнює 8–5 місцям). З огляду на середню пропорцію співвідношення аспірантів і докторантів останніх недостатньо у Вінницькій, Полтавській, Сумській, Івано-

Франківській областях (різниця рангових місць у 9–5 позицій) та забагато в Чернівецькій та Волинській областях (різниця рангових позицій становить 17 і 7,5 місць).

Друга група з чотирьох індикаторів (аспіранти, докторанти, кандидати наук, доктори наук) дає змогу визначити взаємозалежність наявності аспірантів і докторантів та забезпеченості територій кадрами вищої кваліфікації. Для аспірантів і кандидатів наук $K_c = 0{,}78$, що вказує на високу кореляцію, а для аспірантів і докторів наук $K_c = 0{,}73$ (також сильна кореляція), хоча за логікою коефіцієнт кореляції в другому випадку мав би бути суттєво більшим, адже в принципі всі доктори наук мають право керувати аспірантами, тоді як кандидати наук – лише як виняток. Отже, отримані результати скоріше за все відображають той факт, що кандидати наук все ж таки масово залучаються до наукового керівництва аспірантами. Ця середньостатистична закономірність помітно порушується в низці територій. Скажімо, з огляду на забезпеченість кандидатами аспірантів значно менше в Чернівецькій, Миколаївській, Рівненській областях і АРК (рангова відмінність дорівнює 15–6 позиціям), проте більше в Черкаській, Житомирській та Івано-Франківській областях (рангова розбіжність у 11–5 місць). У разі наявності докторів наук аспірантів недостатньо в Чернівецькій, Закарпатській, Миколаївській областях та АРК (розбіжність за рангами дорівнює 15–8 місць), натомість більше в Черкаській, Житомирській, Хмельницькій, Волинській, Запорізькій та Кіровоградській областях (відмінність у рангових позиціях становить 9–5 місць).

Для докторантів і докторів наук (як відомо, кандидати наук не наділені правом наукового консультування) $K_c = 0{,}68$. Це означає, що кореляція залишається сильною, проте помітно меншою, ніж у попередніх випадках. Узагалі, таке зниження кореляції важко пояснити прийнятною об'єктивно-закономірною причиною. Мабуть, тут починають проявлятися суб'єктивні чинники, або

дотичні ситуативні, що безпосередньо не пов'язані із змістом і рівнем наукової та науково-педагогічної діяльності, приміром, життєві обставини тощо. Знову ж таки існують територіальні відхилення від середньо-типової кореляції. Докторантів відносно наявності на території докторів наук менше в Закарпатській, Вінницькій, Полтавській, Миколаївській областях та АРК (відмінність рангових позицій у межах 12,5–6 місць), але більше у Волинській, Житомирській, Черкаській, Хмельницькій, Кіровоградській та Луганській областях (розбіжність рангів становить 12,5–5 місць).

Третя група з трьох показників (аспіранти, докторанти і фінансування наукових та науково-технічних робіт) дає змогу встановити ступінь орієнтації аспірантів та докторантів на фінансову забезпеченість дослідницько-інноваційної діяльності на територіях. Для залежності чисельності аспірантів від рівня фінансування $K_c = 0{,}55$, тобто кореляція не є сильною. У разі взаємозв'язку кількості докторантів і обсягів фінансування $K_c = 0{,}48$, що також вказує на середню кореляцію.

Отже, в Україні величина територіальної концентрації аспірантів та докторантів залежить передусім від наявності кандидатів та докторів наук і слабко корелює з рівнем фінансування наукових та науково-технічних робіт на тій чи іншій території [147]. Така ситуація є протилежною порівняно з країнами ОЕСР, де студенти найвищого (докторського) рівня або циклу (у тому числі міжнародні та іноземні) насамперед орієнтуються на фінансове забезпечення досліджень і розробок, а не на кількість дослідників [152]. Останнє є цілком зрозумілим, адже належне фінансування освітньо-дослідницької діяльності означає і спроможність залучити кращих висококваліфікованих фахівців і водночас створити необхідну інфраструктуру для такої діяльності.

Залежність кількості аспірантів та докторантів від фінансового забезпечення дослідницько-інноваційної ді-

яльності також варіює по територіях. Так, пропорційно до фінансування аспірантів менше в Миколаївській, Київській, Чернігівській, Чернівецькій областях та АРК (розбіжність рангів у 20–7 місць) і більше в Тернопільській, Хмельницькій, Одеській, Івано-Франківській та Житомирській областях (розбіжність рангів у 17–5 позицій). Відповідно докторантів менше в Миколаївській, Київській, Сумській, Чернігівській, Вінницькій, Закарпатській областях та АРК (розбіжності рангових позицій дорівнюють 18–5 місцям) і більше в Тернопільській, Волинській, Хмельницькій, Чернівецькій, Житомирській, Одеській та Рівненській областях (відмінність між рангами становить 16–6 позицій).

Результати кореляційного дослідження третьої групи індикаторів у цілому узгоджуються з висновками щодо обчислення величини кореляції для четвертої групи з трьох показників (кандидати наук, доктори наук і фінансування наукових та науково-дослідних робіт). У разі залежності від дослідницько-інноваційних фінансових ресурсів зосередженості кандидатів наук $K_c = 0{,}59$ (слабка кореляція), а докторів наук – $K_c = 0{,}66$.

Отже, територіальний розподіл кандидатів наук, докторів наук та фінансової підтримки наукових і науково-дослідних робіт має відносно послаблену кореляцію, що вказує на суттєву розбіжність у територіальній концентрації наукових і науково-педагогічних кадрів та фінансового супроводу їхньої дослідницько-інноваційної діяльності.

Тут також спостерігаються територіальні варіації. Справді, кандидатів наук відносно фінансування менше в Київській, Миколаївській, Черкаській, Чернігівській, Закарпатській, Запорізькій, Кіровоградській областях (розбіжність рангів дорівнює 12–5 місцям), натомість більше в Тернопільській, Хмельницькій, Рівненській, Чернівецькій, Одеській та Полтавській областях (рангова різниця становить 18–6,5 місць). Аналогічно докторів наук менше в Миколаївській, Київській, Сумській, Чер-

нігівській, Запорізькій, Кіровоградській, Черкаській областях (рангові розбіжності в 12–6 позицій) і більше в Тернопільській, Чернівецькій, Закарпатській, Одеській, Вінницькій та Полтавській областях (рангова різниця становить 16–5,5 місць).

П'ята група з трьох індикаторів (студенти, кандидати наук і доктори наук) дає можливість обчислити територіальну залежність контингенту студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації і насиченості територій кандидатами та докторами наук. Територіальна чисельність студентів сильно взаємопов'язана з наявністю на території кандидатів наук ($К_с = 0,88$) і помітно слабше, хоча й доволі сильно – з наявністю докторів наук ($К_с = 0,71$). І для цих характеристик існують територіальні відмінності. Пропорційно до кандидатів наук студентів менше в Чернівецькій області та АРК (рангові розбіжності у 10 і 7 місць) і більше в Черкаській та Рівненській областях (розбіжності за рангами становлять 9 і 5 позицій). У разі співвідношення студентів і докторів наук території розрізняються так: перших відносно менше в Закарпатській, Чернівецькій, Вінницькій, Київській, Івано-Франківській областях та АРК (рангова різниця становить 12,5–5 місць) і більше в Рівненській, Сумській, Хмельницькій, Черкаській, Луганській та Запорізькій областях (відмінність рангів дорівнює 10–5 місць).

Нарешті, для шостої групи з таких двох показників, як кількість студентів (що є передумовою підготовки кадрів вищої кваліфікації) і фінансування наукових і науково-дослідних робіт, $К_с = 0,53$, тобто кореляція є несильною. Слабка кореляція (як і для аспірантів та докторантів) зрозуміла, адже науково-дослідна діяльність, принаймні для половини вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації України, не є визначальною характеристикою [19; 184] і загалом у вітчизняній вищій школі за відносними обсягами на порядок менша, ніж у середньому по країнах ОЕСР [226]. Територіальні роз-

біжності доволі відчутні: студентів непропорційно мало в Київській, Миколаївській, Чернігівській, Закарпатській областях та АРК (розбіжність рангів становить 15–5 місць) і відносно багато в Тернопільській, Рівненській, Хмельницькій, Полтавській та Одеській областях (розбіжність рангів становить 18–7 місць).

Підсумовуючи результати аналізу територіальних розбіжностей за шістьма зазначеними вище параметрами (12 кореляційними співвідношеннями), можна виокремити групу найбільш неординарних територій. Беручи до уваги території, що мають рангові розбіжності між парами порівнюваних показників більш як на п'ять місць, усього за ранговими різницями в межах 20–5 позицій (за загальною їх кількістю 26), можна виявити 20 (77 %) таких нестандартних територіальних одиниць. Це АРК, Вінницька, Волинська, Житомирська, Закарпатська, Запорізька, Івано-Франківська, Київська, Кіровоградська, Луганська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Рівненська, Сумська, Тернопільська, Хмельницька, Черкаська, Чернівецька, Чернігівська області. Сумарно в цих 20 територіях повною мірою не використовується наявний кадровий і фінансовий ресурс у 59 випадках і надмірно експлуатується існуючий ресурс у 58 випадках. Натомість за обраного рівня територіальних відхилень (не більше від п'яти рангових місць) цілком благополучними є Дніпропетровська, Донецька, Львівська, Харківська, Херсонська області та м. Київ, що становлять 23 % територій, тобто в останній групі областей значення всіх шести показників найбільш збалансовані. І лише в двох регіонах – у Харківській області та м. Києві – спостерігається 100 % кореляція по всьому комплексу з шести заявлених індикаторів.

Група з 20 неблагополучних територій, у свою чергу, поділяється на дві підгрупи: для однієї переважно не використовуються наявні кадрові і фінансові ресурси, а в другій, навпаки, за дефіциту таких ресурсів масштаб діяльності надто великий, тобто не відповідає її ресурсному забезпеченню. До першої підгрупи входять

Миколаївська (співвідношення неповного використання і надмірної експлуатації ресурсів за кількістю пар показників відповідно становить 9 : 0), Чернігівська (5 : 0), Закарпатська (6 : 1), Київська (6 : 1), Сумська (3 : 1), Вінницька (4 : 2), Чернівецька (6 : 4) області та АРК (8 : 0) – усього 8 територій, до другої – Хмельницька (0 : 7), Житомирська (0 : 6), Одеська (0 : 5), Тернопільська (0 : 5), Волинська (0 : 4), Луганська (0 : 2), Рівненська (2 : 5), Черкаська (2 : 5), Івано-Франківська (2 : 3), Полтавська (2 : 3) області – усього 10 територій. Дві території (Запорізька та Кіровоградська області), маючи певні неузгодженості, з їх співвідношенням за типами 2 : 2 не входять до окреслених підгруп.

Якщо при цьому брати до уваги не кількість розбалансованих показників, а величину їх кореляційних відхилень (що визначається різницею рангових місць за показниками, які зіставляються, і характеризує ступінь певних диспропорцій на тій чи іншій території), то до найбільш екстремальних територій належать області:

- Тернопільська (надмірна експлуатація недостатніх ресурсів) – сильна дисгармонія по п'яти показниках третьої, четвертої та шостої груп (для цих показників рангові розбіжності досягають 16–18 місць з 26 можливих);
- Рівненська (переважно надмірна експлуатація недостатніх ресурсів) – при цьому велика дисгармонія за одним показником шостої групи (рангова розбіжність становить 15 місць);
- Чернівецька (переважно неповне використання ресурсів) – при цьому сильна дисгармонія за трьома показниками першої та другої груп (рангові розбіжності досягають 15–17 місць);
- Київська (в основному неповне використання ресурсів) – при цьому сильна дисгармонія за одним показником шостої групи (рангова розбіжність становить 15 місць);
- Миколаївська (неповне використання ресурсів) – при цьому велика дисгармонія за трьома показника-

ми третьої і шостої груп (рангові розбіжності досягають 13–20 місць).

Таким чином, обчислення кореляційних залежностей між значеннями величин, що характеризують дослідницько-інноваційний потенціал та підготовку кадрів найвищої кваліфікації в Україні, та їх зіставлення з подібними показниками країн ОЕСР [147; 152] вказує на такі національні особливості.

По-перше, підготовка фахівців найвищої кваліфікації в Україні, а також студентів (як передумови такої підготовки), виявляє доволі сильну кореляцію з наявністю на певній території кандидатів і докторів наук, проте слабку залежність від обсягів фінансування наукових та науково-технічних робіт. Ця тенденція є протилежною до ситуації в країнах ОЕСР [147; 152], де студенти докторського циклу (рівня) вищої освіти насамперед зорієнтовані на обсяги фінансування дослідницько-інноваційної діяльності.

По-друге, території в Україні, як і країни ОЕСР [147; 152], відрізняються за силою прояву характерних для України і ОЕСР вищезазначених тенденцій. Загалом понад три чверті (77 %) територій України мають диспропорції, пов'язані з неповним використанням (перший тип) або надмірною експлуатацією (другий тип) територіального наукового та науково-педагогічного кадрового і наукового та науково-технічного фінансового ресурсу, насамперед для підготовки магістрів (спеціалістів), кандидатів і докторів наук. До першого типу передусім належать Миколаївська, Чернігівська, Закарпатська, Київська, Сумська, Вінницька, Чернівецька області та АРК, до другого – Хмельницька, Житомирська, Одеська, Тернопільська, Волинська, Луганська, Рівненська, Черкаська області. Лише в Харківській області та м. Києві всі розглядувані показники повністю збалансовані.

РОЗДІЛ 2.3. Концептуальні засади модернізації підготовки кадрів найвищої кваліфікації в Україні

2.3.1. Формування моделі найвищого (6-го) рівня освіти в Україні: баланс традицій та інновацій

Сьогодні доводиться черговий раз констатувати, що в освітній сфері України де-юре [39; 41] відсутній найвищий (6-й) рівень освіти за МСКО [270], а де-факто скоріше існують його окремі фрагменти, які не є цілісним утворенням [69; 154; 167; 177], тим більше гармонізованим з міжнародними вимогами щодо побудови європейських просторів вищої освіти та досліджень [215; 236; 366]. Це зумовлює очну і заочну дискусії зі згаданого питання [15–17; 29; 43; 108; 120; 142; 143; 146–181; 184; 190; 192; 195], а отже, необхідність наводити аргументи щодо формування оптимальної моделі найвищого освітнього рівня у вітчизняній освіті.

У період упровадження в Європі Болонського процесу і Лісабонської стратегії на національному терені прийнято закон про вищу освіту (2002 р.) [39], який з самого початку не узгоджувався з багатьма міжнародними принципами і нормами щодо вищої школи, особливо її найвищого рівня [227; 253; 270]. Тому у 2008 р. Міністерством освіти і науки України запропоновано законопроект щодо внесення суттєвих змін у цей закон [119]. Підготовка і атестація наукового персоналу вищої кваліфікації безвідносно місця в освітній системі (а точніше поза нею) також піддаються критичному переосмисленню. У результаті цього протягом 2002–2004 рр. з'явилися чотири відповідних законопроекти [108] та ще один законопроект у 2008 р. за версією Вищої атестаційної комісії [38]. У разі підготовки й атестації найбільш кваліфікованого персоналу, що, за великим рахунком, виявилися дезінтегрованими з вищою школою, пропозиції вносили В. Биковський, Р. Бойко, С. Дорогунцов, І. Курас, Л. Лобанова, Б. Маліцький, А. Матвієнко,

В. Мачулін, О. Попович, К. Ситник, І. Юхновський та ін. [108]. Крім того, на базі Національного університету "Києво-Могилянська академія" розпочато "експеримент із провадження структурованих докторських програм відповідно до вимог" ЄПВО [16; 17]. Аналогічний експеримент проводиться у Львівському національному університеті імені Івана Франка [132].

До розроблення доцільної національної моделі 6-го освітнього рівня (за МСКО) або третього циклу вищої школи (за Болонським підходом) слід підійти зважено, забезпечивши її зрозумілість для міжнародної спільноти, адекватність і порівнюваність [366]. Доцільно враховувати як глобальні тенденції, євроінтеграційні процеси, так і національні традиції, реальні здобутки, практичний досвід. Адже Україна за чисельністю населення і за територією є великою державою (в Європі за цими показниками вона входить у групу із семи країн), належить до невеликої групи країн світу за здатністю розробляти і виробляти літаки, ракетно-космічну техніку, сучасну зброю, тобто володіє високими технологіями та висококваліфікованими фахівцями. Тому непродуманий підхід до реформування підготовки кандидатів і докторів наук, який полягає у беззастережній ліквідації багаторічних напрацювань у цій сфері, та механічне запозичення і перенесення зарубіжного досвіду, яким би привабливим він не здавався, є абсолютно неприйнятним, принаймні, в найближчій і середньостроковій перспективі.

Так, не слід пропонувати інтерпретації принципів Болонського процесу на кшталт "наукові ступені присуджуються виключно університетами, без участі будь-якої вищої загальнодержавної інстанції (наприклад ВАК)" [16, с. 23]. Адже, як відомо, Болонський процес не виключає, а, навпаки, вимагає утворення в кожній країні національних агенцій гарантування якості вищої освіти. А отже, Вища атестаційна комісія України спільно з Державною акредитаційною комісією України або

новоутворена на їх базі інша агенція якраз і мають виконувати зазначені функції. Проблема полягає в іншому: в уточненні місця і статусу, оптимізації ролі та повноважень такої агенції, тобто не в її ліквідації, а в її адаптації, модернізації, реформуванні, ймовірно, докорінному.

Доволі очевидно, що в Україні право надання докторських програм та відповідних академічних ступенів вищі навчальні заклади і наукові установи в осяжній перспективі будуть набувати не шляхом "самопроголошення", а на основі відповідних ліцензувань та акредитацій уповноваженими на те "вищими загальнодержавними інстанціями" або в окремих випадках – на підставі певних законодавчих актів.

До речі, світовий досвід демонструє зразки практики, коли докторські програми пропонуються не тільки університетами, а й акредитованими науковими установами, приміром Словацькою академією наук – у країні Євросоюзу, вища школа якої добре інтегрується в сучасний європростір [178]. Але в будь-якому разі неадаптовані запозичення принесуть мало користі. Проти цього однозначно застерігає Рада з докторської освіти Європейської асоціації університетів з огляду на європейське розмаїття. Отже, необхідно, орієнтуючись на кращі європейські та світові здобутки, зважати на національні особливості, напрацьовувати власний інноваційний досвід. Адже досвід радикального реформування докторської освіти, наприклад, у Казахстані за зразком північноамериканської моделі, поки що не виявив переваг порівняно із колишньою кандидатсько-докторською підготовкою. Навпаки, реформаторська практика в цій країні супроводжується появою серйозних проблем щодо якісної і кількісної підготовки кадрів найвищої кваліфікації, виникненням їх дефіциту у вищій школі та науково-дослідницькій сфері (насамперед через відсутність відповідних умов і традицій).

Отже, слід уважно поставитися до національного контексту і традицій організації вищої освіти та науки,

щоб не втратити їх реальне "національне обличчя", звичайно, з метою не консервації, а, по-перше, урахування особливостей закономірної інерції (з огляду на масштабність системи та людський фактор, і не лише "керівників ВАК, НАНУ, МОН та деяких видатних викладачів і науковців" [16, с. 23]), по-друге, зваженого збереження переваг і відкидання застарілого. Насамперед це стосується інституційної організації наукових досліджень і підготовки кандидатів та докторів наук як у Національній і національних галузевих академіях наук, так і у вищих навчальних закладах. У 2008 р. підготовка лише 5,3 тис. (16 %) аспірантів і 289 (20 %) докторантів здійснювалася відповідно в 276 (53 %) та 92 (37 %) науково-дослідних установах і організаціях [82]. Зосередженість в останніх невеликої частки докторантур свідчить про їх (через специфіку підготовки) суттєво меншу актуальність для науково-дослідницьких структур, ніж для вищої школи.

Тут певні ризики полягають у тому, що значна частина навчальних закладів, що готують аспірантів і докторантів, мають недостатній науково-дослідницький потенціал [69; 184; 193], а науково-дослідні установи – невисоку навчальну спроможність (остання у звичайній формі не потрібна для докторантури). Разом з тим з переходом від кандидатського до докторського рівня досліджень в Україні та в деяких інших країнах [94] значно зростає роль самостійної роботи вже сформованого під час виконання кандидатської дисертації вченого.

Наприклад, відомо, що в докторантурі немає навчальних занять, як в аспірантурі, а проводяться лише індивідуальні консультації. Крім того, на користь очевидної самостійності здобувачів докторського ступеня свідчать і такі дані: якщо річна кількість захистів кандидатських дисертацій є помітно меншою, ніж випуск аспірантів, то це не стосується докторантів – останнім часом їх випускається майже наполовину менше, ніж щороку захища-

ється докторських дисертацій [29; 82]. Це означає, що докторські дисертації значною мірою (проте не переважно) виконуються самостійно, без спеціально організованої підготовки в докторантурі.

У табл. 2.2 наведені порівняльні дані щодо річних випусків з аспірантури і докторантури та захистів кандидатських і докторських дисертацій в Україні протягом десятирічного періоду.

Таблиця 2.2

Щорічна кількість випущених аспірантів і докторантів та захищених кандидатських і докторських дисертацій протягом 1998–2008 рр. в Україні

Роки	Аспіранти	Кандидатські дисертації	Співвідношення випуску і захистів, рази	Докторанти	Докторські дисертації	Співвідношення випуску і захистів, рази
1998	4656	2657	1,8	369	376	1,0
1999	5068	3061	1,7	374	461	0,8
2000	5132	3275	1,6	401	539	0,7
2001	5223	3638	1,4	371	454	0,8
2002	5550	3606	1,5	333	550	0,6
2003	5733	4275	1,3	352	587	0,6
2004	6100	5243	1,2	366	717	0,5
2005	6417	4789	1,3	373	665	0,6
2006	6840	5372	1,3	396	745	0,5
2007	7154	5115	1,4	414	761	0,5
2008	7343	5757	1,3	424	725	0,6

Зрозуміло також, що загальноосвітній національний контекст не дасть змоги в найближчій перспективі розраховувати на масову публікацію результатів вітчизняних наукових досліджень в міжнародних англомовних фахових виданнях, як, скажімо, у Швеції [153], де майже чотири п'ятих докторських дисертацій взагалі пишеться англійською мовою, а в галузях природознавства, інженерії, медицини – майже повністю цією мовою, а також

є частим викладання англійською мовою в університетських магістратурах. Хоча, безумовно, до цього необхідно прагнути як до кінцевої мети, проте на досягнення такого стану реально знадобляться роки, як, приміром, лише у 2013 р. українська вища школа планувала отримати перших вступників з 12-річною повною середньою освітою, що давно є європейською і навіть міжнародною нормою [228; 253]. Однак події останнього часу показали, що навіть очевидно назрілий перехід до 12-річної школи, що розпочато в Україні у 2001 р., на завершальному його етапі старшої школи скасовано у 2010 р. Крім того, важко розраховувати й на те, що вітчизняні молоді дослідники в найближчі кілька років повноцінно (системно, а не епізодично) включаться в кращу світову практику, у якій, за деякими оцінками, 80 % наукових результатів публікується англійською мовою. Більше того, відчутних втрат у міжнародних комунікаціях вітчизняні аспіранти і докторанти зазнали внаслідок дезінтеграції Радянського Союзу, який становив єдиний освітньо-дослідницький простір.

До речі, доцільно відродити не формально, а фактично певний позитивний український досвід оприлюднення наукових результатів, сформований в 70–80-х рр. минулого століття. Елементи цього досвіду повністю відповідають сучасним вимогам і полягають ось у чому. Уважалося необхідним та престижним (принаймні, в провідних вищих навчальних закладах і наукових установах) публікувати наукові результати у всесоюзних і республіканських журналах, які були відомі та перекладалися або реферувалися за кордоном. Статті для публікацій розглядалися і рекомендувалися до друку кафедрами, відділами і надсилалися до редакцій провідних наукових фахових видань із супровідними листами від закладів та установ. Надіслані статті рецензувалися, про результати повідомлялося авторам, у необхідних випадках статті доопрацьовувалися. Відредаговані та підготовлені

до друку матеріали надавалися авторам для остаточного узгодження і перевірки. Водночас у бібліотеках провідних вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ були доступні основні зарубіжні фахові видання та їх реферативні добірки, що давало змогу молодому досліднику вільно орієнтуватися в рівні досягнень світової і вітчизняної науки. Насамперед, так було в галузях науки, які традиційно вважалися провідними в Україні – у певних розділах фізики, електроніки, матеріалознавства, генетики, біології [193].

Сьогодні бібліотечний дефіцит згаданих зарубіжних наукових видань може компенсувати Інтернет за умови можливості паритетного посилання на його електронні джерела поряд з друкованими публікаціями, а також активізація участі в міжнародних науково-комунікаційних заходах, щонайперше з презентацією власних наукових здобутків. До втрати вищевказаного досвіду значною мірою призвело недостатньо контрольоване, зокрема з боку ВАК, поширення великої кількості маловідомих, неавторитетних у наукових колах та неякісно підготовлених видань, де публікуються основні результати наукових досліджень (загалом в Україні їх близько 700).

Це підтверджує і поява великої кількості подрібнених й малоспроможних вищих навчальних закладів, за кількістю яких (не за якістю) Україна випереджає майже всі інші 48 країн Європи, за винятком Росії та Туреччини [82; 152; 179; 245], аспірантур і докторантур (разом 770, у тому числі 402, або 52 % , у вищій школі), спеціалізованих учених рад (понад 750) [29; 82; 184; 193]. У подібних за населенням до України розвинених країнах еквівалентних вищих навчальних закладів у 4–5 разів менше [193; 245], проте їх освітньо-дослідницька потужність набагато більша, значно вищий рівень фахової довіри до них, що й створює підґрунтя для надання їм самостійності в підготовці й атестації фахівців найвищої кваліфікації [16; 17; 153; 159; 178].

Зокрема, зростання кількості аспірантур і докторантур, аспірантів і докторантів останніми роками в Україні відбувалося на фоні відносного скорочення фінансування наукових досліджень та розробок і кількості їх виконавців (що свідчить про відрив кадрової підготовки від реального науково-дослідницького процесу), а також більш частих відхилень "від норм наукової етики" [82; 108, с. 44, 46]. Тому можна погодитися з твердженням О. Поповича та Л. Лобанової, що "пропозиції щодо ліквідації державного контролю за підготовкою наукових кадрів і передачі функцій присвоєння вчених ступенів і звань повністю під відповідальність наукових установ та вищих навчальних закладів для нашої країни поки що передчасні" [108, с. 45]. З цим згодні М. Винницький та В. Моренець, які вважають, що "Україна наразі не готова до фронтального впровадження структурованих докторських програм підготовки "докторів філософії" (PhD) ... європейського типу" [16, с. 23]. До речі, через велике розмаїття систем докторської підготовки в Європі мабуть "передчасно" вести мову і про усталений "європейський тип" докторської освіти. Водночас "спроби ВАК України розв'язати проблему ... шляхом створення все нових і нових формально-бюрократичних перепон ... не дають бажаних результатів" [108, с. 45]. Проблема тут скоріше полягає в первісному створенні (та певною мірою відтворенні) якісного конкурентоспроможного освітньо-дослідницького середовища і розбудові на цій основі ефективної та доцільної системи освіти найвищого рівня (циклу). Отже, "проблеми ці не можуть бути розв'язані в рамках удосконалення самої системи атестації, адже нею лише підтверджується процес набуття наукової кваліфікації на його завершальних стадіях" [108].

Відомим з минулої практики є і досвід призначення двох наукових керівників (консультантів) пошукувачу наукового ступеня з метою підтримання міждисциплінарних досліджень. Проте ця практика поступово була

згорнута через поширення проявів "приписок" і намагання "зекономити" у такий спосіб державні кошти. Така "економія" на належній оплаті наукової та науково-педагогічної праці за наявності наукового ступеня і вченого звання призвела до втрати традиційно сильної національної вмотивованості і зацікавленості талановитої молоді в науковій та науково-педагогічній кар'єрі. Порівняння рівнів заробітної плати доцента, кандидата наук, професора, доктора наук [193] і керівних державних службовців високих рангів явно не на користь перших (у 5–10 разів менше). На противагу цьому у кінці 80-х рр. минулого століття зіставлювані рівні оплати праці були паритетні. Наприклад, у Німеччині цей паритет підтримується державою.

Залучення аспірантів і докторантів до навчального процесу, зокрема з метою поширення в навчальному середовищі наукових досягнень, також має апробацію в минулому і сьогоденні. Є всі підстави надати йому статус обов'язкової нормативної вимоги.

Ще одна проблема в моделюванні найвищого (6-го) освітнього рівня полягає у формуванні національного освітнього тезаурусу, який відповідав би європейському і міжнародному глосарію [227; 253; 270]. Адже глобалізаційно-інтеграційні процеси зумовлюють появу загально- і консенсусно прийнятих понять і термінів, які часто не визнані в Україні або надто довільно тлумачаться. Для прикладу: як називати ступінь, наданий на третьому циклі вищої освіти? В англомовній літературі його іменують академічним ступенем (*англ.* academic degree), а не науковим (*англ.* scientific), хоча термін "дослідницький" (*англ.* research) відносно ідентифікації ступеня ще трапляється. Тому цей ступінь краще назвати академічним (або вченим, як у Російській Федерації [94]), проте не зовсім точно його називати науковим. Особливо виходячи з розуміння сутності науки, мало підходить термін "науковий" до гуманітарних наук. В останньому випад-

ку краще вживати, якщо не “академічний” або „вчений”, то, принаймні, “дослідницький”. Справді, термін „дослідницький” краще охоплює і точні (*англ.* sciences), і гуманітарні (*англ.* humanities) науково-дослідницькі галузі. Згадаймо також, що освітня програма, яка веде до здобуття докторської кваліфікації, передбачає і навчання, і дослідження, при цьому атестації (оцінюванню успішності) підлягає не тільки дисертаційне дослідження [227; 253; 270].

На сучасному етапі можна було б запропонувати перехідну модель процедури атестації, поступово замінюючи постійні спеціалізовані учені ради гнучкими, ситуативними (“одноразовими” [16, с. 23]) спеціалізованими вченими радами (комісіями) шляхом надання права головам існуючих рад додатково вводити до її складу 3–5 провідних фахівців за профілем дисертації, що захищається. Йдеться про запровадження варіаційної компоненти організації, якій надано право освітньої діяльності за найвищим рівнем (циклом). Варіаційний склад ради забезпечував би якісний розгляд як вузької, так і міждисциплінарної специфіки конкретної дисертації і сприяв би напрацюванню досвіду організації підготовки докторів філософії (за профілем) та докторів наук за новими принципами в нових умовах.

Ці та інші вітчизняні особливості зумовлюють необхідність певного перехідного періоду з відповідною моделлю підготовки у вищій школі фахівців найвищої кваліфікації. У такий період слід провести необхідні експерименти і запровадити назрілі, очевидні і головне – підготовлені зміни.

Як обґрунтовується в [153; 154; 159; 167; 177; 178], принципи Болонського процесу (зокрема, циклічності вищої освіти, гнучкості навчання та визнання попереднього навчання у вищій школі, ролі вищої освіти в процесі безперервної освіти або освіти впродовж життя [28]) припускають реалізацію двох основних моделей надання

кваліфікацій докторського рівня, що водночас враховують національні традиції підготовки кандидатів та докторів наук і можуть бути застосовані в Україні.

Одна модель передбачає двоетапну підготовку фахівців на найвищому освітньому рівні або на існуючому третьому (докторському) та можливому четвертому (післядокторському) циклах вищої освіти – відповідно доктора філософії і професійного (профільного) доктора на нижчому етапі (циклі) та доктора наук на вищому етапі (циклі) і відповідну їх атестацію. Приміром, певна (не двоциклова) двоетапність докторської освіти навіть у межах одного докторського циклу (ліценціат – доктор філософії) існує у вищій школі Швеції, Фінляндії [153; 159], вже не беручи до уваги етапність за докторським і післядокторським циклами.

За другою припустимою моделлю в межах третього (докторського) циклу вищої освіти залишається підготовка тільки доктора філософії та професійного (профільного) доктора, а надання ступеня доктора наук (вищого, габілітованого доктора) здійснюється за сукупністю наукових досягнень і не є освітньою підготовкою у вищій школі. Зокрема, як законопроект про вищу освіту, підготовлений МОН України, так і законопроект про атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, розроблений ВАК України, більше тяжіють до другої моделі.

Обидві моделі мають свої переваги і недоліки, про що йтиметься далі.

Таким чином, запровадження в Україні третього циклу вищої освіти (за Болонською термінологією) або 6-го освітнього рівня (за визначенням МСКО) є доволі радикальним реформуванням вітчизняної вищої школи, яке потребує врахування національного контексту організації і функціонування освітньо-наукової сфери та підготовки в ній наукових і науково-педагогічних кадрів, а отже збереження виправданих традицій та запроваджен-

ня випробуваних інновацій [179]. Відповідний перехід може відбуватися за двома сценаріями: 1) прямування до моделі двоетапної докторської освіти; 2) розмежування підготовки (кваліфікації) докторів філософії (та професійних, профільних докторів) і докторів наук відповідно між власне освітньою та науковою сферами, що потребує додаткового поглибленого аналізу.

2.3.2. Болонська інтеграція кандидатсько-докторської підготовки: редукція чи розвиток для України?

Найвищий, шостий, освітній рівень за МСКО або третій цикл вищої освіти в класифікації Болонського процесу демонструють стрімкий кількісний й якісний розвиток, що характерно і для України [76; 82; 181; 226; 245; 270; 306; 365]. Така тенденція є цілком природною і зрозумілою. Адже характерною ознакою організації людського життя в умовах глобалізації, дедалі більшої змінності й конкурентності, утвердження науково-інноваційного типу прогресу стає підвищення ролі інтелектуальної діяльності, формування і затребуваність людини дослідницько-інноваційного типу [109; 145; 236; 306]. У зв'язку з цим, наприклад, серед концептуальних засад докторської підготовки фаховою спільнотою називається й вимога готувати докторів не лише для академічної сфери, а й для "працевлаштування поза академічним світом" [8; 306]. Символічно, що первісно європейський простір вищої освіти (ЄПВО) узагалі уявлявся без урахування докторського рівня освіти. Але вже в невдовзі (у 2003 р.) для більш повного визначення вищої освіти прийнято рішення про визнання наявності її третього (докторського) циклу [245; 306; 365]. Сьогодні у фахових колах все частіше ведуть мову про так звану формалізовану післядокторську підготовку, що, за великим рахунком, еквівалент-

на четвертому циклу вищої школи, або другому етапу 6-го рівня МСКО [146; 430; 437].

Разом з тим, як показує аналіз світового досвіду, докторські програми розвиваються не лінійно й не одноманітно, а скоріше суперечливо, розмаїто. Різноманітність же докторської освіти, заперечення на цьому етапі поняття "європейський доктор" є специфічною ознакою європейського докторського освітнього простору [158; 175; 306]. Одним з наслідків цього є дедалі більш очевидна неможливість охарактеризувати всю палітру докторської підготовки, що традиційно склалася та модернізується в різних країнах і регіонах світу, їх простим однорівневим або одноцикловим описом. Наприклад, досвід побудови європейського простору вищої освіти, про створення якого проголошено в березні цього року [207; 209], засвідчив, що класифікація докторського рівня освіти виявилася набагато складнішою порівняно з бакалаврським і магістерським освітніми рівнями [158; 175; 306], тобто розмаїття визнано однією із базових характеристик докторської освіти в Європі [208; 215].

Проте часто реальну докторську підготовку намагаються механічно втиснути в одновимірний шаблон, що веде до її редукції, спрощення. Зокрема, саме така спроба, що викликала певне фахове несприйняття, була зроблена під час розроблення ще в 2008 р. законопроекту "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" й збереглася в нинішніх версіях законопроектів [117; 118]. Більш перспективним шляхом видається розвиток системи показників, що належним чином характеризують вищу освіту докторського рівня (цикла), а отже, відображають її дійсний стан, ураховують складну організацію, передбачають розвиток.

У цьому підрозділі поглиблюються уявлення про природу, зміст і форми докторської підготовки, обґрунтовуються необхідні параметри для її однозначного опису, формулю-

ються концептуальні засади модернізації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні в контексті глобалізаційних, євроінтеграційних тенденцій та національних особливостей [176] на основі більш повних характеристик.

Інтенсивний розвиток докторської освіти зумовив необхідність використання для її опису додаткових параметрів з метою визначення бакалаврської і магістерської освіти [226; 227; 270]. Йдеться про врахування етапів (або додаткового циклу) і "орієнтаційних" (на додаток до "організаційних" [175]) типів підготовки. (Проблема галузевого спрямування докторських програм тут не розглядається.)

Справді, концепція опису бакалаврського і магістерського рівнів освіти теоретично може бути поширена ("екстрапольована") на докторський рівень. Так, якщо спиратися на МСКО [270], то для 6-го (докторського) рівня освіти за аналогією припустима наявність двох етапів, як для 5-го освітнього рівня (перший – бакалаврський, другий – магістерський). Етапам МСКО відповідають цикли Болонської класифікації (перший – бакалаврський, другий – магістерський, третій – докторський) [365]. У такому разі першому етапу 6-го рівня МСКО за Болонською концепцією відповідатиме третій (докторський) цикл, а другому етапу – четвертий (післядокторський) цикл вищої освіти. Також за МСКО, що успішно використовується ОЕСР [226; 227], освітні програми першого та другого етапів характеризуються типами (призначенням, орієнтацією): A (академічна) і B (професійна) [270].

Як відомо, і за Болонським процесом існує тенденція поділяти програми перших двох циклів на такі самі типи A і B. Отже, не повинно викликати заперечень, особливо з огляду на підготовку докторів для широкого ринку праці [306], уведення в розгляд для докторських програм аналогічних типів A і B. Зазначене наочно представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Організація вищої освіти за концепціями МСКО та Болонського процесу

Параметри за МСКО			**Параметри за Болонським процесом**	
Рівень	**Етап**	**Тип**	**Цикл**	**Тип**
5-й рівень	Перший *(бакалаврський)*	А *(академічний)* В *(професійний)*	Перший *(бакалаврський)*	А *(академічний)* В *(професійний)*
	Другий *(магістерський)*	А *(академічний)* В *(професійний)*	Другий *(магістерський)*	А *(академічний)* В *(професійний)*
6-й рівень *(докторський)*	- ? (Перший)	- ? (А) - ? (В)	Третій *(докторський)*	- ? (А) - ? (В)
	- ? (Другий)		- ? (Четвертий, *післядокторський*)	

Примітка. Знак " - ? " означає прогнозовані етапи (цикл), типи.

Зрозуміло, що наведені теоретичні міркування потребують емпіричного (фактичного) підтвердження. І воно дійсно існує. Світовий та європейський досвід запровадження докторських програм саме і підтверджує необхідність вищезазначеного введення додаткових характеристик для докторської освіти. Для окремих країн різних частин Європи [5; 8; 39–41; 84; 128; 170; 275; 276] це проілюстровано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Фактична організація докторської підготовки в європейських країнах-учасницях Болонського процесу

Країна	Назва ступеня	МСКО			Болонський процес	
		Рівень	Етап*	Тип	Цикл (або етап*)	Тип
Велика Британія	Доктор (PhD, DPhil)	6	1	A	III (або 1-й* етап III циклу)	A
	Професійний (профільний) доктор			B		B
	Вищий доктор		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-
Іспанія	Доктор (PhD)	6	-	-	III	-
Казахстан	Доктор (PhD)	6	-	A	III	A
	Доктор за профілем			B		B
Польща	Доктор (PhD)	6	1	-	III (або 1-й* етап III циклу)	-
	Габілітований доктор		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-
Росія	Кандидат наук	6	1	-	III (або 1-й* етап III циклу)	-
	Доктор наук		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-
Україна	Кандидат наук	6	1	-	III (або 1-й* етап III циклу)	-
	Доктор наук		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-
Франція	Доктор університету	6	1	-	III (або 1-й* етап III циклу)	-
	Габілітований доктор		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-

* Пропонується ввести етапи 1 і 2.

** Пропонується ввести IV цикл.

З цього випливає, що для України немає потреби в процесі входження в ЄПВО спрощувати національну систему вищої освіти на докторському рівні, наприклад, лише до третього циклу та одного типу – доктора філософії (PhD). Хоча, якщо й обмежуватися третім циклом, то, принаймні, необхідно вважати його двоетапним. Однак краще, якщо поряд з третім циклом розглядати четвертий (післядокторський). Навпаки, в концепції МСКО логічно 6-й рівень (за аналогією з 5-м) доцільно тлумачити як двоетапний. Перехід в Україні від нині чинної системи підготовки кадрів вищої кваліфікації [39–41] до модернізованої, такої, що відповідає світовій практиці, міг би мати такий вигляд (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Пропозиції щодо модернізації докторської підготовки в Україні в контексті світової, європейської інтеграції і національної традиції

Країна	Назва ступеня	МСКО			Болонський процес	
		Рівень	Етап*	Тип	Цикл (або етап*)	Тип
I. Діюча система підготовки						
Україна (чинна система)	Кандидат наук	6	1	-	III (або 1-й* етап III циклу)	-
	Доктор наук		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-
II. Доцільна система підготовки						
Україна (модернізована система)	Доктор філософії (PhD)	6	1	A	III (або 1-й* етап III циклу)	A
	Професійний (профільний) доктор			B		B
	Доктор наук		2	-	IV** (або 2-й* етап III циклу)	-

* Пропонується ввести етапи 1 і 2.

** Пропонується ввести IV цикл.

Наведений аналіз і відповідні висновки можуть становити концептуальні засади розроблення нового законодавства про вищу освіту в частині підготовки фахівців на найвищому рівні освіти за двома етапами за МСКО, або на найвищих циклах вищої школи (третьому і четвертому) за Болонським процесом. Адже в запропонованих на сьогодні законопроектах [117; 118] ця проблема поки що не має системного розв'язання.

Наприклад, до підготовленого народними депутатами законопроекту версії 16 березня 2010 р. [118] з огляду на викладене можна навести такі зауваження.

1. Не визначено статус наукового ступеня доктора наук, його не співвіднесено з певним освітнім рівнем (зазвичай у світовій практиці кожному академічному ступеню, включаючи докторський, відповідає специфічний рівень, етап, цикл освіти, а з прийняттям рамки кваліфікацій, зокрема ЄПВО, – кваліфікаційний рівень з певним дескриптором [8; 150; 161]). Відсутнє сутнісне визначення аспірантури і докторантури, їх місця і ролі, урегулювання діяльності (за передовою освітньою практикою це найважливіші структурні підрозділи вищої школи, університетів, наприклад докторські школи – *англ.* doctoral schools [175]). Абсолютна більшість аспірантів і докторантів України готуються у вищих навчальних закладах [82]. Отже, законодавчо не визначено, на якому освітньому рівні "навчається", як зазначається в ст. 53, "докторант" у "докторантурі" "вищого навчального закладу" [118].

2. Не відносячи науковий ступінь доктора наук до вищої освіти, а також явно не пов'язуючи аспірантуру і докторантуру з вищою школою, законопроект разом з тим детально визначає повноваження ВАК України (загалом за законодавством її повноваження визначаються актом Кабінету Міністрів України, а, крім того, через Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України на її розгляд народними депутатами В. М. Литвином, Д. В. Табачником, В. С. Курилом та Ю. В. Каракаєм 22 жовтня 2009 р.

за № 5267 внесено законопроект "Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації", що містить розділ стосовно ВАК). До речі, законопроект узагалі законодавчо не тлумачить терміни "аспірантура" і "докторантура". Системно не розмежовано місії ДАК (щодо якої в законопроекті немає норми) і ВАК.

3. Таким чином, стосовно зазначеного законопроекту можна рекомендувати:

- вважати підготовку докторів наук, професійних (профільних) докторів, як і докторів філософії, невід'ємною складовою вищої освіти (для прикладу, у Росії кандидатський і докторський освітні рівні та відповідні вчені ступені кандидата і доктора наук законом віднесено до післядипломної освіти [8; 84]);
- запровадити розподіл докторських освітніх програм і відповідних наукових (краще дослідницьких, учених) ступенів (кваліфікацій) за орієнтаційними типами (академічний і професійний). Для цього, зокрема, доцільно передбачити типовий поділ підготовки фахівців на третьому циклі вищої освіти на докторів філософії і професійних докторів (докторів за профілем, профільних докторів), як у багатьох країнах світу (Велика Британія, Казахстан, Нова Зеландія, Словацька Республіка, США тощо [8; 150; 161; 170; 173; 178]).

Аналогічні рекомендації можна запропонувати стосовно законопроекту, розробленого Міністерством освіти і науки України і презентованого на розширеній підсумковій колегії 22 квітня 2010 р. [117].

Отже, аналіз й узагальнення світового та європейського досвіду докторської підготовки дають підстави здійснити на системних засадах її класифікацію за рівнями, етапами, циклами, типами. При цьому для повного опису реально існуючого розмаїття докторських програм і ступенів (кваліфікацій) необхідно розглядати два етапи в межах 6-го рівня освіти за МСКО або доповнити чет-

вертим (післядокторським) циклом трициклову систему вищої школи, за визначеннями Болонського процесу, а також ураховувати типи докторської підготовки (академічний і професійний) для її першого етапу або третього циклу. З огляду на світові і, зокрема європейські, тенденції реформування вищої освіти в Україні підготовка кандидатів і докторів наук має здійснюватися як складова вищої освіти. Модернізована вітчизняна двоетапна (двоциклова) докторська підготовка має органічно вписатися в європейський простір докторської освіти [146].

2.3.3. Києво-Могилянський експеримент: перевірка варіанта імплементації третього циклу вищої освіти в Україні

Будь-яке реформування, особливо у такій великій самодостатній країні, якою є Україна, має, по можливості, передбачати стадію експериментування, перевірки нововведень на їх життєздатність, перспективність, конкурентоспроможність у конкретних умовах. З огляду на це слід підтримати експеримент, що розпочато у 2008 р. у Національному університеті "Києво-Могилянська академія" (НаУКМА) стосовно "впровадження структурованих докторських (Ph.D) програм ... європейського зразка" і створення першої в Україні Докторської школи [137, с. 25]. Мета проекту – "набути досвід, який із часом може бути розумно поширений на інші ВНЗ України. Є надія, що Докторська школа НаУКМА може стати базовою для визначення моделі функціонування аспірантури нового типу, – а разом з нею визначить новий тим ВНЗ" [137, с. 27]. Ключові поняття концепції експерименту – "доктор філософії (Ph.D)", "структурована докторська (Ph.D) програма", "докторська школа", "науково-навчальний центр", "дослідницький університет" [28; 88; 137].

За великим рахунком, Києво-Могилянський експеримент є помітною подією в Україні і зачіпає методологічні

питання вибору освітньої стратегії на найвищому рівні освіти з кількох можливих варіантів, а саме: 1) зосередження уваги на відродженні власного, але втраченого за останні 20 років у зв'язку із трансформацією суспільних відносин; 2) запровадження більш досконалого, запозиченого в інших країнах досвіду, і відкидання власних здобутків; 3) гармонізація в нових умовах "свого" досвіду, перевіреного часом, і "чужого", визнаного ефективним. Принципово, що експеримент покликаний сприяти розв'язанню важливої проблеми сьогодення – реструктуризації вітчизняної вищої школи в процесі імплементації її циклової організації згідно з Болонським процесом (у цьому насамперед вбачається надзвичайна значущість експерименту).

Оскільки заявка зроблена стосовно доленосної інноваційної стратегії, а крім того, мова йде про спеціально спланований дослідницький експеримент, а не про набуття позитивного чи негативного досвіду спонтанним методом проб і помилок, остільки експериментальний проект заслуговує на уважний неупереджений аналіз його сильних і слабких сторін (зокрема, у світлі висновків першої частини монографії) принаймні в двох аспектах. По-перше, з точки зору правильності ідентифікації актуальних проблем і причин, що їх породжують, а відтак валідності вихідних засад експерименту. По-друге, – коректності самого експерименту та інтерпретації його результатів, а також окреслення умов ефективного впровадження позитивних висновків. Тим більше, що експеримент стосується інтегрованої освітньо-дослідницької сфери, орієнтованої на надання вищих дослідницьких кваліфікацій, а відтак має продемонструвати собою зразок істинного експериментального дослідження із необхідною і достатньою доказовою базою, а не набір політико-ідеологічних, риторико-декламаційних й інших суб'єктивних тверджень. (На останнє вказує публіцистичний, не науковий, навіть за вимогами ВАК України, стиль частини публікацій [28] стосовно експе-

рименту, що, узагалі кажучи, дивно з огляду на амбітну заявку про впровадження вперше докторських програм "європейського зразка").

Лише в такому разі експеримент виконає об'єктивну прогностичну і конструктивну місію в конкретних національно-історичних умовах, а не зведеться до креслення нереальних надуманих чи скопійованих схем. Адже за результатами експерименту передбачається надати рецепт практичного реформування неадекватної (і це факт), з невизначеним статусом української кандидатської-докторської підготовки відповідно до поставленого їй через призму європейської і світової інтеграції невтішного діагнозу та визначити умови повної і швидкої реалізації рекомендованих приписів. Крім того, і діагноз, і рецепт мають бути написані коректною, максимально точною мовою, що притаманна науковому стилю, уникаючи приблизності у використанні понятєво-термінологічно апарату експериментальної роботи.

Наприклад, принаймні, некоректно в експериментальних дослідженнях такого рівня ототожнювати третій цикл вищої освіти із ступенем лише "доктора філософії" (Ph.D) [137, с. 5, 28], адже в межах цього циклу не тільки у світі, а й в Європі поширені відмінні докторські ступені – професійного (профільного) доктора (Сполучене Королівство й багато інших країн [150; 165]), доктора гуманітарних наук (DLA) (Угорщина), доктора бізнес-адміністрування (DBA) у самій НаУКМА (Україна) [88] тощо. Також, термінологічно неточно Європейський простір вищої освіти, ЄПВО (ЕНЕА) називати "єдиним європейським освітнім і науковим простором (ЕНЕА)" [137, с. 42, 49, 52, 69] або "єдиним європейським освітнім простором". Європейський дослідницький простір (ERA), який визначено в рамках Лісабонської стратегії (2000 р.), не тотожний ЕНЕА, хоча обидва простори тісно взаємодіють. Поглинання ЕНЕА ERA означало б, що за межами вищих навчальних закладів не можуть існувати

науково-дослідні установи. Зону перекриття, інтеграції двох європейських просторів вищої освіти і досліджень, як зазначалося, точніше назвати Європейським простором докторської освіти (ЄПДО).

Доречно зауважити, що експериментатори повинні убезпечити себе і від артефактів, суб'єктивних впливів та висновків щодо експериментальної діяльності. Серед таких відомих науці неточностей в експерименті можуть бути суб'єктивні ефекти, коли фактично підтверджується гіпотеза, в яку вірять, шляхом упередженого бачення насамперед потрібних доказів, та відкидання тих даних, що їй суперечать, й інших (ефект першого враження або підвищеного чи заниженого сприйняття, оцінювання чогось тощо). Таке застереження не є безпідставним в умовах, коли "за аналогією" або "за зразком", або "як у всьому світі" можуть пропонуватися прості одномірні рішення (часто механічно запозичені), які насправді не відповідають багатовимірності, складності, національній укоріненості розглядуваного явища та контекстуальним умовам його існування. У цьому разі йдеться про реформування докторської освіти саме в Україні, а не в абстрактній країні, тим більше, що ціна наслідків експерименту може виявитися надто високою, аби помилитися через брак доказів гарантування коректності експерименту. Останньому бракує вимірюваних (і порівнюваних) показників досягнутої в ньому якості.

Недотримання наукового принципу об'єктивної доказовості, на обмеженість застосування якого справедливо вказує один з учасників експерименту, посилаючись на видану в Гарвардському університеті книгу американських професорів "Надійні факти, небезпечна напівправда та повна дурня" [28, с. 84], може призвести до неправильного з точки зору ефективності вибору варіанта реагування на сучасні виклики. Йдеться про непростий вибір найдоцільнішого вектору розвитку з множини можливих з певними перевагами і недоліками: 1) удоско-

налення суто власної практики і блокування будь-яких зарубіжних запозичень (що, очевидно, є безперспективним в умовах євроінтеграції та глобалізації); 2) модернізація на основі завезення окремих виключно іноземних зразків з повною відмовою від вітчизняних напрацювань (до чого тяжіють експериментатори, що, однак, ефективно в разі відсутності власного доробку взагалі або наявності дійсних доказів його низької значущості); 3) реформування шляхом синтезу свого перевіреного досвіду і чужого прогресивного (що видається оптимальним).

Так, небезпеку становлять статистичні дані на кшталт "близько 7 % аспірантів вчасно (в межах трьох років) завершують свої дисертації, і лише 25 % аспірантів взагалі будь-коли доводять до логічного кінця свої дисертаційні дослідження й виходять на захист" [28, с. 71], що занижені порівняно з офіційними статистичними даними приблизно утричі (!) [82]. Зрозуміло, що подібні "докази" будуть працювати на другу із зазначених вище альтернатив – щодо відкидання будь-чого власного без спроби його об'єктивного оцінювання, реформування до стану "нового типу", оскільки воно апріорі видається неприйнятним порівняно із "західним зразком", а отже до нехтування насамперед "архаїчною аспірантурою" [28, с. 67] та разом і докторантурою, що в рівневій організації підготовки висококваліфікованих кадрів стоїть значно вище від аспірантури.

Останній часто приписуються недоліки, які не є суто вітчизняними, а характерні для багатьох країн, адже проблема докторської освіти (і це відомий факт) не притаманна виключно Східній Європі, а є загальноєвропейською [205; 275; 276; 306; 342]. Саме загальноєвропейськими, а не тільки українськими, проблемами визнано (що відображено в Зальцбурзьких принципах, актуальних для всієї Європи) брак "належного керівництва та оцінювання, відсутність у багатьох випадках дослідницьких груп, тісного співробітництва між аспірантами

і їх науковими керівниками" і т. ін. [28, с. 67]. А беззаперечною вадою саме вітчизняної аспірантури (і докторантури) слід визнати формальне (законодавче) винесення їх за межі вищої освіти, невиразну (на грані відсутності) інституційну визначеність [154]. Звідси брак навчальних компонентів та їх недостатня інтеграція з дослідницьким складовими в підготовці аспірантів та ін.

Ще один з дієвих "аргументів" полягає в залякуванні "спадщиною радянської освітньої системи", яка нібито і є першопричиною негараздів [28, с. 67]. Серед безкомпромісних критиків радянського минулого є й ті, хто саме тоді отримав високу кваліфікацію кандидата і доктора наук. Насправді, одна із серйозних причин занепаду вітчизняної вищої освіти та науки за роки незалежності України якраз і полягає в тому, що розпався конкурентоспроможний з багатьох поглядів єдиний освітньо-науковий простір Радянського Союзу [176], проте формування аналогічного європейського простору не завершено, Україна в нього не інтегрована, певною мірою самоізольована. Однак проблему створення третього циклу вищої освіти, крім пострадянської України, не розв'язали десятки європейських країн, серед них чимало розвинених, не обтяжених постсоціалістичною спадщиною [28; 205; 245; 275; 276; 306; 342].

Але в будь-якому разі експеримент уже має колосальні позитивні наслідки. По-перше, експериментальна робота, яка провадиться в НаУКМА, фактично є одним із небагатьох джерел системної інформації про розвиток і тенденції європейської докторської освіти. Адже розуміння того, що відбувається в Європі в освітньо-дослідницькій сфері, в Україні дуже поверхневе. По-друге, експериментальна робота викликає дискусії навколо неї, привертає увагу до розглядуваної проблеми, створює предмет обговорення. Це, зокрема, особливо важливо для вироблення державної політики, організації і управління на цьому

освітньому рівні, які, принаймні, два останні роки залишаються без змін.

Конкретну ж проблематику, на розв'язання якої безпосередньо або опосередковано спрямовано експеримент, можна схарактеризувати й аргументовано прокоментувати так.

"1. Де наукове природно єднається з навчальним?" (*виділення оригінальне*) [137, с. 8].

Розглядаючи цю тематичну групу проблем, експериментатори не завжди переконливі у своїх оцінках, послідовні в наведенні достатньої доказової бази, що фактично призводить до формулювання необґрунтованих висновків, зниження ефекту від експерименту.

Слід цілком погодитися із твердженням, що на третьому циклі вищої освіти відбувається інтеграція освіти та науки і що науково-дослідницька діяльність недостатньо розвинена в національній вищій школі. Це відповідає оцінці, яка міститься в Державній цільовій науково-технічній та соціальній програмі "Наука в університетах" на 2008–2012 роки (2007 р.): "рівень наукових досліджень та їх взаємодія з навчальним процесом у більшості вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, зокрема в університетах, не дає змоги забезпечити належну підготовку висококваліфікованих фахівців та виконання конкурентоспроможних наукових розробок" [137, с. 104].

Водночас навряд чи доцільно визнати правильною оцінку того, що існує "і по досі фактично домінантне уявлення про науку як окремий і самостійний сегмент університетської діяльності, що його можна і треба окремо інтенсифікувати і розвивати" і що "проблема полягає в подоланні вододілу (адміністративно і нормативно оформленого!) між дослідженням і навчанням" [137, с. 7]. Необхідно зазначити, що саме протилежне унормовується і в рамковому законі "Про освіту" (1991, 1996 рр.), і в законі "Про вищу освіту" (2002 р.) [39; 41]. Такого по-

гляду на університетську науку не було в минулому і немає нині. Щодо засудженого минулого, то в 1990 р. у складі лише кількох із 149 вищих навчальних закладів усього функціонувало менше від 10 науково-дослідних інститутів (у яких можна припустити відокремлення науки від вищої освіти). Проте основні дослідження здійснювалися на кафедрах та в лабораторіях при них.

На жаль, автори не пояснюють, на чому ґрунтується їхній висновок. Можливо, на тому, що в Україні утворилась велика частина (майже половина [82]) вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, які взагалі не проводять реальних наукових досліджень ні на кафедрах, ні в науково-дослідницьких підрозділах. Але ж це надбання переважно останніх 20 років, ймовірно, тимчасове, оскільки не є природним (ні логічно, ні історично) для української вищої школи. Іншою можливою підставою міг би слугувати факт існування Національної та національних галузевих академій наук, як би не наступна обставина.

На академічний сектор наукових та науково-технічних робіт в Україні припадає 30 % їх загального фінансування. Водночас академічний потенціал переважно (хоча й не повною мірою) використовується для підготовки кандидатів і докторів наук: саме на академічні науково-дослідні установи припадає більшість з відповідно 16 і 20 % аспірантів і докторантів, що готуються поза вищою школою [82]. Безумовно, диспропорція існує (невідповідність становить 1,5–2 рази), але вона не настільки велика. За великим рахунком, як зазначалося раніше, академії наук можна розглядати як дослідницькі мегауніверситети, в яких домінує кандидатсько-докторська підготовка (як переважає докторська філософська і професійна освіта у Гарвардському університеті, частка якої перевищує 33 % [258; 429]) з певним нереалізованим освітнім потенціалом.

Причину фактичного науково-дослідницького занепаду університетів України слід передовсім шукати в недотриманні законодавства щодо фінансової підтримки їх дослідницько-інноваційної діяльності та відповідних вимог стосовно її обов'язковості у вищій школі [41]. У цьому разі ситуація справді критична: на вищу школу припадає лише 7 % від фінансування наукових і науково-технічних робіт, тоді як на підготовку аспірантів та докторантів – понад 80 % (диспропорція більш ніж в 11 разів). З наведених даних випливає, що, як це не парадоксально, саме в академіях наук "паралельність" [137, с. 9, 28], а точніше, розмежування дослідницької і навчальної діяльності подолано краще, ніж в університетах. Справді, в академіях обсяг кандидатсько-докторської підготовки більш адекватний їх науково-дослідницькому потенціалу, ніж в університетах, де науково-дослідницька робота явно не відповідає масштабу освітньої діяльності, зокрема підготовки кандидатів і докторів наук.

Розв'язання проблеми можливе, але не шляхом відбирання коштів в академій (не можна допустити руйнування ще й цих науково-дослідницьких центрів), а шляхом збільшення до цивілізованих норм фінансування дослідницько-інноваційної діяльності в Україні з 0,8 % (як на цей час) до 1,7 % ВВП (як вимагає Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність" [40]), а краще до 2 % ВВП, і спрямування додаткових коштів насамперед в університети. До речі, це був би ефективніший євроінтеграційний крок. Хоча більш реальним (тобто менш витратним) і швидким заходом щодо повернення в університети науково-дослідницької діяльності та її інтеграції з навчанням видається суттєва реструктуризація розбалансованої вищої школи. Це передовсім передбачає укрупнення вищих навчальних закладів, їх концентрацію та обмеження обсягу ліцензованих місць підготовки на всіх рівнях (кількість місць у вищій школі

має бути в обґрунтованих межах) відповідно до наявних ресурсів і суспільних потреб.

Адже вже нині українське суспільство фінансує вищу освіту на верхній межі можливого – понад 2 % ВВП, більшу частку ВВП спрямовують у вищу школу лише Канада, Південна Корея і США [226]. Досвід країн ОЕСР, країн ЄС – членів ОЕСР показує, що в нормально структуровану вищу школу достатньо спрямовувати 1,5 % ВВП, а в оптимально організованому університеті частка фінансування досліджень та розробок становить 25–30 % від загальних витрат на утримання закладу (в Україні, за оптимістичними оцінками, менше від 5 %). Ці дані ілюструють деформації української вищої школи, що склалися останніми роками: понад 2 % ВВП на утримання і менше від 5 % на дослідження і розробки, тоді як у розвинених країнах (ОЕСР, ЄС) – відповідно 1,5 % ВВП і 25–30 %) [82; 140; 226].

При цьому навчально-науковими центрами з інтеграції освіти і науки в українському університеті завжди виступали кафедри, об'єднані у факультети або інститути, що однозначно прописано в законодавстві про вищу школу. Потрібно пріоритетно відродити цю кафедральну функцію, створивши відповідні умови (щодо достатнього фінансування дослідницько-інноваційної діяльності, належної оплати праці науково-педагогічного персоналу та ін.). Для освітньо-наукової інтеграції можна і корисно (але не так імперативно, як кафедри) розвивати "науково-навчальні центри" [137, с. 8–9, 28–29]. Проте створення і апробація нового має відбуватися "паралельно" із відродженням перевіреного, але занедбаного старого (маються на увазі сильні кафедри).

Якраз друга уразлива концептуальна позиція (яка також суперечить і законам України, і традиційному розумінню вищої освіти) стосується уявлення експериментаторів про вищу освіту та місце і роль кафедр, факультетів та інститутів у них. Ця позиція допускає диференціацію

“між тими вітчизняними ВНЗ, які покликані бути якісними ретрансляторами уже набутої суспільством суми знань, і тими, які цю суму знань примножують у процесі власної науково-навчальної діяльності” [137, с. 5]. Адже навіть проста якісна ретрансляція потребує певних дослідницьких зусиль стосовно з’ясування того, що саме і в який спосіб доцільно передавати. Тому і загальновизнано, що на всіх рівнях (етапах, циклах) вищої освіти – бакалаврському, магістерському, докторському, – обов’язковими тією чи іншою мірою є дослідження та розробки, що, зокрема, здійснюють самі студенти, докторанти за науково-дослідницького керівництва, консультування їх викладачами. Інша справа, що навчання і дослідження за домінантою можуть мінятися ролями в різних типах закладів: в одному випадку (в університетах загальнонаціонального значення) мають проводитися дослідження і на цій основі – навчання, а в другому (регіональні вищі навчальні заклади) – здійснюватися навчання і проводитися дослідження та розробки, насамперед для регіональних потреб. Співвідношення навчальної і дослідницької діяльності на кожному з циклів вищої школи, зрозуміло, також відмінне, але бачити взаємозв’язок навчання і досліджень лише на третьому циклі – означає дискредитувати вищу освіту.

Такий підхід, у свою чергу, зумовлює невірну інтерпретацію кафедри, лише як організатора навчального процесу, позбавленого наукових шкіл і неспроможного виконувати дослідження та розробки, готувати аспірантів і докторантів (не йдеться про вищі навчальні заклади I і II рівнів акредитації, у яких кафедри відсутні). Між іншим, такий погляд на національну вищу школу зумовлений її занепадом, подрібненням і суперечливістю (наприклад, коли один і той самий бакалавр може готуватися в абсолютно відмінних за суттю закладах – університеті IV і коледжі II рівнів акредитації [39]), тобто втратою за останні два десятиріччя фахової (зокрема, дослідницько-

інноваційної) "критичної маси" через масовість (майже загальність) вищої освіти, а отже, здатності до повноцінної реалізації своєї основної місії, покликання. В умовах масової вищої школи численні вищі навчальні заклади насамперед зайняті розв'язанням проблеми власного збереження через залучення якомога більшої кількості студентів, а не свого розвитку, підвищення якості вищої освіти і досліджень та розробок, конкурентоспроможності. Тому твердження, що "ключовим елементом" університету "є науково-навчальні центри" [137, с. 6] (а не кафедри згідно із законом), є навіть не дискусійним, а провокаційним з погляду дотримання законодавства.

Загальний спад вітчизняної економіки (щорічні темпи її приросту протягом зазначеного дводекадного періоду років є від'ємними [267]), її низька дослідницько-інноваційна складова, невисока конкурентоспроможність (вироблення ВВП на душу населення в багато разів поступається успішним країнам [267]), нерозбірливість роботодавців щодо якості фахівців та незацікавленість у підготовці кадрів (за рахунок юридичних осіб фінансується лише близько 0,5 % прийому студентів [76]) також не спонукають до зміни статус-кво і відродження вищої освіти хоч би на рівні відновлення її розуміння, осучаснення концептуального осмислення. Сильна ж знаннєва, інноваційна економіка зумовлює потребу в адекватно розвинених університетах. Самі автори експерименту інколи визнають, що сутнісно вища школа не може бути простим ретранслятором, а завжди була і залишається творчим продуцентом знань: „необхідно наголосити на головній меті розвитку вищої школи, а саме: на **поглибленні взаємодії наукового сегменту університету з навчальним процесом**" (*виділення оригінальне*) [137, с. 6].

Концепція "ретрансляції" [137, с. 5] зручна тим, що дає підстави не зважати на існування численних дрібних, малоспроможних вищих навчальних закладів з викладa-

чами, які викладають по кілька різнорідних навчальних дисциплін у різних закладах, проте самі не здійснюють ні дослідження та розробки, ні намагаються системно осягнути здобутки інших університетів світового класу та міжнародних організацій. Як результат часто такі викладачі не знають і не розуміють, а отже, і не застосовують передові досягнення в освіті та науці.

Таким чином, концепція "ретрансляції" пояснює і припускає існування дрібних вищих навчальних закладів та кафедр, для яких недосяжні завдання докторської освіти. Тому закономірно і виникає потреба у створенні науково-навчальних центрів [137] як своєрідного замінника зазначених кафедр у таких закладах.

Звідси випливає, що в Україні характерним представником вищої школи є заклад-ретранслятор, у якому функціонують кафедри виключно навчального призначення, дійсно, вихід з ситуації, що склалася, вбачається в імплементації науково-навчальних центрів. Проте модель університету-ретранслятора із вищезазначеними наслідками є українським феноменом лише останніх 20 років і скоріше за все перехідним явищем.

До речі, визначення кафедри як потужного навчально-наукового осередку і базової ланки вищої школи закріплено в нормах Закону України "Про вищу освіту" [39], на змінах яких експериментатори не наполягають [137, с. 73]. Найпотужніші з таких кафедр складалися з викладачів, які мали високий соціальний статус і які здійснювали вагомі дослідження й інновації, проблемних і галузевих лабораторій, мали відомі і визнані наукові школи, а отже необхідні умови ("критичну масу") для підготовки аспірантів та докторантів, з вищим ефектом, ніж у науково-дослідних установах [82].

Переважною формою на традиційних кафедрах була індивідуальна підготовка кадрів вищої кваліфікації, що відповідало статусу і спроможності кафедр та невеликому масштабу цієї поштучної підготовки. Така індивіду-

альна підготовка і нині поширена в Європі. Водночас провідні українські університети та академії ще в середині 90-х рр. минулого століття в порядку ініціативи запроваджували для аспірантів навчальні плани як структуровані програми підготовки кандидатів наук на доповнення до обов'язкових планів індивідуальної роботи аспіранта або здобувача наукового ступеня. Як приклад таких закладів, можна назвати Київський національний торговельно-економічний університет, Національну академію державного управління при Президентові України та ін. Цим самим було доведено, що непереборних перешкод для імплементації структурованих програм в аспірантурі із залученням кафедр не існує.

До того ж концепція ретрансляції за нинішніх обставин мимовільно виступає аргументом стримування щодо політики укрупнення вищих навчальних закладів, зрозуміло, укрупнення в розумінні концентрації, а не просто досягнення великої кількості студентів, оскільки функція ретрансляції некритична до науково-дослідницької "критичної маси". Одна справа Київський національний університет імені Тараса Шевченка (не найбільший заклад в Україні) або Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", у яких відсутні розпорошуючі позабазові структурні підрозділи, інша – деякі надвеликі приватні вищі навчальні заклади, які майже в усіх регіонах мають чималу кількість здебільшого слабких структурних підрозділів, що функціонують відокремлено. Користі від таких масштабів (які, зрозуміло, потрібні для наповнення бюджету) без зосередженої "критичної маси" в навчальних закладах для забезпечення належної якості і конкурентоспроможності вищої освіти мало. Проти такого формального "укрупнення", що не усуває розпорошеності, цілком справедливо виступають організатори експерименту [137, с. 23]. Хоча багатопрофільний компактний університет з чисельністю 3–4 тис. студентів також навряд чи

буде конкурентоспроможним автономним закладом світового класу. У першому за рейтингом у світі взірцевому Гарвардському університеті навчається 21 тис. студентів, у найкращих в Європі університетах Кембриджа та Оксфорда – відповідно 18 тис. і 20 тис. студентів, проте в цих університетах зосереджена велика частка докторантів [150; 258; 406; 411].

Таким чином, за умов відновлення потужності провідних університетів України, їх кафедр (як базових структурних підрозділів із здійснення навчальної, методичної, наукової, науково-дослідної та науково-технічної діяльності), а також факультетів (як основних організаційних і навчально-наукових структурних підрозділів) [39; 98], що неодмінно має статися (інакше вітчизняна вища школа не має перспектив), відкриття науково-навчальних центрів не буде безальтернативною і безумовною стратегією розвитку докторської освіти, а може стати одним з варіантів її організації. Ефективними можуть також бути структуровані й індивідуальні докторські програми в оновлених аспірантурах і докторантурах з опорою на кафедри з необхідним освітньо-дослідницьким потенціалом у межах факультету, інституту, університету.

Тенденція до поширення докторських (як і ступеневих магістерсько-докторських) шкіл в Європі (за останні два роки частка університетів, що заявили про існування докторських шкіл майже подвоїлась і досягла близько половини від загальної кількості університетів, а разом із ступеневими магістерсько-докторськими школами – перевищила дві третини [278]) має пояснення і першопричину. Ця тенденція зумовлена рівневою (цикловою) організацією вищої школи (ось чому Києво-Могилянський експеримент є своєчасним і значущим). Разом з тим утворення таких шкіл не може бути однозначно рекомендовано або нав'язано (наприклад, законом) нинішнім вищим навчальним закладам без урахування особливостей їх функціонування і розвитку, здійснення

комплексної реструктуризації щодо укрупнення і концентрації, відродження повноцінних базових (кафедри) і основних (факультети, інститути), утворення додаткових (науково-навчальні центри) структурних підрозділів та, що важливо, організаційного переформатування відповідно до циклової побудови. Та й сама концепція нового законодавства, яке передбачає реструктуризацію вищої школи, потребує ретельного обґрунтування і бажано експериментальної перевірки. У оновленій законодавчій концепції докторська школа може виступати одним з основних елементів перебудованої на циклових засадах вищої освіти (що підвищує значущість експерименту в Києво-Могилянській академії).

Що, зрештою, виявиться більш життєздатним на сучасному перехідному етапі в умовах застарілості чинного законодавства про вищу освіту та відсутності навіть на рівні узгодженої, а головне, прийнятної концепції нового законопроекту і доречним для досягнення "критичної маси" та забезпечення докторської освіти – кафедра, факультетська, інститутська група кафедр чи спеціально утворений науково-навчальний центр та організовані на їх основі аспірантура, докторантура, докторська школа із спектром докторських програм – і наскільки швидко впроваджуватиметься, визначатиметься конкретним розвитком подій з модернізації української вищої освіти. Темпи і масштаби перетворень залежать (на чому варто ще раз наголосити) від рівня всебічного знання, незаангажованого розуміння і осмислення та зваженого запровадження в Україні того, що відбувається в Європі та світі (докторський експеримент НаУКМА сприяє цьому).

До того ж інституційне (і законодавче) визнання в перспективі модернізованих вітчизняних аспірантури і докторантури як своєрідних шкіл може зумовити факультативну появу докторських шкіл як з повним переліком функцій щодо організації загальноуніверситетської підготовки на найвищому рівні освіти (за прикладом

НаУКМА), так і з обмеженим, з делегуванням частини з них кафедрам, факультетам, інститутам. Безапеляційна позиція щодо будь-яких варіантів (аспірантура, докторантура, інтегрована докторська школа як своєрідні окремі підрозділи по факультетах і інститутах або цілісна університетська аспірантура, докторантура, двоетапна докторська школа, що охоплює, як у НаУКМА, і аспірантуру, і докторантуру) мабуть передчасна, хоча модель інтегрованої докторської школи (з двома етапами, циклами) у масштабі всього університету чи окремих факультетів, інститутів видається більш привабливою.

Завдання забезпечення так званої дослідницько-інноваційної критичної спроможності – "критичної маси" (яка в разі слабких кафедр може накопичуватися в науково-навчальних центрах) слід віднести до імперативних. Воно не випадково передбачене шостим Зальцбурзьким принципом: "6. Досягнення критичної маси: докторські програми повинні шукати шляхи для досягнення критичної маси і залучати різні типи інноваційних практик, запроваджених в університетах Європи, пам'ятаючи, що різні рішення мають відповідати різним контекстам, зокрема, реаліям великих та маленьких країн Європи. У багатьох університетах це зумовлює перехід від ступеневих шкіл до міжнародної, внутрішньо національної та регіональної співпраці між університетами" [137, с. 17]. Шостий принцип частково (щодо різноманітності) співпадає з третім Зальцбурзьким принципом.

Слід підкреслити, що загалом у світовому масштабі докторські школи не є домінуючими структурними утвореннями, частіше трапляються так звані профільні ступеневі школи (*англ.* graduate schools), які пропонують як магістерські, так і докторські програми. Докторська підготовка в ступеневих школах надається із залученням відповідних департаментів (аналог вітчизняних кафедр). Самі такі школи скоріш нагадують факультети (інститути) українських вищих навчальних закладів, хоча лише

частково, адже не здійснюють підготовку на доступеневому (*англ.* undergraduate), бакалаврському рівні, що переважно здійснюють коледжі в складі університетів.

Правда, потужний розвиток докторської освіти зумовлює тенденцію до виокремлення (зокрема із інтегрованих магістерсько-докторських ступеневих шкіл) власне докторських шкіл. Але масовий характер такого утворення в найближчій і середньостроковій перспективі очікувати не слід. Тому Києво-Могилянський експеримент має проводитися та інтерпретуватися на засадах системного розгляду як світових, європейських тенденцій, так і національних особливостей, щоб уникнути дослідницької помилки, а саме: одиничне видати за загальне. Зрештою, самі експериментатори не відносять до основних структурних підрозділів вищої школи ні науково-навчальні центри, ні докторські школи (про останні в проектах нормативно-правових актів взагалі не йдеться) [137, с. 72–74].

На підставі зроблених аналітичних зауважень і коментарів можна дійти висновку про необхідність системного підходу до розв'язання проблеми рівневої (циклової) реструктуризації вищої школи.

Існує відмінність між, з одного боку, масовим одноцикловим навчанням фахівців (спеціалістів) та одиничною позаосвітньою підготовкою аспірантів і докторантів, і з другого – цикловою організацією вищої освіти.

У першому випадку об'єктивно домінує галузева (за спеціальностями) диференціація кафедр (за рівнями кафедри поділяються на загальні і спеціальні), факультетів, інститутів (останні також існують для післядипломної освіти). При цьому аспірантура та докторантура реально виступають формами кафедральної підготовки кадрів вищої кваліфікації.

У другому випадку традиційна кафедрально-факультетська побудова вищої школи, яка пристосована для іншої (вищезазначеної) її моделі, стає недостатньо адекватною. Тому за великим рахунком прийняття ци-

клової концепції вищої освіти зумовлює її закономірну рівневу реструктуризацію. Реально це виявляється в тому, що додатково до переважно галузевих департаментів, кафедр, факультетів, інститутів у світовій, зокрема європейській, практиці організації вищої школи утворюються рівневі структурні підрозділи (що повністю відповідає наскрізній рівневій і галузевій класифікації освітніх програм за МСКО).

Так, перший (бакалаврський) цикл переважно реалізується в університетських коледжах, доступеневе навчання в яких не обмежується "якісною ретрансляцією". Наступні (другий – магістерський і третій – докторський) цикли зазвичай здійснюються в університетських ступеневих школах. На сьогодні стало помітним виділення з останніх докторських і постдокторських шкіл.

У рівневій диференціації вищих навчальних закладів такі "форми підготовки", як бакалавратура, магістратура, аспірантура, докторантура у межах кафедр, факультетів, інститутів, набувають реального структурно-організаційного втілення. На жаль, ці світові і європейські процеси у вищій школі належно не відображені у вітчизняних концепціях і відповідних законопроектах про вищу освіту. Експеримент, хоча й локально, однак справедливо порушує питання саме рівневого переформатування української вищої школи, забезпечує його апробацію. Саме в цьому полягає визначна роль експерименту.

"2. Систематизація західного досвіду поєднання наукової та навчальної діяльності" (*виділення оригінальне*) [137, с. 11].

Стосовно цієї проблематики автори цілком справедливо зазначають, що основні сутнісні характеристики сучасних докторських програм сформульовано і прийнято в рамках Болонського процесу у 2005 р. у формі наведених вище Зальцбурзьких принципів (*див. підрозд. 1.3.1*).

Разом з тим і тут припускається неточність або свідомо спрощується явище докторської освіти. Зазначається, що

Зальцбурзькі принципи розроблені на підставі вивчення стратегії досліджень у європейських університетах та побудови третього циклу вищої школи, який неправомірно ототожнюється авторами лише з докторськими програмами Ph.D. Наведемо приклади некоректного (неточного) твердження: "окремий пункт стосується навчальної площини, і ця площина – третій цикл, докторські (Ph.D) програми, поза якими годі говорити про природну взаємодію наукового і навчального сегментів університету" [137, с. 12] або "третій найвищий цикл освіти, цикл підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації, яким присуджується науковий ступінь "доктор філософії" (Ph.D)" [137, с. 28]. Однак, ні в первісних звітах Європейській асоціації університетів, ні у розроблених на їх основі самих принципах такої редукції докторських програм немає [137, с. 12, 16–17].

Більше того, третій принцип якраз заперечує таке обмеження: "3. Важливість різноманітності (відмінності): багате розмаїття докторських програм у Європі – включно зі спільними (об'єднаними) докторськими програмами – є силою, що має бути підкріплена якісним практичним втіленням" [137, с. 16]. Між іншим, Зальцбурзькі принципи також жодним чином не лімітують організаційні форми надання докторських програм докторськими школами. Таким чином, задуманий експеримент має вказані та інші апріорні обмеження і може підтвердити чи спростувати лише один із частинних варіантів організації докторської освіти в Україні (що як частина, зрозуміло, не може представляти та замінювати набагато ширше і розмаїте ціле).

"3. Впровадження третього циклу вищої освіти: ключ до успіху Болонського процесу" (*виділення оригінальне*) [137, с. 17].

Оцінка проблем цієї групи подається надто категорично і безапеляційно, а визначення їх причин – неточно, а отже шляхи і способи їх розв'язання видаються

дискусійними. Загалом справедливо зазначаючи, що на сьогодні в Україні практично немає шансів стати країною-засновником "Єдиного європейського освітнього і наукового простору", причина спрощується до недосконалої системи підготовки кадрів вищої кваліфікації: "На перешкоді стоїть останній (третій) рівень освітньої підготовки (аспірантура), реформа якого на національному рівні практично не розпочалася. Потужна інституційна вкоріненість чинної системи присудження наукових ступенів призвела до повного ігнорування відповідальними вітчизняними відомствами принципів, прийнятих у Європі для гармонізації третього циклу вищої освіти у країнах-учасниках Болонського процесу" [137, с. 17–18].

Насправді причина криється значно глибше – у відсутності реформи (включаючи системну рівневу реструктуризацію) вищої школи взагалі та віднесення підготовки кандидатів і докторів наук до вищої освіти з відповідними наслідками зокрема (останнє справді домінує в світі). Більше того, на національному рівні навіть немає задовільної узгодженої концепції реформування, а відтак і прийнятної концепції відповідних законів [117–119]. Через брак системного бачення змін краще взагалі не поспішати з фрагментарними та еклектичними нововведеннями, які реально перетворюються на псевдоноваторство, а об'єднати і зосередити зусилля на швидкому виробленні обґрунтованих концептуальних засад перетворень на системній основі. Критичний стан національної вищої освіти певною мірою виправдовує надмірне загострення його оцінок, однак причини слід виявляти максимально точно.

Це також стосується абсолютизації докторського ступеня Ph.D та ролі докторської школи в їх наданні. Привід для сумнівів у правильності наполягання на такій абсолютизації, поряд з наведеними й іншими аргументами, породжує хоч би такий приклад. Московський

державний університет імені М. В. Ломоносова (Росія) за провідними світовими рейтингами стабільно входить до списку 100–200 топ-університетів світу. Університет Мішкольца (Угорщина) не потрапляє навіть до переліку 500 найкращих університетів [362; 398]. У першому закладі здійснюється традиційна для Росії [84] (як і для України) підготовка кандидатів і докторів наук через аспірантуру та докторантуру по кафедрах, з кафедральними і міжкафедральними навчальними елементами, і така модель виявляється успішною для якісної підготовки фахівців на найвищому рівні освіти. У другому закладі відсутня характерна для Росії (і України) модель підготовки, натомість багато років у рамкам трициклової організації вищої школи функціонують 8 докторських шкіл по факультетах, які готують докторів філософії (PhD) та докторів гуманітарних наук (DLA) (*див. підрозд. 1.5.2*). Однак угорська модель докторських ступенів та шкіл не є свідченням вищої якості порівняно із зазначеною російською організацією аналогічної освіти. Очевидно, що у світі (зокрема в Україні) кандидати наук – випускники Московського державного університету з його "архаїчною аспірантурою" користуються не меншою фаховою репутацією, ніж доктори філософії, підготовлені в Університеті Мішкольца. Третій Зальцбурзький принцип щодо "різноманітності" справедливо заперечує європейську уніфікацію, адже за цим принципом головним є "якісне практичне втілення", а "багате розмаїття докторських програм у Європі ... є силою" [137, с. 16].

Справді, усі без винятку Зальцбурзькі принципи можуть бути дотримані в межах української (російської) моделі докторської освіти. Отже, твердження "з вітчизняною аспірантурою зовсім не все гаразд, і європейська альтернатива вочевидь краща" [137, с. 19] нібито і відповідає українським реаліям, але немає гарантії, що ця "європейська альтернатива" не буде занедбана, як і аспірантура.

З подібними труднощами стикається Казахстан, який рішуче та повністю перейшов на підготовку докторів філософії і профільних докторів (докторів за профілем) [170], адже очікуваного підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації там не відбулося, натомість позначився дефіцит таких фахівців у вищій школі та наукових установах. Небезпека "тиражування" ступеня доктора філософії ВНЗ, де критична наукова маса відсутня" [137, с. 30] (ось, виявляється, у чому основна причина – у браку "критичної наукової маси") існує.

Разом з тим не можна нехтувати досвідом Росії, у якій найближчим часом взагалі не передбачається запровадження ступеня доктора філософі (Ph.D) замість кандидата наук, принаймні з таких причин. По-перше, Росія перебуває серед лідерських груп з 16 та 14 європейських країн із загальної кількості 32 і 25 лідерських країн світу за переліком 200 топ-університетів відповідно до рейтингів Таймс і Шанхайського та серед 10 європейських країн із 15 країн світу із 100 найкращими університетами за Шанхайським рейтингом [362; 398]. По-друге, російський стан вищої освіти і підготовки кандидатів та докторів наук дуже близький до українського. По-третє, Росія випереджає Україну за імплементацією освіти докторського рівня: за російським законодавством 2009 р. підготовка кандидатів і докторів наук, вчені ступені кандидата і доктора наук як нижчий (перший) і вищий (другий) віднесено до освітньої сфери.

Ще одну непослідовність виявлено стосовно акредитації, автономії, і контролю процесу докторської підготовки [137, с. 19–20]. Якщо акредитація та автономія (з відповідальністю) є прогресивними явищами, то контроль процесу суперечить автономії, а також європейському компетентнісно-результатному підходу, виробленому в рамкам Болонських перетворень за проектом Європейської комісії „Настроювання освітніх структур в Європі" (*англ.* Tuning Educational Structures in Europe), який

розпочато ще в 2000 р., проте триває й досі, та покликаному замінити процесний підхід [400].

Крім того, автономія вищого навчального закладу передбачає його відповідальність за якість освіти. Через брак у національній вищій школі чіткого механізму відповідальності, як і дієвого механізму визначення (насамперед через відсутність національної рамки кваліфікацій і гармонізованих з нею стандартів вищої освіти) та гарантування освітньої якості, надавати університетам автономію передчасно. Поки що краще спрацьовують централізовані механізми контролю. Характерний приклад посилення централізації у вищій школі – запровадження зовнішнього незалежного оцінювання при прийомі студентів. До речі, Зальцбурзькі принципи безпосередньо не визначають, у який спосіб: децентралізовано (автономними закладами) чи централізовано (відповідними агенціями) приймається остаточне рішення про надання здобувачу докторського ступеня (кваліфікації). І лише в Бельгійському комюніке 2009 р. стосовно Болонського процесу наголошувалося на відповідальності самих вищих начальних закладів за якість наданої освіти [365]. Між іншим, присуджують науковий ступінь кандидата наук в Україні спеціалізовані вчені ради, а ВАК лише контролює об'єктивність присудження через систему експертних рад. До речі, переважна критика на адресу ВАК і спрямована на його надто прискіпливий контроль саме "процесу", у цьому разі атестації кадрів найвищої кваліфікації.

В умовах очевидного занепаду вітчизняної вищої школи через втрату державного і відсутність суспільного контролю над її розвитком критикована експериментаторами ВАК України фактично доступними їй методами гарантує запобігання деградації підготовки фахівців найвищої кваліфікації. Це цілком зрозуміло з огляду на скоріше невдалий, ніж успішний двадцятирічний "експеримент" з національною вищою школою (згадаймо "шокове" запровадження бакалаврського

рівня і ліквідацію рівня спеціаліста у вищій школі без адекватної її перебудови, у результаті чого кваліфікація бакалавра майже не визнається роботодавцями на ринку праці, а у вищих навчальних закладах не вщухають дискусії щодо напрямів і змісту його підготовки). Зазначене стосовно докторського рівня, хоча і опосередковано, визнають і експериментатори – критики ВАК [137, с. 27]. "Підконтрольна залежність аспірантури від ВАКу у ВНЗ III–IV рівня акредитації зберігається, що за наших умов просто необхідно" [137, с. 29].

Із зазначених й інших причин слід визнати, що механізм акредитації докторської підготовки в європейському розумінні навряд чи буде ефективним у сучасних умовах України. До того ж цей механізм, хоч і в недосконалому вигляді, все ж таки діє. Адже є вимоги до організації такої підготовки, що сформульовані в Положенні про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, затвердженому урядовою постановою (1999 р.) [115], інших нормативних актах Міністерства освіти і науки та ВАК України. Існує також певний порядок відкриття у вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах аспірантури та докторантури за рішенням МОН та Національної академії наук України, спеціалізованих учених рад для захисту кандидатських і докторських дисертацій ухвалою ВАК, віднесення за висновком ВАК друкованих (електронних) засобів до переліку наукових фахових видань тощо. Здійснюється, хоч і недосконалий, аналіз діяльності зазначених інституцій, за результатами якого продовжується чи припиняється їх діяльність, формується мережа.

Можна прогнозувати, що в процесі реформ вищої освіти і кандидатсько-докторської підготовки Вища атестаційна комісія, коли будуть створені відповідні умови, трансформується у Вищу акредитаційну комісію (поряд з Державною акредитаційною комісією) для контролю і моніторингу якості докторської освіти. До речі, наявність в

Україні окремого центрального органу виконавчої влади, який опікується підготовкою кандидатів і докторів наук, свідчить про увагу держави до такої підготовки та її надзвичайну важливість для суспільного розвитку (для порівняння: за відсутності в Таджикистані власної ВАК країна до останнього часу вдавалася до послуг ВАК Росії).

Особливо непримиренно налаштовані експериментатори до наукового ступеня доктора наук, що суперечить навіть результатам організованих ними науково-комунікаційних і аналітичних заходів з дослідження докторської освіти [28]. За твердженням авторів, "з дипломом доктора філософії науковець може претендувати на будь-яку посаду в європейському ВНЗ" [137, с. 24]. Проте, як виявляється, він не завжди і здебільшого не "може претендувати" на це у багатьох розвинених країнах Європи, зокрема у США, Канаді, СК, Німеччині, Польщі, Франції, Росії (які подарували світу чимало відомих видатних і визнаних учених) і Україні (наприклад, самі експериментатори виключають можливість призначення доктора філософії (Ph.D) на посаду керівника вищого навчального закладу третього, четвертого і п'ятого рівнів акредитації [137, с. 78]), де вимагається зовсім не "почесний" ступінь доктора габілітованого чи доктора наук [137, с. 25].

Термін "габілітований" означає "умілий, майстерний". Якщо доктор філософії скоріше є вченим-початківцем, то доктор габілітований, доктор наук, вищий доктор – ученим, здатним не тільки працювати в дослідницькому колективі й самостійно проводити дослідження, а й, що головне – очолювати освітні й науково-дослідницькі групи, бути вченим-лідером у своїй галузі, засновником наукової школи, здійснювати керівництво і консультування при підготовці докторів. Готувати до цього варто, зокрема за "постдокторськими програмами", у "постдокторських школах". У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому в провідних країнах розвиненою є формалізована постдокторська підготовка [150; 430].

Замість пропонованого експериментаторами введення V рівня акредитації для університетів з докторськими програмами (що недоцільно, оскільки акредитуються освітні програми, а в новому законопроекті про вищу освіту поняття акредитації закладу взагалі відсутнє [117–119]) більш перспективним видається запровадження четвертого (постдокторського) циклу вищої освіти. Це логічно і з погляду створення системи безперервної освіти та формалізованої освіти дорослих, а також збереження вітчизняного здобутку – докторантури і наукового ступеня доктора наук.

Альтернативна позиція експериментаторів певною мірою пояснюється, якщо зважати на їх розгляд докторанта "головним суб'єктом" наукового пошуку, "головним виконавцем" науково-дослідних проектів [137, с. 10]. Проте четвертий із Зальцбурзьких принципів вказує на дещо інше: "4. Докторанти (аспіранти) як наукові дослідники-початківці мають розглядатись як професіонали (із забезпеченням відповідних прав), що здійснюють важливий (ключовий) внесок у процес створення нових знань" [137, с. 16]. Як видно, про головну роль докторантів тут не йдеться.

Що стосується України, то доктор філософії згідно з Лісабонською конвенцією (1997 р.) та численними міжнародними договорами з європейськими країнами прирівнюється до вітчизняного кандидата наук [44]. А трудність, пов'язана із зарубіжним визнанням вітчизняних ступенів і кваліфікацій, стосується не тільки кандидатів і докторів наук, а виступає загальною проблемою національної вищої школи через її низьку якість, не конкурентоспроможність. Те, що українських фахівців з науковим ступенем кандидата наук у цивілізованому світі "запрошують на працю в західні університети" [137, с. 25], який є суттєво нижчим за ступінь вітчизняного доктора наук, може якраз свідчити і про передчасність

відмови від національної системи підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Однак ця система дійсно потребує відновлення виправданого втраченого і оновлення (заміни) застарілого. Питання підготовки професійних (профільних) докторів експериментатори ігнорують. Відтак у процесі проведення експерименту небезпеку становить ігнорування третього Зальцбурзького принципу. Підкреслюючи його неабияку значущість, зовсім недавно в червні 2010 р. у Берліні на третій щорічній зустрічі Ради з докторської освіти Європейської асоціації університетів, спеціально наголошувалося на тому, що немає "європейської моделі", а є загальні цілі, проте відмінні шляхи їх досягнення, а також, що розмаїття це – багатство [278]. Автори ж експерименту всупереч загальноєвропейському розумінню докторської освіти вважають, що "європейська модель" існує, і саме в концепції їхнього бачення [137, с. 23–24], а насправді становить лише один із варіантів серед спектру можливих. Інакше кажучи, в концепції Києво-Могилянського експерименту не передбачається підготовка професійного (профільного) доктора та доктора наук. Таку позицію слід кваліфікувати як регресивну.

Водночас експеримент передбачає паралельне існування (ще одна "паралельність") двох кваліфікацій на третьому циклі вищої освіти – кандидата наук з підготовкою у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації та доктора філософії – в дослідницьких університетах V рівня акредитації [137, с. 29, 83]. Така постановка питання потребує чіткого розмежування двох кваліфікацій одного рівня (як, наприклад, розрізняють змістову сутність доктора філософії і професійного або профільного доктора у світовій та європейській практиці) [165], проте кваліфікаційна відмінність не наводиться авторами експерименту. Підготовка доктора філософії, по суті, є модернізованою (насамперед згідно із Зальцбурзькими принципами) підготовкою кандидата наук. Такий підхід застосовується і

в Росії. Тимчасове паралельне існування (лише в межах експерименту) двох кваліфікацій (кандидата наук і доктора філософії) виправдане, якщо вважати, що доктор філософії (а правильніше: і професійний чи профільний доктор) є модернізованою моделлю кандидата наук.

Стосовно ефективності вітчизняної аспірантури і докторантури, то це не є проблемою виключно України. Підготовка на докторському освітньому рівні в багатьох, зокрема розвинених, країнах характеризується подібною до української результативністю. Наприклад, у Норвегії ефективність чотирирічної докторської освіти становить 20 % [28, с. 10], тобто приблизно така сама, як в Україні протягом трьох років [82]. Зрозуміло, що це пов'язане не стільки з автономією, скільки із загальним освітньо-науковим потенціалом університетів, який в Україні є слабким. А, крім того, у країні забюрократизована (як формальна реакція на різке зниження якості освітньо-наукової діяльності) процедура захисту дисертації, що вимагає значних витрат часу здобувача.

Викликає занепокоєння і те, що до завершення експерименту та аналізу його результатів висуваються численні звинувачення ВАК, НАН, МОН [17]. Ці організації звичайно заслуговують критики, проте зваженої, обґрунтованої, конкретної і адресної. А головне, їм потрібна допомога з боку провідних університетів та науково-дослідницьких установ, досвідчених фахівців, однак лише на основі проведених досліджень, зокрема експериментальних, отриманих вірогідних результатів. Тому від них не можна вимагати негайного впровадження того, що не обґрунтовано, не доведено [137, с. 27].

З огляду на зазначене важливою є дослідницька достовірність експерименту, який має супроводжуватися чітким окресленням надійно обґрунтованих вихідних дослідницьких позицій, визначенням його сутності, меж та умов застосування експериментальних результатів.

За цілком справедливим задумом авторів експерименту, він має спиратися на Зальцбурзькі принципи. З таким

підходом не можна не погодитися, оскільки ці принципи витримали п'ятирічну перевірку європейським досвідом теоретичного осмислення і активної практичної розбудови докторської освіти. Як вибрані та апробовані принципи на сучасному етапі розвитку докторської підготовки, вони мають в експериментальній діяльності відіграти роль справжніх першооснов. Це означає, що наслідком невідповідності теоретичної чи експериментальної гіпотези хоча б одному із системних принципів є або зміна (уточнення) гіпотези, або перегляд самих принципів. За останніми висновками Ради з докторської освіти Зальцбурзькі принципи пройшли випробування, сприйняті фаховим загалом, і для їх перегляду (заміни) поки що немає підстав. По суті, вони утворюють цілісну систему необхідних і достатніх принципів якісної докторської освіти та не є взаємозамінними. Очевидно, що вага кожного з принципів може бути різною, наприклад, залежати від порядкового номеру принципу – першочерговий, другорядний тощо. Усе це слід ураховувати в експерименті щодо докторської підготовки.

З огляду на те, що експеримент є локальним, він не може слугувати підставою для революційних системних змін у кандидатсько-докторській підготовці, що має певну історію і традиції, пов'язаний з успіхами і невдачами, здобутками і втратами. Лише в сукупності з іншими дослідженнями можна віднайти оптимальний баланс відродження втраченого власного кращого досвіду, запровадження запозиченого закордонного, гармонізації своїх національних здобутків і глобальних, європейських тенденцій.

Крім того, якщо в експерименті доволі зрозумілими є концепти структурованої докторської (Ph.D) програми [88; 137, с. 13–15, 18, 26], науково-навчального центру [137, с. 53–60], дослідницького університету [137], то визначення ступеня доктора філософії (Ph.D) у документах не наводиться.

Положення про докторську школу ("Докторська школа НаУКМА"), яке затверджено вченою радою університету 29 травня 2008 р. [88], передбачає, що докторська школа (ДШ) НаУКМА – "структурний науково-навчальний підрозділ, що забезпечує розробку стандартів, встановлює і змінює загальні правила, організує прийом, підготовку, проміжний контроль/лі і випуск докторантів, захист дисертацій, видачу дипломів, а також координує використання ресурсів ДШ та здійснює загальне адміністрування усіма докторськими (Ph.D. та D.B.A.) програмами НаУКМА". А докторські програми НаУКМА являють собою "структуровані програми підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації за зразком третього циклу єдиного європейського освітнього простору (European Higher Education Area), описаного в т.зв. "Зальцбургських принципах", як зазначається у згадуваному вище положенні [88, с. 1].

Нинішній фактичний статус докторської школи університету вже не відповідає цьому положенню про неї. На сайті закладу зазначається: "Докторська школа НаУКМА – структурний науково-навчальний підрозділ, що забезпечує підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через традиційну докторантуру та аспірантуру та через структуровані докторські (PhD) програми. Діяльність Докторської школи НаУКМА стосується кількох напрямів: адміністрування традиційної докторантури та аспірантури в НаУКМА; впровадження та адміністрування структурованих докторських (PhD) програм у НаУКМА – згідно схваленого Вченою радою НаУКМА Положення про Докторську Школу; розробка детальної моделі реформи вітчизняної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації за зразком третього циклу вищої освіти єдиного європейського простору (ЕНЕА) і популяризація цієї моделі серед української наукової громадськості та владних кіл. Популяризація концепції третього циклу вищої освіти за зразком єдиного європейського освітнього і наукового просторів є важливим

аспектом діяльності Докторської школи НаУКМА" [88]. Не важко бачити, що останній варіант концепції докторської школи університету принципово відрізняється від тієї, що закладена в чинне положення про школу. Саме остання модель школи (хоча в ній уже не згадується програма DBA) видається перспективною для запровадження у вітчизняну вищу освіту.

Хоча Києво-Могилянську модель докторської школи можна вважати вдалою знахідкою експериментаторів, проте вона, на відміну від наукового ступеня доктора філософії (Ph.D), структурованої докторської (Ph.D) програми, науково-навчального центру, дослідницького університету, не пропонується для унормування у відповідних законах та нормативно-правових актах про вищу школу [137]. Не містять понять і норм докторської школи запропоновані авторами експерименту поправки до законів України "Про вищу освіту", "Про наукову і науково-технічну діяльність", зміни до "Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника", а також проекти "Положення про Університет п'ятого (V) рівня акредитації", "Положення про науково-навчальний центр" та ін. [137].

Водночас характеристики докторської школи схожі з метою, завданнями, основними напрямами діяльності науково-навчальних центрів (останні разом із ступенем доктора філософії (Ph.D), структурованими докторськими (Ph.D) програмами, дослідницькими університетами фігурують у проектах змін до законодавства). Справді, у проекті положення про центр зазначається:

"1.2. Метою діяльності НМЦ є поглиблена наукова і науково-технічна та навчальна підготовка фахівців на основі здійснення ними наукових досліджень та розробок ...";

"1.5. НМЦ здійснює наукові дослідження та розробки, поглиблену наукову та науково-технічну підготовку фахівців вищої наукової кваліфікації відповідно до євро-

пейського принципу третього циклу вищої освіти: “навчання через дослідження”;

“3.4. Підготовка ... аспірантів і докторантів (в т. ч. структурованих докторських (Ph.D) програм) ...” і т. ін. [137, с. 53–54].

У законопроекті “Про вищу освіту” вказується: “ННЦ – є науковим та навчальним структурним підрозділом університету, що здійснює наукові дослідження та підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації ...” [137, с. 69].

З урахуванням великої залежності змісту докторської підготовки від її галузевої специфіки [137, с. 13–14], розмаїття докторських програм докторську школу НаУКМА слід визнати загальноуніверситетською, широкопрофільною, міжпредметною. Так, з 2008 р. пропонуються програми “Масові комунікації”, “Фінанси”, “Управління в охороні здоров’я”, з 2009 р. – також “Філософія літератури” і “Біологія та біорізноманіття”, а з 2010 р. – ще й “Соціальна робота і соціальна політика” та “Історія” [88] (для порівняння: у вищезгаданому угорському Університеті Мішкольця вісім його докторських шкіл є вузькопрофільними і діють у межах факультетів) [409].

Отже, в Україні ситуацію з експериментальною докторською школою можна вважати концептуально більш визначеною і задовільною, ніж з чинними аспірантурою та докторантурою. Однак у нових законопроектах це не відображено. У проектах змін до законів України “Про вищу освіту” та “Про наукову і науково-технічну діяльність” відповідно унормовується, що “Основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів є аспірантура (ад’юнктура), структуровані докторські (Ph.D) програми та докторантура” (ст. 58) та “Основними формами підготовки наукових кадрів є аспірантура, структуровані докторські (Ph.D) програми та докторантура” (ст. 19) [137, с. 83, 85]. Тобто стверджується, що аспірантура і докторантура є рядоположними з програмою, а не, наприклад, з докторською школою.

Ще більше ускладнює ситуацію концепція університету V рівня (дослідницького університету). Виявляється, що такий університет має, по суті, ті самі мету і завдання стосовно підготовки фахівців, що й науково-навчальний центр: "Метою діяльності Університету п'ятого рівня акредитації є забезпечення умов, необхідних для поглибленої науково-дослідної і науково-технічної підготовки кадрів вищої кваліфікації ..." або "Головні завдання ... – забезпечення поглибленої наукової, науково-дослідної та науково-технічної підготовки магістрантів, аспірантів, докторантів (в т.ч. структурованих докторських (Ph.D) програм ..." [137, с. 42, 70] і т. ін. Навряд чи у світі можна реально знайти подібний університет з такою високою планкою щодо підготовки кадрів, навіть якщо до розгляду включити Гарвардський університет, у якому все ж таки майже третину студентів становлять здобувачі бакалаврських ступенів [150]. Разом з тим за цією концепцією і визнається, і заперечується існування "високоякісної аспірантури та докторантури на всіх випускових кафедрах" [137, с. 52] дослідницького (п'ятого рівня акредитації) університету: "Підготовка кандидатів і докторів здійснюється вищими навчальними закладами четвертого рівня акредитації ..."; "Структуровані докторські (Ph.D) програми відкриваються в університетах п'ятого рівня акредитації ..." [137, с. 83]. З останніх тверджень випливає, що для підготовки кандидатів і докторів наук вимагається нижчий рівень акредитації закладу, ніж у разі підготовки докторів філософії. Докторська школа у законодавстві не передбачається.

Щодо наукового ступеня доктора філософії (Ph.D), сутність якого не розкрито, то його вміщено у законопроекті "Про вищу освіту" поміж наукових ступенів кандидата та доктора наук, що існують так само незрозуміло, на яких системних засадах і формальних підставах [137, с. 83]. Знову виникає колізія: і кандидати наук, і доктори філософії (Ph.D), і доктори наук готуються (в аспірантурі, за структурованими докторськими (Ph.D)

програмами, докторантурі), тобто сутнісно є продуктом освітньої діяльності (підготовки), проте лише науковий ступінь доктора філософії (Ph.D) пропонується надавати виключно вищим навчальним закладом ("Структуровані докторські (Ph.D) програми відкриваються в університетах п'ятого рівня акредитації ..." [137, с. 83]) і передбачається віднести до третього циклу вищої школи. Відтак експерименту на даному етапі бракує концептуальної системності та послідовності.

Зроблені в цьому підрозділі далеко не вичерпні аналіз і коментарі надзвичайно важливого, знакового Києво-Могилянського експерименту жодним чином не ставлять за мету принизити чи дискредитувати цю сміливу піонерську і конче своєчасну та потрібну роботу з великим арсеналом цікавих ідей та пропозицій. Навпаки, видається, що саме такий критичний (однак коректний і конструктивний) огляд сильних і слабких сторін експерименту стане в пригоді, знизить ризик його невдалого завершення. Є підстави сподіватися, що аналіз сприятиме, крім досягнення цілей експерименту, додатковому приверненню уваги і вмотивуванню загальнонаціональної дискусії серед фахового загалу стосовно концепції ефективної модернізації докторської освіти в Україні з урахуванням кращого світового, європейського і не в останню чергу вітчизняного досвіду заради підвищення конкурентоспроможності країни.

2.3.4. Україна і Росія: спільне та відмінне у реформуванні кандидатсько-докторської підготовки

Серед головних принципів Болонського процесу із створення привабливого та конкурентоспроможного європейського простору вищої освіти, зокрема його невід'ємної (інтегрованої з європейським дослідницьким простором) складової – європейського простору докторської освіти, – не уніфікація, а гармонізація систем вищої освіти різних країн [365]. Якщо під гармонією ро-

зуміти єдність різноманіття, то логічно припустити, що національні традиції та умови окремих країн відіграють надзвичайно важливу, а можливо, і вирішальну роль у становленні конкретних вітчизняних сфер вищої освіти в процесі євроінтеграції. Ураховуючи, що вищі школи України і Росії в минулому (у рамках Радянського Союзу), та й тепер (про що свідчать фактичні дані), а, вірогідно, і в майбутньому (судячи з актуальних тенденцій) мають багато спільного, становлять закономірний інтерес зіставлення досвіду розвитку вищої освіти двох країн за останні дві декади років.

У цьому підрозділі аналізується трансформація підготовки кадрів на найвищому рівні, циклі (циклах) освіти в термінах МСКО [226; 227; 270], Болонських перетворень [365] в Україні порівняно з Росією. Для коректності зіставлення даних в українській вищій школі розглядаються лише вищі навчальні заклади III і IV рівнів акредитації, які надають повну вищу освіту. Технікуми, училища та коледжі I і II рівнів акредитації, які за національним законодавством [39; 41] також належать до сфери вищої освіти, не розглядаються.

Загальний контекст указаних перетворень країн доволі схожий. Україна і Росія – великі держави (їх населення співвідноситься як 1 : 3). При цьому перша входить до 27 найбільш населених країн світу, друга як найбільш велика європейська держава завершує вісімку [267], що, між іншим, зумовлює пов'язану з масштабністю певну інерцію суспільних перетворень. Обидві країни займають близькі позиції за індексом людського розвитку – відповідно 85-те і 71-ше місця серед 182 країн світу (2007 р.). Зокрема, близькими є індекси тривалості життя громадян (0,72 і 0,69), їх освіти (0,96 і 0,93) та доходу (0,71 і 0,83) [267].

Засади сучасної підготовки висококваліфікованих наукових та науково-педагогічних кадрів в обох країнах закладалися в процесі перебудови вищої і середньої спе-

ціальної освіти в СРСР ще в 1987 р. [90–93; 98; 176], однак зберігають актуальність до цього часу. Перетворення тих часів слід визнати назрілими в умовах глобалізації, що розгортається, і були відповіддю на втрату вищою школою динаміки свого розвитку. І це незважаючи на те, що рівень вітчизняних професіоналів забезпечував конкурентоспроможність Радянського Союзу (у складі якого Росія і Україна були найбільшими за кількістю населення союзними республіками), принаймні, у природничих і технічних науках. Адже загальновідомо, що у світі підтримувався фактичний стратегічний паритет у ракетно-космічній, авіаційній, атомно-енергетичній, машино- та приладобудівній галузях промисловості [54; 125]. Більше того, СРСР допомагав іншим країнам створювати вищі навчальні заклади світового класу: організований у 1958 р. за сприяння радянської сторони Індійський інститут технології в Бомбеї [125, с. 24] нині входить до переліку 200 найкращих університетів світу за рейтинговою версією "Таймс" [398]. Сьогодні серед високорейтингових університетів світу – Московський і Санкт-Петербурзький державні університети Росії [362; 398].

Саме в кінці 80-х рр. минулого століття на теренах СРСР прийнято рішення про організацію докторантури з відривом від основної діяльності при провідних вищих навчальних закладах та наукових установах [98, с. 59]. При цьому підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі і докторантурі вважали невід'ємною частиною безперервної освіти" [98, с. 57], відповідними послідовними ступенями "післявузівської освіти" [98, с. 60]. Планувалося також опрацювати перелік спеціальностей з підготовки кандидатів і докторів наук, узгоджений з оновленим переліком спеціальностей вищої освіти [98, с. 60, 61]. Це мало супроводжуватися розширенням теоретичних та пошукових досліджень, збільшенням у кілька разів обсягу їх фінансування [98, с. 67, 68]. Крім того, визначалася група провідних вищих на-

вчальних закладів з метою їх пріоритетного розвитку, зокрема зміцнення матеріально-технічної бази, науково-дослідницької, дослідно-конструкторської, видавничо-поліграфічної й іншої інфраструктури [98].

Особливо прогресивним слід визнати рішення про підвищення конкурентоспроможності заробітної плати працівників вищої школи. Наприклад, посадовий оклад завідуючого кафедрою з ученим ступенем доктора наук і зі стажем науково-педагогічної роботи понад 15 років встановлювався на рівні оплати праці республіканського міністра або першого секретаря обкому партії [92]. Закладені понад 20 років тому підходи до підготовки кадрів найвищої кваліфікації в багатьох випадках не застаріли й використовуються в сучасних підходах до організації підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні [236; 237; 270; 365].

На жаль, у сучасній Україні, на відміну від Росії, залишається нерозв'язаною проблема віднесення наукових ступенів кандидата і доктора наук до освітньої сфери. Вихідна трудність полягає в тому, що, як випливає з українського освітнього законодавства [38–41; 132], цим ступеням немає місця в системі освіти, вони скоріше є атрибутами наукової сфери. Справді, завершальному освітньому рівню (рівню повної вищої освіти) відповідає також кінцевий освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, магістра [39; 41]. Проблему загострює та обставина, що чотири п'ятих і аспірантів, і докторантів де-факто готуються у вищих навчальних закладах [82], де-юре ніяк не співвідносячись з яким-небудь освітнім (освітньо-кваліфікаційним) рівнем. При цьому підготовка у вищій школі значно ефективніша, ніж у науково-дослідницьких установах [82]. Суперечливий статусний (інституційний) стан аспірантури і докторантури, наукових ступенів в освітньо-науковій сфері України можна краще усвідомити, порівнявши законодавчі норми (табл. 2.6) [39–41].

Таблиця 2.6

Інституційне місце підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, аспірантури і докторантури в освітньо-науковій сфері згідно з чинними законами України

Закон України "Про освіту" (1996 р.) [41]	**Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.) [39]**	**Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" (1999 р.) [40]**
1	2	3
Стаття 29. ***Структура освіти*** Структура освіти включає: … вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту. *Стаття 30.* ***Освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні*** 1. В Україні встановлюються такі освітні рівні: … базова вища освіта; повна вища освіта. 2. В Україні встановлюються такі освітньо-кваліфікаційні рівні:	*Стаття 6.* ***Структура вищої освіти*** 1. До структури вищої освіти входять освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні: 1) освітні рівні: неповна вища освіта; базова вища освіта; повна вища освіта; 2) освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр. *Стаття 58.* ***Аспірантура (ад'юнктура), асистентура-стажування та докторантура*** 1. Основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації є аспірантура	*Стаття 19.* ***Підготовка наукових кадрів та підвищення їх кваліфікації*** Основними формами підготовки наукових кадрів є аспірантура та докторантура. Порядок вступу та навчання в аспірантурі та докторантурі встановлюється Кабінетом Міністрів України. *Стаття 20.* ***Наукові ступені і вчені звання*** Вчені мають право на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук … Присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань є державним визнанням рівня кваліфікації вченого …

Закінчення таблиці 2.6

1	2	3
молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр. *Стаття 31.* ***Наукові ступені*** 1. Науковими ступенями є: кандидат наук; доктор наук. *Стаття 45.* ***Наукова діяльність у системі вищої освіти*** 1. Наукова діяльність у системі вищої освіти включає ... підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Науково-дослідна робота є складовою частиною підготовки фахівців ...	(ад'юнктура) і докторантура. 2. Аспірантура (ад'юнктура) і докторантура створюють умови. для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата або доктора наук. ... 4. Підготовка кандидатів і докторів наук здійснюється вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх відокремленими підрозділами *Стаття 59.* ***Наукові ступені та вчені звання*** 1. Науковими степенями є: кандидат наук; доктор наук. ... 3. Присудження наукового ступеня або присвоєння вченого звання особі є визнанням рівня її наукової кваліфікації	

Примітка. У таблиці наведені частини відповідних статей, які безпосередньо стосуються проблеми, що розглядається.

У цьому сенсі стан справ з ученими ступенями, аспірантурою і докторантурою в Росії з концептуального погляду видається більш прийнятним, передовсім з точки зору врахування тенденцій європейської інтеграції, глобалізації та національної самоідентифікації. Мається на увазі ось що. Як самостійний рівень виділяється післявузівська професійна освіта, що "надає громадянам можливість підвищення рівня наукової та науково-педагогічної кваліфікації в аспірантурі, ад'юнктурі, докторантурі" [84, с. 56, 59]. Аспірантура (ад'юнктура) – перший ступінь, форма підготовки науково-педагогічних кадрів, а докторантура – вищий (другий) ступінь у системі післявузівської професійної освіти. Громадянам, які закінчили аспірантуру чи докторантуру та захистили дисертацію, в установленому порядку присвоюється відповідно вчений ступінь кандидата або доктора наук [84, с. 59]. Таким чином, можна говорити про введення найвищого освітнього рівня (6-го за МСКО) або циклу (циклів) (3-го і, можливо, 4-го в термінах Болонських перетворень) – так званих докторського рівня або докторського і післядокторського циклів освіти. Характерно, що згідно з національною російською традицією та міжнародною практикою окремих регіонів і країн цей рівень є двоетапним (двоступеневим, двоцикловим) – кандидатсько-докторським. Перший (кандидатський) етап (цикл) в російській інтерпретації відповідає академічному ступеню доктора філософії (PhD) у термінології та систематизації МСКО чи Болонського процесу. "Ступеня доктора (PhD) у Росії немає, і поки що його введення не передбачається, оскільки існує йому еквівалентний ступінь кандидата наук. Ступінь доктора наук існує як найвищий науковий ступінь" [84, с. 126].

Така кандидатсько-докторська двоетапність (двоступеневість, двоцикловість) не суперечить концепції безперервної освіти і видається перспективною для країн, які мають давню традицію підготовки кандидатів та докторів наук, у минулому накопичили значний освітньо-

дослідницький потенціал, включаючи, зрозуміло, і Україну. Правда, тут виникає питання про наявність освітніх ознак, що дають підстави вказану підготовку віднести до формальної освіти. Що стосується першого (аспірантсько-кандидатського) етапу (ступеня), то особливих сумнівів немає. Наприклад, у багатьох провідних вищих навчальних закладах України ще в середині 90-х рр. минулого століття розроблялися і затверджувалися навчальні плани аспірантури, з урахуванням яких складалися плани індивідуальної роботи аспірантів. У докторантурі традиційна освітня складова мінімізована, разом з тим присутня у формі та в спосіб, притаманних докторській освіті (згадаймо застереження Ради з докторської освіти Європейської асоціації університетів щодо принципових відмінностей в організації підготовки на бакалаврському, магістерському, з одного боку, і докторському, – з другого боку, циклах) [175; 227; 267; 270]. Так, до неї слід віднести підготовку кваліфікаційної роботи – дисертації, наукове консультування, самопідготовку для проведення й узагальнення досліджень, участі в науково-комунікаційній та науково-педагогічній діяльності [175]. Як і інші освітні елементи, докторські спрямовані на набуття докторантами відповідних компетентностей (запланованих результатів навчання, перебування в докторантурі) і можуть мати (і мають) кредитне вираження (навчальну трудомісткість) [175]. Наприклад, повне навчання в докторантурі може становити 180 кредитів Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ECTS) [400]. Інакше кажучи, докторантура являє собою спеціально організоване (інституціалізоване) освітнє середовище з беззаперечним домінуванням досліджень і розробок. Докторантсько-докторський етап (ступінь) відповідає поширеній у світі підготовці габілітованого або вищого доктора [175].

У цілому аналіз організації підготовки на найвищому освітньому рівні (найвищих циклах вищої освіти) у світовій практиці вказує на існування різних організа-

ційних моделей такої підготовки – одно-, двоетапної та змішаної [175]. Що стосується циклів, то, за великим рахунком, Болонський процес не висуває будь-яких обмежень чи заборон на можливу їх кількість, зокрема на розгляд четвертого циклу – післядокторського – з огляду на актуалізацію безперервної освіти [175]. Вимагаються лише чіткі схеми зіставлення (виявлення паритетності, конвертації, визнання) національної організації вищої освіти, включаючи найвищий її освітній рівень, та європейської трициклової метарамки "бакалавр – магістр – доктор". Це концептуальне Болонське положення стосується і співвіднесення національної рамки кваліфікацій та всеохоплюючої кваліфікаційної метарамки ЄПВО [385], а також Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя [372]. З урахуванням двоетапності підготовки на найвищому освітньому рівні європейські 8-рівневі кваліфікаційні дескриптори можуть відповідати 9-рівневим національним дескрипторам як Росії, так і України.

Більш як дворічний пошук оптимальної концепції розв'язання в Україні проблеми докторського освітнього рівня (докторського і післядокторського циклів) поки що не дав бажаних результатів. Не містять прийнятних моделей віднесення кандидатів і докторів наук до освітньої сфери підготовлені в 2008 р. законопроекти "Про внесення змін у Закон України "Про вищу освіту" (Міністерство освіти і науки України, Комітет Верховної Ради України з питань науки і освіти [117–119]), "Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації" (Вища атестаційна комісія України [38]), "Про Національну систему кваліфікацій" (Конфедерація роботодавців України). Ці законопроекти не узгоджені в загальнонаціональному масштабі, концептуально суперечливі, ґрунтуються на позиціях (не завжди науково аргументованих) окремих груп розробників, які до того ж недостатньо враховують європейські та світові тенденції докторської освіти.

Частина розробників зорієнтована на впровадження ступеня доктора філософії (PhD) замість ступеня кандидата наук, залишаючи без змін існуючий ступінь доктора наук та ігноруючи поширені у світі ступені професійних (профільних) докторів. З цією метою у Львівському національному університеті імені Івана Франка та Національному університеті "Києво-Могилянська академія" проводяться відповідні експерименти [132, с. 77–78]. Інші розробники та експерти (насамперед ті, які представляють інтереси Національної академії наук України, Національної академії аграрних наук України, Національної академії медичних наук України) схильні залишити все без особливих змін. На противагу цьому висуваються вагомі аргументи стосовно включення підготовки і кандидатів наук (докторів філософії, професійних, профільних докторів), і докторів наук у сферу вищої освіти (Національна академія педагогічних наук України). Пошук загальнонаціонального консенсусу триває, хоча оновлені версії зазначених законопроектів 2009–2010 рр., підготовлені МОН України, Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти, Комітетом Верховної Ради України з питань соціальної політики та праці, не позбавлені зазначених недоліків [117–119].

У виборі моделі вирішальним аргументом, у кінцевому підсумку, можуть виявитися національні традиції, історичні витоки. Адже не форма (тим більше механічно привнесена із-за кордону), а, зрештою, зміст визначить прийнятну якість підготовки на будь-якому з освітніх рівнів (етапів, циклів). У зв'язку з цим важливим є системний аналіз "вузьких місць" підготовки кандидатів і докторів наук як в Україні, так і в Росії – близьких [66], як уже зазначалося, аналогах за багатьма параметрами. У табл. 2.7 наводиться порівняння освітньо-наукових сфер двох країн за 20 актуальними показниками, розбіжності за якими в середньому не перевищують 19 %, а за половиною з них становлять менше від 10 %.

Таблиця 2.7

Порівняльна характеристика за 20 показниками освітньої (2008 р.) та наукової сфер (середина останнього десятиліття) України і Росії

Показник	Україна [76; 82; 132; 140; 185; 266; 267]	Росія [54; 84; 266; 267]	Відмінність параметрів, %, рази
1	2	3	4
I. Вища освіта			
1. Кількість вищих навчальних закладів на 1 млн населення	7,6	8,0	– 5 %
2. Кількість студентів вищої школи на 10 тис. населення, осіб	512	529	– 3 %
3. Середня кількість осіб, що навчаються в одному вищому навчальному закладі, тис.	6,8	6,7	+ 1 %
II. Аспірантура (ад'юнктура)			
4. Кількість аспірантів на 10 тис. населення, осіб	7,2	10,5	– 1,45 раза
5. Відношення аспірантів до чисельності студентів вищих навчальних закладів, %	1,4	2,0	– 1,4 раза
6. Частка аспірантів у вищих навчальних закладах, %	84	88	– 5 %
7. Ефективність аспірантури (випуск із захистом дисертації), %	22	26	– 18 %
8. Ефективність аспірантури у вищих навчальних закладах, %	25	28	– 12 %
9. Ефективність аспірантури в науково-дослідних установах, %	8,6	15	– 1,7 раза
III. Докторантура			
10. Кількість докторантів на 10 тис. населення, осіб	0,32	0,30	+ 7 %

Закінчення таблиці 2.7

1	2	3	4
11. Відношення докторантів до чисельності студентів вищих навчальних закладів, %	0,062	0,056	+ 11 %
12. Частка докторантів у вищих навчальних закладах, %	80	92	– 15 %
13. Ефективність докторантури (випуск із захистом дисертації), %	22	24	– 9 %
14. Ефективність докторантури у вищих навчальних закладах, %	24	25	– 4 %
15. Ефективність докторантури в науково-дослідних установах, %	12	19	– 1,6 раза
IV. Дослідницько-інноваційний контекст підготовки аспірантів і докторантів			
16. Частка ВВП на наукові та науково-технічні роботи (ННТР), %	1,2 в 2003–2004 рр. *(0,8 % у 2008 р.)*	1,2	< 4 %
17. Частка вищих навчальних закладів серед організацій, що виконують ННТР у 2005 р., %	11 *(13 % у 2008 р.)*	11	< 5 %
18. Частка вищих навчальних закладів, що виконують ННТР у 2005 р., %	< 50 *(< 52 % у 2008 р.)*	37	+ 1,35 раза
19. Частка "вузівського" сектору у фінансуванні ННТР у 2005 г., %	< 5 *(7 % у 2008 р.)*	< 6	– 1,2 раза
20. Частка коштів від ННТР у загальному бюджеті вищої школи у 2006 р., %	3,9 *(3,9 % у 2008 р.)*	3,7	+ 5 %
Середня відмінність за 20-ма показниками, %			**< 19 %**

Така близькість українських та російських характеристик після 19 років становлення окремих держав підтверджує беззаперечну роль традицій насамперед у

визначенні спрямованості та стійкості тенденцій, інновацій у сфері освіти і науки.

Оскільки головна відповідальність за підготовку кандидатів і докторів наук в обох країнах покладається на вищу школу, остільки саме остання та умови її організації, функціонування і розвитку підлягають детальному аналізу і потребують підвищеної уваги. На жаль, доводиться погодитися з висновками, що система вищої освіти після нетривалого періоду відродження, яке намітилося у кінці 80-х рр. минулого століття, набуття суверенітету і Україною, і Росією скоріше характеризується деградацією, під якою розуміється втрата вищою школою здатності повноцінно виконувати свою місію, покликання. Про це свідчать різноманітні дані, зокрема й ті, що наведені у табл. 2.7.

Головною причиною цього є некероване кількісне зростання вищої школи, численні новоутворення (як базові, так і позабазові) якої не забезпечують належної якості в умовах глобальної та регіональної конкуренції. Під впливом ідеї (і світової тенденції) швидкого нарощування кількості студентів на 10 тис. населення політики обох країн випустили з поля зору наявні та потрібні для цього ресурси (кадрові, фінансові, інформаційні, техніко-технологічні та ін.), а також ефективність їх використання, організації та управління.

За 1990–2008 рр. кількість вищих навчальних закладів в Україні зросла у 2,4 раза, кількість студентів у них – у 2,7 раза, у Росії майже так само – у відповідно 2,2 і 2,7 раза [54; 76; 82; 84; 94; 132; 140; 185]. Очевидно, що ресурсна база, ефективність менеджменту настільки не підвищилися, що породило проблему відповідності вищої школи її задекларованому статусу. Знову привертає увагу неперевищення 10 % розбіжності показників освітньо-наукової сфери за майже два десятиліття окремого існування двох країн. За цей час фактично усунута конкурсна основа (як рушій прогресу) практично в усіх

аспектах діяльності вищої школи – від прийому студентів до добору викладачів. Прийом студентів у вищі навчальні заклади України (425 тис. осіб у 2008 р.) зрівнявся (у 2006–2007 рр. навіть перевищував) з випуском учнів із старшої загальноосвітньої школи (427 тис.) [140; 185]. У вищій школі України працює 82 % кандидатів наук і 92 % докторів наук, зайнятих в економіці країни [76; 82; 140; 185]. Як результат у вищій школі масово навчаються і викладають не кращі представники суспільства, відібрані за конкурсом. Через різке зниження мотивуючої ролі рівня оплати праці, умов роботи, соціального статусу науково-педагогічного персоналу [132] в аспірантуру і докторантуру також приходять далеко не найбільш талановиті молоді люди, адже інтерес молоді до наукової та науково-педагогічної кар'єри значно знизився.

Валові підходи не залишили осторонь і сферу підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Середньорічний приріст докторів наук (у 1991–2008 рр.) та кандидатів наук (у 1995–2008 рр.) в Україні становив відповідно 9,7 та 10,4 % [82; 140; 185]. При цьому збільшення контингенту аспірантури у 3,2 раза за 18 років і докторантури у 3,3 раза за останні 17 років у вищій школі часто супроводжувалося відносним зниженням наукової та науково-технічної активності у вищих навчальних закладах. Якщо в 1991 р. з 156 вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації 146 (94 %) виконували спеціально фінансовані наукові та науково-технічні роботи, то у 2008 р. із 353 – 182 (52 %). Водночас кількість закладів, що мають аспірантуру, за відповідний період зросла з 125 (80 %) до 245 (69 %), а докторантуру – з 44 (28 %) до 157 (44 %) [82; 140; 185], тобто 63 вищих навчальних заклади (або майже кожен п'ятий) готують аспірантів, не здійснюючи реальної дослідницько-інноваційної діяльності, що було неприпустимо на момент розпаду СРСР.

З метою підвищення фінансування наукових та науково-технічних робіт у вищій школі України пропонується кілька варіантів. Один з них полягає в тому, щоб розформувати Національну і національні галузеві академії наук, а їх науково-дослідні установи та дослідно-конструкторські організації передати провідним вищим навчальним закладам [95]. Однак такий простий перерозподіл ресурсів (відібрати їх в одних і віддати другим) може призвести до банального знищення академій наук [82], які виправдали своє існування, без надійних гарантій очікуваного зміцнення вищої школи в умовах її надмірної подрібненості і крайньої слабкості. Нині жоден український вищий навчальний заклад не входить до переліку високорейтингових [362; 398]. Крім того, кожна з академій наук може розглядатися як своєрідний дослідницький мегауніверситет, який активно здійснює підготовку кандидатів і докторів наук, а також у низці випадків – магістрів і навіть бакалаврів. Тому видається більш прийнятним інший варіант, який полягає в тому, що згідно із ст. 34 Закону України "Про наукову і науково-технічну діяльність" указана діяльність має фінансуватися в обсязі, не меншому за 1,7 % валового внутрішнього продукту [40]. Насправді таке фінансування вдвічі менше [82]. Поступово піднімаючи рівень фінансування до законодавчо визначеної норми, необхідно додаткові ресурси пріоритетно спрямувати у вищу школу, насамперед у дослідницькі університети, які в країні становлять менше 4 % від загальної кількості вищих навчальних закладів.

Отже, аналіз досвіду реформування підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах глобалізації та європейської інтеграції виявляє багато спільного в Україні і Росії як у змістовому, так і в контекстуальному (середовищному) аспекті. Однією з причин спільності виступають традиції, які сформувалися в минулому, у радянський період, і які

продовжують визначати напрям і глибину перетворень на сьогодні. Серед змістових характеристик – збереження двоетапності (двоступеневості, двоцикловості) підготовки на найвищому освітньому рівні згідно з термінологією МСКО. Разом з тим Україна в законодавчому плані відстає від Росії у віднесенні підготовки кандидатів і докторів наук до освітньої сфери, як це прийнято у світовій спільноті. Україна і Росія стикаються з однаковими труднощами щодо забезпечення конкурентоспроможності вищої школи, яка несе головну відповідальність за підготовку кадрів найвищої кваліфікації. Очевидно, що виявлена схожість ситуації в двох країнах буде детермінувати подібність стратегій і шляхів подолання розглянутих проблем [164].

2.3.5. Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти

Європейська інтеграція національної освіти України активізувала дискусію навколо понять освіти, професійної, безперервної освіти, кваліфікації, професійної кваліфікації тощо [157]. У підрозділі аналізуються ці та інші поняття й пропонується їх системне подання стосовно вищого (докторського) освітнього рівня за МСКО [270], або третього циклу вищої школи за Болонською класифікацією [245; 365].

В Україні ще не відбулося переходу на міжнародний, зокрема європейський, освітній тезаурус, який у країні залишається ускладненим, суперечливим, неточним [67; 70; 154; 157]. Це утруднює вироблення загальнонаціонально узгодженої концепції стосовно модернізації української вищої школи та її практичну реалізацію. Зазначене насамперед стосується розроблення національної рамки кваліфікацій [123; 157], сумісної з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО) [349; 385], Європейською рамкою кваліфікацій

для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) [337; 372]. Не завершено й рівневої та галузевої реструктуризації вищої школи. Особливо все це актуально для докторської (дослідницької) підготовки [146–181].

Підвищена увага до докторського рівня освіти зумовлена кількома причинами:

1) утвердженням дослідницько-інноваційного типу цивілізаційного розвитку [99; 109; 236; 237; 245; 365];

2) зростанням частки висококваліфікованої праці [225; 236; 237];

3) швидким розширенням обсягів підготовки на докторському освітньому рівні [181; 226; 227; 245; 253].

Щодо докторської підготовки, то в умовах України найбільш актуальними є такі проблеми.

По-перше, віднесення такої підготовки до вищої освіти [39; 41; 117–119; 154; 176]. Де-юре підготовку кандидатів і докторів наук, аспірантуру і докторантуру не відносять до вищої освіти [39; 41]. Проте де-факто понад 80 % аспірантів та докторантів готують у вищій школі [82].

По-друге, реформатори вітчизняної вищої освіти мають, ураховуючи світовий і європейський досвід та національну традицію, визначитися, яку обрати концепцію віднесення підготовки кадрів вищої кваліфікації до вищої школи. Світовий досвід переконує в існуванні тенденції до включення докторської підготовки у вищу освіту і в тому, що така підготовка може бути як одно-, так і двоетапною (двоцикловою), а, крім того, на першому етапі (циклі) може бути два її типи (А, В) за ознаками спрямування (А – академічного чи В – професійного) [5; 8; 31; 84; 128; 157; 165]. А- і В-типізація докторської підготовки стає більш значимою в умовах підвищення попиту на фахівців докторського рівня в усіх секторах економіки [8; 99; 236; 237]. Специфіка національного досвіду полягає саме в тому, що з огляду на зазначені характеристики підготовка кадрів вищої кваліфікації здійснюється за двома етапами, циклами – кандидатським, докторським;

в аспірантурі, докторантурі [39; 41]. Характерно, що ще в 1987 р. кандидатсько-докторська підготовка розглядалася як невід'ємна складова безперервної освіти [176].

По-третє, важливу роль у кваліфікаційній ідентифікації підготовки докторського рівня відіграє розуміння кваліфікації взагалі, професійної кваліфікації зокрема, а також поділу освіти на формальну, неформальну та інформальну [157]. Системне тлумачення цих термінів дає змогу зорієнтуватися і розібратися в дискурсі, що розгорнувся навколо кваліфікацій, які надають і навчальні заклади, зокрема вищі, і роботодавці. Адже, наприклад, у Європі склався кваліфікаційний дуалізм, який полягає в тому, що паралельно співіснують дві кваліфікаційні еталонні метарамки: РК ЄПВО, ЄРК НВЖ [337; 349; 372; 385].

При цьому європейською спільнотою пропонується кваліфікаційні рівні, що відповідають короткому (в межах першого циклу), першому, другому і третьому циклам вищої освіти за РК ЄПВО, співвідносити з вищими (п'ятим, шостим, сьомим і восьмим) рівнями кваліфікацій ЄРК НВЖ [8]. Для виправдання такого дуалізму автори статей [23; 24] пропонують вважати кваліфікаційні рівні РК ЄПВО (ураховуючи, що вони складені для вищої школи і що вітчизняна школа освітньо і освітньо-кваліфікаційно дуальна [39; 41]) освітніми, або академічними, а ЄРК НВЖ – освітньо-кваліфікаційними, або професійними (орієнтованими на вимоги ринку праці [157]). Подібної позиції дотримується автор статті [144], поділяючи кваліфікації на академічні та професійні. Проте в самих європейських метарамках йдеться саме про кваліфікації взагалі, а не професійні кваліфікації (кваліфікації для ринку праці) [157; 337; 349; 372; 385]. А, крім того, вища освіта іманентно дуальна, оскільки вона надає кваліфікації, які водночас є загальними (для громадян узагалі, громадянського суспільства) і придатними для ринку праці (тобто професійними). У зв'язку з цим виникає питання, чи потрібно і правильно кваліфі-

кації, надані суто у вищій школі, формально поділяти на освітні (академічні) та професійні. Адже за своїм змістом освітні (академічні) кваліфікації можуть бути загальними, допрофесійними, професійними та комбінованими відповідно до загальних, допрофесійних, професійних і комбінованих освітніх програм [226; 227; 273].

Тому насправді більш логічно та практично розмежовувати кваліфікації на освітні (із загальною, допрофесійною, професійною і комбінованою орієнтацією [226; 227; 270]) і суто професійні, використовуючи критерій поділу освіти на формальну, неформальну та інформальну [157; 227]. При цьому перші насамперед слід пов'язувати з формальною освітою (за якою опановують певний освітній рівень, етап, цикл).

За МСКО [270], що, зокрема, використовується ОЕСР [226; 227], країнами ЄС, для формальної освіти на допочатковому (0-му) та початковому (1-му) рівнях кваліфікації (які відповідають найнижчому рівню ЄРК НВЖ) є суто загальними виходячи із змісту та класифікації освітніх програм за їх орієнтацією. На наступних (2–4-му) освітніх (нижчої і вищої середньої та післясередньої невищої освіти) рівнях кваліфікації (які співвідносяться з 2–4-м кваліфікаційними рівнями ЄРК НВЖ) можуть бути як загальними, так і професійними (та перехідними – допрофесійними), й загально-професійно поєднаними [270].

На 5–6-му рівнях (вища освіта) кваліфікації, як зазначалося, мають виключно інтегральний загальнопрофесійний характер: немає "чистої" вищої освіти, яка абсолютно не орієнтована на ринок праці, як відсутня і суто професійна вища освіта без соціально-гуманітарної, громадянської складової. І документ про вищу освіту видається один, а не два окремих: про освіту і про кваліфікацію. У зв'язку з цим стає очевидною зайва надуманість, яка лише ускладнює суть справи, щодо паралельного запровадження законодавством про вищу освіту освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів [39; 41; 154].

На 3–6-му освітніх рівнях "чисті", виключно професійні освітні кваліфікації можуть надаватися в межах неформальної освіти. Неформальна (додаткова на конкретному освітньому рівні, етапі, циклі) освіта є своєрідною перехідною зоною між формальною та інформальною освітою і надається як в освітній системі, так і роботодавцями.

Проте існують додаткові (включаючи вищі) професійні кваліфікації, які не можуть бути отримані в межах формальної або неформальної освіти [157] і на які часто не звертають увагу, розглядаючи кваліфікаційні системи. Їх опанування можна пояснити в рамках освітньої концепції введенням до розгляду так званої інформальної освіти – спонтанної, освіти, що набувається в будь-якій діяльності, спеціально не пов'язаній з освітою [157; 227]. В освітньо-науковій сфері до таких кваліфікацій, що надаються в результаті наявності стажу науково-педагогічної роботи з певними характеристиками, можна віднести вчені звання доцента, професора, заслуженого працівника освіти та за результатами стажу наукової роботи – старшого наукового співробітника, члена-кореспондента, дійсного члена академії, заслуженого діяча науки і техніки й деякі інші. Разом з тим для отримання зазначених професійних кваліфікацій зазвичай потрібні відповідні освітні кваліфікації.

Так, для здобуття вчених звань доцента та старшого наукового співробітника, як правило, необхідно мати, принаймні, науковий ступінь кандидата наук, а професора чи члена-кореспондента, дійсного члена академії – доктора наук. Це здебільшого стосується і почесних звань заслуженого працівника освіти в разі надання його науково-педагогічному працівникові вищої школи (зазвичай необхідний науковий ступінь кандидата наук) та заслуженого діяча науки і техніки (доктора наук). Професійні кваліфікації, на відміну від освітніх (які в міжнародній практиці називаються академічними ступенями за певним галузе-

вим спрямуванням та типовим призначенням [227; 270]), надаються роботодавцями або уповноваженим ними представником, органом державної влади, главою держави (у розглядуваному випадку – Міністерством освіти і науки України, Вищою атестаційною комісією України, Національною та національними галузевими академіями наук України, Президентом України).

Головна сутнісна відмінність освітніх кваліфікацій (академічних ступенів) від професійних кваліфікацій (не плутати з освітніми кваліфікаціями професійної орієнтації!) полягає в тому, що перші пов'язані з формальною освітою, а отже, є результатом спеціально організованої освітньої діяльності. Саме цим характеризується, за невеликим винятком, що лише підтверджує правило, підготовка кандидатів і докторів наук. Тому кандидатсько-докторська підготовка має бути включена в систему вищої освіти, тобто здійснюватися на основі відповідних освітніх програм, на відміну від, скажімо, здобуття вченого звання доцента, професора, яке спеціальних освітніх програм не передбачає.

Також виникає запитання, як слід кваліфікувати почесні звання: як нагороду за заслуги (подібно до ордена, медалі, почесної грамоти, грамоти) чи як професійну кваліфікацію? Ураховуючи положення про почесні звання, їх тісний зв'язок із змістом професійної діяльності, специфічне галузеве спрямування, все ж таки зазначені звання тяжіють до професійної кваліфікації на основі сукупності професійних досягнень (тобто досягнень інформальної освіти).

На користь вищезазначених інтерпретацій з урахуванням формальної, неформальної та інформальної освіти свідчить норма Національного класифікатора України: Класифікатора професій ДК 003:2005 (складеного за міжнародними вимогами) про те, що "кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією" (див. 3. Основні положення) [51; 86].

Стосовно вищої школи, то освітні кваліфікації (академічні ступені) на докторському рівні, етапі, циклі освіти з огляду на європейський і світовий досвід в процесі модернізації вітчизняної вищої школи в руслі Болонського процесу та Лісабонської стратегії мають бути трансформовані так, як показано в табл. 2.5.

Таким чином, на прикладі освітньо-наукової сфери помітні сутнісні відмінності освітніх (формальної освіти) і професійних (для ринку праці, інформальної освіти) кваліфікацій. Освітні і професійні кваліфікації відрізняються за способом надання – в освіті та роботодавцями. При цьому освітні кваліфікації, у свою чергу, за орієнтацією можуть бути загальними, допрофесійними, професійними та комбінованими. Сполучною ланкою між формальною та інформальною освітою виступає неформальна, що надається як в освітній системі, так і в системі ринку праці. Концептуальна модель трансформації освітніх кваліфікацій (академічних ступенів) на докторському рівні освіти в процесі європейської інтеграції національної вищої школи в контексті Болонського процесу та Лісабонської стратегії має враховувати традиційну двоетапність (двоцикловість) підготовки кадрів найвищої кваліфікації і її академічну та професійну орієнтації на першому етапі.

2.3.6. Використання світового і європейського досвіду організації шостого освітнього рівня (третього циклу вищої освіти) в концепції трансформації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні

У світі та Європі підвищується увага до підготовки фахівців на найвищому (шостому, дослідницькому) освітньому рівні за МСКО [270] або на третьому (докторському) циклі вищої школи за термінологією Болонського процесу щодо формування конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [365]. У країнах ОЕСР у 2007 р. на продовжені дослідницькі програми

6-го освітнього рівня за МСКО вступило в 1,9 раза більше осіб, ніж випущено, тобто вступали раніше, зокрема в 19 країнах ЄС (ОЕСР) – удвічі більше [181; 226]. Як відомо, Болонськими пріоритетами є: запровадження трициклової (бакалавр – магістр – доктор) вищої освіти, забезпечення її якості та визнання ступенів (кваліфікацій) і періодів навчання [365]. Згідно з Лісабонською стратегією із створення Європейського дослідницького простору (ЄДП) ставиться завдання збільшити до 3 % частку ВВП, що спрямовується на дослідження і розробки, додатково підготувати 700 тис. дослідників [155; 181; 236; 237]. Аналіз розвитку і поглиблення розуміння докторської підготовки в Європі за останні п'ять років, починаючи з 2005 р., дає підстави дійсно розглядати докторську освіту як своєрідну освітню зону, у якій інтегруються (перекриваються) власне ЄПВО і ЄДП, утворюючи Європейський простір докторської освіти (ЄПДО).

Із створенням у 2008 р. Ради докторської освіти Європейської асоціації університетів (РДО ЄАУ) [423] специфіка ЄПДО всебічно вивчається в межах постійно діючих конференцій, тематичних круглих столів і робочих груп. Однак уже нині можна стверджувати, що до сутнісних характеристик ЄПДО насамперед належать такі, як дослідницька й інституційна основа підготовки, європейське розмаїття [215]. Останнє означає, що не існує якоїсь єдиної "європейської моделі" докторської освіти.

Справді, у різних країнах системи докторської підготовки суттєво відрізняються, наприклад, за рахунок використання у різних комбінаціях кваліфікації доктора філософії (PhD), професійного (профільного) доктора, вищого доктора (доктора наук, габілітованого доктора). Це виражається в існуванні одно-, двоетапної і змішаних організаційних типів підготовки. Відрізняються і форми підготовки: за індивідуальними, структурованими програмами, в докторських школах тощо. Відмінним є співвідношення дослідницької і навчальної компонент у

докторських програмах. Європейське розмаїття розглядається як фактор розвитку. Фактично ЄПВО є привабливим для інших розвинених регіонів світу – Північної Америки, Австралії, Східної Азії. Також Європа і Північна Америка є регіонами-лідерами за часткою топ-університетів за провідними світовими рейтингами [146; 148; 150; 151; 153; 156; 158–161; 164; 165; 170; 172; 173; 175–179].

Участь України в згаданих євроінтеграційних процесах потребує суттєвої трансформації як вищої освіти взагалі, так і підготовки фахівців найвищої кваліфікації (кандидатсько-докторського, дослідницького рівня) зокрема. Адже за багатьма ключовими параметрами вітчизняна вища школа та підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів не відповідають загальноєвропейським вимогам [146–181]. Серед суттєвих розбіжностей слід назвати насамперед такі.

1. Формальна відсутність третього (докторського) і четвертого (післядокторського) циклів вищої освіти (шостого освітнього рівня за МСКО), рівнева та статусна невизначеність наукових ступенів кандидата і доктора наук та аспірантури і докторантури. Хоча за законодавством останні перебувають поза вищою освітою, фактично понад 80 % аспірантів та докторантів готуються саме у вищій школі. Більшість осіб, які захищають кандидатські, докторські дисертації, проходили підготовку в аспірантурі, докторантурі. Річний випуск аспірантів (7,3 тис. у 2008 р.) перевищує кількість захистів кандидатських дисертацій (5,8 тис. у 2008 р.), а випуск докторантів (424 осіб) становить понад половину від щорічної кількості захистів докторських дисертацій (725) [29; 82; 179].

2. Недостатній дослідницько-інноваційний супровід підготовки аспірантів і докторантів у вищих навчальних закладах, майже половина з яких, що надають повну вищу освіту, не провадять серйозних наукових досліджень. Науково-дослідницький та дослідно-конструкторський контекст, який фінансово підтримується лише в обсязі

3–4 % від загального фінансування вищої школи (25–30 % у країнах ОЕСР та країнах ЄС у складі ОЕСР), незадовільний не тільки у вищій освіті, а й в Україні в цілому (0,8 % від ВВП на фінансування наукових та науково-технічних робіт, у країнах ОЕСР – близько 1,8 %) [82; 155; 179; 181].

3. Брак ефективних освітньо-дослідницьких програм підготовки аспірантів та докторантів, натомість акцент зроблено на тривалу (від півроку і більше) бюрократизовану атестаційну процедуру, передовсім захисту малодоступних (тиражем кілька екземплярів) дисертацій. Як наслідок, закінчують аспірантуру і докторантуру із своєчасним захистом дисертації менше від чверті випускників [82].

4. Неузгодженість національних переліків освітніх та наукових галузей, напрямів (груп спеціальностей) і спеціальностей: освітніх – відповідно 16 (48 галузей знань), 142, понад 500, наукових – 27, 49, близько 500 [149].

5. Низька конкурсність, а отже незадовільна селекція при відборі на навчання на найвищий освітній рівень, в аспірантуру і докторантуру.

6. Невисока якість наданих наукових ступенів (кваліфікацій) через слабку інтегрованість вітчизняних досліджень у світовий та європейський дослідницькі простори [155; 179].

7. Недосконалість системи оприлюднення наукових результатів, мережі наукових фахових видань (близько 700), переважна більшість яких не перекладається на інші мови, не реферується, зовнішньо не рецензується, не входить до міжнародних науковометричних баз даних, до останнього часу не відображалася в електронній мережі [29; 149; 179].

8. Незадовільний рівень володіння англійською мовою – основною мовою представлення наукових результатів. Водночас цією мовою у світі публікується 80 % наукових результатів (приміром, у Швеції готується 78 % докторських дисертацій) [153; 159; 179].

Створення науково обґрунтованої концепції трансформації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні має на *меті* окреслити параметри ефективної моделі підготовки дослідницьких кадрів та поетапного переходу від нинішньої організації цієї підготовки до більш перспективної, такої, що відповідає основним принципам і пріоритетам Болонського процесу та Лісабонської стратегії, світовим тенденціям з урахуванням при цьому національних традицій і особливостей. Основними *завданнями* концепції є: визначення принципів, доцільної організації, нормативно-правового врегулювання підготовки на найвищому рівні й уточнення стратегії на перехідний період.

Провідними принципами підготовки фахівців найвищої кваліфікації, що відповідають Зальцбурзькими принципам [215] і відображають національну специфіку, за новою моделлю слід визнати такі:

- віднесення такої підготовки до найвищого рівня освіти (циклів вищої школи);
- поєднання освіти і досліджень;
- достатність фінансування;
- включення в систему безперервної освіти впродовж життя;
- інтеграція в європейські та світові простори вищої освіти, досліджень, наукової інформації;
- гарантування якості шляхом розроблення національної рамки кваліфікацій на основі компетентнісного підходу, сумісної із європейськими кваліфікаційними метарамками;
- моніторинг якості за стандартами і рекомендаціями європейської асоціації гарантування якості вищої освіти та відповідної національної агенції;
- забезпечення транс'європейської прозорості й зрозумілості підготовки та зіставлюваності дослідницьких кваліфікацій;
- законодавче врегулювання підготовки;

- поетапність трансформації існуючої системи підготовки (еволюційний підхід у модернізації, реформуванні);
- збереження вітчизняного досвіду, що виправдав себе, і національних традицій (неприпустимість сліпого копіювання і механічного перенесення на вітчизняні терени без відповідних експертиз, експериментальних перевірок, адаптації будь-якої зарубіжної практики).

З урахуванням досвіду розвинених країн, насамперед ОЕСР, ЄС, країн з високорейтинговими університетами, університетів світового класу, положень МСКО, вимог Болонського процесу та Лісабонської стратегії, висновків і рекомендацій Ради з докторської освіти Європейської асоціації університетів, власних національних традицій [146–181] оптимальними характеристиками організації підготовки кадрів найвищої кваліфікації в Україні слід визнати такі.

1. Організація підготовки в межах саме найвищого (шостого) освітнього рівня або на третьому–четвертому циклах вищої освіти. Аспірантура та докторантура як інституційні форми мають стати основними складовими вищої школи подібно до бакалавратури і магістратури. При цьому аспірантура і докторантура становлять два етапи шостого освітнього рівня МСКО або третій і четвертий цикли вищої освіти.

Аспірантура – *базовий* (перший, нижчий) етап (третій цикл), покликаний сформувати самодостатнього фахівця дослідницького типу (дослідника-початківця), спроможного самостійно проводити дослідження й викладати у вищій школі, що засвідчується присвоєнням академічного (вченого, дослідницького, наукового) ступеня (освітньої кваліфікації) загального типу – доктора філософії (PhD), або професійного типу – професійного (профільного) доктора на кшталт доктора медицини, доктора ветеринарії, доктора інженерії, доктора архітектури, доктора права тощо [150; 161; 165; 170; 178]).

Докторантура – *завершальний* (другий, вищий) етап (четвертий цикл), спрямований на створення умов для підсумовування, узагальнення, уточнення основних результатів науково-дослідної роботи, оформлення докторської дисертації, завершення становлення зрілого фахівця дослідницько-інноваційного типу, а також підвищення викладацької компетентності на основі проведених досліджень. Підготовка в докторантурі відтерміновується не менше ніж на три роки після отримання ступеня (кваліфікації) доктора філософії, професійного (профільного) доктора і завершується наданням академічного (вченого, дослідницького, наукового) ступеня (кваліфікації) доктора наук (вищого доктора, ґабілітованого доктора).

Діяльність аспірантури і докторантури організується із використанням компетентнісного, кредитного, кваліфікаційного підходів [157; 222; 337; 349; 365; 372; 385; 400].

2. Підготовка в аспірантурі здійснюється на основі збалансованих освітніх програм, які передбачають поглиблене навчання, оригінальні дослідження, залучення до викладання, включаючи науково-педагогічну практику, з метою набуття викладацької компетентності та відповідну атестацію, що остаточно здійснюється акредитованим вищим навчальним закладом під контролем національної агенції із забезпечення якості на завершальній фазі першого (нижчого) етапу шостого освітнього рівня, третього циклу вищої освіти. Атестаційна процедура включає публічний захист дисертації у вигляді рукописної праці або опублікованої монографії та автореферату.

3. Підготовка в докторантурі має індивідуалізований консультаційно-дорадчий характер, передбачає участь у науково-комунікаційних заходах, завершення персонально ініційованих і проведених досліджень та узагальнення отриманих й оприлюднених дослідницьких результатів, що розв'язують важливу дослідницьку проблему (при прийомі до докторантури вимагається

серйозний дослідницький доробок [179] не менше від 50–70 % виконаного дисертаційного дослідження). При цьому право остаточної атестації належить національній агенції. Атестаційна процедура включає підготовку і публічний захист дисертації у вигляді опублікованої монографії та розгорнутого автореферату.

4. Аспірантура та особливо докторантура можуть функціонувати у вищих навчальних закладах з висококваліфікованим науковим і науково-педагогічним персоналом, розвиненим дослідницько-інноваційним потенціалом, що за обсягом фінансування становить не менше ніж 10–25 % від загальних видатків на утримання закладу, здійснюють фахові видання, які перекладаються на поширені мови, реферуються за кордоном, зовнішньо рецензуються та відображаються в електронних базах даних. Аспірантура і докторантура за наявності необхідних умов відкриваються й у науково-дослідницьких установах, ліцензованих і акредитованих для здійснення відповідної діяльності.

5. Існування якісного конкурентного і конкурентоспроможного освітньо-наукового середовища (контексту), що характеризується наявністю мережі потужних високорейтингових вищих навчальних закладів, необхідного ресурсного (фінансового, кадрового, матеріально-технічного, інформаційного) забезпечення, об'єктивної селекції здобувачів ступенів (кваліфікацій).

Реалізація нової моделі підготовки фахівців найвищої кваліфікації потребує прийняття законів (у новій редакції і нових) стосовно вищої освіти, наукової і науково-технічної діяльності, атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, національної рамки кваліфікацій тощо. Необхідним є законодавче унормування ось чого.

1. Підготовки фахівців найвищої кваліфікації як найвищого освітнього рівня (за МСКО) або циклів (за Болон-

ською термінологією) у рівневій (цикловій) організації вищої освіти.

2. Запровадження дворівневих кваліфікацій для докторської (дослідницької) підготовки в національній кваліфікаційній системі відповідно до європейських рамок кваліфікацій ЄПВО та для навчання впродовж життя [337; 349; 372; 385].

3. Визначення наскрізної й узгодженої системи освітніх галузей і спеціальностей підготовки на всіх рівнях (циклах) вищої освіти, включаючи докторську (дослідницьку) підготовку.

4. Уведення на третьому циклі вищої освіти двох типів докторської освіти (академічної, теоретичної і професійної, прикладної), передбачивши, що отримання ступеня доктора філософії (PhD) надає можливість здобуття наукового ступеня доктора наук у будь-якій галузі досліджень, а професійного (профільного) доктора – лише в тій самій дослідницькій галузі.

5. Закріплення за ВАК України функцій національної агенції гарантування якості підготовки фахівців найвищого кваліфікаційного рівня. З огляду на стрімкий розвиток і зростання ролі докторської освіти в Європі та світі потреба у ВАК як загальнонаціональному органі (зрозуміло, також модернізованому) та його діяльності буде також посилюватися.

6. Покладання відповідальності за атестацію докторів філософії, професійних (профільних) докторів на належним чином ліцензовані й акредитовані вищі навчальні заклади, науково-дослідницькі установи з урахуванням їх рейтингів.

7. Збільшення до 2 % ВВП асигнувань на наукову і науково-технічну діяльність та спрямування додаткових видатків насамперед у вищу школу.

8. Зменшення студентської ємності сфери вищої освіти відповідно до ресурсних (фінансових, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних й інших) мож-

ливостей, підвищення рівня вимог до спроможності претендентів перебувати в аспірантурі, докторантурі, конкурсності в їх доборі.

9. Установлення вимог до наукових фахових видань, їх рецензування й ранжування, перекладу на інші мови, реферування, відображення в електронних базах даних та міжнародних науковометричних мережах.

10. Запровадження обов'язкового вступного екзамену з англійської мови при прийомі на найвищий освітній рівень, або третій і четвертий цикли вищої школи.

11. Підвищення мотивації до наукової та науково-педагогічної кар'єри шляхом забезпечення кар'єрної привабливості та престижності статусу вченого, зокрема, шляхом достатнього матеріального забезпечення.

Національні особливості та традиції в підготовці й атестації кадрів найвищої кваліфікації зумовлюють доцільність наступних поступових і асинхронних (за різними напрямами в міру готовності) трансформацій залежно від швидкості та якості контекстуальних освітньо-наукових перетворень.

1. Безсистемний розвиток вищої школи, що фактично призвів до всезагальної, проте здебільшого незадовільної якості вищої освіти (про що свідчать низькі рейтинги вітчизняних закладів), зумовлює збереження на період до оптимізації мережі вищих навчальних закладів сильного державного контролю за підготовкою та атестацією дослідницьких кадрів.

2. Натомість виявляється високою готовність віднесення аспірантури (і докторантури) до системи вищої освіти. Це не заперечує функціонування аспірантури і докторантури в провідних ліцензованих та акредитованих науково-дослідницьких установах.

3. Водночас через неконтрольоване кількісне зростання вищої школи передача їй повноважень щодо здійснення повного циклу (включаючи остаточну атестацію) підготовки кадрів докторського рівня в найближчі роки

видається проблематичною. Цьому має передувати експериментальна стадія із залученням кращих вищих навчальних закладів та науково-дослідницьких установ.

4. Запровадження нової моделі буде стримуватися через відсутність сучасної системи ранжування вищих навчальних закладів, науково-дослідницьких установ.

5. Потрібно посилити заохочення і стимулювання наукової та науково-педагогічної діяльності з метою утримання висококваліфікованих фахівців, запобігання їх географічній й економічній міграції, дефіциту.

6. Необхідно невідкладно збільшити фінансування досліджень і розробок у вищій школі.

7. Ураховуючи типову сумарну тривалість навчання на різних освітніх рівнях у країнах ОЕСР [226], оптимальними освітніми періодами в Україні слід визнати такі: 12 років – повна середня освіта, 3–4 роки – бакалаврський цикл, 1–2 роки – магістерський цикл, 3–4 роки – докторський цикл, до трьох років – післядокторський цикл вищої освіти.

Реалізація окреслених концептуальних положень дасть змогу отримати такі результати.

1. Еволюційно (без потрясінь і конфліктів, запобігаючи ситуації, коли старе зруйновано, а нове з невідомими наслідками не сформовано) перейти до більш досконалої моделі підготовки кадрів найвищої кваліфікації, інтегрованої в європейські та світові простори вищої освіти, досліджень, докторської освіти, науково-дослідницької інформації.

2. Зробити вітчизняну докторську (дослідницьку) підготовку визнаною за межами країни, підвищити її якість, привабливість та конкурентоспроможність.

ВИСНОВКИ

Здійснене системне дослідження докторської підготовки у світі та Україні [32; 43; 146–181; 195] дає змогу зробити такі висновки.

1. Докторська підготовка є прийнятим у світовій, зокрема європейській, практиці термінологічним словосполученням, що означає освіту на 6-му (найвищому) рівні за прийнятою ЮНЕСКО Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО, 1997 р.), або на 3-му (також найвищому) циклі вищої школи за визначенням Болонського процесу (1999 р.). Як у рівневій, так і в цикловій класифікації вищої освіти докторська підготовка є ієрархічно рядоположною з так званою бакалаврською і магістерською підготовкою, що відповідно становить перший і другий цикли вищої школи або перший і другий етапи 5-го рівня освіти МСКО. Синонімічним (тотожним) до докторської підготовки (*англ.* doctoral training) поняттям є докторська освіта (*англ.* doctoral education). Останнє пріоритетно використовується в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО), про утворення якого в рамках Болонського процесу проголошено в березні 2010 р. Офіційне загальноєвропейське визнання докторської освіти відбулося в 2003 р. У проекті нової версії МСКО, яку передбачається ухвалити в 2011 р., зберігається віднесення докторської підготовки до найвищого освітнього рівня, при цьому підкреслюється різноманітність докторських програм і ступенів.

2. Докторська освіта швидко розвивається, темпи збільшення обсягів докторської підготовки випереджають темпи зростання вищої школи загалом. У 2007 р. частка докторантів серед загальної кількості студентів у світі становила 2 %, у Північній Америці і Західній Європі – 3 %. Тенденція до розвитку докторської освіти зумовлена зростанням суспільних потреб у фахівцях вищої кваліфікації, поширенням попиту на таку підготовку за

всіма видами економічної діяльності. Особливо популярна докторська освіта у міжнародних (за країною здобутої освіти) та іноземних (за країною громадянства) студентів. Докторанти поміж таких мобільних студентів у середньому по країнах світової спільноти становлять 7 %, тоді як серед місцевих студентів у країнах, що приймають на навчання (а це розвинені країни), – лише 3 %.

3. Концепцію навчально-дослідницької природи (навчання через дослідження) докторської підготовки визнано в розвинених країнах, зокрема тих, що входять в Організацію економічного співробітництва і розвитку, ОЕСР (30 країн, у тому числі 19 країн – членів ЄС), європейських країнах – учасницях Болонського процесу (47 країн разом з Казахстаном), інших країнах, які використовують МСКО. Що стосується європейського виміру, то на рівні докторської освіти відбувається перетин й інтеграція двох європейських просторів – вищої освіти і досліджень (Європейський дослідницький простір (ЄДП), який формується відповідно до Лісабонської стратегії Європейського Союзу 2000 р.). Цю освітньо-дослідницьку зону (зону дослідницької освіти) Європи доцільно кваліфікувати як Європейський простір докторської освіти (ЄПДО). Концепцію ЄПДО можна поширити на глобалізований світ загалом, на будь-який його інший регіон. Докторські освітні програми, які передбачають поглиблене навчання та оригінальні дослідження, ведуть до надання так званих підвищених дослідницьких кваліфікацій (*англ.* advanced research qualifications).

4. Розвиток докторської освіти в країнах ОЕСР, на які припадає чотири п'ятих світового ВВП, характеризується випереджальною динамікою серед рівнів вищої школи. Випуск докторантів у середньому в країнах ОЕСР у 2000–2007 рр. збільшився в 1,5 раза, у 19 країнах ЄС – членах ОЕСР – так само, тоді як випуск фахівців з А-програм 5-го рівня вищої освіти в обох випадках зріс у 1,4 раза. Однак, якщо розбіжність країн ОЕСР у 2007 р.

за обсягом випуску докторантів становила близько 19 разів, за обсягом їх прийому – 18 разів, то аналогічні показники для А-програм відповідно дорівнювали лише 3,6 і 3,0 рази. Вирівнювання розбіжностей за цей період для докторських програм виявилося набагато більшим, ніж для А-програм вищої освіти.

Інтегральна частка міжнародних та іноземних докторантів серед усіх докторантів-випускників 2006 р. у країнах ОЕСР у середньому становила 14 %. Якщо у вищій освіті країн цієї організації міжнародні студенти становлять 7 % від загальної кількості студентів, то на 6-му освітньому рівні – 16 %. Для іноземних студентів ці показники відповідно становлять 9 і 20 %. Для країн ЄС (ОЕСР) указані дві групи показників дорівнюють 6 і 12 % та 7 і 17 %. Ці дані вказують на значно більшу мобільність студентів 6-го освітнього рівня порівняно з 5-м рівнем освіти.

Частка докторантів-вступників 2007 р. є вдвічі більшою, ніж випускників (тобто вступників попередніх років), а саме: для країн ОЕСР – 2,8 %, країн ЄС (ОЕСР) – 3,4 %.

5. Кадровий і фінансовий потенціал освітньо-дослідницького середовища в країнах ОЕСР виявляє зв'язок з розвитком освітніх програм докторського рівня. Основними кадрово-фінансовими характеристиками освітньо-дослідницького контексту, у якому відбувається докторська підготовка, що статистично визначаються ЮНЕСКО та ОЕСР, слугують такі (перша група показників):

1) кількість дослідників у країні на 1 тис. населення;

2) частка ВВП на дослідження та розробки в країні;

3) обсяг (річний) фінансування досліджень та розробок у вищій школі на одного студента;

4) частка ВВП на дослідження та розробки у вищій освіті;

5) частка ВВП на фінансування вищої освіти;

6) обсяг (річний) фінансування одного студента;

7) частка фінансування одного студента від ВВП на душу населення.

Для докторських освітніх програм доступними є дані щодо таких характеристик (друга група показників):

1) обсяг випуску докторантів як частка населення відповідного випуску віку;

2) обсяг прийому докторантів як частка населення відповідного вступу віку;

3) частка міжнародних/іноземних докторантів серед усіх докторантів-випускників;

4) частка міжнародних (за країною здобуття попередньої освіти) докторантів серед усіх докторантів;

5) частка іноземних докторантів (за країною проживання, громадянства) серед усіх докторантів.

Розрахунки коефіцієнта кореляції рангів Спірмена для показників першої і другої груп свідчать про ймовірну пріоритетну орієнтацію докторантів насамперед на рівень фінансового забезпечення освітньо-дослідницького середовища, ніж на його кадровий потенціал, а належне фінансування освітньо-дослідницької діяльності, напевне, сприяє успішному завершенню докторської освіти. Статистично-кореляційний аналіз, крім того, дає змогу за критерієм адекватності використання кадрового та фінансового освітньо-дослідницького потенціалу для докторської підготовки виділити три групи країн ОЕСР, які цей потенціал експлуатують надмірно, недостатньо і оптимально.

6. У Європі увага до найвищого (докторського) освітнього рівня підвищилася на початку цього століття у зв'язку з розгортанням з 1999 р. Болонського процесу, прийняттям у 2003 р. у Берліні на конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, трициклової моделі вищої школи. Цей інтерес підтримує і Лісабонська стратегія з 2000 р. щодо створення Європейського дослідницького простору та визнання ключової відповідальності в його формуванні вищих навчальних закладів. Сутнісно європейська концепція докторської освіти представле-

на десятьма так званими Зальцбурзькими принципами (2005 р.). Розв'язанню проблем докторської підготовки слугує утворена у 2008 р. Рада з докторської освіти (РДО) Європейської асоціації університетів (ЄАУ). Важливо, що окремий Зальцбурзький принцип спеціально наголошує на різноманітті докторських програм, чим фактично визнається (крім того, практично підтверджується) відсутність єдиної "європейської моделі" докторської підготовки. Докторська освіта виявляється більш різноманітною, ніж бакалаврська та магістерська.

7. Строкатість європейської докторської освіти актуалізує питання класифікації докторської підготовки. Її розгляд у 24 європейських країнах – членах і партнерах ОЕСР дає змогу виявити основні моделі, типи (організаційні та орієнтаційні), види, форми, елементи докторської освіти.

Моделі – одноетапна (одноциклова); змішана (одно- або двоетапна одноциклова); двоетапна (з габілітацією або двоциклова) підготовка.

Організаційні типи – третій цикл реалізується в один етап; вступ на третій цикл після другого циклу потребує додаткового отримання диплома із ступеневої спеціалізації або сертифіката з дослідницької підготовки; третій цикл вищої освіти складається з двох етапів підготовки з наданням дослідницьких ступенів: ліценціата (або дослідницького магістра) і доктора; крім третього циклу, існує специфічний четвертий цикл (габілітація) – найвища післядокторська кваліфікація (вищий докторський ступінь).

Орієнтаційні типи – доктор філософії (PhD) і доктор гуманітарних наук (DLA); професійний (профільний) доктор.

Види (у межах третього циклу) – підвищені дослідницькі програми на здобуття: докторського ступеня; диплома спеціаліста; ступеня дослідницького магістра підвищеного рівня; ступеня ліценціата.

Форми – програми докторської освіти у межах вищих (докторських, дослідницьких) шкіл; окремі університет-

ські та спільні міжуніверситетські структуровані докторські програми; індивідуальні докторські програми.

Елементи – добір докторантів; викладання навчальних курсів та екзамени; проведення незалежного оригінального дослідження або підготовка творчої роботи; публікація отриманих дослідницько-інноваційних результатів; їх презентація та апробація на конференціях, використання у викладацькій діяльності; написання докторських тез (дисертації) під керівництвом (або за консультуванням) професора, провідного вченого та їх публічний захист.

8. У прийнятих в Європі кваліфікаційних метарамках – Рамці кваліфікацій ЄПВО (2005 р.) і Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), – найвищі кваліфікаційні рівні відповідають докторській освіті. У національних рамках кваліфікацій європейських країн, які розробили такі рамки, на рівні переліку компетентностей, покладених в основу кваліфікацій, розрізняють кваліфікації докторської освіти третього циклу та постдокторської підготовки (вищого доктора), а також кваліфікації загальнонаукового доктора типу PhD та професійного (профільного) доктора. Трапляється (наприклад, в Угорщині) поділ загальнонаукового ступеня на власне науковий (доктор філософії, PhD) та гуманітарний (доктор гуманітарних наук, DLA). Саме компетентнісний (результатний) підхід дає змогу стверджувати стосовно докторських програм, що існують загальні цілі, проте шляхи їх досягнення різні, що припускає, пояснює та підтримує наявність широкого розмаїття програм докторської освіти. Докторські кваліфікації першого і другого етапів (третього і четвертого циклів) та загальнонаукового і професійного (профільного) типів є освітніми кваліфікаціями, які присуджуються у вищій школі, на відміну від професійних дослідницьких кваліфікацій, що надаються роботодавцями за результатами професійної дослідницької діяльності.

9. Використання світових рейтингів Таймс і Шанхайського для визначення топ-університетів дає змогу уточнити розподіл за країнами, регіональний та інституційний розподіл передового університетського потенціалу у світі, а також виявити параметри освітньо-дослідницького контексту в певних країнах, які (параметри) найбільше корелюють з наявністю університетів світового класу в цих країнах, що важливо для ідентифікації конкретних регіонів, країн, університетів з огляду на ймовірне існування взірцевої практики розвитку докторської освіти. Північна Америка і Європа – два провідних регіони, які домінують у світі за наявністю найкращих університетів. На північноамериканський і європейський регіони за рейтингами Таймс і Шанхайським припадає відповідно 76 та 88 % з 200 і 75 та 91 % зі 100 найкращих університетів, причому за рейтингом Таймс Європа є домінантою, а Північна Америка – субдомінантою. Натомість за Шанхайським рейтингом ситуація протилежна: Північна Америка – домінанта, Європа – субдомінанта. Північноамериканський регіон характеризується більшою одноманітністю в організації докторської освіти, європейський – навпаки, вирізняється великим розмаїттям докторської підготовки. Далі помітно виділяються регіони Східної і Південно-Східної Азії та Австралії і Нової Зеландії, на які разом припадає за двома рейтингами відповідно 22 і 9 % для 200 та 25 і 8 % для 100 топ-університетів.

У цілому такі 9 параметрів освітньо-дослідницького середовища країн виявляють позитивну кореляцію з наявністю в країнах топ-університетів за двома рейтинговими системами:

1) кількість дослідників на 1 млн населення;

2) частка міжнародних (за країною попередньої освіти) докторантів серед усіх докторантів;

3) частка іноземних (за країною громадянства) докторантів серед усіх докторантів;

4) частка докторантів-випускників серед населення відповідного випуску віку;

5) частка фінансування вищої освіти від ВВП;

6) обсяг фінансування одного студента вищої освіти;

7) частка фінансування одного студента вищої освіти від ВВП на душу населення;

8) обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі на одного студента;

9) частка фінансування досліджень і розробок від ВВП.

Значення цих параметрів у середньому по країнах з високорейтинговими університетами зазвичай більші, ніж у середньому по країнах ОЕСР і країнах ЄС – членах ОЕСР.

Характерно, що за п'ятьма із вищезазначених параметрів існує стійка достовірна кореляція за обома рейтингами у 2008 і 2009 рр., а саме за такими: 2) частка міжнародних докторантів серед докторантів; 3) частка іноземних докторантів серед докторантів; 6) обсяг фінансування одного студента вищої освіти; 8) обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі на одного студента; 9) частка фінансування досліджень і розробок від ВВП.

Отже, розвинений дослідницький кадровий і фінансовий потенціал, приваблива докторська підготовка, достатнє фінансування вищої освіти, особливо з розрахунку на одного студента, та її дослідницько-інноваційної діяльності корелюють з фактичним досягненням університетами відповідної країни світового класу. Ці висновки важливі для модернізації вищої школи України з метою підвищення її конкурентоспроможності та визначення регіонів, країн і університетів з високорейтинговим університетським потенціалом, потужним кадрово-фінансовим забезпеченням освітньо-дослідницької діяльності вищої школи, що детермінує обсяг і рівень докторської підготовки.

10. Високорейтингові регіони, країни, університети із потужним університетським потенціалом є щонай-

першими кандидатами для вивчення передового досвіду докторської підготовки. Виходячи з цього, для деталізованого аналізу представницьку добірку становлять чотири регіони (північноамериканський, європейський, східно- і південно-східноазійський, австралійсько-новозеландський), які концентрують понад 95 % топ-університетів, а також 19 країн, що представляють указані регіони. Серед цих країн 11 мають університети світового класу (США, Сполучене Королівство, Японія, Канада, Австралія, Швейцарія, Швеція, Південна Корея, Фінляндія, Росія, Нова Зеландія), 7 країн утворюють специфічну групу членів СНД (крім Росії, Білорусь, Вірменія, Казахстан, Киргизстан, Таджикистан, Україна), 2 європейські постсоціалістичні країни (Словаччина та Угорщина) характеризуються суттєвими структурними змінами вищої школи, докторської підготовки. У двох країнах (США і Сполученому Королівстві разом) за рейтингом Таймс зосереджено від 42 до 50 %, за Шанхайським рейтингом – від 57 до 66 % зазначених університетів.

Добірка з 18 університетів включає беззаперечного світового лідера – Гарвардський університет і Принстонський університет (США), провідні заклади Канади – університети Торонто і Монреаля, а також університети МакГілл, Квінз і Карлтон, перші в Європі університети Кембриджа і Оксфорда, високорейтингові університети Единбурга (Шотландія) і Уппсали (Швеція), перший у Східній і Південно-Східній Азії Університет Токіо, а також заклад світового класу – Сеульський національний університет, перші в Австралії та Новій Зеландії Австралійський національний університет та Університет Окланду, і, крім того, широко відомі Кошицький технічний університет (Словаччина) та Університет Мішкольца (Угорщина), Національний університет "Києво-Могилянська академія" (Україна). Для різноаспектного

розгляду докторської освіти становить інтерес досвід інших окремих провідних вищих навчальних закладів.

11. Світова практика на прикладі системно підібраних регіонів, країн, університетів демонструє як певні загальні тенденції, так і специфічні регіональні, національні й інституційні особливості.

Серед визначальних характеристик докторської підготовки – її випереджальний розвиток у системі вищої освіти, зростаюча затребуваність в усіх сферах людської діяльності, диверсифікованість, відсутність єдиної моделі. Докторська підготовка у світі характеризується співіснуванням одноетапної (одноциклової), змішаної (одночасно одноетапної і двоетапної в межах циклу), двоетапної (двоциклової) докторської освіти, а також її варіаціями за типами – загальнонауковим (типу PhD, DLA) і професійним (профільним). Докторська підготовка є однією з ключових ознак вищої освіти світового класу, найважливішою складовою університетського розвитку. У взірцевому Гарвардському університеті частка докторантів (понад 33 %) становить найбільшу групу порівняно із групами студентів, що здобувають бакалаврські, магістерські й інші кваліфікації. У цьому університеті 7 тис. докторантів розподіляються майже порівну між здобувачами ступенів доктора філософії (PhD) і професійного доктора.

Освіта на докторському рівні зазвичай здійснюється у ступеневих (*англ.* graduate) школах, рідше – в окремих докторських школах, проте останні помітно розвиваються (і за даними ЄАУ 2010 р., чисельно навіть переважають спільні магістерсько-докторські школи) разом із швидким поширенням докторської підготовки. Як інституційні утворення докторські школи (загальноуніверситетські або спеціалізовані, профільні) мають формувати на третьому циклі вищої освіти необхідне дослідницько-інноваційне і передове навчальне середовище, концентрувати кадрову, техніко-технологічну, фінансову, іншу інноваційну "критичну масу". Розви-

ток докторських освітніх програм характеризується тенденцією до структуризації відповідно до Зальцбурзьких принципів (2005 р.), які є узагальненням розмаїтої європейської практики докторської підготовки, витримали перевірку часом, проте розглядаються в кількох аспектах на предмет уточнення (Зальцбург II). Серед напрямів подальшого вивчення докторської підготовки такі: 1) керівництво і нагляд; 2) взаємодія зацікавлених сторін; 3) інтернаціоналізація і співробітництво; 4) якість та звітність; 5) прийом і відбір; 6) структура і критична маса; 7) кредити і результати. Серед зацікавлених сторін у дослідженні найвищого освітнього рівня у межах Болонського процесу Рада з докторської освіти ЄАУ, Євродок – Всеєвропейська федерація національних асоціацій докторських кандидатів і молодих дослідників. Зокрема, проблемами загального характеру для різних регіонів є низька ефективність (вчасність успішного завершення) та мобільність (міжнародна й інша) докторської підготовки. Результативна докторська освіта підтримується потужною дослідницько-інноваційною інфраструктурою, необхідним фінансуванням, кваліфікованими кадрами.

У багатьох країнах, зокрема Канаді, США, Сполученому Королівстві, Японії, Південній Кореї, Австралії, Новій Зеландії та інших запроваджено формалізовану післядокторську дослідницьку підготовку (освіту) на основі ступенів доктора філософії (PhD) або професійного доктора, завершення якої дає змогу претендувати на посади постійних викладачів або самостійних дослідників в академічній сфері та поза нею.

Важливе значення для докторської освіти має використання нових технологій навчання і досліджень, зокрема інформаційно-комунікаційних. Останні відіграють дедалі зростаючу та незамінну роль в інтернаціоналізації підготовки на найвищому освітньому рівні, розв'язанні проблем мобільності, взаємодії докторантів, їх інтерактивності в міжнародній навчально-дослідницькій діяль-

ності, створенні спільних докторських програм, формуванні віртуальних дослідницьких груп та лабораторій, моделюванні експериментів, доступі до джерел новітньої інформації, презентації та апробації результатів і навіть процедурах захисту дисертацій.

У розрізі регіонів схожою за структурою є докторська освіта в Північній Америці (Канада, США) і Східній Азії (Південна Корея, Японія), а також у Сполученому Королівстві і Австралії та Новій Зеландії.

Країни відрізняються за ступенем радикальності реформування своїх систем вищої освіти. Одні країни (наприклад Казахстан, Словаччина, Угорщина) докорінно (революційно) змінюють національну вищу школу і докторську підготовку, інші (в основному самодостатні розвинені країни, наприклад Швеція, Фінляндія) еволюційно модернізують вищу освіту, включаючи докторську, враховують власні традиції і здобутки, треті (серед них Україна) не демонструють суттєвих змін, займають консервативну позицію. Передбачається, що підхід щодо глибоких структурних перетворень має виявити позитивний ефект у перспективі, але поки що немає прямих свідчень поліпшення якості підготовки, натомість з'являються проблеми неприйняття нових фахівців на ринку праці, дефіциту кадрів вищої кваліфікації в університетах і науково-дослідних установах та ін.

12. В Україні сучасна система підготовки кандидатів та докторів наук закладена реформою вищої освіти у 1987 р. Хоча більшість аспірантів і докторантів (понад 80 %) готуються у вищій школі, ні аспірантура та докторантура, ні наукові ступені кандидата та доктора наук законом не віднесено до вищої освіти. Така ситуація суперечить розумінню і тенденції підготовки фахівців на найвищому освітньому рівні (циклі) за МСКО у світі (за Болонським процесом у Європі). Структурно недорозвинена і термінологічно ускладнена вітчизняна вища освіта лише частково узгоджується з концепцією МСКО щодо

рівневої, галузевої та типової організації вищої школи, зокрема це стосується докторської освіти.

В Україні функціонують індивідуальні програми підготовки кандидатів і докторів наук, при цьому аспірантура і докторантура виступають слабко інституціалізованими формами такої підготовки.

Разом з тим з огляду на глобальні тенденції (на прикладі країн ОЕСР) щодо формування безперервної освіти і розвитку формальної освіти дорослих та враховуючи, що фактично частка населення віком до 40 років помітно залучена до формальної освіти, а типовий вік випускників докторських програм становить лише 28–29 років, перевагою української підготовки кадрів найвищої кваліфікації є її двоетапність (двоцикловість), тобто існування першого (нижчого) і другого (вищого) наукових ступенів, аспірантури і докторантури, які якісно різняться між собою (не дублюються). У процесі євроінтеграції української вищої школи не можна допустити виродження (спрощення) двоетапної (двоциклової) підготовки в одноетапну (одноциклову), що суперечило б не тільки виправданим національним традиціям і здобуткам, а й концепції освіти впродовж життя (безперервної освіти) та світовим тенденціям.

13. Серед різноманітних вимірів розвитку системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в Україні на особливу увагу заслуговує галузевий аспект, адже зазначена підготовка здійснюється за галузями науки (яких нині 27, у 1990 р. було 21). Оскільки основною формою підготовки персоналу вищої кваліфікації виступають аспірантура і докторантура, доцільним є розгляд саме їх галузевих характеристик та кадрово-фінансових параметрів освітньо-дослідницького середовища, в якому функціонують і розвиваються ці інституційні утворення. Цей ракурс становить інтерес, зокрема з огляду на необхідність сполучення (наприклад, як у Казахстані) переліків галузей, напрямів, спеціальностей, за якими здійснюється підго-

товка бакалаврів, магістрів і докторів (кандидатів) наук в єдиній цикловій вищій освіті, що формується в Європі. Така наступність зазначених переліків для всіх рівнів (ступенів) безперервної освіти у вітчизняній практиці не досягнута і законодавчо не вимагається, що є дезінтегруючим фактором для аспірантури та докторантури і нижчих рівнів вищої школи. Крім того, потенціал зазначеного середовища, його кадрово-фінансовий ресурс є, за визнанням європейської, міжнародної фахової спільноти, найважливішою умовою успішної докторської (кандидатсько-докторської) підготовки.

Розвиток вітчизняної мережі аспірантур і докторантур у галузевому аспекті відбувається нерівномірно, причому неадекватно кадровим та фінансовим параметрам дослідницько-інноваційного контексту. Що стосується галузевих нерівномірностей, то вони передовсім полягають, по-перше, у різних темпах збільшення обсягів підготовки аспірантів і докторантів у різних наукових галузях, а, по-друге, у серйозних галузевих диспропорціях самих цих обсягів. У п'яти з 27 галузей науки – фізико-математичних, технічних, економічних, педагогічних та медичних, сконцентровано понад половину всіх аспірантів і докторантів. Ще більша галузева диспропорція спостерігається для кадрового забезпечення цих п'яти наукових галузей – близько двох третин кандидатів і докторів наук, а на п'ять наукових галузей – фізико-математичні, біологічні, технічні, сільськогосподарські і медичні науки припадає чотири п'ятих фінансування наукових і науково-технічних робіт. Галузеві диспропорції стабілізуються (консервуються) через існування значних кореляційних зв'язків між показниками, що характеризують підготовку аспірантів і докторантів, наявність кандидатів і докторів наук та фінансування наукових і науково-технічних робіт за галузями науки.

Статистично-кореляційний аналіз в галузевому аспекті здійснено стосовно п'яти характеристик підготов-

ки кадрів вищої кваліфікації та дослідно-інноваційного потенціалу наукових галузей: кількості аспірантів; кількості докторантів; кількості кандидатів наук; кількості докторів наук; обсягу фінансування наукових і науково-технічних робіт.

Зазначений аналіз, проведений за науковими галузями (шляхом визначення коефіцієнта кореляції рангів Спірмена), виявляє нерівномірний розвиток у них аспірантури і докторантури, а також доволі сильний взаємозв'язок чисельності аспірантів і докторантів та кандидатів і докторів наук, проте значно меншу зумовленість одних та других обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт у межах галузей науки. Наукові галузі розрізняються між собою за ступенем недостатності, надмірності або оптимальності використання наявного кадрового та фінансового галузевого ресурсу для підготовки аспірантів і докторантів. Такі вітчизняні тенденції відрізняються від світових (на прикладі ОЕСР), а саме: в останньому випадку докторська підготовка виявляє помітно більшу кореляцію з її фінансуванням, ніж з кадровим супроводом.

14. Обчислення кореляційних залежностей (коефіцієнта кореляції рангів Спірмена) величин, що характеризують дослідницько-інноваційний потенціал і підготовку кадрів найвищої кваліфікації в регіонах України, дає змогу виявити національну територіальну специфіку. У цьому разі статистично-кореляційному аналізу піддано шість таких характеристик підготовки фахівців найвищої кваліфікації та дослідницько-інноваційного потенціалу територій (для кращої міжтериторіальної зіставлюваності всі характеристичні дані внормовані на 10 тис. населення): кількість студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації; кількість аспірантів; кількість докторантів; кількість кандидатів наук; кількість докторів наук; фінансування наукових і науково-технічних робіт. Загалом в Україні території за внормо-

ваними значеннями вказаних величин сильно різняться: від понад 10 до близько 200 разів.

Підготовка кадрів найвищої кваліфікації, а також студентів (як передумови такої підготовки), виявляє доволі сильну кореляцію з наявністю на певній території кандидатів і докторів наук, проте незначну залежність від обсягів фінансування наукових та науково-технічних робіт. Ця тенденція, як і в разі галузевого розподілу, є протилежною до ситуації в країнах ОЕСР, де здобувачі докторського циклу (рівня) вищої освіти насамперед зорієнтовані на обсяги фінансування досліджень та розробок, а не на кількісний кадровий їх супровід, а належне фінансування дослідницько-інноваційних робіт виступає запорукою успішного завершення докторської освіти.

Крім того, як країни в ОЕСР, так і території в Україні відрізняються за силою прояву характерних для ОЕСР і України вищезазначених тенденцій. Щодо України, то загалом понад три чверті (77 %) її територій має диспропорції, пов'язані з неповним використанням (перший тип) або надмірною експлуатацією (другий тип) територіального науково-дослідницького кадрового і дослідницько-інноваційного фінансового ресурсу, насамперед для підготовки магістрів (спеціалістів), кандидатів і докторів наук. До першого типу насамперед належать Миколаївська, Чернігівська, Закарпатська, Київська, Сумська, Вінницька, Чернівецька області та АР Крим, до другого – Хмельницька, Житомирська, Одеська, Тернопільська, Волинська, Луганська, Рівненська, Черкаська області. Лише в Харківській області та м. Києві (третій тип) усі розглядувані показники повністю збалансовані.

15. Для подолання національних деформацій та невідповідностей світовим та європейським тенденціям підготовки кадрів найвищої кваліфікації поміж можливих сценаріїв (революційний, еволюційний, консервативний) слід обрати еволюційний. Це, зокрема, зумовлено

величиною країни (Україна є однією з десяти найбільших за чисельністю населенням і територією країн Європи) і відповідною об'єктивною інерцією перетворень: для радикальних змін у даному разі потрібні великі ресурси, яких бракує. Крім того, докорінні зміни суттєво легше запроваджувати за відсутності власного значущого досвіду докторської підготовки, натомість в Україні такий досвід чималий, його неможливо повністю відкинути, проігнорувати.

Разом з тим не всі модернізаційні процеси надто ресурсно витратні. Частина з них потребує лише досягнення (шляхом інтенсифікації діалогу) національного консенсусу на концептуальному рівні та його відображення в законодавстві. Насамперед це стосується з огляду на світовий і європейський досвід віднесення кандидатсько-докторської підготовки до вищої освіти та певного структурного вдосконалення освіти на найвищому рівні (запровадження типів на першому етапі підготовки із збереженням національного надбання – другого етапу). Розгляд підготовки кандидатів і докторів наук у межах вищої освіти полегшений фактичним (і кількісним, і якісним) домінуванням вищої школи в цій підготовці. Крім того, наукові ступені кандидата і доктора наук за походженням є суто освітніми кваліфікаціями (оскільки переважно потребують спеціально організованої підготовки), на відміну від професійних кваліфікацій, наприклад, таких, як доцент, професор, старший науковий співробітник. Спрощення і систематизація понятійно-термінологічного апарату вищої освіти, включаючи докторську підготовку, відповідно до МСКО та Болонського процесу також не потребує серйозних матеріально-технічних і фінансових ресурсів, а тільки певних інтелектуальних зусиль та політичної волі. Зниження витрат на шляху до підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації передбачає укрупнення і концентрацію існуючих вищих навчальних закладів, обмеження прийому студентів у вищу

школу згідно з наявною ресурсною базою та суспільними потребами і можливостями, відродження в такий спосіб конкурсності і змагальності, дослідницько-інноваційної "критичної маси".

16. Значно більших зусиль та ресурсів потребує загальна реструктуризація вітчизняної вищої школи відповідно до її рівнево-циклової організації. Адже існуюча структура вищої освіти пов'язана з традиційною одноцикловою підготовкою спеціалістів і не зазнала необхідних трансформацій у зв'язку із запровадженням ступеневої вищої школи – існуванням бакалаврського, магістерського рівнів і назрілим уведенням циклів з докторської освіти.

Для активізації вдосконалення підготовки кандидатів і докторів наук в Україні або еквівалентних їм ступенів важливим є пілотний експеримент, що триває кілька років у Національному університеті "Києво-Могилянська академія". Експеримент має велике значення з таких причин. По-перше, завдяки йому привертається увага вітчизняного фахового загалу до європейських процесів. Адже, слід визнати, що в Україні знання, розуміння і використання того, що відбувається в Європі, перебувають на дуже низькому рівні. По-друге, в експерименті перевіряється можлива структуризація вищої школи у зв'язку із запровадженням докторського рівня (циклу) освіти. По-третє, експеримент корисний для вдосконалення організації і змісту докторської підготовки згідно із Зальцбурзькими принципами. До недоліків концепції експерименту слід віднести спрощення докторської підготовки до надання ступеня лише доктора філософії (PhD).

17. У зв'язку із великою схожістю країн і подібністю ситуації в освітньо-науковій сфері України і Росії може стати в пригоді російський досвід поміркованого еволюційного вдосконалення підготовки кандидатів і докторів наук з урахуванням світових, європейських тенденцій і власних національних традицій. Порівняння освітньо-наукових сфер двох країн за 20 актуальними показника-

ми свідчить, що розбіжності за ними в середньому не перевищують 19 %, а за половиною з них становлять менше від 10 % (значно більше відрізняються між собою окремі регіони України). У Росії за законодавством 2009 р. підготовка кандидатів і докторів наук через аспірантуру і докторантуру, відповідні вчені ступені (до речі, термінологічно більш адекватне словосполучення, ніж наукові ступені) віднесено до освітньої сфери як перший і другий ступені вищого (післявузівського) освітнього рівня. Разом з тим Україна в законодавчому плані відстає від Росії щодо ідентифікації підготовки кандидатів і докторів наук з освітньою сферою, як це прийнято у світовій спільноті. Водночас Україна і Росія стикаються з однаковими труднощами щодо забезпечення конкурентоспроможності вищої школи, яка несе головну відповідальність за підготовку фахівців найвищої кваліфікації. Очевидно, що виявлена схожість ситуацій у двох країнах детермінує подібність стратегій і шляхів розв'язання вказаних проблем докторської освіти.

18. Концептуальні засади модернізації кандидатсько-докторської підготовки в Україні мають ураховувати ось що.

У світі й Європі стрімко підвищується важливість і увага щодо підготовки фахівців на найвищому (шостому, дослідницькому, докторському) освітньому рівні за МСКО або на третьому (докторському) циклі вищої школи за термінологією Болонського процесу. Докторська підготовка є ключовою складовою ЄПВО, а також важливим елементом ЄДП, що формується згідно з Лісабонською стратегією. Аналіз тенденцій розвитку і поглиблення розуміння докторської підготовки в Європі дає підстави розглядати докторську освіту як своєрідну освітню зону, в якій інтегруються (перекриваються) власне ЄПВО і ЄДП, утворюючи Європейський простір докторської освіти (ЄПДО). Серед сутнісних характеристик ЄПДО насамперед такі, як дослідницька та інститу-

ційна (формалізована) основа підготовки, європейське розмаїття. Останнє розглядається як фактор розвитку.

Участь України в згаданих євроінтеграційних процесах потребує суттєвої трансформації як вищої освіти взагалі, так і підготовки кадрів найвищої кваліфікації (кандидатсько-докторського, дослідницького освітнього рівня) зокрема, які за багатьма ключовими параметрами не відповідають загальноєвропейським вимогам, світовим тенденціям. Серед суттєвих розбіжностей насамперед такі:

- формальна відсутність найвищого освітнього рівня, статусна невизначеність наукових ступенів кандидата і доктора наук та аспірантури і докторантури як атрибутів вищої школи;
- слабкий дослідницько-інноваційний контекст підготовки аспірантів і докторантів у вищих навчальних закладах;
- брак ефективних структурованих дослідницьких освітніх програм підготовки, проте надто велике акцентування уваги на бюрократизованій атестаційній процедурі;
- неузгодженість (як наслідок позаосвітнього статусу кандидатсько-докторської підготовки) національних переліків освітніх та наукових галузей, напрямів (груп спеціальностей) і спеціальностей;
- відсутність національної рамки кваліфікацій, сумісної з європейськими метарамками як основи системного визначення освітніх кваліфікацій на найвищому освітньому рівні;
- низька конкурсність, а отже, незадовільна селекція при відборі у вищу школу, в аспірантуру і докторантуру;
- невисока якість наданих наукових ступенів (кваліфікацій) через слабку інтегрованість вітчизняних досліджень у світовий та європейський дослідницькі

простори після дезінтеграції конкурентоспроможного освітньо-наукового простору СРСР;

- недосконаліть системи оприлюднення наукових результатів, мережі наукових фахових видань, переважна більшість яких не входить до міжнародних наукометричних баз даних;
- незадовільний рівень володіння англійською мовою – основною мовою міжнародної комунікації та представлення наукових результатів (після втрати такої функції російською мовою на пострадянському просторі).

19. Створення науково обґрунтованої концепції трансформації підготовки фахівців найвищої кваліфікації в Україні має на *меті* окреслити параметри ефективної моделі підготовки дослідницьких кадрів та поетапного переходу від існуючої організації цієї підготовки до більш перспективної, такої, що відповідає основним принципам і пріоритетам Болонського процесу та Лісабонської стратегії, світовим тенденціям з урахуванням при цьому національних традицій і особливостей. Основними *завданнями* концепції є: визначення принципів, доцільної організації, нормативно-правового врегулювання підготовки на найвищому рівні й уточнення стратегії на перехідний період. Система принципів має узгоджуватися із Зальцбурзькими принципами.

З урахуванням досвіду розвинених країн, насамперед ОЕСР, ЄС, країн з високорейтинговими університетами, університетів світового класу, положень МСКО, вимог Болонського процесу та Лісабонської стратегії, висновків і рекомендацій РДО ЄАУ, пропозицій Євродок, власних національних здобутків оптимальними характеристиками системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в Україні слід визнати такі:

- організація підготовки в межах двох етапів саме найвищого (шостого) освітнього рівня або третього і четвертого циклів вищої освіти в аспірантурі та докторантурі як ключових структурних підрозділах вищої

школи, що відповідають її цикловій будові (аспірантура і докторантура становлять інституційні форми відповідно першого, нижчого та другого, вищого етапів шостого освітнього рівня МСКО або третього і четвертого циклів вищої освіти), на основі компетентнісного, кредитного, кваліфікаційного підходів;

- підготовка в аспірантурі здійснюється за збалансованими структурованими освітніми програмами дослідницького типу, які передбачають конкурсний вступ, поглиблене навчання, оригінальне дослідження, залучення до викладання, міжнародну фахову комунікацію і презентацію дослідницьких результатів, написання і захист дисертації та відповідну атестацію, що остаточно здійснюється акредитованим вищим навчальним закладом при контролі національної агенції із забезпечення якості, визначення результатів окремих елементів підготовки та їх кредитування згідно з Європейською системою трансферу і накопичення кредитів (ECTS), а також чітке унормування відповідальності закладу, наукового керівника і аспіранта (докторанта);
- підготовка в докторантурі має індивідуалізований консультаційно-дорадчий характер з домінуючою часткою самостійної роботи, передбачає вступ на конкурсній основі, участь у науково-комунікаційних і презентаційних заходах, завершення персонально ініційованих і проведених досліджень та узагальнення отриманих й оприлюднених дослідницьких результатів, опублікування і захист підсумкової монографічної праці, що в сукупності розв'язують значущу дослідницьку проблему (при прийомі до докторантури має вимагатися серйозний дослідницький доробок і трирічне відтермінування після отримання кандидатського ступеня) з остаточною атестацією національною агенцією із забезпечення якості;
- аспірантура та особливо докторантура функціонують у вищих навчальних закладах з висококваліфікованим науковим і науково-педагогічним персоналом, роз-

виненим дослідницько-інноваційним потенціалом, що за обсягом фінансування становить не менше 10–25 % від загальних видатків на утримання закладу, здійснюють фахові видання, які перекладаються на поширені мови, реферуються за кордоном, рецензуються зовнішніми експертами та відображаються в електронних базах даних, а також за наявності необхідних умов – у науково-дослідницьких установах, ліцензованих і акредитованих для здійснення відповідної діяльності;

- для ефективного функціонування аспірантури і докторантури формується якісне конкурентне та конкурентоспроможне національне освітньо-наукове середовище (контекст), інтегроване в ЄПВО, ЄДП, ЄПДО, що характеризується наявністю мережі потужних високорейтингових вищих навчальних закладів, необхідного ресурсного (фінансового, кадрового, матеріально-технічного, інформаційного) забезпечення, об'єктивної селекції здобувачів ступенів (кваліфікацій).

Реалізація нової моделі підготовки фахівців найвищої кваліфікації потребує відповідного суттєвого оновлення законодавства про вищу освіту, наукову і науково-технічну діяльність, атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації, розроблення національної рамки кваліфікацій тощо. Необхідним є законодавче унормування:

- підготовки фахівців найвищої кваліфікації на найвищому освітньому рівні (за МСКО) або найвищих циклах вищої освіти (за Болонською термінологією);
- запровадження дворівневих кваліфікацій щодо докторської (дослідницької) підготовки в національній кваліфікаційній системі відповідно до європейських рамок кваліфікацій ЄПВО та для навчання впродовж життя;
- визначення наскрізної й узгодженої системи освітніх галузей і спеціальностей підготовки на всіх рів-

нях (циклах) вищої освіти, включаючи докторську (дослідницьку) підготовку;

- уведення на третьому циклі вищої освіти двох типів докторської освіти (академічної, теоретичної і професійної, прикладної), передбачивши, що ступінь загальнонаукового доктора типу PhD дає можливість продовжити підготовку для здобуття наукового ступеня доктора наук у будь-якій галузі досліджень, а професійного (профільного) – лише в тій самій або спорідненій дослідницькій галузі;
- закріплення за ВАК України функцій національної агенції гарантування якості підготовки фахівців найвищого кваліфікаційного рівня;
- покладання відповідальності за атестацію докторів філософії, професійних (профільних) докторів на належним чином ліцензовані й акредитовані вищі навчальні заклади, науково-дослідницькі установи з урахуванням їх рейтингів;
- збільшення до 2 % ВВП асигнувань на наукову і науково-технічну діяльність та спрямування додаткових видатків насамперед у вищу школу;
- зменшення студентської ємності (ліцензованих обсягів прийому) сфери вищої освіти відповідно до ресурсних (фінансових, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних та ін.) можливостей, суспільних потреб і вимог, забезпечення конкурсного відбору в аспірантуру, докторантуру;
- поширення міжнародних вимог до публікації дослідницьких результатів на вітчизняні наукові фахові видання;
- запровадження обов'язкового вступного і кваліфікаційного екзамену з англійської мови в аспірантурі і докторантурі;
- підвищення мотивації до наукової та науково-педагогічної кар'єри шляхом забезпечення кар'єрної привабливості та престижності статусу вченого.

Національні особливості та традиції зумовлюють доцільність таких поступових і асинхронних (за різними напрямами в міру готовності) трансформацій залежно від швидкості й якості контекстуальних освітньо-наукових перетворень:

- здебільшого незадовільна якість вищої освіти зумовлює збереження сильного державного контролю за підготовкою та атестацією дослідницьких кадрів на період до фактичної оптимізації мережі (укрупнення, концентрації, досягнення "критичної маси") вищих навчальних закладів;
- доцільне використання високої готовності віднесення аспірантури і докторантури до системи вищої освіти, що не заперечує функціонування аспірантури і докторантури на нових засадах у провідних ліцензованих та акредитованих науково-дослідницьких установах;
- водночас через неконтрольоване кількісне зростання вищої школи передача вищим навчальним закладам повноважень стосовно здійснення повного циклу (включаючи остаточну атестацію) підготовки кадрів докторського рівня в найближчі роки видається проблематичною і потребує проведення експерименту, створення необхідних умов;
- запровадження нової моделі буде стримуватися через відсутність сучасної об'єктивної системи ранжування вищих навчальних закладів, науково-дослідницьких установ;
- потрібне негайне посилення заохочення і стимулювання наукової та науково-педагогічної діяльності з метою утримання висококваліфікованих фахівців, запобігання їх географічній та економічній міграції, дефіциту;
- необхідне невідкладне збільшення фінансування досліджень і розробок у вищій школі;
- з огляду на недостатнє володіння англійською мовою інтеграція в європейську і міжнародну освітньо-

дослідницьку спільноту може здійснюватися через фазу відновлення регіональної взаємодії на основі російської мови, наприклад у рамках СНД;

- ураховуючи типову сумарну тривалість навчання на різних освітніх рівнях у країнах ОЕСР, ЄС, оптимальними освітніми періодами у вищій школі України слід визнати такі: 3–4 роки бакалаврський цикл, 1–2 роки магістерський цикл, 3–4 роки докторський цикл, до 3-х років – (відтермінований) післядокторський цикл вищої освіти.

20. Реалізація окреслених концептуальних положень дасть змогу отримати такі результати:

- еволюційно (без руйнування існуючого за несформованості нового) перейти до більш досконалої моделі підготовки кадрів найвищої кваліфікації, інтегрованої в європейські та світові простори вищої освіти, досліджень, докторської освіти, науково-дослідницької інформації;
- зробити вітчизняну докторську (дослідницьку) підготовку впізнаною та визнаною за межами країни, підвищити її якість і конкурентоспроможність.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ЄАГЯВО *(ENQA)* – Європейська асоціація гарантування якості вищої освіти *(European Association for Quality Assurance in Higher Education)*

ЄАУ *(EUA)* – Європейська асоціація університетів *(European University Association)*

Євродок *(Eurodoc)* – Європейська рада докторантів і молодих дослідників *(European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers)*

ЄДП *(ERA)* – Європейський дослідницький простір *(European Research Area)*

ЄПВО *(EHEA)* – Європейський простір вищої освіти *(European Higher Education Area)*

ЄПДО – Європейський простір докторської освіти

ЄРК НВЖ *(EQF LLL)* – Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя *(European Qualifications Framework for lifelong learning)*

ЄС *(EU)* – Європейський Союз *(European Union)*

ЄСС *(ESU)* – Європейський студентська спілка *(European Students' Union)*

ЄСТНК *(ECTS)* – Європейська система трансферу і накопичення кредитів *(European Credit Transfer and Accumulation System)*

МСКО *(ISCED)* – Міжнародна стандартна класифікація освіти *(International Standard Classification of Education)*

ОЕСР *(OECD)*	– Організація економічного співробітництва і розвитку *(Organisation for Economic Cooperation and Development)*
РДО ЄАУ *(EUA-CDE)*	– Рада з докторської освіти Європейської асоціації університетів *(EUA Council for Doctoral Education)*
РКВО *(FHEQ)*	– Рамка кваліфікацій вищої освіти в Англії, Уельсі та Північній Ірландії *(Framework for Higher Education Qualifications)*
РКК *(QCF)*	– Рамка кваліфікацій і кредитів в Англії, Уельсі та Північній Ірландії *(Qualifications and Credit Framework)*
ШРКК *(SCQF)*	– Шотландська рамка кваліфікацій і кредитів *(Scottish Credit and Qualifications Framework)*

ТЕЗАУРУС

Безперервна освіта – освіта (в єдності її формальної, неформальної та інформальної складових), що триває впродовж життя людини

Болонський процес – започаткований у 1999 р. загальноєвропейський інтеграційний рух, спрямований на створення привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти

Двоетапна докторська освіта (підготовка) – освіта (підготовка), що здійснюється у два (перший, нижчий та другий, вищий) послідовних етапи на найвищому освітньому рівні або на третьому (докторському) і четвертому (постдокторському) циклах вищої освіти

Докторант – особа, яка за формальною освітньою програмою найвищого рівня освіти або третього (можливо, також четвертого) циклу вищої освіти здобуває кваліфікацію (ступінь) відповідного рівня чи циклу

Докторська освіта (підготовка) – освіта (підготовка) на найвищому освітньому рівні або на третьому (можливо, також четвертому) циклі вищої освіти

Докторська школа – структурний підрозділ вищої школи, що забезпечує докторську підготовку відповідно до циклової організації вищої освіти

Докторський ступінь (кваліфікація) – освітня кваліфікація на найвищому рівні освіти або третьому (можливо, також четвертому) циклі вищої освіти

Документ про кваліфікацію – документальне свідчення встановленого зразка про володіння особою певною кваліфікацією

Дублінські дескриптори – описувачі кваліфікаційних рівнів Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, побудовані з використанням п'яти узагальнених ключових компетентностей: знання і розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікація; навчальні навички (здатності).

Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя – прийнята в межах Європейського Союзу у 2008 р. узагальнена система кваліфікацій восьми рівнів, що описуються в термінах сформованості знань, умінь і компетентностей в смислі відповідальності та автономності (самостійності).

Європейський дослідницький простір – простір досліджень та розробок, що формується на принципах Лісабонської стратегії країнами Європейського Союзу

Європейський простір вищої освіти – простір вищої освіти, що утворено на принципах Болонського процесу країнами – учасниками цього процесу

Європейський простір докторської освіти – простір дослідницької освіти на найвищому освітньому рівні або на третьому (можливо, також четвертому) циклі вищої освіти, що утворюється в зоні перетину й інтеграції європейських просторів вищої освіти і досліджень

Загальна освітня кваліфікація – освітня кваліфікація, що відображує здатність навчання на більш високому рівні і не призначена для виходу на ринок праці, здійснення професійної діяльності

Зальцбурзькі принципи – десять принципів, які визначають сутність, зміст і організацію докторської підготовки в Європейському просторі докторської освіти

Змішана докторська освіта (підготовка) – освіта (підготовка), що здійснюється або одним етапом на най-

вищому освітньому рівні чи одним третім циклом вищої освіти або двома етапами в межах третього циклу

Індивідуальна докторська програма – дослідницька освітня програма, яка в основному орієнтована на самостійну підготовку з домінуванням індивідуальної дослідницької діяльності під наглядом керівника, консультанта.

Інформальна освіта – спорадична (стажова) освіта в процесі реальної трудової діяльності

Кваліфікація – здатність особи виконувати завдання і обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної)

Компетентність (компетентності) – набуті в освіті (формальній, неформальній, інформальній) реалізаційні здатності особи, включають її знання, розуміння, уміння, цінності й інші особисті якості

Компетенція (компетенції) – надані особі повноваження, коло її службових й інших прав і обов'язків

Лісабонська стратегія – ініційована у 2000 р. Європейським Союзом стратегія із створення Європейського дослідницького простору з метою розвитку суспільства знань, знаннєвої економіки

Неформальна освіта – додаткова (доповняльна) освіта, що не завершується наданням кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) освіти

Одноетапна докторська освіта (підготовка) – освіта (підготовка), що здійснюється одним етапом на найвищому освітньому рівні або одним третім циклом вищої освіти

Освітня кваліфікація – кваліфікація, що надається в освітній системі за результатами формальної і неформальної (додаткової, доповняльної) освіти

Найвищий рівень освіти – найвищий (шостий) рівень освіти поміж семи (0–6) освітніх рівнів за Міжнародною стандартною класифікацією освіти версії 1997 р.

Післядокторська освіта (підготовка) – вища докторська освіта (підготовки), що здійснюється на другому етапі найвищого освітнього рівня або (можливому) четвертому циклі вищої освіти

Післядокторська освіта (підготовка) у формі дослідницького стажування – післядокторська освіта (підготовка), що здійснюється на дослідницьких посадах у статусі дослідника-стипендіата з метою підготовки випускника докторської освітньої програми до зайняття посад самостійного дослідника або постійного викладача в академічній й інших сферах і яка може супроводжуватися наданням формальної кваліфікації

Професійна кваліфікація – кваліфікація, що надається на ринку праці роботодавцями за результатами інформальної (стажової, спорадичної) освіти

Професійна освітня кваліфікація – освітня кваліфікація, що призначена для виходу на ринок праці, здійснення професійної діяльності

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти – прийнята в 2005 р. у межах Болонського процесу узагальнена чотирирівнева система освітніх кваліфікацій, що надаються на короткому (у межах першого циклу), першому (бакалаврському), другому (магістерському) і третьому (докторському) циклах вищої освіти та описуються Дублінськими дескрипторами

Структурована докторська програма – дослідницька освітня програма на найвищому рівні освіти або на третьому (можливо, також четвертому) циклах вищої освіти, що передбачає повноцінну збалансовану систему навчальних і дослідницьких заходів

Типи докторської освіти (підготовки) – орієнтація (за домінантою академічна, теоретична або практична, прикладна) освіти (підготовки) на першому етапі найвищого освітнього рівня або третьому циклі вищої освіти

Третій цикл вищої освіти – найвищий цикл у трицикловій організації вищої освіти за Болонською класифікацією версії 2003 р.

Університет світового класу – університет, що за рейтингами (насамперед "Таймс" і "Шанхайський") посідає провідні позиції (як правило, у межах 100–200 найкращих) у світі

Формальна освіта – освіта, що призводить до надання кваліфікації (кваліфікацій) у межах певного рівня (етапу, циклу) освіти

Четвертий (постдокторський) цикл вищої освіти – формально можливий (де-факто існуючий) найвищий цикл у цикловій організації вищої освіти за Болонською класифікацією та в системі безперервної освіти

ЛІТЕРАТУРА

1. Англо-український словник: близько 65000 слів / Уклад. М. Л. Подвезько, М. І. Балла. – Едмонтон : Альберт. ун-т, 1988. – 664 с.
2. *Андрейцев В.* Концепція законопроекту про наукові школи вчених / В. Андрейцев // Вища шк. – 2009. – № 1. – С. 23–48.
3. *Балла М. І.* Новий англо-український словник. Понад 160000 слів і словосполучень. – 5-те стер. вид. – К.: Чум. шлях, 2008. – 668 с.
4. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ-системи, 2010. – 342 с.
5. *Біоде П.* Докторська підготовка у Франції / П. Біоде, С. Колонж, Ж. Шамба // Докторські програми в Європі та Україні: "Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні": матеріали міжнар. конф. (Київ, 11-20 квіт. 2007 р.) / Нац. ун-т „Києво-Могилян. акад."; наук. ред., упоряд. В. Моринець. – К. : Унів. вид-во "Пульсар", 2007. – С. 38–51.
6. *Бірюкова М.* Аспірантура і докторантура як механізми формування інтелектуального потенціалу держави / М. Бірюкова // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 52–59.
7. Болонский процесс: 2007-2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.
8. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (кн.-прил. 2) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
9. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (кн.-прил. 3) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. :

Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 300 с

10. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (кн.-прил. 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 534 с.
11. *Вакарчук І.* Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти / І. Вакарчук // Вища шк. – 2009. – № 4. – С. 3–30.
12. *Васильченко І.* Удосконалення та реформування освітньої системи у провідних країнах світу / І. Васильченко, З. Васильченко // Вища шк. – 2000. – № 5. – С. 77–89.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.
14. *Верхогляд О.* Розвиток американського законодавства у сфері вищої освіти в XX –XXI сторіччі / О. Верхогляд, Ю. Романовська, О. Романовський // Вища шк. – 2010. – № 5–6. – С. 68–78.
15. *Винницький М.* Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу / М. Винницький // Вища шк. – 2008. – № 12. – С. 20–27.
16. *Винницький М.* Експеримент з впровадження Ph.D. програм в Україні на базі Києво-Могилянської Академії / М. Винницький // "Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах": матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 21-22 квіт. 2008 р.). – К. : Вид-во "Міленіум", 2008. – С. 22–23.
17. *Винницький М.* Законопроект ВАК "Про атестацію …" – біг на місці / М. Винницький, В. Моренець // Дзеркало тижня. – 2008. – 27 верес. – 3 жовт. (№ 36). – Режим доступу: http://www.dt.ua/3000/3100/64193.
18. *Вишенська І.* Впровадження третього циклу вищої освіти за болонською системою в Україні / І. Вишенська // Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських

країнах : матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 21-22 квіт. 2008 р.). – К. : Міленіум, 2008. – С. 26–27.

19. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: доп. міністра освіти і науки Івана Вакарчука на підсумк. колегії М-ва освіти і науки України (21 берез. 2008 р., м. Київ) // Освіта України. – 2008. – 25 берез. (№ 23).
20. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: матеріали підсумк. колегії (21 берез. 2008 р., м. Київ) // Освіта України. – 2008. – 19 берез. (№ 21–22).
21. *Гергокова Ж. Х.* Образование лиц „третьего возраста" / Ж. Х. Гергокова // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 3–10.
22. *Годфруа Ж.* Что такое психология: / Ж. Годфруа : пер. с фр.: в 2 т. – Изд. 3-е, стер.– М. : Изд-во "Мир", 2004. – Т. 2. – 376 с.
23. *Голубенко О.* Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища шк. – 2009. – № 3. – С. 44–56.
24. *Голубенко О.* Національна структура кваліфікацій вищої освіти: проблеми переформатування / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища шк. – 2009. – № 11. – С. 50–60.
25. *Горб С.* У різних правових полях. До уваги міністра / С. Горб // Голос України. – 2010. – 25 черв. (№ 116).
26. *Десятов Т.* Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало – К. : Вид-во „АртЕк", 2008. – 264 с.
27. *Добока М.* Положение обучения докторантов в Мишкольцком университете / М. Добока // Вітчизняний та зарубіжний дросвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми : матеріали міжнар. конф. (Мішкольц, Угорщина, 5-8 трав. 2009 р.). – Режим доступу: www.uni-miskolc.hu/uni/.
28. Докторські програми в Європі та Україні: впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні: матеріали міжнар. конф. (Київ, 11-20

квіт. 2007 р.) / Нац. ун-т "Києво-Могилян. акад."; наук. ред., упоряд. В. Моринець. – К. : Унів. вид-во "Пульсар", 2007. – С. 52–65.

29. Доповідь Голови ВАК України В. Ф. Мачуліна на нараді з питань удосконалення атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації 26 червня 2008 р. // Бюл. ВАК України. – 2008. – № 8. – С. 10–14.

30. *Єгоров І. Ю.* Україна в світлі європейських індикаторів науково-технічного розвитку / І. Ю. Єгоров // Наука та наукознавство : міжнар. наук. журн. – 2008. – № 1. – С. 3–10.

31. *Єнджейчак М.* Докторантура у Польщі / М. Єнджейчак // Докторські програми в Європі та Україні: впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні: матеріали міжнар. конф. (Київ, 11-20 квіт. 2007 р.) / Нац. ун-т "Києво-Могилян. акад."; наук. ред., упоряд. В. Моринець. – К. : Унів. вид-во "Пульсар", 2007. – С. 52–65.

32. Забезпечення реальної європейської інтеграції вітчизняної вищої школи в новій якості / В. І. Луговий, М. Ф. Степко, І. М. Грищенко, К. В. Корсак та ін. // Пед. газ. – 2010. – Трав.(№ 5). – С. 6.

33. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства : інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумк. колегії М-ва освіти і науки 1-2 берез. 2007 р. / М-во освіти і науки України. – Х. : [б. в.], 2007. – 95 с.

34. *Загірняк М.* Перспективи системи ранжування вищих навчальних закладів України / М. Загірняк, С. Сергієнко // Вища шк. – 2009. – № 9. – С. 59–67.

35. *Зайцев В.* Інтеграція України у всесвітню наукову спільноту шляхом підвищення мобільності / В. Зайцев // Вища шк. – 2009. – № 9. – С. 50–59.

36. Закон Республики Казахстан об образовании (с изм. и доп., внес. Законом Республики Казахстан от 9 июля 2004 г. № 597 "О внесении изменений и дополнений в Закон Республики

Казахстан “Об образовании”). – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=zakon_obrazovanii_izmenen&L=1

37. Закон Республики Казахстан **о**б образовании. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=442&L=1&type=98.
38. Закон України про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: Проект // Бюл. ВАК України. – 2008. – № 8. – С. 3–9.
39. Закон України про вищу освіту. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
40. Закон України про наукову і науково-технічну діяльність. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
41. Закон України про освіту. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
42. Закон України про професійно-технічну освіту. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
43. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін. // Пед. газета. – 2008. – Лип. (№ 7).
44. Збірник нормативно-правових актів щодо взаємного визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання / уклад. : В. Д. Шинкарук, р. В. Бойко, К. М. Левківський, З. І. Логвін, Н. Л. Губерська; за заг. ред. І. О. Вакарчука. – К. : Знання, 2008. – 199 с.
45. *Зінковський Ю.* Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми освіти як імператив реформування вищої освіти / Ю. Зінковський, Г. Мірських // Вища шк. – 2010. – № 3–4. – С. 36–43.
46. *Зінковський Ю.* Стандартизація освіти як імператив реформування вищої освіти / Ю. Зінковський // Вища ш. – 2010. – № 1. – С. 24–30.
47. *Каланова Ш. М.* Национальная система и образовательные стандарты высшего образования в Республике Казахстан : аналит. докл. / Ш. М. Каланова, С. М. Омирбаев. – М. :

Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 118 с.

48. Квалификационная структура швейцарского высшего образования. 2008: перевод О. Л. Ворожейкиной // Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (кн.-прил. 2) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С.158–185.
49. *Квіт С.* Головне досягнення нашого університету – це корпоративна культура / С. Квіт // Вища шк. – 2008. – № 4. – С. 3–11.
50. *Квіт С.* Система вищої освіти наближається до точки саморуйнування / С. Квіт // Голос України. – 2010. – 20 берез. (№ 50).
51. Класифікатор професій. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 544 с.
52. Класифікація видів економічної діяльності: Державний класифікатор України. – К. : Держстандарт України, 1996. – 284 с.
53. Классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. Государственный классификатор Республики Казахстан. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=93&L=1.
54. *Клячко Т. Л.* Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации / Т. Л. Клячко, В. А. Мау // Вопр. образования. – 2007. – № 3. – С. 46–64.
55. Концепция Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=80&L=1.
56. Концепция развития послевузовского образования Республики Казахстан на 2010-2015 годы. Проект. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=93&L=1.
57. Концепція Державної цільової програми “Наука в університетах” на 2008-2012 роки: Розпорядження Кабінету Міні-

стрів України від 28 лип. 2007 р. № 548. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.

58. *Корсак К.* Докторантура в сучасній Франції: кількість і якість / К. Корсак, О. Поживілова // Наук. світ. – 2004. – № 2.

59. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

60. *Криворученко В. К.* Диссертации – важнейший элемент инновационности России / В. К. Криворученко // Alma mater (Вестник высшей шк.). – 2008. – № 7. – С. 14–23.

61. *Курбатов С.* Про формування рейтингів університетів в Україні / С. Курбатов // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 3. – С. 111–120.

62. *Куценко В.* Аспірантура і докторантура на порозі змін: європейський вимір / В. Куценко // Наук. світ. – 2009. – № 12 (137). – С. 2–3.

63. *Лобанова Л.* Архітектура наукових ступенів: міжнародна практика і вітчизняні традиції / Л. Лобанова // Бюл. Вищ. атест. коміс. України. – 2009. – № 10 (120). – С. 2–13.

64. *Луговий В. І.* Авторитетний партнер (Інтерв'ю з віцепрезидентом АПН України Володимиром Луговим) // Пед. газ. – 2008. – Квіт. (№ 4).

65. *Луговий В. І.* Вища освіта України: проблеми системної модернізації / В. І. Луговий // Пед. газ. – 2007. – Жовт. – листоп. (№ 10–11).

66. *Луговий В. І.* Інтеграція дослідницько-інноваційної складової вищої школи країн ОЧЕС в європейські науковий і освітній простори: порівняльний аналіз / В. І. Луговий // Наука та наукознавство. – 2008. – № 2. – С. 95–100.

67. *Луговий В. І.* Компетентності та компетенції: понятєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти АПН України ; голов. ред. В. Андрущенко; редкол.: В. Бакіров, І. Вакарчук, ... В. Луговий та ін. – К. : Гнозис, 2009.

– № 3. – Дод. 1 – С. 8–14. – Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”.

68. *Луговий В. І.* Науковий ресурс вищої освіти: порівняння світової і національної практик / В. І. Луговий // Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах: матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 21–22 квіт. 2008 р.). – К. : [б. в.], 2008. – С. 7–8.

69. *Луговий В. І.* Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні / В. І. Луговий // Проблеми освіти: наук. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 54. – С. 3–6.

70. *Луговий В. І.* Проблема понятійно-категоріального стандарту в моніторингу якості освіти / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти АПН України ; голов. ред. В. Андрущенко; редкол.: В. Бакіров, І. Вакарчук, ... В. Луговий та ін. – К. : Гнозис, 2007. – Дод. 3 – Т. 7. – С. 53–60. – Темат. вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти”.

71. *Луговий В. І.* Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України / В. І. Луговий // Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання : матеріали IV міжнар. наук.-метод. конф. (25–26 жовт. 2007 р.). – К. : Вид-во ДУІКТ, 2007. – С. 237–243.

72. *Мазаракі А.* Єврофахівець, чи потрібно це Україні? / А. Мазаракі // Освіта : всеукр. громад.-політ. тижневик. – 2008. – 12-19 берез. (№ 12). – С. 2.

73. *Маліцький Б. А.* Обґрунтування системи науково-технологічних та інноваційних пріоритетів на основі „фор-

сайтних" досліджень / Б. А. Маліцький, О. С. Попович, М. В. Онопрієнко. – К.: Фенікс, 2008.

74. Международная стандартная классификация образования – 1997 / ЮНЕСКО. – Режим доступа: http/www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscedASCEDA.pdf.

75. Международная стандартная отраслевая классификация всех видов экономической деятельности. 3-й пересмотренный вариант: стат. докл. – Нью-Йорк : ООН, 1990. – № 4. – Rev. 3. – Сер. М.

76. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти : інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумк. кол. М-ва освіти і науки / М-во освіти і науки України. – К.: [б. в.], 2009. – 102 с.

77. Министерство образования и науки Республики Казахстан. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/ru/.

78. Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua.

79. Модернізація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів і аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського процесу: досвід, проблеми, перспективи / В. І. Луговий, В. А. Семиченко, О. Л. Кононко та ін. // Педагогіка і психологія. – № 1 (58). – 2008. – С. 94–102.

80. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2006 : стат. зб. / Держкомстат України; за ред. Н. С. Власенко; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2007. – 351 с.

81. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007: стат. зб. / Держкомстат України; за ред. Н. С. Власенко; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2008. – 362 с.

82. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: стат. зб. / Держкомстат України; за ред. Н. С. Власенко; відп. за вип.

І. В. Калачова. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с.

83. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь / А. В. Макаров, В. И. Батюшко, А. И. Кучинский и др. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 140 с.

84. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: аналит. докл. / Л. С. Гребнев, Н. А. Гришанова, Н. И. Максимов и др.; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 244 с.

85. Национальный доклад о состоянии и развитии образования в 2006 году (краткая версия). – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/fileadmin/user_upload/images/doklad_rus.pdf.

86. Національний класифікатор України: Класифікатор професій (ДК 003: 2005) / Класифікатор професій. – К. : КНТ, 2008. – 512 с. – (Серія: Кадри підприємства).

87. Національний класифікатор України: Класифікація видів економічної діяльності. ДК 009: 2005. – К. : Держспоживстандарт України, 2005.

88. Національний університет "Києво-Могилянська Академія". Докторська школа НаУКМА. – Режим доступу: http://gradschool.ukma.kiev.ua/.

89. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку: Болонський процес 2020 – Європ. простір вищ. освіти у новому десятиріччі / М-во освіти і науки України, Фонд "Європа XXI"; упоряд.: Т. В. Фініков та ін.; за ред. І. О. Вакарчука. – К. : Агентство "Україна", 2009. – 64 с.

90. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народ-

ном хозяйстве: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 март. 1987 г. № 325. – М. : [б. и.], 1987. – 32 с.

91. О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 март. 1987 г. № 327. – М. : [б. и.], 1987. – 7 с.

92. О повышении заработной платы работников высших учебных заведений : Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР и ВЦСПС от 13 март. 1987 г. № 329. – М. : [б. и.], 1987. – 23 с.

93. О повышении роли вузовской науки в ускорении научно-технического прогресса, улучшении качества подготовки специалистов : Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 13 март. 1987 г. № 326. – М. : [б. и.], 1987. – 25 с.

94. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее? : О-23 докл. / Обществ. палата Рос. Федерации. – М. : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007. – 78 с.

95. *Огнев'юк В.* Криза – момент істини для університетської освіти / В. Огнев'юк // Вища шк. – 2009. – № 11. – С. 5–16.

96. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2006/07 навчального року : стат. бюл. / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2007. – 176 с.

97. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2009/10 навчального року : стат. бюл. / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2010. – 214 с.

98. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране : Офиц. изд. – К. : Вища шк., 1987. – 88 с.

99. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. д-ра

пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

100. Отчёт о конкурентоспособности Украины: навстречу экономическому росту и процветанию / Фонд "Эффективное управление". – Режим доступа: www.feg.org.ua.

101. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.

102. Перелік спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань // Бюл. ВАК України. – 2008. – № 7. – С. 2–16.

103. Перечень учебно-методических секций по группам специальностей высшего и послевузовского образования. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=82&L=1.

104. Питання стажування аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах в Україні та за кордоном : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 верес. 2009 р. № 1015 // Вища шк. – 2009. – № 9. – С. 92–94.

105. *Плескач В.* Проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у технічних вищих навчальних закладах / В. Плескач // Вища шк. – 2010. – № 2. – С. 48–51.

106. *Поживілова О. В.* Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990-2005 рр.): автореф. дис... канта пед. наук: 13.00.01 / О. В. Поживілова. – К., 2006. – 20 с.

107. Положение о послевузовском профессиональном образовании. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=243&L=1.

108. *Попович О. С.* Проблеми вдосконалення правового забезпечення підготовки та атестації наукових кадрів вищої ква-

ліфікації в Україні / О. С. Попович, Л. С. Лобанова // Наука та наукознавство. – 2004. – № 1. – С. 44–66.

109. Посилювати методологічний, науково-методичний супровід європейської інтеграції національної освіти України : тези доп. Президента Нац. акад. пед. наук України Василя Кременя на Заг. звітних зборах 18 берез. 2010 р. про діяльність акад. у 2009 р. та завдання на 2010 р. // Пед. газ. – 2010. – Берез. (№ 3).

110. Послевузовское образование. Докторантура. Основные положения. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. – Режим доступу: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=82&L=1.

111. Праця України 2007 : стат. зб. / Держкомстат України; відп. за вип. Н. В. Григорович. – К. : ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2008. – 405 с.

112. Про державні програми з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України на 2004 – 2007 роки: Указ Президента України від 13 груд. 2003 р. № 1433. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.

113. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 25 верес. 2008 р. № 857. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.

114. Про затвердження національних класифікаторів, зміни до Державного класифікатора та скасування чинності державних класифікаторів: Наказ Державного комітету України з питань техн. регулювання та спожив. політики від 26 груд. 2005 р. № 375 : Класифікатор професій. – К. : КНТ, 2008. – 512 с. – (Серія: Кадри підприємства).

115. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 берез. 1999 р. № 309. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua.

116. Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента: Постанова Кабінету Міністрів Укра-

їни від 27 груд. 2008 р. № 1149. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua.

117. Проект Закону України "Про вищу освіту" / М-во освіти і науки України. – Х. : НТУ "ХПІ", 2010. – 79 с.
118. Проект Закону України "Про вищу освіту" (нова ред.), внесений нар. деп. України В. І. Полохалом, С. А. Давимукою, В. С. Курилом. – Режим доступу: http://portal.rada.gov.ua.
119. Проект Закону України "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту". – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua.
120. *Рашкевич Ю.* Національна інтерпретація Болонського процесу: стереотипи чи відсутність розуміння? / Ю. Рашкевич // Кампус. – 2009. – № 7 (7). – С. 7–9.
121. Рейтинг вищих навчальних закладів у Росії / [Ю. Похолков, О. Чучалін, Б. Агранович, С. Могильницький] // Вища шк. – 2010. – № 5–6. – С. 79–91.
122. Рейтинг вузов Казахстана – 2008. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=81&L=1.
123. Розроблення національної рамки кваліфікацій України // Пед. газ. – 2010. – № 4. – Квіт. – С. 3.
124. Российская Федерация: Отчёт к Семинару Темпус по университетскому управлению, 1–2 марта 2010 г., Киев / Нац. офис Темпуса в России.; подгот. О. Олейникова, А. Муравьёва, А. Белоцерковский и др. – Режим доступа: http://tempus-russia.ru/.
125. *Салми Д.* Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса / Д. Салми, И. Д. Фрумин // Вопр. образования. – 2007. – № 3. – С. 5–45.
126. *Салмі Д.* Рейтинги і ранжирування як інструмент політики (політико-економічні аспекти звітності про вищу освіту) / Д. Салмі, Е. Сароян // Вища шк. – 2010. – № 2. – С. 76–103.
127. *Самадов С. К.* Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Таджикистан : аналит. докл. / С. К. Самадов, И. Т. Амонов.

– М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 80 с.

128. *Селінджер Д.* Програми підготовки PhD в Англії / Д. Селінджер // Докторські програми в Європі та Україні : матеріали міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні” / Нац. ун-т «Києво-Могилян. акад.”; наук. ред., упоряд. В. Моринець. – К. : Унів. вид-во “Пульсари”, 2007. – С. 25–37.

129. *Сисоєва С.* Створення Національної системи кваліфікацій – проблема загальнонаціонального рівня / С. Сисоєва // Рідна шк. – 2010. – № 6 (966). – С. 7–13.

130. Система высшего и послевузовского образования (справочная информация). – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=80&L=1.

131. Система высшего образования и образовательные стандарты в Кыргызской Республике: анал. докл. / К. Д. Добаев, К. Ж. Жакшылыкова, Ш. Ф. Ниязов и др. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 128 с.

132. Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине: аналит. докл. / К. М. Левковский, Т. Ю. Морозова, В. Л. Петренко и др. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 116 с.

133. Словник іншомовних слів / за ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1977. – 776 с.

134. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінолог. словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та іні. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

135. *Слюсаренко О.* Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності дер-

жавного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.

136. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 36 с.

137. Статистичний щорічник України за 2006 рік / Держкомстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. П. П. Забродський. – К. : Консультант, 2007. – 552 с.

138. Становлення третього циклу освіти в Україні: дослідницькі університети // Розробка науково-освітніх принципів та нормативно-правових засад впровадження докторських програм в Україні : матеріали семінару / В. П. Моренець, М. І. Винницький, Л. І. Кострова та ін.; наук. ред. В. П. Моренець; упоряд. Л. І. Кострова. – К. : Унів. вид-во "Пульсари", 2009. – 123 с.

139. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. П. П. Забродський. – К. : Консультант, 2008. – 572 с.

140. Статистичний щорічник України за 2008 рік / Держкомстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. П. Павленко. – К. : Вид-во "ДП "Інформ.-аналіт. агентство", 2009. – 568 с.

141. *Степанян р. р.* Система высшего образования Республики Армения: аналит. докл. / р. р. Степанян, А. р. Папоян, С. Г. Меликян. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 90 с.

142. *Степко М.* Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 34–39.

143. *Суржик Л.* ВАКханалія: далі буде? / Л. Суржик // Дзеркало тижня. – 2008. – 5-11 лип. – № 25. – Режим доступу: http://www.dt.ua/3000/3100/63464.

144. *Сухарніков Ю.* Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища шк. – 2009. – № 3. – С. 26–43.

145. *Табачник Дмитро*. ВНЗ мають стати на позиції логіки і державницького підходу : доп. Міністра освіти і науки (пода-

ється в скороч. вигляді) // Освіта України. – 2010. – 27 квіт. (№ 31). – С. 2–5.

146. *Таланова Ж. В.* Болонська інтеграція докторської підготовки: редукція чи розвиток для України? / Ж. В. Таланова // Вища шк. – 2010. – № 7-8. – С. 96–107.

147. *Таланова Ж. В.* Взаємозв'язок підготовки кадрів вищої кваліфікації і дослідницько-інноваційного потенціалу в регіонах України та країнах ОЕСР: статистично-кореляційний і порівняльний аналіз / Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. –2009. – № 1. – С. 106–112.

148. *Таланова Ж. В.* Використання європейського досвіду організації третього циклу вищої освіти в концепції трансформації підготовки фахівців вищої кваліфікації в Україні / Ж. В. Таланова // Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми : наук. вісн. Закарпат. держ. ун-ту / відп. ред. М. М. Полюжин, упоряд. К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, ЗакДУ, 2009. – С. 107–115.

149. *Таланова Ж. В.* Галузевий аспект розвитку аспірантури і докторантури в Україні / Ж. В. Таланова // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колективн. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : [б. в.], 2009. – С. 352–364.

150. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка в країнах високорейтингових університетів – США і Сполученому Королівстві / Ж. В. Таланова // Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; гол. ред. І. О. Смолюк. – Луцьк : ВНУ, 2010. – Вип. 13. – С. 173–179. – (Серія: Педагогічні науки).

151. *Таланова Ж. В.* Досвід Японії для України та Європи щодо організації підготовки фахівців на докторському освітньому рівні / Ж. В. Таланова // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Вип. № 469: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2009. – С. 76–84.

152. *Таланова Ж. В.* Дослідницько-інноваційний контекст розвитку третього циклу вищої освіти в країнах Організації

економічного співробітництва і розвитку (статистично-кореляційний аналіз взаємодії) / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти АПН України ; голов. ред. В. Андрущенко; редкол.: В. Бакіров, І. Вакарчук, ... В. Луговий та ін. – К. : Гнозис, 2008. – Дод. 3 – Т. 1 (8).– С. 238–245. – Темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти".

153. *Таланова Ж. В.* Зміст і процедури дослідницької підготовки в системі вищої освіти Швеції / Ж. В. Таланова // Социальные технологии: актуальные проблемы науки и практики: междунар. межвуз. сбор. науч. работ / КНУ им. Т. Шевченко, МГСУ, ОНУ им. И. И. Мечникова, КПУ; редкол.: О. Л. Скидин и др. – Запорожье : Изд-во КПУ, 2008. – Вып. 37. – 472 с.

154. *Таланова Ж. В.* Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2008. – № 3. – Дод. 2. – Т. 1. – С. 382–389. – Темат. вип. "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології".

155. *Таланова Ж. В.* Критерій науковості у визнанні кваліфікацій вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Лісабонська стратегія як визначальний чинник європейської інтеграції в галузі освіти і науки : зб. наук. ст. за матеріалами XVI міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород – Гирляни, 6–9 трав. 2008 р.) / відпов. ред. М. Полюжин; укл. К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008. – С. 8–16.

156. *Таланова Ж. В.* Ліценціатно-докторський цикл у цілісній вищій освіті Фінляндії / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2008. – Дод. 3. – Т. І (8) – С. 474–481. – Темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору".

157. *Таланова Ж. В.* Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 1. – С . 5–9.

158. *Таланова Ж. В.* Одно-, двоетапна і змішана моделі третього (докторського) циклу вищої освіти країн ОЕСР / Ж. В. Таланова // Нові технології навчання : зб. наук. пр. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К. : [б. в.], 2009. – Ч. 1. – С. 101–106. – Спец. вип. № 59.

159. *Таланова Ж. В.* Організаційні засади системи ступеневої підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції / Ж. В. Таланова // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 3 – С. 85–91.

160. *Таланова Ж. В.* Організація докторської підготовки в системі вищої освіти Південної Кореї / Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К. : [б. в.], 2010. – Ч. 1. – С. 203–209. – Вип. № 63.

161. *Таланова Ж. В.* Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2009. – № 3. – Дод. 1. – С. 606–611. – Темат. вип. "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології".

162. *Таланова Ж. В.* Особистісна орієнтованість дистанційного навчання у вищій школі / Ж. В. Таланова // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колектив. моногр. / авт.: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 227–245.

163. *Таланова Ж. В.* Особистісно орієнтовані технології в освітніх докторських програмах зарубіжних країн / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп.

– К. : Гнозис, 2008. – № 3. – Дод. 1. – С. 182–190. – Темат. вип. “Наука і вища освіта України: міра взаємодії”.

164. *Таланова Ж. В.* Підготовка фахівців на найвищому освітньому рівні в Республіці Білорусь, Республіці Вірменія, Республіці Таджикистан, Киргизькій Республіці та Російській Федерації / Ж. В. Таланова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка / Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Вип. 76. – С. 343–348. – (Серія: Педагогічні науки).

165. *Таланова Ж. В.* Про співвідношення кваліфікацій доктора філософії, профільного доктора та вищого доктора: аналіз світової практики / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Дод. 1. – С. 239–248. – Темат. вип. “Наука і вища освіта: технології взаємодії ”.

166. *Таланова Ж. В.* Про типологію навчальних закладів з професійної підготовки персоналу державного управління / Ж. В. Таланова // Дні науки : зб. тез доп. : в 4 т. / Гуманітар. ун-т „Запоріз. ін-т держ. та муніцип. упр.”, 5–6 жовт. 2006; ред. кол. В. М. Огаренко та ін. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – Т. 4. – С. 85–87.

167. *Таланова Ж. В.* Проблема ідентифікації найвищого освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні / Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 18–23.

168. *Таланова Ж. В.* Проблеми і перспективи професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня у світі / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2007. – Дод. 3. – Т. 5. – С. 216–223. – Темат. вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти”.

169. *Таланова Ж. В.* Профессионализация государственного управления как фактор повышения конкурентоспособности страны в условиях глобализации / В. И. Луговой, С. А. Ка-

лашникова, Ж. В. Таланова // Конкурентоспособность России в условиях глобализации / под общ. ред. В. К. Егорова, С. В. Степашина. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 61–71.

170. *Таланова Ж. В.* Реалізація докторської підготовки у вищій школі пострадянського Казахстану / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2009. – Дод. 4. – Т. ІІ (14). – С. 147–156. – Темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору".

171. *Таланова Ж. В.* Реалізація компетентнісного підходу в докторській підготовці: європейський досвід / Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. – № 3 (64). – 2009. – С. 90–98.

172. *Таланова Ж. В.* Регіональний розподіл світового університетського потенціалу: пошук кращого досвіду для створення європейських просторів вищої освіти і досліджень / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Наук. вісн. Чернівец. нац. ун-ту : зб. наук. пр. Вип. 469: Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівец. нац. ун-т, 2009. – С. 76–84.

173. *Таланова Ж. В.* Структура і склад докторських академічних програм з державного управління в США / Ж. В. Таланова // Актуальні теоретико-методологічні та організаційно-практичні проблеми державного управління : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (28 трав. 2004 р., Київ) / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князєва. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – Т. 1. – С. 401–403.

174. *Таланова Ж. В.* Сучасні підходи до розвитку особистості вченого у міжнародному освітньому просторі / Ж. В. Таланова // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методол. семінару АПН України 19 берез. 2008 р., – К. : [б. в.], 2008. – С. 189–196.

175. *Таланова Ж. В.* Типи, види, форми та елементи докторської підготовки в європейських країнах ОЕСР / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. :

Гнозис, 2009. – № 2. – Дод. 1. – Т. ІІ (14). – С. 244–252. – Темат. вип. “Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції”.

176. *Таланова Ж. В.* Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987–2008 років: досвід для сьогодення / Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. Сущенко (голов. ред) та ін. – Запоріжжя : [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 420–429.

177. *Таланова Ж. В.* Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процессу / Ж. В. Таланова // Імплементація західних освітніх стандартів у пострадянських країнах : міжнар. наук. конф., 21-22 квіт. 2008 р. – К. : [б. в.], 2008. – С.72–74.

178. *Таланова Ж. В.* Трициклова вища освіта в Словацькій Республіці / Ж. В. Таланова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : зб. – Чернігів : ЧДПУ, 2008. – № 58. – Вип. 58. – С. 132–137. – (Серія: педагогічні науки).

179. *Таланова Ж. В.* Формування моделі 6-го (найвищого) рівня освіти в Україні: баланс традицій та інновацій / Ж. В. Таланова // Болонська система освіти : зб. наук. пр. / МОН України, АПН України, МЕГУ ім. акад. С. Дем’янчука; редкол. : А. Дем’янчук та ін. – Рівне : РВЦ МЕГУ, 2008. – Ч. IV. – Вип. VII. – С. 316–329.

180. *Таланова Ж. В.* Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі інтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка; відп. ред. А. Є. Конверський – К. : ВПЦ “Київ. ун-т”, 2010. – Вип. 94-96. – С. 98–103. – (Серія: Філософія. Політологія).

181. *Таланова Ж. В.* Шостий (найвищий) освітній рівень у системі вищої освіти та безперервної освіти країн Організації економічного співробітництва і розвитку / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.:

Гнозис, 2008. – № 4. – Дод. 1. – С. 184–186. – Темат. вип. "Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи".

182. Типовые правила деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы дополнительного профессионального образования. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=235&L=1.

183. *Туймебаев Ж.* Экзамены науки. Министерство серьезно взялось за внедрение новой казахстанской модели аттестации кадров. Потому что кадры решают все, но не берутся из ниоткуда. / Ж. Туймебаев. – Режим доступу: http://www.edu.gov.kz/index.php?id=472&L=1&type=98.

184. Удосконалення законодавства про вищу освіту – вимога часу: Доп. Міністра освіти і науки І. О. Вакарчука на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 черв. 2008 р. // Освіта України. – 2008. – 11 лип. – № 51-52.

185. Україна у цифрах у 2008 році : стат. зб. / Держкомстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. П. Павленко – К. : Вид-во "ДП "Інформ.-аналіт. агентство", 2009. – 360 с.

186. Україна у цифрах у 2009 році: стат. зб. / Держкомстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. П. Павленко – К. : Вид-во "ДП "Інформ.-аналіт. агентство", 2009. – 260 с.

187. *Фельдштейн Д. И.* Экспертные советы ВАКа и их роль в подготовке кадров высшей квалификации / Д. И. Фельдштейн // Alma mater (Вестник высшей шк.). – 2008. – № 10. – С. 12–17.

188. Франція у європейському просторі вищої освіти / упоряд. Г. Г. Крючков, В. Б. Бурбело. – К.: Видавн.-поліграф. центр "Київ. ун-т", 2005.

189. *Хазелькорн Э.* Голый король? Рейтинги и переход от обеспечения качества к уровню мирового класса / Э. Хазелькорн // Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (кн.-прил. 3) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. :

Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 129–145.

190. *Чепига М.* Нова концепція навчання і виховання докторантів (PhD) / М. Чепига // Вища шк. – 2008. – № 7. – С. 9–12.

191. Центр статистики і аналітики ЄС з освітньої проблематики. – Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/088EN/ 088EN_003_MAI.pdf.

192. *Шинкарук В. Д.* Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Д. Шинкарук // Основні засади розвитку вищої освіти. – Ч. 4 / за ред. І. О. Вакарчука, упорядн. : В. Д. Шинкарук, Я. Я. Болюбаш, І. І. Бабин. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008.

193. *Ющенко В.* Освіта як державний пріоритет / В. Ющенко // Уряд. кур'єр. – 2008. – 3 жовт. (№ 184).

194. Як реформувати аспірантуру? – Освіта України. – 2008. – 14 берез. (№ 20).

195. Якою бути підготовці та атестації фахівців вищої кваліфікації? / В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін. // Пед. газ. – 2008. – Жовт. (№ 10).

196. ANU College of Business and Economics. – Режим доступу: http://cbe.anu.edu.au/programs/phdfinm.asp.

197. Arizona State University. Doctor of Philosophy in Public Administration. – Режим доступу: http://spa.asu.edu/acadprog/PhD.html.

198. Australia 2010 Fellowship – Australian National University of Physical Sciences. – Режим доступу: http://www.researchscholarships.org/fellowships/australia-2010-fellowship-australian-national-university-of-physical-sciences/.

199. Australian Government. Department Education, Employment and Workplace Relations. – Режим доступу: http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/default2.htm.

200. Australian Government. Department Education, Employment and Workplace Relations. Higher education

in Australia. – Режим доступу: http://www.goingtouni.gov.au/Main/CoursesAndProviders/ProvidersAndCourses/HigherEducationInAustralia/Default.htm#4.

201. Australian Government. Department Education, Employment and Workplace Relations. Review of Australian Higher Education. – Режим доступу: http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Review/Documents/PDF/Higher%20Education%20Review_one%20document_02.pdf.
202. Australian Government. Department Education, Employment and Workplace Relations. Statistical publications. 2009. – Режим доступу: http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/Students/2008_full_year.htm.
203. Australian National University Postdoctoral Fellowship. – Режим доступу: http://scholarship-positions.com/australian-national-university-postdoctoral-fellowship/.
204. Australian Qualifications Framework. – Режим доступу: http://www.aqf.edu.au/AbouttheAQF/AQFQualifications/tabid/98/Default.aspx
205. *Biaudet P.* Doctoral Training in France / P. Biaudet, S. Collonge, J. Chambaz // Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proc. of the Int. Conference. – K. : PULSARY university publishing house, 2007. – P. 33–51.
206. *Bitusikova A.* Organisation, conditions and regulations of doctoral training / A. Bitusikova // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – EUA. – Режим доступу: http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje.
207. Bologna Policy Forum Statement. Vienna, March 12, 2010. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/ index.htm.
208. Bologna Seminar: Doctoral programmes in Europe. 7-9 December 2006. – Université de Nice, France. – Режим доступу: http://www.eua.be/research.
209. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. – Режим доступу: http://www.ond.

vlaanderen.be/hogeronderwijs/ bologna/2010_conference/ documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.

210. Carleton University. – Режим доступу: http://www2.carleton.ca/.
211. Carleton University. Faculty of Graduate and Postdoctoral Affairs. – Режим доступу: http://www2.carleton.ca/fgpa/.
212. Carleton University. Postdoctoral Fellows. – Режим доступу: http://www2.carleton.ca/fgpa/post-doctoral-fellows/.
213. *Clarke G.* Doctoral education in the UK / G. Clarke // Doctoral studies in the European Higher Education Area: Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – Режим доступу: http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje.
214. College of Education. Seoul National University. – Режим доступу: http://edu.snu.ac.kr/sub7/sub7_1/sub7_1.html.
215. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg, 3-5 February 2005. – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions. 1108990538850.pdf.
216. Conference of the Universities of Applied Sciences. – Режим доступу: http://www.kfh.ch .
217. CORDIS. – Режим доступу: http://www.cordis.lu/fp7.
218. Department for Innovation, Universities and Skills, UK. – Режим доступу: http://www.dius.gov.uk/policy/highereducation.html
219. Doctoral Degree. The University of Auckland. New Zealand. – Режим доступу: http://www.auckland.ac.nz/uoa/fp-doctoral-degrees.
220. Doctors and licentiate. – Режим доступу: http://www.doktorandhandboken.nu/.
221. Dutch Ministry of Education, Culture and Science. – Режим доступу: http://www.minocw.nl.
222. ECTS Users' Guide. – Brussels, 6 February 2009. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsguide_en.pdf
223. Education and Science in Finland / Ministry of Education publications. 2008. – Режим доступу: http://minedu.fi.

224. Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition. – Paris: OECD Publications, 2007. – Режим доступу: http://www.oecd.org./document.

225. Education at a Glance: OECD Indicators. – 2008 Edition. – Paris: OECD Publications, 2008. – Режим доступу: http://www.oecd.org./document.

226. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. – Paris: OECD Publications, 2009. – Режим доступу: http://www.oecd.org./document.

227. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009. – Режим доступу: http://www.oecd.org./document.

228. Education at a Glance: OECD Indicators – 2010 Edition. – Paris: OECD Publications, 2010. – Режим доступу: http://www.oecd.org./document.

229. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice.

230. Erasmus Mundus. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/.

231. Estonian Ministry of Education and Research. – Режим доступу: http://www.hm.ee.

232. EUA Doc-Careers Project: From Innovative Doctoral Training to enhanced Career Opportunities. – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/en/DOC_CAREERS.jspx.

233. EUA-Doctorates. Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges : Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education / European University Association, 2007. – Режим доступу: http://www.eua.be/publications.aspx

234. European Association of Distance Teaching Universities. – Режим доступу: http://www.eadtu.nl/files/newsletter2007/dec/EADTU%20Newsletter%20December%202007%20for%20web.pdf.

235. European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. – Режим доступу: http://europa.eu.int/eracareers/pdfam509774CEE_EN_E4.pdf.

236. European Commission. Growth and Jobs. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/growthandjobs/.

237. European Commission. Growth and Jobs. Background. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/growthandjobs/faqs/background/index_en.htm.

238. European University Association. EUA Reports and Policy Documents. – Режим доступу: http://www.eua.be.

239. European University Association. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society : Report on the EUA Doctoral Programmes Project, 2004-2005. – Brussels, 2005. – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

240. Eurostat. – Режим доступу: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/.

241. *Ferrier T.* Overview of the UK TVET system / T. Ferrier. – Режим доступу: http://britishcouncil.org.

242. Finland Government Decree on University Degrees 794/2004. – Режим доступу: www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf.

243. Flemish Ministry of Education and Training, Belgium. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/English/

244. Florida Atlantic University. FAU School of Public Administration. Ph.D. in Public Administration. – Режим доступу: http://www.fau.edu/spa/public/phd/overview.htm.

245. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission. – Режим доступу: http://www.eurydice.org.

246. Forbes. – Режим доступу: http://www.forbescom.

247. German Higher Education Compass. – Режим доступу: http://www.higher-education-compass.de.

248. German Research Foundation. – Режим доступу: http://www.dfg.de/en/.

249. Germany Federal Ministry of Education and Research. – Режим доступу: http://www.bmbf.de/en/3336.php
250. Germany Open University. – Режим доступу: http://www.fernuni-hagen.de/english/study/doctorate.shtml.
251. Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics Across the World. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/.
252. Global Education Digest 2008: Comparing Education Statistics Across the World. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/.
253. Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/.
254. Glossary. – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/glossary.
255. Graduate School of Public Administration / Seoul National University. – Режим доступу: http://gspa.snu.ac.kr/eng/index.jsp.
256. Graduate School of Public Health / Seoul National University. – Режим доступу: http://health0.snu.ac.kr/eng/.
257. *Harris R.* Scotland's Colleges / R. Harris. – Режим доступу: www.scotlandscolleges.ac.uk.
258. Harvard University. – Режим доступу: http://www.harvard.edu/.
259. Harvard University. Graduate & Professional Schools – Режим доступу: http://www.harvard.edu/admissions/index.php#grad
260. Harvard University. Postdoctoral Fellows at Harvard University. – Режим доступу: http://www.postdoc.harvard.edu/
261. Higher Doctorate. The University of Auckland. New Zealand. – Режим доступу: http://www.auckland.ac.nz/uoa/fp-higher-degrees.
262. Higher Education in Korea. 5 September 2007 / Ministry of Education & HRD, University Support Bureau. – Режим доступу: http://english.mest.go.kr/main.jsp?idx=0301020101&brd_no=52&cp=1&pageSize=10&srchSel=&srchVal=&brd_mainno=570&mode=v.
263. Higher Education Statistics Agency, HESA, UK. – Режим доступу: http://www.hesa.ac.ukyindex.

php?option=com_datatables&Itemid=l21&task=show_category&catdex=3#quals.

264. Higher Education: Quality, Equity and Efficiency (Background Report) / Meeting of OECD Education Ministers, 27-28 June 2006 / Athens. – Режим доступу: www.oecd.org/edu/higher.
265. Horizon Uppsala, 2007 / Uppsala University. – Режим доступу: http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243&pubCode=1&navcode=137.
266. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.
267. Human Development Report, 2009. – New York, USA, 2009. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.
268. Iceland Ministry of Education, Science and Culture. – Режим доступу: http://www.mrn.stjr.is.
269. Indicator Framework. – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/indicator_framework#edu-level.
270. International Standard Classification of Education. ISCED, 1997 / UNESCO. – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
271. International Standard Classification of Occupations, 2008 (ISCO–08) – draft structure. – Режим доступу: http://unstats.un.org/unsd/class/intercop/expertgroup/2007/AC124-12.PDF.
272. International Standard Classification of Occupations. ISCO–88. – Режим доступу: http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/class/isco.htm.
273. International Student's Guide to the Slovak Republic. – Режим доступу: http://www.minedu.sk.
274. ISCED Review Concept Note. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/isced/ISCEDrev_noteEN.pdf.
275. *Jaime C*. The PhD in Spain / Carlos Jaime // Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proceedings of the International Conference / V. Morenets, Ed. – K. : PULSARY university publishing house, 2007. – P. 15–21.

276. *Jedrzejczak M. F*. The Doctorate in Poland / M. F. Jedrzejczak // Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proceedings of the International Conference / V. Morenets, Ed. – K. : PULSARY university publishing house, 2007. – P. 52–64.

277. *Jorgensen T.* 5 Years Experience with Doctoral Programmes in the Bologna Process / T. Jorgensen // Stocktaking and prospects: Doctoral Training and Research – The Link between EHEA and ERA : the 9th international annual conference of Eurodoc, 11-15 March 2010, Vienna, Austria. – Режим доступу: http://eurodoc2010.doktorat.at/.

278. *Jorgensen T.* The latest developments in doctoral studies in Europe / T. Jorgensen // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 2010. – Режим доступу: http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje.

279. JSPS Research Fellowships for Young Scientists. Japan. – Режим доступу: http://www.jsps.go.jp/english/e-pd/pddc.html.

280. *Kim Gwang-Jo.* Higher Education Reform in South Korea – Policy Responses to a Changing World, July 5, 2005 / Gwang-Jo Kim // Ministry of Education & HRD, University Support Bureau. – Режим доступу: http://english.mest.go.kr/main.jsp?idx=0301020101&brd_no=52&cp=3&pageSize=10&srchSel=&srchVal=&brd_mainno=264&mode=v.

281. *Kraśniewski A*. Doctoral education at Warsaw University of Technology / A. Kraśniewski // Doctoral studies in the European Higher Education Area: Bologna Seminar, Warszawa, 2010. – Режим доступу: http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje.

282. Legal Degree. Database. – Режим доступу: http://www.legaldegrees.net/online_schools_online_juris_doctor.asp.

283. Leuven Communiqué, April 2009. – Режим доступу: http://www.eu-edu.org/data/editor/File/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.

284. Macmillan Online Dictionary. – Режим доступу: http://www.macmillandictionary.com.

285. Major Policies to Enhance the Competitive Strength of Korean Higher Education. February 2009. Ministry of Education,

Science and Technology. – Режим доступу: http://english.mest.go.kr/main.jsp?idx=0301020101&brd_no=52&cp=1&pageSize=10&srchSel=&srchVal=&brd_mainno=878&mode=v.

286. McGill University. For postdoctoral scholars. – Режим доступу: http://www.mcgill.ca/gps/postdocs/.
287. McGill University. Montreal, Canada. – Режим доступу: http://www.mcgill.ca/.
288. *McKerracher M.* NQF Stakeholder Roles and Responsibilities / M. McKerracher. – experiences from the UK. – Режим доступу: www.ukces.org.uk.
289. *McKerracher M.* The UK Skills Agenda – from evidence to action / M. McKerracher. – Режим доступу: www.ukces.org.uk.
290. Ministry of Education and Culture. Hungary. – Режим доступу: www.oh.gov.hu.
291. Ministry of Education of the Slovak Republic – System of Education. – Режим доступу: http://www.minedu.sk.
292. Ministry of Education, Finland. – Режим доступу: http://minedu.fi.
293. Ministry of Education, New Zealand. – Режим доступу: http://www.minedu.govt.nz/.
294. Ministry of Education, Science and Technology, Korea. Statistics. – Режим доступу: http://english.mest.go.kr/main.jsp?idx=0402010101.
295. Ministry of Education, University and Research, Italy. – Режим доступу: http://www.miur.it.
296. Ministry of Education, Youth and Sports, the Czech Republic. – Режим доступу: http://www.msmt.cz.
297. Ministry of Education. Education. Polytechnic education in Finland. 2008. – Режим доступу: http://minedu.fi.
298. Ministry of Education. Education. University Education in Finland. 2008. – Режим доступу: http://minedu.fi.
299. Ministry of Education. Research in Finland. 2008. – Режим доступу: http://minedu.fi.

300. Ministry of Higher Education, Science and Technology, the Republic of Slovenia. – Режим доступу: http://www.mvzt.gov.si.

301. Ministry of National Education and Religious, Greece. – Режим доступу: http://www.ypepth.gr.

302. Ministry of National Resources. The Bologna System. Hungary. – Режим доступу: http://www.nefmi.gov.hu/english/the-hungarian-higher/the-bologna-system.

303. Ministry of Science, Technology and Higher Education, Portugal. – Режим доступу: http://www.mctes.pt

304. Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark. – Режим доступу: http://www.vtu.dk

305. *Mirecka J.* Quality Assurance for doctoral education / J. Mirecka // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – Режим доступу: http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje.

306. *Myklebust J. P.* Analysis of Policies of Doctoral Education Reform in Europe / J. P. Myklebust, R. Nilsen // Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proceedings of the International Conference / V. Morenets, Ed. – K. : PULSARY university publishing house, 2007. – P. 6–15.

307. National Qualifications Framework (NQF). – Режим доступу: http://www.nzqa.govt.nz/framework/index.html.

308. National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training : report on the Bologna Expert Conference (Dublin Castle, Ireland, 15 April 2010). – Режим доступу: http://www.bologna.ie.

309. National Research Council. Canada. – Режим доступу: http://www.nrc-cnrc.gc.ca/aboutUs/index_e.html.

310. National Research Council. USA. – Режим доступу: http://sites.nationalacademies.org/nrc/index.html.

311. New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. – UNESCO, Paris, 5–8 July 2009. COMMUNIQUE (8 July 2009). – Режим доступу: http://www.unesco.org/fileadmin/

MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf.

312. New Zealand Qualifications Authority. – Режим доступу: http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationAgencies.aspx.
313. New Zealand qualifications. – Режим доступу: http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/index.html.
314. New Zealand Standard Classification of Education (NZSCED). – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/code_sets/new_zealand_standard_classification_of_education_nzsced.
315. Norway Ministry of Education and Research. – Режим доступу: http://www.odin.dep.no/kd/english/bn.html.
316. NZSCED Detailed Fields of Study. – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/code_sets/new_zealand_standard_classification_of_education_nzsced/nzsced_detailed_fields_of_study.
317. OECD Reviews of Tertiary Education. Japan. – Режим доступу: http://www.oecd.org/dataoecd/44/12/42280329.pdf.
318. OECD. – Режим доступу: www.oecd.org
319. Ofqual. Office of Qualifications and Examinations Regulation. The second report of the Chief Regulator, December 2009. – Режим доступу: www.ofqual.gov.uk.
320. Participation rates in tertiary education. New Zealand. – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/indicators/student_participation/tertiary_education/1963.
321. Participation. Latest statistics relating to participation in tertiary education in New Zealand. – Режим доступу: http://www.educationcounts.govt.nz/statistics/tertiary_education/participation.
322. Phdstudies. – Режим доступу: http://www.doktorandhandboken.nu/phdstudies.
323. PhD-Postdoc. Postdoctoral Fellows in Korean Studies. Seoul National University. Kyujanggak Institute for Korean Studies – Режим доступу: http://ks111.moore.hawaii.edu/wp/?p=308.

324. PhD-Postdoc Positions at Seoul National University. – Режим доступу: http://scholarship-positions.com/phd-postdoc-positions-at-seoul-national-university/.

325. *Ponton A*. Overview of the SCQF – 9 September 2010 / A. Ponton, M. Cameron. – Режим доступу: www.scqf.org.uk.

326. Portland State University. Doctor of Philosophy in Public Administration and Policy. – Режим доступу: http://www.upa.pdx.edu/PAP/degree.html.

327. Postdoctoral Fellows at Harvard University. – Режим доступу: http://www.postdoc.harvard.edu.

328. Princeton University. Society of Fellow in the Liberal Arts. – Режим доступу: http://www.princeton.edu.

329. QAA Code of Practice for postgraduate research programmes. – Режим доступу: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/sectionl/post-grad2004.pdf.

330. QAA Framework for Higher Education Qualifications. – Режим доступу: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp.

331. QAA Guidelines for Progress File. – Режим доступу: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/guidelines/prog-file2001.pdf.

332. Qualifications Framework of the Swiss Higher Education Area (nqf.ch-HS). – Режим доступу: http://www.qualificationsrahmen.ch/.

333. Quality Assurance in Transnational Higher Education / P. Bennet, S. Bergan, D. Cassar and other. – European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA, Helsinki, 2010. – Режим доступу: http://www.enqa.eu/pubs.lasso.

334. Queen's University. – Режим доступу: http://www.queensu.ca/

335. Queen's University. Post Doctoral Fellows. – Режим доступу: http://www.hr.queensu.ca/policies/emp-postdoc.php

336. Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education

in Berlin on September 2003. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communiqué1.pdl

337. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance) // Official Journal of the European Union, 6.5.2008. – p. 111/1–7.
338. Rectors' Conference of the Swiss Universities. – Режим доступу: http://www.crus.ch.
339. *Reilly J.* Changing rules. A review of Tempus support to university governance / J. Reilly, A. Jongsma. – EACEA, 2010 – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/tempus.
340. Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations. – Режим доступу: http://www.ilo.int/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf.
341. Review of the International Standard Classification of Education (ISCED): TECHNICAL ADVISORY PANEL. Meeting Report // UNESCO Headquarters, Paris, France, 9–10 July 2009. – Режим доступу: http://uis.unesco.org/template/pdf/isced/TAP_July_09_Meeting_report.pdf.
342. *Salinger D*. The PhD in England / D. Salinger // Doctoral Programs in Europe and Ukraine: Proceedings of the International Conference / V. Morenets, Ed. – K. : PULSARY university publishing house, 2007. – P. 22-33.
343. *Sauvageot C*. ISCED review Tertiary education / C. Sauvageot, E. Charbonnier // UNESCO World Conference on Higher Education. – Eurostat. – Режим доступу: http://www.oecd.eu
344. Seoul National University. About SNU. Facts. – Режим доступу: http://moose1.snu.ac.kr/se_abo/se_abo_fa/se_abo_fa.jsp.
345. Seoul National University. About SNU. Organization chart. – Режим доступу: http://moose1.snu.ac.kr/se_abo/se_abo_or/se_abo_or.jsp.

346. Seoul National University. About SNU. Overview. Brochure & Video. – Режим доступу: http://www.useoul.edu/about/ab0103.jsp.

347. Seoul National University. Academics. Academic resources | Graduation. – Режим доступу: http://www.useoul.edu/academic/aca0408.jsp.

348. Seoul National University. Students. Exam & Theses. – Режим доступу: http://moose1.snu.ac.kr/se_stu/se_stu_ex/se_stu_exb/se_stu_exb.jsp.

349. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. – Режим доступу: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.

350. Spain Ministry of Education, Social Policy and Sport. – Режим доступу: http://www.mec.es.

351. *Stanisławiszyn I.* Doctoral studies from a doctoral candidate's perspective / I. Stanisławiszyn // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – Режим доступу: http://www.eksperci bolonscy.org.pl/prezentacje, www.eurodoc.net.

352. State of Play of the Bologna process in the Tempus Countries. – EACEA, 2010 – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/tempus.

353. Statistical classification of economic activities in the European Community // NACE Rev.1. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

354. Statute for the Degree of Doctor of Philosophy – PhD. The University of Auckland. New Zealand. – Режим доступу: http://www.calendar.auckland.ac.nz/regulations/doctoral/PhD.html.

355. *Stott C.* Introduction to the National Qualifications Framework / C. Stott. – Режим доступу: www.creditworks.org.uk.

356. *Stott C.* Qualifications and Credit Framework: a framework for all? Credit Works / C. Stott. – Режим доступу: www.creditworks.org.uk.

357. Structure of Education System in Hungary. – Режим доступу: http://www.euroeducation.net/prof/hungarco.htm.

358. Study in Italy. – Режим доступу: http://www.study-in-italy.it/.

359. Study in Slovakia. – Режим доступу: http://www.studyin.sk.

360. Swedish Universities and University Colleges: short version of annual report 2009 // Edited by Ellen Almgren. – Stockholm : Swedish National Agency for Higher Education, 2009. – 78 p.

361. Technical University of Kosice. 2007. Annual Report. – Kosice, 2008. – Режим доступу: http://www.tuke.sk.

362. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. – Режим доступу: http://www.arwu.org/.

363. The Australian National University. – Режим доступу: http://www.anu.edu.au/index.html.

364. The Australian National University. Graduate Degree Programs. – Режим доступу: http://studyat.anu.edu.au/graduate_study_areas.html.

365. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org/.

366. The Bologna process. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.

367. The British Academy. Postdoctoral Fellowships. – Режим доступу: http://www.britac.ac.uk.

368. The Centre for Research in Education and Educational Technology. The Open University. UK. – Режим доступу: http://creet.open.ac.uk/

369. The Concise Oxford dictionary of current English / New seventh edition. Edited by J. B. Sykes. – Oxford University Press, 1987. – 1264 p.

370. The European Education Directory. – Режим доступу: http://www.euroeducation.net/.

371. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.

372. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.

373. The European Researcher's Mobility Portal: European Commission – EURAXESS. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/euraxess/

374. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. QAA. – 2008. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk.

375. The GMAC 2007 Computerized Adaptive Testing Conference. An International Conference on CAT Methods and Applications sponsored by the Graduate Management Admission Council, June 7-8, 2007 / The University of Minnesota in Minneapolis. – Режим доступу: http://www.psych.umn.edu/psylabs/catcentral/

376. The Helsinki University of Technology. – Режим доступу: http://www.tkk.fi/en/studies/doctoral/index.html

377. The Max Planck Society. – Режим доступу: http://www.mpg.de/english/.

378. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). Japan. – Режим доступу: http://www.mext.go.jp/english/koutou/001.htm.

379. The National Academies' Division of Behavioral and Social Sciences and Education (DBASSE). – Режим доступу: http://www7.nationalacademies.org/dbasse/

380. The National Academy of Sciences (NAS). – Режим доступу: http://www.nasonline.org.

381. The Open University. UK. – Режим доступу: http://kn.open.ac.uk/pubHc/workspace.cfm7wpid-5693.

382. The Oxford dictionary for the business world. – Oxford University Press and Market House Books, 1993. – 996 p.

383. The Qualifications and Credit Framework: an introduction for higher education institutions. Qualifications & Credit Framework. – UK: Qualifications and Curriculum Authority, 2009. – Режим доступу: www.qcda.gov.uk.

384. The Qualifications and Credit Framework: an introduction. Qualifications & Credit Framework. – UK: Qualifications and Curriculum Authority, 2009. – Режим доступу: www.qcda.gov.uk.

385. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/.

386. The Quality Assurance Agency for Higher Education. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk.

387. The Scottish Credit and Qualifications Framework. – Режим доступу: www.scqf.org.uk.

388. The Tampere University. – Режим доступу: http://www.uta.fi/studies/studying/degrees/structure.html.

389. The Technical University of Kosice – TUKE. – Режим доступу: http://www.tuke.sk.

390. The Turku University. – Режим доступу: http://www.utu.fi/en/studying/students/degree/postgraduate/index.html.

391. The University of Auckland. New Zealand. – Режим доступу: http://www.auckland.ac.nz/uoa/.

392. The University of Auckland. University of Auckland scientist wins emerging researcher fellowship. – Режим доступу: http://www.sbs.auckland.ac.nz/uoa/.

393. The University of Edinburgh. – Режим доступу: www.ed.ac.uk/.

394. The University of Edinburgh. Annual Review 2008/2009. – Режим доступу: www.ed.ac.uk/annualreview/.

395. The University of Edinburgh. School of Law. – Режим доступу: www.law.ed.ac.uk/research/.

396. The University of Helsinki. – Режим доступу: http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/english/3rd_cycle_doctoral.html.

397. The University of Tokyo. – Режим доступу: http://www.u-tokyo.ac.jp/index_e.html.
398. Times Higher Education. – Режим доступу: http://www.timeshighereducation.co.uk/.
399. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué, 2007 – Режим доступу: http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf.
400. Turning Education Structures in Europe. – Режим доступу: http://tuning.unideusto.org.
401. UNESCO Institute for Statistics. – Режим доступу: www.uis.unesco.org/.
402. Université de Montréal. – Режим доступу: http://www.umontreal.ca/english/index.html.
403. Université de Montréal. Le doctorat. – Режим доступу: http://www.futursetudiants.umontreal.ca/fr/2e-et-3e-cycles/le-doctorat.html.
404. Université de Montréal. Postgraduate Fellowships. – Режим доступу: http://www.futursetudiants.umontreal.ca/2008/prospective/graduate_stud/postgraduate.html.
405. University of Baltimore. Doctor of Public Administration. – Режим доступу: http://www.ubalt.edu/study/graduate/dpa.html.
406. University of Cambridge. – Режим доступу: http://www.cam.ac.uk/.
407. University of Cambridge. Post-doctoral Fellowship Opportunity. – Режим доступу: http://www.cam.ac.uk/jobs/.
408. University of Georgia. D.P.A Program – SPIA. – Режим доступу: http://www.uga.edu/spia/go/dpa-print.htm.
409. University of Miskolc / Edited by Prof. Dr. Mihaly Doboka. – University of Miskolc, 2009. – 22 p.
410. University of Miskolc. Information for foreign students. – Режим доступу: http://www.uni-miskolc.hu/uni/student/foreign2/information.html.

411. University of Oxford. – Режим доступу: http://www.ox.ac.uk.

412. University of Southern California. SPPD: Admissions & Degree Programs: Doctoral Programs. – Режим доступу: http://www.usc.edu/schools/sppd/admissions/doc3.html.

413. University of Toronto. Graduate School. – Режим доступу: http://www.gradschool.utoronto.ca/home.htm

414. University of Toronto. Postdoctoral Fellows. – Режим доступу: http://www.sgs.utoronto.ca/informationfor/postdoctoral.htm

415. University of Toronto. – Режим доступу: http://www.utoronto.ca/

416. *Wagenaar R.* Outcomes of the seminar and future steps perceived / R. Wagenaar // Competences and Researcher Career : Bologna Follow-up Seminar on 3rd Cycle Degrees. – Режим доступу: http://www.minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/09/bologna.html?lang=en.

417. *Westphal E.* Recent developments of doctoral studies and programmes in Austria / E. Westphal // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – Режим доступу: http://www.eksperci bolonscy.org.pl/prezentacje.

418. White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology. – Режим доступу: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200601/001/003.htm.

419. *Ziółek M.* Latest developments towards regulations of doctoral studies in Poland / M. Ziółek // Doctoral studies in the European Higher Education Area : Bologna Seminar, Warszawa, 17–18 June 2010. – Режим доступу: http://www.eksperci bolonscy.org.pl/prezentacje.

420. *Chambaz J.* Conclusions. Salzburg II / J. Chambaz // Third Annual Meeting of the EUA Council for Doctoral Education, 4–5 June 2010, Free University Berlin, Germany. – Режим доступу: http://www.eua.be/events/past/third-eua-cde-annual-meeting/programme.aspx.

421. *Chambaz J.* The 2010 EUA-CDE agenda. The Salzburg II initiative / J. Chambaz // Third Annual Meeting of the EUA Council for Doctoral Education, 4–5 June 2010, Free University Berlin, Germany. – Режим доступу: http://www.eua.be/events/past/third-eua-cde-annual-meeting/programme.aspx.

422. Doctoral Programs in Europe and Ukraine / The Implementation of European Higher Education Area (EHEA) 3rd Cycle Studies Principles in Ukraine : International conference proceedings / V. Morenets, Ed. – K. : PULSARY, 2007. – 80 p.

423. EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE). – Режим доступу: http://www.eua.be/cde/home.aspx.

424. EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE). Annual Meeting of the Council for Doctoral Education, 4–5 June 2009, University of Lausanne, Switzerland. – Режим доступу: http://www.eua.be/events/past/Past-Events/eua-cde-annual-meeting/home.aspx.

425. EUA Council for Doctoral Education (EUA-CDE). List of CDE members. – Режим доступу: http://www.eua.be/cde/cdedirectory.aspx.

426. Eurodoc. About Eurodoc. – Режим доступу: http://www.eurodoc.net/.

427. European Universities Association. EUA at a Glance. – Режим доступу: http://www.eua.be.

428. European University Association. Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange : DOC-CAREERS Project Report by L.Borell-Damian, 2009. – Режим доступу: http://www.eua.be/Libraries/Publications/EUA_DOC-CAREERS_Report_Collaborative_Doctoral_Education.sflb.ashx.

429. Harvard University Fact Book. – Режим доступу: http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/factbook.php.

430. Postdoc, PhD, Masters and Bachelors scholarships and fellowships for students and researchers. Scholarships-Links:

International Scholarships & Fellowships. – Режим доступу: http://www.scholarships-links.com.

431. Postdoctoral Fellows in Korean Studies. Seoul National University. Kyujanggak Institute for Korean Studies – Режим доступу: http://ks111.moore.hawaii.edu/wp/?p=308.
432. Postdoctoral fellowship. Plant Science University of Auckland. – Режим доступу: http://www.auckland.ac.nz/uoa/plant-science#s2c3.
433. Postdoctoral fellowship. University of Auckland. Oceanographers.Net. – Режим доступу: http://www.oceanographers.net/forums/showthread.php?1484-postdoctoral-fellowship-University-of-Auckland-available-immediately.
434. Princeton University. About Princeton: Overview. – Режим доступу: http://www.princeton.edu.
435. Princeton University. Annual Report on the Graduate School, 2008–2009. Edit. by William B. Russel, Dean. – Режим доступу: http://gradschool.princeton.edu/facts/annual/.
436. Princeton University. Graduate Admission and Enrollment. – Режим доступу: http://www.princeton.edu.
437. Stocktaking and prospects: Doctoral Training and Research – The Link between EHEA and ERA : the 9th international annual conference of Eurodoc, the European Council of doctoral candidates and young researchers, 11-15 March 2010, Vienna, Austria. – Режим доступу: http://eurodoc2010.doktorat.at/.

Підп. до друку 12.10.2010. Формат 60 х 84/16.
Папір офс. Гарнітура Times New Roman. Друк офс.
Ум. друк. арк. ___. Обл.-вид. арк. ____.
Тираж 300 прим.

Видавництво «Міленіум»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.

м. Київ, вул. Фрунзе, 60
Тел./факс (044) 222-74-35
E-mail: info@millennium.net.ua
www.millennium.net.ua