

Вступне слово ректора ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» 1

### НОВИНИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 2

Погляд на освіту 2014. Індикатори Організації економічного співробітництва та розвитку 2  
Новини університетських фондів ендавменту 4  
Новини онлайн-освіти 6

### АКТУАЛЬНЕ ІНТЕРВ'Ю 8

Інтерв'ю з представником компанії «Майкрософт» 8

### РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТІВ СВІТОВОГО КЛАСУ 10

Салмі Дж. Виклики для університетів світового класу в країнах, що розвиваються 10

Антонюк Л., Гарднер Г., Циркун О. Інноваційні стратегії дослідницьких університетів світового класу США 21

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 28

Естерман Т. Університетська автономія в Європі 28

Шиллер Д. Дослідження в університетах Німеччини 33

Сизенко А. Реалізація Болонського процесу та забезпечення якості освіти у Фінляндії 38

Хуткий Д. Досвід системи вищої освіти США: приклад університету Вісконсин-Медісон 46

### УНІВЕРСИТЕТСЬКА НАУКА 50

Василькова Н. Міжнародний бенчмаркінг у вищій освіті 50

Ільницький Д., Сандул М. Сталий розвиток у системі університетської освіти 55

### РЕФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 66

Винницький М. Пережити законодавчі реформи 2014 року: нові виклики для університетів України 66



Свідоцтво про державну реєстрацію № 18034-6884P від 16.08.2011

**Видавець**  
Інститут вищої освіти  
ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»  
<http://ibe.kneu.edu.ua>

**Шеф-редактор**  
Лук'яненко Д. Г., ректор ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», д.е.н., професор

**Головний редактор**  
Антонюк Л. Л., проректор з наукової роботи КНЕУ, д.е.н., професор

**Відповідальний редактор**  
Ільницький Д. О., науковий співробітник Інституту вищої освіти, КНЕУ, доцент кафедри міжнародної економіки, д.е.н., професор

**Редакційна колегія**  
Салмі Дж., PhD, глобальний експерт з питань вищої освіти

Грошек Дж., PhD, професор Школи бізнесу Університету «Редленд», Каліфорнія, США

Румф Г., PhD, старший менеджер проектів INTRASOFT International, Люксембург

Гарднер Г., PhD, доцент кафедри міжнародної економіки Державного університету Нью-Йорка, США

Шиллер Д., доктор, провідний дослідник Інституту економічних досліджень Нижньої Саксонії, Ганновер, Німеччина

Каленюк І. С., директор НДІ економічного розвитку КНЕУ, д.е.н., професор

Колот А. М., проректор з науково-педагогічної роботи КНЕУ, д.е.н., професор

Панченко Є. Г., професор кафедри міжнародного менеджменту КНЕУ, д.е.н., професор

Поручник А. М., директор Інституту бізнес-освіти КНЕУ, д.е.н., професор

Чужиков В. І., проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків, д.е.н., професор

Шафалюк О. К., декан факультету управління персоналом та маркетингу КНЕУ, д.е.н., професор

**Верстка** Тетяна Мальєвська

**Редагування та коректура**

Ольга Бандрівська

Редакційна колегія журналу залишає за собою право незначного редагування статей від імені автора з метою дотримання формату та стилю журналу.

Автори несуть особисту відповідальність за факти, твердження та результати, викладені в статтях, а також правильність та точність прізвищ, назв, посилань і цитувань.

Авторські твердження не завжди збігаються з точкою зору редакційної колегії.

При використанні матеріалів посилання на журнал «Університетська освіта» є обов'язковим.

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»  
[www.kneu.edu.ua](http://www.kneu.edu.ua)

Наклад 100 пр.

## ВСТУПНЕ СЛОВО

*Шановні читачі, шановні колеги!*

Перед Вами черговий номер журналу «Університетська освіта», на сторінках якого вітчизняні та іноземні фахівці діляться результатами своїх досліджень, присвячених актуальним проблемам і напрямам розвитку вищих навчальних закладів.

Протягом останнього десятиліття суттєво змінюється середовище, в якому функціонують заклади вищої освіти, що обумовлює й особливості їхньої діяльності. Університети дедалі більше розглядаються не лише як основні продуценти та постачальники знань у суспільстві, а і як основні генератори економічного і соціального розвитку. До глобальних тенденцій у сфері вищої освіти сьогодні можна віднести: загострення конкуренції між університетами за лідерство на глобальному ринку освітніх послуг та ринку знань; глобальний масштаб їхньої діяльності та вагомий вплив на суспільний розвиток; диверсифікацію джерел фінансування; поглиблення регіонального та міжнародного науково-дослідного співробітництва; посилення координації у взаємодії між ринком праці та вищою школою; розширення ринку освітніх послуг та розробку і застосування новітніх освітніх технологій для підвищення якості освітніх послуг. За таких умов украй важливим для вищих навчальних закладів, що прагнуть поліпшити свої конкурентні позиції, стає вивчення досвіду діяльності кращих університетів світу, результатів передових досліджень у сфері університетського управління, перспектив розвитку вищої школи та рекомендацій експертів.

Особлива честь для нас запропонувати Вашій увазі статтю всесвітньо відомого експерта з питань вищої освіти *Джаміля Салмі*. У статті глибоко досліджено сутність та ключові характеристики дослідницьких університетів, їхню роль у глобальній конкурентоспроможності та економічному зростанні країн, детально розглянуто стратегічні підходи до створення університетів світового класу в країнах, що розвиваються, а також пов'язані з цим труднощі, витрати та ризики.

Стаття директора з управління, фінансування та розвитку суспільної політики Європейської Асоціації Університетів *Томаса Естерманна* присвячена важливій і актуальній сьогодні для України темі університетської автономії. У публікації досліджено питання автономії університетів в Європі та країнах проекту ТемпусATHENA, що спрямований на розвиток, реформи та модернізацію систем вищої освіти у Вірменії, Молдові та Україні.

З особливостями організації й фінансування дослідницької діяльності університетів у Німеччині, стратегічними рішеннями та ініціативами фінансової підтримки з боку держави, які були ухвалені й реалізовані останнім часом для розвитку наукового потенціалу університетів країни і посилення їхньої міжнародної конкурентоспроможності, знайомить стаття *Данієля Шіллера*.

Одним з результатів багаторічної співпраці між Університетом штату Нью-Йорк — Потсдам та Київським національним економічним університетом імені Вадима Гетьмана є спільна публікація *Грегорі Гарденера* і науковців КНЕУ директора Інституту вищої освіти *Лариси Антонюк* та директора Інституту англійських програм *Олени Циркун*, в якій досліджено інноваційні стратегії американських університетів світового класу та їхню роль в інноваційній системі США, проаналізовано типи й характерні риси університетської підприємницької діяльності, а також досвід успішної взаємодії між університетами та бізнесом.

Результатами дослідження управління закладами вищої освіти в США (на прикладі Університету Вісконсин-Медісон), що можуть бути корисними в процесі



**Д. Г. ЛУК'ЯНЕНКО, ректор ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», д.е.н., професор**

модернізації української вищої школи, ділиться на сторінках даного номера журналу *Дмитро Хуткий*.

Систему вищої освіти Фінляндії, досвід імплементації Болонського процесу в університетах країни, а також комплекс інструментів, що використовують для забезпечення якості при плануванні та розробці навчальних планів, досліджує у своїй статті *Анастасія Сизенко*.

Аналізу взаємозв'язку між вищою освітою та сталим розвитком присвячена публікація *Дениса Ільницького* та *Марії Сандул*. Авторами досліджені сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті концепції сталого розвитку, визначені роль, функції та можливості закладів вищої освіти у забезпеченні сталого розвитку, проаналізовані особливості вирішення проблем сталого розвитку в різних країнах, у тому числі й за участі закладів вищої освіти.

Сучасний стан та перспективи вищої освіти в Україні, виклики, які постають перед нею, у тому числі у зв'язку з ухваленням нового Закону «Про вищу освіту», реформи та пов'язані з ними системні зміни, необхідні для наближення української вищої освіти до європейської, досліджено у статті *Михайла Винницького*.

Також даний номер журналу знайомить з результатами дослідження сфери освіти в країнах ОЕСР за 2014 рік, актуальними даними про застосування провідними університетами світу такого інструменту фінансування своєї діяльності, як фонди ендаументу, а також з особливостями онлайн-освіти та з бенчмаркінгом як одним з інструментів маркетингових досліджень та стратегічного планування, котрий дедалі більше використовується закладами вищої освіти.

Співробітництво з закладами вищої освіти є одним із пріоритетів і для провідних компаній у глобальній економіці знань, на чому наголошує в опублікованому в даному номері інтерв'ю керівник відділу з роботи з закладами освіти і науки компанії «Майкрософт Україна» *Ольга Свириденко*.

Сподіваємось, що публікації даного випуску журналу «Університетська освіта» викличуть жвавий інтерес читачів і спонукатимуть до плідних дискусій як на сторінках наступних номерів, так і в академічних колах і серед осіб, що приймають рішення.

## ПОГЛЯД НА ОСВІТУ 2014

### ІНДИКАТОРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ТА РОЗВИТКУ



У ґрунтовному дослідженні «Погляд на освіту 2014. Індикатори Організації економічного співробітництва та розвитку», яке охоплює 34 країни-члени ОЕСР та 10 країн-партнерів (Аргентина, Бразилія, Індія, Індонезія, Китай, Колумбія, Латвія, ПАР, Російська Федерація, Саудівська Аравія), серед яких уперше подані дані щодо Колумбії та Латвії, національні освітні системи були проаналізовані експертами за чотирима напрямками: результати діяльності навчальних закладів та вплив навчання; фінансові інвестиції та людські ресурси в освіті; доступність освіти, участь і прогрес; навчальне середовище та організація шкільної освіти.

У наш час, коли світ повільно виходить із глибокої економічної кризи, стає дедалі очевиднішим, що економічне зростання не може забезпечити соціального прогресу, особливо якщо його результати розподіляються непропорційно. Соціальна ціна кризи залишається дуже великою: у країнах ОЕСР є більше ніж 46 мільйонів безробітних та мільйони бідних людей, у багатьох країнах збільшується розрив між рівнями життя багатих і бідних, соціально-економічні відмінності поглиблюються, через що вплив освіченості та навичок на життєві шанси людей суттєво зростає. Водночас на сьогодні не всі рівноправно можуть користуватися перевагами, що їх приносить розширення доступу до освіти. У цих умовах різні країни світу шукають нових інклюзивних моделей економічного зростання. На цьому тлі експерти

ОЕСР доводять, що саме освіта і компетенції відіграють основну роль у соціальному прогресі, та пропонують інструменти для прийняття рішень у цьому напрямку.

Аналіз основних трендів світового ринку освітніх послуг дозволив експертам констатувати, що доступ до освіти й далі зростає: майже 40% населення у віці 25–34 років нині має вищу освіту, це на 15% більше, ніж серед населення віком 55–64 років. Тепер багато людей інвестують у власну освіту, сподіваючись збільшити свої шанси на краще життя.

Результати дослідження рівня компетенцій дорослих демонструють, що країни, в яких спостерігається високе зростання рівня освіти, не входять до числа тих, де частка дорослих з високим рівнем компетенцій найбільша. Очевидно, як зазначають фахівці, рівень компетенцій може сильно варіюватись серед людей з однаковим рівнем освіти.

Ринок праці в сучасному світі винагороджує високий рівень освіти і добре розвинуті компетенції. У середньому більше ніж 80% дорослих з вищою освітою працевлаштовані порівняно з 60% людей з рівнем освіти нижче верхнього ступеня середньої освіти. При цьому молодь з вищою освітою залишається вразливою до безробіття. Загалом у країнах ОЕСР відсоток безробіття серед дорослих з вищою освітою становив у 2012 р. 5,0% (проти 3,3% у 2008 р.), а серед тих, кому 25–34 років, він сягав 7,4% (проти 4,6% у 2008 р.). Водночас відсоток безробітних серед 25–34-річних, які не мають вищого ступеня середньої освіти, сягав у 2012 р. 19,8% (і навіть вище в багатьох країнах) проти 13,6% у 2008 р. Ці цифри підтверджують, що остання глобальна економічна криза найбільш шкідливо вдарилася по молодих людях з низьким рівнем освіти. При цьому нижчий рівень компетенцій тільки посилює ризик безробіття, навіть серед людей з однаковим рівнем освіти.

Дані про заробіток також вказують на розширення розриву між тими, хто більше освічений, і тими, хто освічений менше. Якщо середні доходи дорослих 25–64 років, які мають вищий ступінь середньої освіти, узяти за 100, тоді рівень доходів людей з нижчим, ніж цей, рівнем освіти зменшується і досягає 76 у 2012 р. (80 у 2008 р.), тимчасом як рівень доходів людей з вищою освітою збільшується і сягає 159 у 2012 р. (151 у 2008 р.). Це свідчить про те, що відносні доходи дорослих

із середнім рівнем освіти наближаються до рівня доходів людей з низьким рівнем освіти, і підтверджує тезу про так звану «ерозію середнього класу».

У країнах ОЕСР дорослі з вищою освітою заробляють у середньому приблизно на 70% більше, ніж дорослі, які здобули вищий ступінь середньої освіти. Відмінності в компетенціях теж впливають на заробіток, навіть між людьми з однаковим рівнем освіти: у середньому доросла людина з вищою освітою, що має найвищий рівень володіння компетенціями, заробляє приблизно на 45% більше, ніж дорослий з таким самим рівнем освіти, але гіршим рівнем володіння компетенціями.

Ризики низького рівня освіти та компетенцій пов'язані не лише з прибутками та зайнятістю, але й з багатьма іншими соціальними наслідками. Кількість дорослих, які вважають свій стан здоров'я гарним, на 23% більша серед людей з високим рівнем освіти. Довіра до інших осіб, благодійництво та впевненість, що індивід має сказати своє слово в політиці, — це ті аспекти, які безпосередньо залежать від рівня освіти та компетенцій. Велика кількість людей з низьким рівнем компетенцій загрожує розривом соціальних зв'язків та зниженням добробуту. На думку експертів, у такій ситуації довгострокові витрати на охорону здоров'я, безробіття та безпеку можуть досягати небезпечного рівня.

Фахівці стверджують, що освіта та компетенції є важливим фактором соціальної нерівності, але водночас вони ж є і частиною вирішення цієї проблеми. Освіта може сприяти зменшенню рівня бідності та соціальної виключеності, але для того, щоб цей потенціал було ефективно використано, рівень освіти має конвертуватись у соціальну мобільність, гальмування якої є найбільшою загрозою інклюзивному зростанню. Дослідники зазначають, що у країнах ОЕСР такий ризик існує. Порівняльний аналіз даних демонструє, що рівень освіти батьків суттєво впливає на ймовірність здобуття вищої освіти дітьми: 43% молоді віком 25–34 роки мають вищу освіту, з них лише 23% мали батьків з низьким рівнем освіти. Інакше кажучи, перевагами більш високого рівня освіченості користуються здебільшого представники середнього класу, при цьому навіть якщо вища освіта є доступною для дітей менш освічених батьків, їх виховання та шкільні навички не сприяють просуванню по соціальних щаблях.

Водночас розвиток систем освіти в багатьох країнах ОЕСР надав людям у віці 25–34 років можливість здобути більш високий рівень освіти, ніж той, що мали їхні батьки. Загалом у країнах ОЕСР 32% молодих людей набули більш високого рівня освіти, ніж їхні батьки, і тільки 16% не досягли того рівня освіти, який був у батьків. Експерти констатують, що в усіх країнах, за винятком Естонії, Німеччини, Норвегії та Швеції,

переважає тенденція набуття молоддю вищого, ніж у батьків, рівня освіти. Це явище особливо поширилось у Франції, Ірландії, Італії, Кореї та Іспанії, де різниця між зростанням та зниженням рівня освіти молодих людей відносно рівня освіти їхніх батьків становить 30% або більше.

Незважаючи на те що частка державних витрат на освіту зменшилась у двох третинах країн за період з 2005 р. до 2011 р., у більш короткий період 2008–2011 рр. — у самий пік економічної кризи — державні витрати на освіту зростали більш високими темпами (або зменшувалися повільніше), ніж державні витрати на всі інші послуги в 16 з 31 країни. На вищі навчальні заклади і меншою мірою на дошкільні навчальні заклади припадає найбільша частка фінансових коштів, що виділяються з приватних джерел: 31% і 19% відповідно. Державне фінансування навчальних закладів усіх рівнів зросло з 2000 р. до 2011 р. в усіх країнах, за винятком Італії. Однак, якщо врахувати те, що чимраз більше домогосподарств беруть участь у витратах на освіту, то приватне фінансування зростало навіть більш високими темпами як мінімум у трьох чвертях країн.

У середньому у країнах ОЕСР у 2012 р. 49% населення у віці 15–29 років були учнями або студентами, з решти 51% — 36% працювали, а 7% були безробітними. У 2012 р. 4,5 мільйони студентів навчались у закладах вищої освіти за межами країни свого громадянства. Австралія, Австрія, Люксембург, Нова Зеландія, Швейцарія та Великобританія налічують найбільший відсоток іноземних студентів серед загальної кількості студентів своїх закладів вищої освіти.

Дослідження ОЕСР крім середньостатистичної інформації містить також дані щодо всіх вивчених країн, порівняння яких дає уявлення про історичний та культурний контексти, успіхи та невдачі національної політики. Деяким країнам краще, ніж іншим, вдається розірвати коло соціальної нерівності, яка, у свою чергу, продукує нерівність у доступі до освіти. Автори дослідження наголошують, що освіта та компетенції є ключовими факторами майбутнього добробуту, саме вони сприятимуть відновленню довгострокового зростання, успішній боротьбі з безробіттям, розвитку конкурентоспроможності та становленню інклюзивного суспільства, яке має потребу в таких системах освіти, що сприяють набуттю компетенцій у рівних умовах та розвивають меритократію і соціальну мобільність.

Підготувала **В. Турчанінова**, старший викладач, науковий співробітник Інституту вищої освіти КНЕУ; за матеріалами дослідження ОЕСР (2014), «Education at a Glance 2014: OECD Indicators», OECD Publishing.

(<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>)

## НОВИНИ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ФОНДІВ ЕНДАВМЕНТУ



Сучасні університети, а особливо найбільш рейтингові університети світового класу, розглядають фонди ендавменту як одне з важливих джерел фінансування практично всіх видів діяльності в рамках своїх місій. У Національній асоціації співробітників бізнес підрозділів коледжів та університетів (NACUBO), яка досліджує розвиток університетських фондів ендавменту в США і Канаді, стверджують, що у 2014 році налічувалося 82 університети, які мали фонди розміром понад 1 млрд дол. США кожний.

Гарвардський університет, котрий, як відомо, має найбільший фонд пожертвувань розміром у 32 млрд дол. США, ще у 1974 році створив спеціалізовану керуючу компанію, яка стала унікальною фірмою з менеджменту інвестицій. За останні 20 років фонд ендавменту в середньому приносить університету річний дохід у розмірі більш ніж 12%.

На нашу думку, для читачів більш важливим аспектом є спосіб наповнення таких благодійних фондів. І тому акцентуємо увагу на пожертвуваннях, які спрямовуються в університетські фонди ендавменту.

У лютому 2014 р. американський інвестор К. Гріффін, який самостійно заробив мільярдні статки, оголосив про надання 150 млн дол. США Гарвардському університету, що буде найбільшим дарунком, коли-небудь зробленим університетам Ліги Плюща. Кеннет Гріффін, який закінчив Гар-

вард 25 років тому, започаткував свій хедж-фонд у кімнаті гуртожитку Гарвардського університету. Внесок, який становить близько 3,5% чистої вартості його майна, буде в основному використовуватись для розвитку програми фінансової допомоги університету — за ці гроші запровадять 200 іменних стипендій Гріффіна, а також вони будуть додатковим ресурсом для запровадження нової програми, спрямованої на створення ще 600 стипендій.

У 2013 році канадський мільярдер Джон Мак-Бейн оголосив про пожертвування 75 мільйонів фунтів стерлінгів трасту «Родес», який належить Оксфордському університету та базується в штаті Вірджинія, для активізації стипендіальної програми. Подарунок, який є найбільшим з моменту запровадження у 1903 році стипендій, дозволить трасту й далі направляти майбутніх глобальних лідерів до Оксфордського університету.

Підприємці Майкл і Маріан Іліч пожертвували 8,5 млн дол. США Державному університету штату Вейн для створення іменної кафедри Ілічів з хірургічних інновацій у відділенні хірургії медичної школи університету. Гроші будуть використані для створення фонду без обмежень напрямків підтримки наукових досліджень і розробок хірургічних технологій, так само як розвиток першого у світі хірургічного симулятора під конкретного пацієнта або «роботизованих пальців з очима» — хірургічних інновацій, що мали місце у цьому відділенні хірургії.

Китайські мільярдери Пан Шіюй та Чжан Синь, які володіють гігантом у сфері нерухомості «СОХО Китай», дають 100 млн дол. США для фінансування навчання знедолених китайських студентів у кращих університетах по всій земній кулі. Перші 15 мільйонів спрямовуються в Гарвардський університет, де запроваджуються іменні стипендії «СОХО Китай», які призначені для стимулювання менш заможних китайських студентів подавати заявки на навчання за кордоном. Незважаючи на те, що мільярдери також заснували фонд підтримки освіти в сільських районах Китаю, вони були піддані критиці всередині країни за ініціювання цього зарубіжного пожертвування.

Грант в 1 млн дол. США від фонду Девіда і Чарльза Кохів на користь Католицького університету Америки, який надано, щоб гарантувати прийняття на роботу трьох запрошених учених та практиків з ділового світу, також критикувався у 2013 році. Брати Кох є відомими впливовими прихильниками політик у лібертаріанському стилі, які часто суперечать ученням церкви.

Більшість пожертв надходить до університетів



від їх випускників, та найчастіше вони є невеликими. Однак Школа менеджменту Келлога Північно-західного університету США одержала 17 млн дол. з майна випускника Джеймса Р. Рассела у 2013 році. Пожертва використовується на низку цілей — фінансування нової однорічної магістерської програми у сфері управління, відомої як Програма братства Рассела, створення професорської кафедри на факультеті фінансів та присвоєння імені Рассела одній з дослідницьких віталень у новому Центрі глобальної освіти у Лейкфронт.

Університети вдячні за пожертви і намагаються закарбувати імена найшлюбніших благодійників у назвах будівель. Наприклад, університет Чикаго оголосив, що називає нову будівлю з економіки холлом Сайєха на честь донора — президента чилійського холдингу «КорпГруп» Альваро Сайєха, який зробив значне пожертвування у підтримку викладачів, студентів, відвідувачів і ініціатив, які уможливають співпрацю і відкриття з глобальними наслідками.

Три донори надали університету Денвера комбіновану суму у 40 млн дол. США, включаючи найбільший благодійний внесок в історії університету — 27 млн дол. США від колишнього ректора Данієля Рітчі. Він подарував ферму з вирощування авокадо. Нова будівля на честь його батька буде називатися Школою інженерії та комп'ютерних наук імені Данієля Фелікса Рітчі. За пожертви в університеті Денвера також створюються будівлі інженерної та обчислювальної техніки, де розмістяться нові ініціативні проекти з міждисциплінарних наук, технологій, інженерії та математики.

Багаті благодійні дарування здійснюються також у інших країнах. Сінгапурський мільярдер Пітер Лім пожертвував 3 млн дол. США Наньянському технологічному університету на запровадження професорської стипендії з досліджень миру в Школі міжнародних досліджень імені С. Ражаратнама. Уряд Сінгапуру доповнить пожертву такою самою сумою, у результаті чого вона сягне в цілому 6 мільйонів доларів.

У Великобританії мільярдер, винахідник і промисловий дизайнер Сер Джеймс Дайсон пожертвував 8 мільйонів фунтів стерлінгів Кемб-

риджському університету з метою розширення можливостей для студентів і аспірантів у сфері інженерії. Гроші будуть спрямовані на дві цілі: 6 млн фунтів стерлінгів з метою створення додаткового дослідницького простору на будівництво споруди імені Джеймса Дайсона і 2 млн фунтів стерлінгів для Центру інженерного дизайну імені Дайсона, де студенти зможуть розробляти практичні проекти, такі як створення автомобілів на сонячних батареях або підводних апаратів.

Існує багато інших пожертвувачів розміром у мільйони доларів на користь відомих університетів. Президент канадської технічної консалтингової компанії «Томай» Річард Рогельм і його дружина Сюзан пообіцяли пожертвувати 50 мільйонів доларів США університету штату Мічиган. Американський підприємець у сфері будівництва казино і нерухомості Ніл Блум пожертвував 25 мільйонів дол. США його alma mater — Північно-Західному університету в Чикаго, у тому числі 15 мільйонів дол. США одержала юридична школа університету. Девід Рубінштейн, американський фінансист, філантроп і співзасновник фірми з управління активами «Карліл Груп», пожертвував 1,9 млн дол. США Дюкському університету, який розташований у місті Дарем у штаті Північна Кароліна. Благодійна організація мільярдера Лі Ка-Шинга пожертвувала 3 мільйони дол. США медичній школі при Стенфордському університеті з метою допомогти у використанні великих обсягів даних для підвищення якості системи охорони здоров'я.

Отже, бачимо, що благодійні внески розглядаються як частина культури, що підтримує сталий розвиток націй і глобального суспільства за допомогою освіти і наукових досліджень у різних сферах. Благодійні фонди використовуються як важливе джерело фінансування діяльності університетів у багатьох країнах. Як ми переконались, управління активами ендавмент-фондів залежить від законодавства і побажань донорів.

Підготував **Денис Ільницький**

За матеріалами <http://www.wealthx.com/> та сайтів університетів

## НОВИНИ ОНЛАЙН-ОСВІТИ

Ще в недалекому минулому лише незначна кількість людей, що проходили онлайн-курси в США, вважали їх серйозною альтернативою традиційній системі навчання. Так, за результатами проведеного Boston Consulting Group (BCG) опитування в межах програми досліджень Глобальних настроїв споживачів (Global Consumer Sentiment) визначено, що 7 млн студентів вищих навчальних закладів у поточному періоді проходять хоча б один онлайн-курс. Це 34% від загальної кількості студентів ВНЗ, що є найвищим показником за всю історію існування онлайн-навчання. Крім того, понад 3 млн студентів, що становить 15% усіх студентів вищів, навчаються переважно в режимі онлайн (ще 10 років тому таких було лише 6%). На сьогодні студенти вибирають онлайн-курси в п'ять разів частіше, ніж традиційні.

Результати ще одного опитування BCG, яке охопило більше ніж 2500 студентів та 675 їх-

ніх батьків, підтверджують ці освітні тренди та дають можливість зробити додаткові висновки щодо студентського досвіду змішаного навчання, яке поєднує онлайн та офлайн складові. Проведене опитування продемонструвало, що студенти всіх демографічних груп та різного освітнього рівня вибирають відразу кілька різноманітних курсів (як онлайн, так і змішаних та традиційних) з метою набуття різного навчального досвіду. Так, наприклад, понад 25% усіх студентів, поряд з іншими курсами, вибирають як мінімум один змішаний. У результаті дослідження також було виявлено, що близько 54% студентів мають труднощі в онлайн-навчанні, оскільки їм бракує контактів з викладачами, тьюторами та іншими студентами. Щодо традиційних моделей навчання, вони так само, як і онлайн-моделі, не можуть цілком забезпечити потреб студентів у здобутті якісної освіти, тому що більшість із них є статичними. Отже, майбутнє — за змішаною системою навчання.

### 5 груп сучасних онлайн-студентів

#### «Зорієнтовані на гроші»

Ці студенти в основному мотивовані фінансовими результатами від онлайн-освіти. Вони розглядають онлайн-освіту більш як угоду, ніж як досвід.

#### «Шукачі досвіду»

Ці студенти однозначно підкреслюють експериментальні, соціальні та емоційні переваги традиційної освіти. Однак для них це не має принципового значення, тому що вони зорієнтовані переважно на набуття особистого досвіду, який надає онлайн-освіта тому, що вона є персоналізованою.

#### «Скептично налаштовані»

Ці студенти намагалися проходити онлайн-курси, але вони вирішили не обирати їх у майбутньому, тому що побачили проблеми з якістю, результативністю і репутацією онлайн-курсів.

#### «Відкриті розуми»

Ці студенти є прихильниками онлайн-освіти. Вони цінують той досвід, який можна набутися саме в умовах традиційного навчання, однак переконані, що онлайн-освіта може бути такою ж якісною та достатньо соціалізованою.

#### «Справді віруючі»

Ці студенти є справжніми прихильниками онлайн-навчання, і більшість курсів, які вони вибирають, є онлайн-курсів. Вони більше, ніж представники інших груп, цінують можливість навчатися у зручному темпі.

Менш задоволені онлайн-навчанням

Більш задоволені онлайн-навчанням

Однак, незважаючи на спільні прагнення студентів щодо набуття навчального досвіду за допомогою поєднання різних моделей навчання, дослідники виокремили п'ять груп, які охоплюють студентів з різними прагненнями, цільовими орієнтирами та очікуваннями, та проранжирували їх за рівнем задоволеності онлайн-навчанням. Ось ці групи:

1. «Шукачі досвіду» («experience seekers»). У цю групу експерти відносять 23% всіх опитаних студентів та 12% їхніх батьків, які більшою мірою, ніж студенти інших груп, зорієнтовані на набуття практичного досвіду. Представники цієї групи мешкають у містах та навчаються в коледжах або на корпоративних курсах. Вони виявилися найбільш задоволеними онлайн-навчанням загалом і вважають, що завдяки онлайн-курсам освіта стає більш персоналізованою. Найбільш ефективною формою навчання представники цієї групи вважають змішану. Так, 88% опитаних студентів пройшли хоча б один онлайн-курс, і лише 19% курсів, на яких вони навчаються у поточному періоді, є традиційними.

2. «Справді віруючі» («true believers»). У цю групу експерти відносять 15% опитаних студентів та 19% їхніх батьків, які є прихильниками онлайн-навчання. Більшість із них мешкають у сільській місцевості та зорієнтовані переважно на здобуття технічної освіти. Вони переконані, що онлайн-навчання є не гіршим за якістю чи більш антисоціальним, ніж традиційне, студенти даної групи більше, ніж представники інших груп, цінують можливість навчатись у зручному темпі. Саме тому 76% усіх курсів, які вони проходять у поточному періоді, є онлайн-курсів або змішаними.

3. «Зорієнтовані на гроші» («money mavens»). У цю групу експерти відносять 17% опитаних студентів та 11% їхніх батьків, які зорієнтовані на заробітки. Вони більшою мірою, ніж представники інших груп, задоволені саме змішаними формами навчання. Переважно це бакалаври, які націлені передусім на одержання віддачі від своїх інвестицій в освіту і сприймають необхідність її здобуття як важливу передумову для одержання нової роботи чи збільшення свого заробітку. Оскільки змішаним курсам віддають перевагу 60% опитаних студентів даної групи, не дивно, що третина всіх курсів, що їх вони проходять у поточному періоді, є змішаними.

4. «Скептично налаштовані» («online rejecters»). У цю групу експерти відносять 15% опитаних студентів та 18% їхніх батьків, які скептично ставляться до якості, ефективності та кар'єрних результатів онлайн-освіти. Відповідно, вони віддають перевагу традиційним формам навчання, і лише 15% усіх курсів, які вони проходять у поточному періоді, є онлайн-курсів. Типовими представниками даного сегмента є мешканці передмістя, що вивчають соціальні науки.

5. «Відкриті розуми» («open minds»). У цю групу експерти відносять 30% опитаних студентів та 40% їхніх батьків, які зорієнтовані на одержання максимальної користі від онлайн-курсів та змішаних курсів. Вони цінують той досвід, який можна набути саме за умов традиційного навчання, однак переконані, що онлайн-програми можуть бути також якісними та достатньо соціалізованими. Так, 73% опитаних студентів пройшли хоча б один онлайн-курс, а 53% — хоча б один змішаний. Оскільки представникам цієї групи найбільш до вподоби саме змішане навчання, 38% усіх курсів, які вони проходять у поточному періоді, є онлайн-курсів, а 39% — традиційними. Очевидно, що саме ця група являє собою найбільший потенціал для зростання онлайн-освіти на найближчу перспективу.

Отже, проведене дослідження дозволило виявити специфічні потреби, що характерні для певного сегмента. Оскільки ці потреби суттєво впливають на формування попиту на онлайн-курси, освітнім інституціям доцільно враховувати наявність таких специфічних потреб, поряд зі спільними прагненнями всіх студентів, що хочуть здобути якісну освіту. Лише вищі навчальні заклади, які здатні швидко адаптуватися до окреслених вимог, матимуть нові платформи для інновацій, перспективи для зростання та розвитку і визначатимуть, як саме будуть навчатися майбутні покоління студентів.

Підготувала **І. Кулага**, канд. екон. наук, доцент, науковий співробітник Інституту вищої освіти КНЕУ; за матеріалами дослідження Boston Consulting Group (BCG) в межах програми Global Consumer Sentiment. [https://www.bcgperspectives.com/content/articles/education\\_consumer\\_insight\\_five\\_faces\\_online\\_education\\_what\\_students\\_parents\\_want/](https://www.bcgperspectives.com/content/articles/education_consumer_insight_five_faces_online_education_what_students_parents_want/)





## ІНТЕРВ'Ю З ПРЕДСТАВНИКОМ КОМПАНІЇ «МАЙКРОСОФТ»

шого не готові до змін середовища та намагаються підтримувати консервативні сценарії, що діяли в попередні десятиліття.

«Майкрософт» працює з університетами над комплексними інфраструктурними проектами, які допомагають пристосовуватися до швидко зростаючого середовища, інтегруватися з низкою інших технологій та рішень і в такий спосіб включати нові навчальні методи та освітні результати. Найбільш важливими є хмарні проекти, які використовують платформу для співпраці і продуктивності Office 365, інтегрують соціальні мережі через Yammer, допомагають з іншими рішеннями на Microsoft Azure.

Інший набір проектів пов'язаний з науковими трансформаціями щодо апгрейд-курсу навчання, сертифікації навичок професорсько-викладацького складу, сертифікації студентів для кращої підготовки до ринку праці. Ми підтримуємо Майкрософт Imagine Академію та Майкрософт Virtual Академію, які приносять велику користь водночас освітнім установам та окремим учням.

— **Які інноваційні освітні проекти та програми пропонує тепер корпорація «Майкрософт» і які з них найбільш популярні серед студентів?**

«Майкрософт» — це лідер у світі інформаційних технологій, і студенти цінують доступ до нашої технології через Imagine-Академію, програму Microsoft Imagine (у минулому Dreamspark) для STEM-факультетів (наука, технології, інжиніринг і математика), змагання Imagine Cup, програми BizSpark для сприяння розвитку підприємництва й підтримки стартапів. Деякі наші технології, такі як Office 365 для професорів і студентів, OneNote Classroom, планшетні пристрої Windows, також дають можливість розвивати нові сценарії для навчання студентів та пропонують набір потрібних компетенцій для дальшого працевлаштування.

— **Могли б Ви ідентифікувати різницю між проектами, що репрезентує корпорація «Майкрософт», та схожими на них від інших глобальних лідерів у IT-секторі, таких як Google, IBM, Yandex? Які переваги та специфічна природа ваших програм?**

«Майкрософт» має довгу історію, широке портфоліо продуктів та спеціальних знань в освітній індустрії. Основна діяльність компанії відрізняється від інших, і це дозволяє нам про-

Журнал «Університетська освіта» взяв інтерв'ю у Наталії Дорош, керівника з роботи з закладами освіти «Майкрософт Україна», яка відповідає за співробітництво з освітніми та науковими установами.

— **Спочатку, будь ласка, розкажіть нам, яку роль відіграють освітні проекти в корпоративній стратегії «Майкрософт»?**

«Майкрософт» завжди визнавав особливу роль освіти в житті людей. Будучи лідером у технологічному світі, ми також бачимо, яким чином технології можуть допомогти студентам краще з'ясувати їхній науковий потенціал, а викладачам повністю реалізувати свій педагогічний потенціал. Для цього «Майкрософт» створила програму «Партнерство в навчанні» понад десять років тому, яка сьогодні працює в більше ніж 100 країнах у всьому світі, включаючи Україну.

— **В яких напрямках і формах «Майкрософт» співпрацює з університетами?**

«Майкрософт» — стратегічний партнер на шляху освітніх трансформацій. Ми бачимо, що світ навколо нас змінюється, вимоги ринку праці зростають, кількість студентських приладів збільшується, хмарні технології прогресують. Усі ці фактори тиснуть на університети, які здебіль-

понувати найкращу комбінацію технології, яка може сприяти навчальним результатам освітніх установ. «Майкрософт» не використовує свої освітні програми для збору інформації про користувачів, що має вирішальне значення для розвитку іншого бізнесу. «Майкрософт» також не пов'язаний з передумовами або хмарними рішеннями, тому що наші технології дають нам змогу створювати всі типи інфраструктур. Володіння таким широким набором технологічних можливостей дозволяє нам бути універсальними. З іншого боку, «Майкрософт» створив навчальну вертикаль та має велику команду експертів, котрі знають, як технологія може бути практично використана в установі освіти, та управляють новими формами викладання й навчання, у такий спосіб підтримуючи кожного учасника процесу, чи то є він шкільним адміністратором, чи то вчителем, чи то студентом.

**— Які шанси працевлаштування у Вашу корпорацію для тих, хто взяв участь у таких програмах і проектах?**

«Майкрософт» завжди наймає талановитих членів команди. Існують дві програми — одна для випускників університетів та одна для досвідчених професіоналів. Обидві є публічно доступними на <http://careers.microsoft.com/>

**— На Ваш погляд, які ключові ІТ-компетенції, на яких повинні зосередитися студенти, котрі планують кар'єру поза межами поля ІКТ?**

Подивіться навколо себе й побачте кількість споживчих пристроїв, соціальних мереж, он-лайн-доступність та інші тренди. Я б сказала, що це малоімовірно, що буде багато роботи, не пов'язаної з інформацією та комунікативними технологіями. Нещодавно здійснений прогноз стверджує, що в наступні п'ять років 77% робіт потребуватимуть ІТ-вмін. Дослідження міжнародної консалтингової компанії IDC від 2016 року показало, що 80% вакансій вимагають знання Microsoft Office. Тобто ІТ-навички є обов'язковими для всіх студентів.

**— Чи вважаєте Ви, що уряд повинен підтримувати створення високотехнологічних лабораторій в університетах?**

Підтримка уряду є абсолютно необхідною, а Україна потребує довгого шляху перетворень. З іншого боку, університети повинні інвестувати в модернізацію викладацьких компетенцій, ставати більш прозорими для зовнішнього партнерства, а бізнес відіграє велику роль у наданні підтримки таким проектам.

**— Як часто професіонали Вашої компанії беруть участь та організовують такі освітні**

**заходи, як майстер-класи, відкриті лекції тощо, що відбуваються в університетах?**

Ми постійно організовуємо різні події в он-лайн та оф-лайн. Найбільш відомими є DevDays, TechDays, SWIT, TEI, інноваційні форуми викладачів. Оновлений розклад постійно доступний на [Microsoft.ua/events](http://Microsoft.ua/events)

**— Якими є стратегічні пріоритети в розвитку освітніх проектів «Майкрософт» в українських університетах?**

Загальними пріоритетами «Майкрософт» є хмарність і мобільність. В українських університетах ми все ж бачимо багато проблем у плані уніфікації інфраструктури та налаштування ІТ-послуг як таких. Тоді як університетські інфраструктури стають все більш зрілими, це відкриває величезні можливості для розвитку наукового потенціалу через адаптацію хмарних технологій, збільшуючи співпрацю і комунікацію професорсько-викладацького колективу та студентів за допомогою Office 365 і інших хмарних сервісів з використанням безлічі наявних викладацьких і студентських приладів.

**— Чи підтримує Ваша компанія студентські проекти?**

«Майкрософт» підтримує кілька глобальних проектів для студентів. YouthSpark забезпечує працевлаштування університетських випускників, тоді як BizSpark підтримує старт-апи та підприємництво, змагання ImagineCup допомагає командам створити інноваційні технологічні рішення та здобути світові перспективи.

**— Ваша компанія запускає Imagine-академію. Могли б Ви розповісти нам про її особливості та про «тверді» і «м'які» навички, які там пропонує «Майкрософт» для студентів?**

Imagine-академія (у минулому ІТ-академія) — це набір з більше ніж 400 курсів на платформі eLearning, яка долучає студентів до здобуття навчального досвіду з перших рук і вивчення технологій «Майкрософт». Це також набір методологічних ресурсів для професорсько-викладацького складу, якщо вони навчають фізичних курсів в їх університетах. Одночасно і професори, і студенти потім можуть підтвердити свої компетенції за допомогою проходження міжнародної сертифікації. Це забезпечує кращу підготовку студентів до ринку праці після випуску, та професорсько-викладацький склад залишається сучасним у своїх знаннях. Студенти розвивають командну роботу, навички співпраці і презентацій, критичне мислення, тайм-менеджмент та набір інших умінь, які є вирішальними для гідного професіонала.

# Виклики для університетів світового класу в країнах, що розвиваються



**Джаміль Салмі<sup>1</sup>**

## Анотація

Сьогодні уряди країн з економікою, що розвивається, дедалі більше визнають значний внесок високопродуктивних дослідницьких університетів у глобальну конкурентоспроможність та економічне зростання. У таких країнах зростає необхідність створення одного або кількох дослідницьких університетів світового класу, які зможуть ефективно конкурувати з найкращими університетами світу. Розкриваючи рушійні сили для вищих навчальних закладів світового класу

<sup>1</sup> Джаміль Салмі є глобальним експертом у сфері вищої освіти. До 2012 року був експертом з питань освіти Світового банку. Дана стаття взята з книги, виданої в лютому 2009 року під назвою *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington D.C., The World Bank. («Завдання університетів світового рівня», Вашингтон, Світовий банк). Більш рання версія статті була опублікована в: Altbach, P. (Ed) 2012. *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*. New York and London: Routledge. («Лідерство університетів світового класу: Виклики для країн, що розвиваються», Нью-Йорк та Лондон: Рутлідж). [www.tertiaryeducation.org](http://www.tertiaryeducation.org); [jsalmi@tertiaryeducation.org](mailto:jsalmi@tertiaryeducation.org)

та силу міжнародних і національних рейтингів, дана стаття висвітлює можливі стратегії й способи створення глобально конкурентоспроможних дослідницьких університетів у країнах з економікою, що розвивається, і досліджує пов'язані з цим проблеми, витрати і ризики. Стаття починається з запропонованого операційного визначення дослідницького університету світового класу. Далі розглянуто три стратегічні підходи для формування дослідницького університету світового класу та проаналізовано роль університетів-лідерів у цьому зв'язку. Завершується стаття окресленням деяких специфічних проблем, з якими стикаються економіки, що розвиваються.

**Ключові слова:** дослідницькі університети світового класу; виклики для університетів; економіки, що розвиваються; фактори конкурентоспроможності; стратегії університетів.

## Вступ

*Рейтинг університетів світу, опублікований у Times Higher Education Supplement<sup>2</sup> у вересні 2005 року, став приводом гострих дебатів у Малайзії, коли він продемонстрував зниження позицій двох кращих університетів країни майже на 100 пунктів порівняно з попереднім роком. Незважаючи на той факт, що суттєве падіння було значною мірою пов'язане зі зміною в методології рейтингу, що було маловідомим фактом, новина була настільки шокуючою, що це призвело до закликів створити Королівську комісію з вивчення цього питання. Кілька тижнів потому проректор Університету Малайзії залишив свою посаду. Така сильна реакція цілком відповідає характеру нації, чий чинний Дев'ятий план розвитку спрямований*

<sup>2</sup> THES. (2007). *The Times Higher World University Rankings 2007*. Retrieved March 30, 2008, from: <http://www.thes.co.uk/worldrankings/>.

на трансформацію країни в економіку, базовану на знаннях, з акцентом на важливому внеску університетського сектору.

Важливість університетських рейтингів відображає загальне визнання того, що економічне зростання і глобальна конкурентоспроможність дедалі більшою мірою залежать від знань, і дослідницькі університети відіграють ключову роль у цьому контексті. Швидкий розвиток науки і техніки в багатьох галузях — від інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та біотехнології до нових матеріалів — забезпечують значний потенціал для країн, що розвиваються, для прискорення та посилення їх економічного розвитку. Результатами використання знань стають більш ефективні способи виробництва товарів і послуг та більш ефективна і дешева їх доставка більшій кількості людей.

Вища освіта відіграє визначальну роль в даному контексті. Дана сфера допомагає країнам будувати глобально конкурентоспроможну економіку завдяки розвитку кваліфікованої, продуктивної і гнучкої робочої сили та завдяки застосуванню нових ідей і технологій. Новітнє глобальне дослідження щодо одержання патентів показало, наприклад, що у сфері біотехнологій саме університети та науково-дослідні інститути, а не компанії є рушієм наукового прогресу<sup>1</sup>. Вищі навчальні заклади також відіграють важливу роль у розвитку локальних та регіональних економік<sup>2</sup>.

Відповідно до доповіді Світового банку про внесок вищої освіти в сталий економічний розвиток «Побудова суспільства знань»<sup>3</sup> високорезультативні системи вищої освіти охоплюють широкий спектр інституціональних моделей — це не лише дослідницькі університети, а й політехнічні, гуманітарні коледжі (інститути), технічні інститути з коротким терміном навчання, місцеві коледжі, відкриті університети тощо, які разом випускають різноманітні кваліфікованих робітників і службовців, необхідних ринку праці. Кожен тип установ відіграє важливу роль, а досягнення збалансованого розвитку різних компонентів системи є головним завданням багатьох урядів.

У межах системи вищої освіти дослідницькі університети відіграють головну роль у підготовці професіоналів, фахівців високого класу, науковців та дослідників, яких потребує економіка, та в генеруванні нових знань для підтримки національної інноваційної системи<sup>4</sup>. Тому все більшим пріоритетом для багатьох країн, що роз-

виваються, є забезпечення того, що їхні кращі університети дійсно працюють, використовуючи новітні технології інтелектуального та наукового розвитку, незважаючи на фінансові обмеження, з якими більшість із них стикаються.

Основна мета даної статті полягає у вивченні проблем, пов'язаних зі становленням у країнах, що розвиваються, глобально конкурентоспроможних дослідницьких університетів, які повинні будуть ефективно конкурувати з кращими університетами світу. Чи існує закономірність або шаблон, що може забезпечити більш швидке просування до статусу світового класу? Який тип лідерства необхідний, щоб надихати й управляти науково-дослідними інститутами? Для відповіді на ці питання стаття починається з побудови операційного визначення дослідницького університету світового класу. Далі викладено й проаналізовано можливі стратегії та способи створення таких університетів і виявлено численні проблеми, витрати й ризики, пов'язані з цими підходами. У завершальній частині розглядаються деякі уроки з недавнього і поточного досвіду, які будуть корисними для створення нових дослідницьких університетів у країнах з економікою, що розвивається.

## Що означає бути університетом світового класу?

В останнє десятиліття вираз «університет світового класу» став популярним не лише для підвищення якості навчання і досліджень у вищій освіті, а також — що ще важливіше — для розвитку потенціалу, щоб конкурувати на глобальному ринку вищої освіти за допомогою набуття, адаптації та створення передових знань. Оскільки уряди зацікавлені в максимальній віддачі від своїх інвестицій у науково-дослідні інститути, глобальні позиції стають усе більш важливою проблемою таких установ у світі<sup>5</sup>. Парадокс університету світового класу, однак, полягає в тому, що, як стисло і влучно зазначив Альтбах, «усі прагнуть одного, ніхто не знає, що це таке, та ніхто не знає, як це одержати»<sup>6</sup>.

Членство в ексклюзивній групі університетів світового класу не досягається самодекларуванням; скоріше, елітний статус присвоюється зовнішнім світом на основі міжнародного визнання. До недавнього часу цей процес полягав у суб'єктивній кваліфікації, яку в основному визначала репутація. Приміром, університети Ліги П'яюща в Сполучених Штатах, такі як Гарвардський, Єльський або Колумбійський університети, університети Оксфорда і Кембриджа у Великобританії і Токійський університет, традиційно належать

<sup>1</sup> Cookson, C. (2007). Universities drive biotech advancement. *The Financial Times*, 6 May 2007.

<sup>2</sup> Yusuf, S. & K. Nabeshima (2007). *How Universities Promote Economic Growth*. Washington D.C.: The World Bank.

<sup>3</sup> The World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: The World Bank.

<sup>4</sup> Там само.

<sup>5</sup> Williams, R. & Van Dyke, N. (2007). Measuring the international standing of universities with an application to Australian Universities. *Higher Education*, 53, pp. 819-841.

<sup>6</sup> Altbach, Philip.G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*. Січень-лютий 2004. Джерело April 10, 2006, [www.aaup.org](http://www.aaup.org).

до ексклюзивної групи елітних університетів, але пряме і точне мірило не було доступним, щоб обґрунтувати їхній високий статус з погляду видатних результатів у підготовці випускників, результатів досліджень та трансферу технологій. Лише вищі зарплати випускників можуть бути інтерпретовані як сигнал справжньої цінності їхньої освіти.

З поширенням даних Ліги останніми роками з'явилися більш систематизовані способи ідентифікування та класифікації університетів світового класу<sup>1</sup>. Хоч більшість з 60 наявних рейтингів є національними, що категоризують університети в межах окремих країн, були зроблені спроби сформулювати міжнародні рейтинги. Два найбільш потужні міжнародні рейтинги, що дозволяють провадити широке порівняння установ на наднаціональному рівні, підготовлені Times Higher Education і Шанхайським університетом Цзяо Тун (SJTU).

Для порівняння міжнародного статусу установ таблиці побудовані на основі об'єктивних та (або) суб'єктивних даних, одержаних від університетів або з відкритих джерел. Рейтинг THE (Times Higher Education) обирає 200 кращих університетів світу. Застосована вперше у 2004 році методологія цього рейтингу зосереджена значною мірою на міжнародній репутації, поєднуючи суб'єктивні оцінки (такі як опитування експертів та роботодавців), кількісні дані (у

тому числі кількість іноземних студентів і викладачів), а також вплив науково-педагогічних працівників (що втілений у науковому цитуванні).

Рейтинг SJTU, який існує з 2003 року, для визначення кращих 500 університетів світу використовує методологію, що фокусується виключно на об'єктивних показниках, таких як академічні та наукові досягнення науково-педагогічних працівників, випускників та персоналу. Показники, що оцінюються, включають публікації, цитування та ексклюзивні міжнародні нагороди (наприклад, Нобелівські премії та медалі Філдса).

Незважаючи на значні методологічні обмеження будь-якого рейтингу<sup>3</sup>, університети світового класу визнають завдяки їхнім найвищим результатам. Вони продукують висококваліфікованих випускників, які мають високий попит на ринку праці, провадять передові дослідження, результати яких публікуються в провідних наукових журналах; а науково і технологічно орієнтовані установи роблять внесок у технічні інновації через патенти і ліцензії.

Більшість визнаних найкращими у світі університетів походять з невеликого кола країн, переважно західних (рис. 1). Лише Токійський університет є за рейтингом SJTU єдиним серед 20 кращих університетів світу, що походить не зі США та не з Великобританії. Якщо взяти до уваги, що існує всього від 30 до 50 університетів світового класу, відповідно до рейтингу SJTU всі

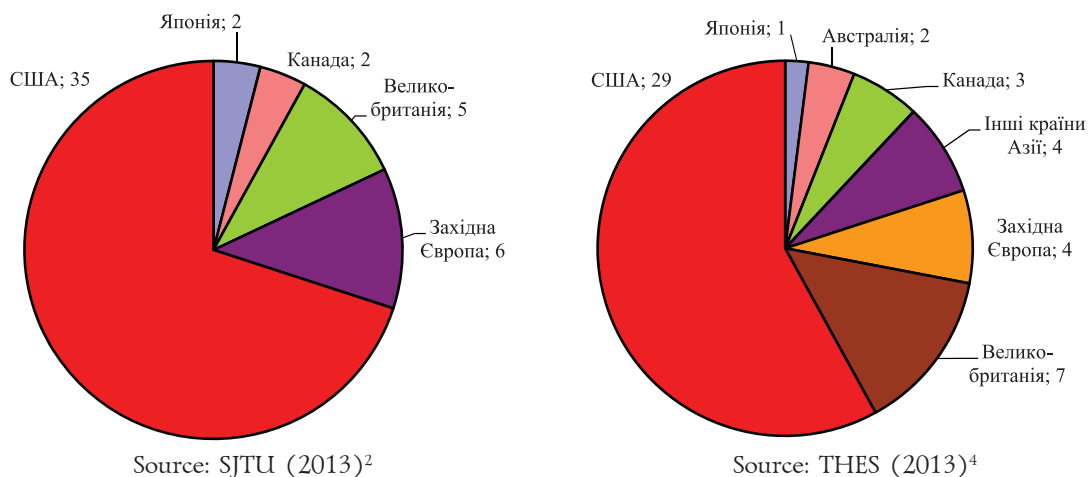


Рис. 1. Географічний розподіл університетів світового класу (найкращі 50 у 2013 р.)

<sup>1</sup> Institute for Higher Education Policy — IHEP (2007). College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges. Washington DC.

<sup>2</sup> Shanghai Jiao Tong University. (2007). Academic Ranking of World Universities 2007. Retrieved March 30, 2008, from: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking2006.htm>.

<sup>3</sup> Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. OECD, Paris. 19 (2)..

<sup>4</sup> THES. (2007). The Times Higher World University Rankings 2007. Retrieved March 30, 2008, from: <http://www.thes.co.uk/worldrankings/>.

вони походять з невеликої групи восьми країн Північної Америки та Західної Європи, а Японія є єдиним винятком. ТНЕ-рейтинг охоплює дещо ширше коло країн (11), з яких походять кращі 50 університетів: крім традиційних лідерів рейтингів — країн Північної Америки та Західної Європи — у рейтингу представлені також Гонконг, Китай, Нова Зеландія, Сінгапур.

Деякі дослідники, які намагались ідентифікувати, що відрізняє університети світового рівня від звичайних університетів, визначили такі основні характеристики: висококваліфіковані викладачі; видатні дослідження; якісне викладання; високий рівень державного та позадержавних джерел фінансування; міжнародні та високоталановиті студенти; академічна свобода; добре визначені автономні структури управління; добре обладнані споруди для навчання, наукових досліджень, управління та (часто) студентського життя<sup>1</sup>. Останні спільні дослідження з даної проблематики, проведені університетами Великої Британії та Китаю,<sup>2</sup> виявили ще довший перелік ключових атрибутів — від міжнародної репутації університету до більш абстрактних концепцій, таких як внесок університету в розвиток суспільства. Обидва ці атрибути важко виміряти об'єктивно.

Намагаючись запропонувати більш точне визначення категорії «університети світового класу», дана стаття пояснює, що видатні результати таких інституцій — високоціновані випускники, передові дослідження і швидке передавання технологій — можуть бути віднесені до трьох груп факторів: 1) **висока концентрація талантів** (викладачів і студентів); 2) **достатні ресурси**, що створюють потужну інфраструктуру для навчання та проведення передових досліджень; 3) **сприятливий характер управління**, який стимулює стратегічне бачення, інновації та гнучкість і дозволяє установам приймати рішення і управляти ресурсами без обтяжень бюрократією.

### *Концентрація таланту*

Першим і, можливо, найбільш визначальним для досконалості є наявність критичної маси найкращих студентів і видатних викладачів. Університети світового класу мають можливість вибирати найкращих студентів і залучати найбільш кваліфікованих викладачів і дослідників.

*У науці бути в правильному університеті — там де провадяться сучасні дослідження в найкраще обладнаних лабораторіях найвидатнішими вченими — є вкрай важливим. Джордж Стіглер описує це як лавиноподібний процес, коли видатний науковець одержує фінансування для проведення захоплюючого дослідження, запрошує інших викладачів, потім найкращих студентів — поки не утворено критичну масу, що має надзвичайну привабливість для будь-якої молодшої людини, яка приєднується до даної сфери.*

Міхай Чіксентміхай<sup>3</sup>

Це завжди вирізняло університети Ліги Плюща в Сполучених Штатах або університети Оксфорда і Кембриджа у Великобританії. Це також є характерною рисою новітніх університетів світового класу — Національного університету Сінгапуру (NUS) або Університету Цінхуа в Китаї.

*Пекінський Університет Цінхуа заявив минулого місяця, що збільшить кількість нагород у цьому році. Студенти з високими балами, чемпіони провінцій та переможці міжнародних студентських академічних конкурсів матимуть право на стипендії в розмірі до 40000 юанів (5700 дол. США), що вдвічі більше, ніж минулого року.*

*University World News* <sup>4</sup>

Важливим фактором у цьому плані є спроможність і привілей таких університетів обрати найбільш академічно кваліфікованих студентів. Приміром, Пекінський університет, який є найкращим ВНЗ Китаю, щороку приймає до своїх лав 50 найкращих студентів з кожної провінції.

Одним з результатів такого спостереження є те, вищі навчальні заклади в країнах з низькою мобільністю студентів і викладачів перебувають під загрозою "академічного інбридингу". Справді, університети, які покладаються переважно на своїх випускників бакалаврату при наборі на магістерські програми або які наймають в основному своїх випускників на роботу для поповнення викладацького персоналу, скоріше за все, не є передовими в інтелектуальному розвитку. Опитування європейських університетів, проведене в 2007 році, виявило зворотну кореляцію між ендогамією в прийнятті на роботу академічного персоналу та рівнем дослідної діяльності:

<sup>1</sup> Altbach, Philip.G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*. January-February 2004. Retrieved April 10, 2006, from www.aaup.org. and Niland, J. (2007). The Challenge of Building World-Class Universities. In Sadlak, J. and Liu, N.C. (eds.), *The World Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: UNESCO-CEPES.

<sup>2</sup> Alden, J. & G. Lin (2004). *Benchmarking the Characteristics of a World-Class University: Developing an International Strategy at University Level*. London: The UK Higher Education Leadership Foundation. May 2004.

<sup>3</sup> Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.

<sup>4</sup> University World News (2008). China: Growing competition for top students. Retrieved 14 June 2008 from: <http://www.universityworldnews.com>

університети з найвищим рівнем ендогамії мали найнижчі результати наукової діяльності<sup>1</sup>.

Також важко підтримувати високу селективність в установах зі швидко зростаючим набором студентів та досить відкритою політикою приймання. Так, великий розмір провідних університетів Мексики й Аргентини — Національного автономного університету Мехіко (Autonomous University of Mexico, або UNAM), що має 190418 студентів, та Університету Буенос-Айреса (University of Buenos Aires, або UAB), що має 279306 студентів, є головним чинником, що пояснює, чому ці університети не потрапили до вищої ліги, незважаючи на те що мають кілька передових факультетів та науково-дослідних центрів, які, безумовно, належать до світового класу. Протилежним прикладом є Пекінський університет, який до початку 2000-х років налічував до 20 тис. студентів, і навіть сьогодні має не більше від 30 тис. студентів.

Університети світового класу, як правило, також мають високу частку ретельно відібраних студентів магістерського рівня, що відображає їхні переваги в наукових дослідженнях і той факт, що студенти магістерського рівня залучені до наукової діяльності таких установ.

Міжнародний вимір стає дедалі важливішим у визначенні конфігурації елітних ВНЗ. Це дозволяє їм залучати таланти незалежно від країни їх походження і відкривати себе для нових ідей та підходів. У Кембриджському університеті 18% студентів походять не з Великобританії або інших країн ЄС. Американські університети, що посідають найвищі позиції в глобальних оглядах, також демонструють високу частку іноземного академічного персоналу. Приміром, частка іноземного академічного персоналу університету Гарвард, включаючи медичний академічний персонал, становить близько 30%. Навпаки, лише 7% усіх дослідників у Франції є іноземцями. Безперечно, найкращі університети світу набирають та приймають на роботу значну кількість іноземних студентів і викладачів, шукаючи при цьому найбільш талановитих.

#### *Значні ресурси*

Значні ресурси є другим елементом, який характеризує університети світового класу і відповідає великим витратам, пов'язаним із забезпеченням діяльності складних наукомістких університетів. Такі університети мають чотири основні джерела фінансування: фінансування з державного бюджету операційних витрат і досліджень; дослідження на контрактній основі

для громадських організацій і приватних фірм; фінансові доходи, що генеруються фондами ендавменту та благодійними внесками (подарунками), а також плата за навчання.

У Західній Європі державне фінансування є основним фінансовим джерелом для сфери вкладання та наукових досліджень, хоча кращі університети Великобританії мають фонди ендавменту, а також останніми роками була підвищена плата за навчання. В Азії Національний університет Сінгапуру, який став приватною корпорацією 2006 року, перетворився на найбільш успішну установу в результаті істотного фінансування з фондів ендавменту. Йому вдалось побудувати потужний портфель у розмірі 774 млн дол. США завдяки ефективному збору коштів, що зробило його багатішим за будь-який британський університет після університетів Кембриджа й Оксфорда. Приватні дослідницькі університети, які добре функціонують, є в США та, меншою мірою, в Японії.

Порівняльний аналіз позицій у рейтингу SJTU університетів США і Західної Європи підтверджує, що рівень витрат є одним із ключових факторів, що визначає продуктивність. Загальний обсяг витрат на вищу освіту (державну і приватну) становить 3,3 % від ВВП в США та лише 1,3% у країнах ЄС-25. Витрати на одного студента сягають близько 54 тис. дол. у США проти 13,5 тис. дол. в Європейському Союзі<sup>2</sup>. Значна варіація витрат спостерігається серед європейських університетів, що корелює з результатами рейтингу для відповідних країн. Великобританія та Швейцарія мають відносно добре фінансовані університети та досягають найвищих балів у рейтингах, тимчасом як університети з країн Південної Європи (включно з Францією та Німеччиною) мають нижчі рейтинги, що пов'язано з низьким рівнем фінансування<sup>3</sup>. Доступність значних ресурсів створює замкнуте коло, оскільки дозволяє залучати ще більше кращих професорів і дослідників.

#### *Сприятливе управління*

Третій аспект стосується нормативно-правової бази, конкурентного середовища, а також рівня академічної та управлінської автономії, яку мають університети. *Economist*<sup>4</sup> визначає систему вищої освіти в США як «кращу у світі» і відносить цей успіх не лише на рахунок її замкнутості, але й на рахунок відносної незалежності

<sup>1</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2008). «Higher aspirations: An agenda for reforming European universities». *Bruegel Blueprint Series*. Number 5.

<sup>2</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2008). «Higher aspirations: An agenda for reforming European universities». *Bruegel Blueprint Series*. Number 5.

<sup>3</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2007). «Why reform Europe's Universities?» *Bruegel Policy Brief*. Issue 2007/04. September 2007.

<sup>4</sup> *Economist* (The) (2005). *Secrets of success*. London: September 10, 2005, Vol. 376, Issue 8443, p. 6.

від держави, духу конкуренції, що охоплює всі її аспекти, спроможності робити академічну роботу та виробництво важливими і корисними для суспільства. У доповіді зазначено, що середовище, в якому функціонують університети, сприяє конкурентоспроможності, безперервним науковим дослідженням, критичному мисленню, інноваціям та творчості. Крім того, установи, які мають повну автономію, є більш гнучкими, оскільки навіть у рамках законних механізмів підзвітності не переобтяжені громіздкими бюрократичними і нав'язаними ззовні стандартами.

Порівняльне дослідження названих раніше європейських та американських університетів також виявило, що управління є, поряд з фінансуванням, іншим головним фактором рейтингів. «Європейські університети потерпають від поганого управління, недостатньої автономії і частково помилкових стимулів»<sup>1</sup>. У наступній публікації, присвяченій опитуванню європейських університетів, з'ясовано, що наукові досягнення позитивно пов'язані з рівнем автономії університетів, особливо з огляду на управління бюджетом, можливістю наймати викладачів і співробітників, свободою у визначенні заробітної плати. Що стосується складу правління університетів, у доповіді робиться висновок про те, що долучення значної частки зовнішніх представників до складу правління може бути необхідною умовою для забезпечення того, що динамічні реформи,

що враховують довгострокові інтереси установи, будуть узгоджені без невинуватої затримки.

Описані раніше елементи автономії є необхідними, але недостатніми, щоб створити та підтримувати університети світового класу. Необхідні й інші ключові фактори управління, такі як надихаючі та стійкі лідери, ґрунтовне стратегічне бачення того, куди прямує інституція, філософія успіху і досконалості, культура постійної рефлексії, організаційного навчання та змін.

### Групування факторів

Нарешті, важливо наголосити, що саме поєднання цих трьох груп характеристик — концентрації таланту, потужного фінансування та відповідного управління — є визначальним. Динамічна взаємодія між цими трьома групами факторів є відмінною рисою університетів з високими рейтингами (рис. 2).

Результати недавнього опитування європейських університетів підтверджують, що фінансування й управління разом впливають на продуктивність. Вони чітко вказують, що університети з високим рейтингом, як правило, мають розширену управлінську автономію, яка, у свою чергу, підвищує ефективність витрат і сприяє більш високій продуктивності наукової діяльності<sup>2</sup>. Дослідження впливу механізмів управління на наукові результати державних університетів у США приводять до такого самого висновку. Коли фінансування конкурентоспроможних до-



Рис. 2. Характерні риси університету світового класу: групи ключових факторів

Джерело: Розроблено Джамілем Салмі

<sup>1</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir (2007). «Why reform Europe's Universities?» *Bruegel Policy Brief*. Issue 2007/04. September 2007.

<sup>2</sup> Ibid.



сліджень є доступним, більш автономні університети зазвичай є більш успішними у генеруванні патентів<sup>1</sup>.

Наявність відповідної структури управління без достатніх ресурсів або без можливості залучати найкращі таланти не дає позитивних результатів. Аналогічно, лише вкладання грошей в установи або дуже ретельний добір при наборі студентів не є достатніми, щоб побудувати університет світового класу, як демонструє приклад найкращого університету Бразилії — Університету Сан-Паулу. Бразилія є п'ятою за кількістю населення державою з десятию за величиною економікою у світі, одним з шести найбільших виробників автомобілів у світі, має компанії світового рівня, такі як Embraer і Aracruz Celulose, однак у рейтингу серед 100 кращих університетів світу немає жодного бразильського.

Як сталося, що Університет Сан-Паулу (УСП) — передовий дослідницький університет країни — не потрапив до групи найкращих у міжнародних рейтингах, незважаючи на те що він має певні характерні риси університетів світового класу? Коли університет був створений у 1934 році, засновники і перші керівники УСП вирішили найняти лише відомих професорів з різних країн Європи<sup>2</sup>. Сьогодні це найбільш вибірково заклад у Бразилії, він має найбільшу кількість найкращих програм магістратури і щороку випускає більше PhD-випускників, ніж будь-який університет США. Водночас його здатність управляти своїми ресурсами регулюється жорсткими правилами державної служби, незважаючи на те що він є найбагатшим університетом у країні. Він має дуже мало зв'язків з міжнародним науковим співтовариством, і тільки 3% його випускників походять з-за меж Бразилії. Університет є дуже внутрішньоорієнтованим: більшість студентів походять зі штату Сан-Паулу і більшість професорів є випускниками УСП (ця остання риса ендогамії є характерною для європейських університетів, як уже зазначалось). Іноземні викладачі не можуть бути найняті згідно із законодавством; також написання докторської дисертації іншою мовою, крім португальської, заборонено. На думку Шварцмана<sup>3</sup>, ключовим елементом, якого бра-

кує, є бачення досконалості, щоб кинути виклик статус-кво та змінити університет. Брак амбітного стратегічного бачення може спостерігатися як на національному рівні й на рівні штатів, так і серед керівництва університету.

### Шляхи до перетворень

Дві взаємодоповнювальні перспективи необхідно враховувати при розгляді того, як створити дослідницькі університети світового класу. Перший аспект — зовнішнього походження і стосується ролі держави і ресурсів, які можуть бути доступними для підвищення авторитету інститутів. Другий аспект — внутрішній. Він пов'язаний із самими окремими установами, їх керівництвом та необхідною еволюцією і кроками, які вони мають зробити, щоб перетворитись на дослідницькі університети світового класу.

### Роль уряду

У минулому роль уряду у впливі на розвиток університетів світового класу не була вирішальною. Історія університетів Ліги Плюща в США свідчить, що загалом вони досягнули популярності в результаті поступового прогресу, а не навмисного втручання уряду. Університети Оксфорда та Кембриджа так само розвивалися протягом століть відповідно до власної волі, з різним рівнем державного фінансування, але зі значною автономією в управлінні, визначенні місця та напрямку розвитку. Однак сьогодні малоймовірно, що університет світового класу може бути швидко створений без сприятливого політичного середовища та прямої державної ініціативи і підтримки, що пояснюється хоча б високими витратами, пов'язаними зі створенням передових науково-дослідних центрів і потужностей.

Міжнародна практика свідчить, що для створення дослідницьких університетів світового класу можна слідувати трьома основними стратегіями:

- уряди можуть розглянути питання про модернізацію невеликої кількості уже наявних університетів, які вирізняються своїм потенціалом (вибір переможців);
- уряди можуть заохотити низку наявних установ, щоб вони об'єдналися і перетворилися на новий університет, який би досягнув певної синергії, що відповідає дослідницьким університетам світового класу (гібридна формула);
- уряди можуть створити нові університети світового класу з нуля (підхід «з чистого аркуша»).

**Модернізація наявних інститутів.** Однією з головних переваг цього першого підходу є те, що витрати можуть бути значно меншими, ніж при створенні нових установ з нуля. Цієї стратегії додержується Китай з початку 1980-х років з послідовними ретельно цілеспрямованими реформами та інвестиційними програмами. Справді, Пекінському університету та Університету Цінхуа — двом найкращим уні-

<sup>1</sup> Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir. (2009). «The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S.» National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14851, April 2009.

<sup>2</sup> Schwartzman, J. (2005). *Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion*. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

<sup>3</sup> Schwartzman, J. (2005). *Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion*. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

верситетам Китаю — органами державної влади надані особливі привілеї, що дозволяють їм вибрати найкращих студентів з кожної провінції раніше за будь-який інший університет.

Однак мало ймовірно, що цей підхід стане успішним у країнах, де структура управління та механізми, які історично заважали появі університетів світового класу, не будуть переглянуті кардинально. Порівняння досвіду Малайзії та Сінгапуру може служити для ілюстрації цього. Оскільки Сінгапур був спочатку однією з провінцій Королівства Малайзії, протягом перших кількох років після здобуття незалежності від британців контрастні історії Університету Малайя та Національного університету Сінгапура можуть бути вельми повчальними, враховуючи їх спільні культурні і колоніальні витоки.

Під час незалежності Університет Малайя працював як два університетські кампуси, один — у Куала-Лумпурі, а другий — у Сінгапурі. Із самого початку перший перетворився на флагман (Університет Малайя), а другий став університетом Сінгапура, який об'єднався з Наньянським університетом у 1980 році, щоб утворити Національний університет Сінгапура (НУС). За всіма показниками глобального рейтингування на сьогодні НУС функціонує як справжній університет світового класу (19 місце в рейтингу *THE-2006*), тимчасом як Університет Малайї докладає зусиль бути дослідницьким університетом другого ешелону (посідає 192 місце). При розгляді різних еволюційних шляхів цих двох установ були виявлені кілька чинників, що стримували потенціал Університету Малайя для покращення та інновацій і заважали йому бути настільки ж ефективним, як НУС. Такими чинниками є: позитивні дії та обмежувальна політика приймання до університету, нижчі рівні фінансової підтримки, а також жорстко контрольовані імміграційні правила стосовно до іноземних викладачів.

Політика позитивних дій здійснювалась урядом Малайзії на користь дітей більшості малайського населення (*буміпутра*), що відкрило значні можливості для цього сегмента населення. Частка малайських студентів (малайське населення становить 52% від загального населення Малайзії) зростає з близько 30% до 2/3 від загальної кількості студентів у період між початком 1970-х та кінцем 1980-х років. Частка китайських студентів скоротилася з 56% до 29% за той самий період<sup>1</sup>.

Проте недоліком такої політики справедливості було те, що вона завадила університету бути особливо вибагливим при доборі студентів,

націлюючись на найкращих і найяскравіших у країні. Зокрема, багато освітньо-кваліфікованих китайських та індійських студентів не змогли навчатись у найкращих малайзійських університетах і були вимушені шукати можливості здобути вищу освіту за кордоном, тим самим позбавляючи Малайзію важливих талантів. На додаток до обмежень серед власного населення Міністерство вищої освіти Малайзії встановлює 5-відсоткову межу на кількість іноземних студентів на бакалавраті для державних університетів.

На протиположному частку іноземних студентів у НУС становить 20% на бакалаврському рівні та 43% — на магістерському. Вартість їх навчання значною мірою субсидується НУС. Основною причиною залучення іноземних студентів є не одержання доходу, як це часто є в британських та австралійських університетах, а залучення висококваліфікованих осіб, які збагатять пул студентів.

НУС також здатний мобілізувати майже вдвічі більше фінансових ресурсів, ніж Університет Малайї (205 млн дол. США річного бюджету проти 118 млн дол. США відповідно), за допомогою комбінації поділу витрат, інвестиційного доходу, збору коштів і державних ресурсів. Успіх зусиль НУС зі збору коштів є значною мірою результатом щедрої програми відповідності гранту, створеної урядом наприкінці 1990-х років як частини шкіл мислення (*thinking schools*), ініціативи навчання нації (*learning nation initiative*), які забезпечили узгодження 3:1 на початку, і в даний час воно скоротилось до 1:1. У результаті щорічні витрати на одного студента в НУС і Університеті Малайї дорівнювали у 2006 році 6300 дол. та 4053 дол. США відповідно.

Нарешті, у Малайзії, з одного боку, регулювання державної служби та жорстка фінансова структура ускладнюють, якщо не унеможливають, забезпечення конкурентних компенсаційних пакетів, щоб залучити найбільш компетентних викладачів і дослідників, зокрема іноземних викладачів. З другого боку, НУС не зв'язаний подібними правовими обмеженнями. Проект реформи державної служби «The PS21» на початку 2000-х років був спрямований на просування культури досконалості та інновацій у всіх державних установах, у тому числі у двох університетах. Завдяки цьому НУС здатний залучити найкращих дослідників і професорів з усього світу, платити їм за ставками глобального ринку та пропонувати стимули продуктивності для посилення конкуренції та збереження найкращих і найяскравіших. Справді, велика кількість провідних дослідників Малайзії були прийняті на роботу в НУС.

*Злиття наявних інституцій.* Другим можливим підходом для створення дослідницького

<sup>1</sup> Tierney, W. and M. Sirat (2008). Challenges Facing Malaysian Higher Education. *International Higher Education*. Boston: Number 53, Fall 2008, pp. 23-24.

університету світового класу є сприяння злиттю наявних інституцій. Наприклад, у Китаї кілька злиттів відбулися з метою консолідації наявних інституцій. Пекінський медичний університет злився з Пекінським університетом у 2000 році; так само в Шанхаї університет Фудань об'єднався з медичним університетом, а Чжецзянський університет був створений у результаті злиття п'яти університетів. У Великобританії Манчестерський університет Вікторії (VUM) та Науково-технологічний інститут Манчестерського університету (UMIST) об'єдналися у 2004 році, створивши найбільший університет у Великобританії з чітко визначеною метою ввійти до Топ-25 до 2015 року<sup>1</sup>. Уряд Російської Федерації також спирається на об'єднання як на ключову політику в межах загальної стратегії розвитку елітних дослідницьких університетів. У 2007 році були створені два пілотних федеральних університети способом злиття наявних інститутів у Ростові-на-Дону на півдні Росії та в сибірському місті Красноярську. Дві нові установи також одержать додаткове фінансування, аби підтримати зусилля, що дозволять їм наймати висококваліфікованих дослідників і обладнати найсучасніші лабораторії<sup>2</sup>.

Великою перевагою злиття є те, що воно може привести до створення більш сильних установ, здатних дістати вигоду від нових синергій, які можуть бути згенеровані об'єднанням людських та фінансових ресурсів. Водночас злиття також може бути ризикованим, потенційно посилюючи проблеми, а не вирішуючи їх. Наприклад, у Франції нещодавно запропоновані злиття збільшили б критичну масу дослідників і привели б до більш високого місця в рейтингу SJTU, який приділяє значну увагу результатам досліджень, однак вони не вирішать фундаментальних обмежень французьких університетів, у тому числі негнучку політику приймання студентів, слабку фінансову базу, жорсткі механізми та застарілі методи управління.

Ще однією небезпекою, пов'язаною зі злиттями, є те, що новостворена установа може потерпіти через зіткнення інституціональних культур. Наприклад, з'ясувалося, що згадуване раніше злиття університетів VUM та UMIST не було настільки успішним, як очікувалося або як спочатку сприймалося. У теперішній час, визнаючи дефіцит бюджету в розмірі 30 млн фунтів стерлінгів та ймовірну втрату 400 робочих місць на території кампусу, Університет Манчестера дістав безпосередній досвід роботи з трудноща-

ми злиття<sup>3</sup>. Серед основних проблем, які виникають, можна назвати дублювання персоналу і навчальних програм, політичні виклики, що породжують підтримку злиття обіцянками, які не завжди виконуються, а також короткострокова зануреність у трудові договори та інституціональні борги. Крім того, новостворена установа з зобов'язанням досягти статусу світового класу інвестує значні кошти в приймання на роботу «суперзірок» серед наукового персоналу і, відповідно, забезпечує їх надновим обладнанням. Надалі це посилює штатну заборгованість, яку інститут успадкував зі злиттям різних і окремих інституціональних штабів у одному університеті. Це ще належить з'ясувати, як Університет Манчестера буде долати ці фінансові, культурні, міжособистісні перешкоди, одночасно підтримуючи свої прагнення здобути статус світового класу.

*Створення нових університетів.* У країнах, де інституціональні звички, громіздкі структури і бюрократичні методи управління заважають традиційним університетам бути інноваційними, створення нових університетів може бути найкращим підходом за умови, що є можливість укомплектувати їх людьми, які не перебувають під впливом культури традиційних університетів та за умови необмежених фінансових ресурсів. Нові установи можуть з'явитись у приватному секторі, або уряд може дозволити новим державним ВНЗ діяти в межах більш сприятливої нормативно-правової бази. Однією з ранніх успішних історій у цьому плані є створення індійських технологічних інститутів, які в останні десятиліття поступово вирости до статусу світового класу.

Казахстан є країною, яка має намір йти цим шляхом, оскільки прагне зробити свою економіку менш залежною від нафти і більш конкурентоспроможною загалом. Уряд вирішив створити новий міжнародний університет в Астані. Планується, що цей університет буде слідувати високоінноваційному міждисциплінарному навчальному плану в співпраці з провідними іноземними університетами. У тому ж дусі наприкінці 2007 року уряд Саудівської Аравії оголосив, що планує витратити 3 млрд дол. США на створення дослідницького університету (Науково-технологічний університет імені короля Абдалли), який працюватиме за межами сфери Міністерства вищої освіти для забезпечення більшої управлінської автономії та академічної свободи, ніж її мають традиційні університети королівства.

Час є важливою величиною, яка також має бути врахована в стратегічному плані будь-якого

<sup>1</sup> <http://www.manchester.ac.uk/research/about/strategy/>.

<sup>2</sup> Holdworth, N. (2008). Russia: Super League of 'Federal' Universities. *University World News*. 26 October 2008.

<sup>3</sup> Qureshi, Yakub. (2007). 400 university jobs could go. *Manchester Evening News*. Retrieved May 20, 2007 from: [http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/education/s/1001/1001469\\_400\\_university\\_jobs\\_could\\_go.html](http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/education/s/1001/1001469_400_university_jobs_could_go.html).

університету, який прагне досягнути світового класу. Однак уряди часто перебувають під тиском, щоб показати безпосередні результати, ризикують ухвалювати поспішні рішення та не зважають на той факт, що створення потужного дослідницького університету є довгостроковим процесом. Створення ультрасучасних потужностей раніше, ніж визначення адекватних програм, навчальних планів та педагогічних практик, яким вони повністю відповідають, або наймання на роботу провідних дослідників з-за кордону без доповнення їх критичною масою національних дослідників є поширеними помилками. Розвиток культури досконалості в дослідженнях і викладанні не відбувається за один день, це вимагає належної послідовності заходів, ретельного балансу між різними кількісними та якісними цілями проекту, а також довгострокової перспективи.

Формування нових інституцій може мати побічний ефект у вигляді стимулювання вже наявних інституцій стати більш адаптованими до світового конкурентного середовища. У деяких країнах поява високоякісних приватних установ спонукала наявні державні університети стати більш стратегічно спрямованими. В Уругваї, наприклад, поважний Університет Республіки, який діяв на монопольних засадах у сфері вищої освіти протягом 150 років, розпочав процес стратегічного планування та розглянув можливість створення аспірантських програм уперше лише після того, як зіткнувся в середині 1990-х років з конкуренцією з боку новостворених приватних університетів. Аналогічно в Росії створення Вищої школи економіки і Московської вищої школи соціальних та економічних наук у 1990-х роках спонукало Факультет економіки в Московському державному університеті оновити навчальну програму і стати більш активно залученим у міжнародний обмін.

### *Стратегії на інституціональному рівні*

Створення дослідницького університету світового класу потребує насамперед потужного керівництва, сміливого бачення місії та цілей установи, а також чітко сформульованого стратегічного плану, щоб перевести бачення в конкретні цілі та програми. Університети, які прагнуть досягти кращих результатів, здійснюють об'єктивну оцінку своїх сильних сторін та сфер для покращення, установлюють нові довгострокові цілі та розробляють і імплементують оновлений план, що може обумовити підвищення результатів. На відміну від цього, багато установ мають слабе керівництво, задоволені своїми перспективами, не мають амбітного бачення кращого майбутнього, і вони й далі працюють так, як працювали в минулому. Наслідком цього стає зростаючий розрив у продуктивності порівняно з їхніми національними або міжнародними конкурентами.

Нещодавні дослідження щодо керівництва університетів показало, що якщо розглядати най-

кращі дослідницькі університети, то найбільш продуктивні з них мають лідерів, які поєднують добрі управлінські навички та успішну дослідницьку кар'єру<sup>1</sup>. Для того щоб розробити бачення майбутнього університету й реалізувати це бачення ефективним чином, керівник університету повинен повністю розуміти основний план установи та бути спроможним застосовувати бачення з необхідними оперативними навичками.

Тематичне дослідження щодо Університету Лідс у Великобританії демонструє, як прихід нового керівника 2003 року ознаменував початок свідомих зусиль для протидії тенденції до зниження за допомогою ретельно спланованих і реалізованих стратегічних змін. Швидке зростання кількості студентів (це другий за величиною університет у Великобританії) у результаті спричинилося до напруженості між викладацькою та дослідницькою місіями університету та зменшення доходу від досліджень. Серед головних завдань, що постали перед новим віце-канцлером, була необхідність сформулювати розуміння терміновості серед усього університетського співтовариства і переконати всіх у важливості досягнення більшої узгодженості між корпоративними цілями і внеском окремих факультетів та кафедр з давніми традиціями автономії.

*В Університеті Лідс наша репутація і профіль зробили це завдання складнішим. Як велика установа ми повинні були продемонструвати уразливість нашої поточної позиції, поряд з важливістю і досяжністю нашого бачення. Персонал не збирався брати участь у стратегії, якщо його авторитет і значущість не могли бути чітко визначеними. Для досягнення цієї мети ми використували різні внутрішні і зовнішні показники продуктивності репутації і рейтинги, щоб чітко сформулювати поточну позицію і бачення. ... Значні час і зусилля були присвячені розробці бачення, відповідно до якого «до 2015 року наша відмінна здатність інтегрувати дослідження світового класу, науку та освіту забезпечить нам місце серед 50 найкращих університетів світу».*  
Донохью і Кеннерлі<sup>2</sup>

Важливим елементом бачення є вибір нішевих галузей досліджень, в яких установа буде прагнути сформувати і максимізувати свої порівняльні переваги. У цьому плані важливо підкреслити, що дослідницький університет, навіть університет світового класу, не може досягнути успіху в усіх галузях. Гарвардський університет, широко визнаний як вищий навчальних заклад

<sup>1</sup> Goodall, A. (2006). The Leaders of the World's Top 100 Universities, *International Higher Education*. Center for International Higher Education. Number 42, Winter 2006, pp. 3-4.

<sup>2</sup> Donoghue, S. and M. Kennerley (2008). Our Journey Towards World Class Leading Transformational Strategic Change. *Higher Education Management and Policy*. Paris: OECD. Forthcoming.

номер один у світі, не є найрейтинговішим університетом у всіх дисциплінах. Його сильні сторони особливо виявилися в економіці, медичних науках, освіті, політології, праві, бізнес-дослідженнях, англійській філології та історії.

#### Висновки

Університети з найвищим рейтингом є такими, що здійснюють значний внесок у розвиток знань завдяки проведенню наукових досліджень, навчають за найбільш інноваційними навчальними програмами та педагогічними методами в найсприятливіших умовах, роблять дослідження невід'ємною складовою навчання та готують випускників, які вирізняються з-поміж інших через їхній успіх у жорсткій конкуренції під час навчання та (що більш важливо) після його завершення.

Немає універсального рецепту або магічної формули для «створення» дослідницького університету світового класу. Національні умови та інституціональні моделі суттєво різняться. Отже, кожна країна має вибрати серед різних можливих варіантів таку стратегію, яка відповідає її ресурсам та перевагам. Міжнародний досвід дає кілька уроків щодо ключових характерних рис таких університетів (висока концентрація таланту, достатні ресурси, гнучкі механізми управління) та успішних підходів, щоб рухатись у цьому напрямку — від модернізації або злиття наявних інституцій до створення нових університетів.

Крім того, трансформація університетської системи не може відбуватися в ізоляції. Довгострокове бачення для створення університетів світового класу та його реалізація мають бути тісно ув'язані: 1) з загальною стратегією економічного і соціального розвитку країни; 2) поточними змінами та запланованими реформами на нижчих рівнях системи освіти; 3) планами розвитку інших видів вищих навчальних закладів, щоб побудувати інтегровану систему викладання, здійснення наукових досліджень та технологічно орієнтованих інститутів.

Нарешті, тиск створення та рушійні сили, які стоять за зусиллями щодо дослідницьких університетів світового класу, мають бути досліджені в рамках відповідного контексту, щоб уникнути надмірної драматизації цінності й важливості установ світового класу та викривлень у схемах розподілу ресурсів у межах національних систем вищої освіти. Навіть у глобальній економіці знань, коли кожна країна, як промислово розвинута, так і та, що розвивається, прагне збільшити свою частку «економічного пирога», азіотаж навколо установ світового класу набагато перевищує потреби і потужності для багатьох систем, щоб дістати вигоду з такої прогресивної освіти і науково-дослідницьких можливостей, принаймні в короткостроковій перспективі.

#### Список використаних джерел

- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir (2007). Why reform Europe's Universities? Bruegel Policy Brief. Issue 2007/04. September 2007.
- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir. (2009). The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14851, April 2009.
- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2008). Higher aspirations: An agenda for reforming European universities. Bruegel Blueprint Series. Number 5.
- Alden, J. & G. Lin (2004). Benchmarking the Characteristics of a World-Class University: Developing an International Strategy at University Level. London: The UK Higher Education Leadership Foundation. May 2004.
- Altbach, Philip G. (2003). The Costs and Benefits of World-Class Universities. An Americans Perspective. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong - Hong Kong America Center.
- Altbach, Philip.G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*. January-February 2004. Retrieved April 10, 2006, from [www.aaup.org](http://www.aaup.org).
- Cookson, C. (2007). Universities drive biotech advancement. *The Financial Times*, 6 May 2007.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Donoghue, S. and M. Kennerly (2008). «Our Journey Towards World Class Leading Transformational Strategic Change». *Higher Education Management and Policy*. Paris: OECD. Forthcoming.
- Economist (The) (2005). Secrets of success. London: September 10, 2005, Vol. 376, Issue 8443, p. 6.
- Goodall, A. (2006). The Leaders of the World's Top 100 Universities, *International Higher Education*. Center for International Higher Education. Number 42, Winter 2006, pp. 3-4.
- Harman, G. & K. Harman. (2008). Strategic mergers of strong institutions to enhance competitive advantage. *Higher Education Policy*, 21, pp. 99-121.
- Holdsworth, N. (2008). Russia: Super League of 'Federal' Universities. *University World News*. 26 October 2008.
- Institute for Higher Education Policy — IHEP (2007). *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*. Washington DC.
- Levin, M. H., Jeong, D.W., D. Ou (2006). What is a World Class University? Paper prepared for the 2006 Conference of the Comparative & International Education Society. Retrieved April 12, 2007, from [www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf\\_files/c12.pdf](http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c12.pdf).
- Niland, J. (2007). The Challenge of Building World-Class Universities. In Sadlak, J. and Liu, N.C. (eds.), *The World Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Qureshi, Yakub. (2007). 400 university jobs could go. *Manchester Evening News*. Retrieved May 20, 2007 from: [http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/education/s/1001/1001469\\_400\\_university\\_jobs\\_could\\_go.html](http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/education/s/1001/1001469_400_university_jobs_could_go.html).
- Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington D.C., The World Bank.
- Salmi, J. & Saroyan, A. (2007). *League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses*. Higher Education Management and Policy. OECD, Paris. 19 (2).
- Schwartzman, J. (2005). Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion. *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade*.
- Shanghai Jiao Tong University. (2007). *Academic Ranking of World Universities 2007*. Retrieved March 30, 2008, from: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking2006.htm>.
- The World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: The World Bank.
- THES. (2007). *The Times Higher World University Rankings 2007*. Retrieved March 30, 2008, from: <http://www.thes.co.uk/worldrankings/>.
- Tierney, W. and M. Sirat (2008). Challenges Facing Malaysian Higher Education. *International Higher Education*. Boston: Number 53, Fall 2008, pp. 23-24.
- University World News (2008). China: Growing competition for top students. Retrieved 14 June 2008 from: <http://www.universityworldnews.com>
- Williams, R. & Van Dyke, N. (2007). Measuring the international standing of universities with an application to Australian Universities. *Higher Education*. 53, pp. 819-841.
- Yusuf, S. & K. Nabeshima (2007). *How Universities Promote Economic Growth*. Washington D.C.: The World Bank.

# Інноваційні стратегії дослідницьких університетів світового класу США



**Л. Л. Антонюк<sup>1</sup>**



**Г. Гарднер<sup>2</sup>**



**О. І. Циркун<sup>3</sup>**

## Анотація

У статті висвітлюється важлива роль американських дослідницьких університетів у інноваційній системі США. Аналізуються види та форми підприємницької діяльності університетів. Особливу увагу приділено необхідності трансдисциплінарного підходу до дослідної діяльності та нових моделей дослідницьких партнерств. Проаналізовано види успішних партнерств між бізнесом та університетами.

**Ключові слова:** дослідницькі університети, інноваційні стратегії університетів, підприємницька освіта, інноваційна конкурентоспроможність університетів, трансдисциплінарний підхід до досліджень.

У висококонкурентному глобалізованому економічному середовищі країни — ключові інноватори здійснюють значні інвестиції в науково-дослідну діяльність вищих навчальних закладів, усвідомлюючи ту вкрай важливу роль, що її дослідницькі університети відіграють в економічному зростанні країн як завдяки навчанню науковців та фахівців, так і завдяки створенню і передаванню знань. Загальновідомо, що науково-дослідна діяльність стимулює інноваційний розвиток, що, у свою чергу, веде до створення нових робочих місць і підвищення рівня життя населення та конкурентоспроможності країни. На сьогодні існує багато досліджень, присвячених ролі інновацій у пришвидшенні економічного розвитку країн. Так, професор економіки Стенфордського університету П. Кленов та професор економіки Університету Берклі А. Кларе довели, що понад 90 % змін у зростанні частки прибутку на кожного працівника виникають у зв'язку з інноваціями, які змінюють спосіб використання капіталу<sup>4</sup>. Аналогічно професори Стенфордського університету Р. Холл і Ч. Джоунс дослідили 127 країн і встановили, що інноваційний спосіб використання капіталу у 4,6 рази важливіший для стимулювання економічного зростання порівняно з розміром такого капіталу<sup>5</sup>.

Інноваційні процеси також дозволяють приватному сектору країни здобути конкурентні переваги,

<sup>1</sup> Проректор з наукової роботи, директор Інституту вищої освіти ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана», доктор економічних наук, професор.

<sup>2</sup> PhD, професор кафедри міжнародної економіки Університету Штату Нью-Йорк, Потсдам, США.

<sup>3</sup> Старший викладач, Інститут вищої освіти ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

<sup>4</sup> Klenov, P. & Clare, A. (2007) The Neoclassical Revival in Growth Economics: Has It Gone Too Far?, *NBER Macroeconomics Annual* (12), pp. 34-40.

<sup>5</sup> Hall, R. & Charles I. Jones, (1999) Why Do Some Countries Produce So Much More Output Per Worker Than Others. *Quarterly Journal of Economics*, pp. 85-116.

пов'язані з новою продукцією і послугами та розширити експортну діяльність. Варто зазначити, що у Сполучених Штатах зростання обсягів експорту приводить до виникнення вдвічі більшої кількості робочих місць порівняно з тією, яку забезпечує аналогічне зростання на внутрішньому ринку<sup>1</sup>. Незважаючи на значний рівень інвестування у корпоративну науково-дослідну діяльність, приватний сектор не робить інвестицій на необхідному для суспільства рівні, здебільшого тому що компанії не усвідомлюють усіх переваг інновацій. За результатами численних досліджень рівень прибутків, що їх суспільство одержує від корпоративної науково-дослідної діяльності та інновацій, як мінімум удвічі перевищує орієнтовний прибуток, що його одержує сама компанія<sup>2</sup>. Наприклад, Д. Тюксбері, М. Крендалл і В. Крейн дослідили рівень прибутковості 20 відомих інновацій і встановили середній показник прибутковості для приватного сектору на рівні 27 %. Однак середній рівень прибутковості для суспільства становив 99 %, що майже в чотири рази вище<sup>3</sup>. За оцінками професора економіки Єльського університету В. Нордхауса, винахідники одержують лише 4 % загальних соціальних переваг і прибутковості від створених ними інновацій, тоді як решту одержують інші компанії і суспільство загалом<sup>4</sup>.

Система вищої освіти відіграє ключову роль у скороченні розриву між рівнем науково-дослідної діяльності у приватному секторі і тим рівнем, який можна вважати оптимальним для економічного зростання країни. За останні 20 років роль вищих навчальних закладів у системі створення та комерціалізації інновацій Америки зростає, оскільки багато компаній закрили або перепрофілювали діяльність своїх дослідних лабораторій. Наприклад, починаючи від заснування у 1925 році лабораторія «Bell Labs» (до 1995 року — дочірнє підприємство компанії «AT&T») зробила багато важливих наукових відкриттів і створила потужні технології, використані у найсучасніших телекомунікаційних мережах світу. Однак коли у 1980-х і 1990-х роках у сфері телекомунікацій загострилась конкуренція, діяльність лабораторії «Bell Labs» було перепрофільовано на вдосконалення технологій з коротшим строком фінансової віддачі. За період з 1991 до 2011 роки обсяг фундаментальних і прикладних

досліджень зменшився на 7–9 %, тоді як інвестиції у розвиток компаній зросли в аналогічному розмірі<sup>5</sup>. Така переорієнтація на короткострокову, менш фундаментальну, науково-дослідну діяльність пов'язана з ризиком зменшення фонду знань, з якого компанії здобувають ідеї та інформацію, необхідні для проведення науково-дослідної діяльності на наступних етапах і виведення інновацій на ринок. Оскільки компанії Сполучених Штатів переорієнтували свою науково-дослідну діяльність у вужче русло, роль вищих навчальних закладів у інноваційній системі зростає.

На сьогоднішній день на дослідницькі університети США припадає 52 % усіх фундаментальних досліджень порівняно з 38 % у 1960 році. Дослідницькі університети готують від 60 % до 80 % докторантів у комп'ютерних, інформативних, інженерних та математичних науках та від 78 % до 95 % бакалаврів у сферах, потрібних американській економіці. Крім того, такі показники дослідницьких університетів дедалі більше прирівнюються до показників приватного сектору: за період з 1991 до 2009 роки кількість замовлень на патенти дослідницьких університетів збільшилась від 14 до 68, а дохід від ліцензування зріс з 1,9 млн до 13 млн доларів США на один заклад. Вагому роль дослідницьких університетів демонструє кількість старт-апів, започаткованих у результаті науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів, яка збільшилась з 212 у 1994 році до 705 у 2012 році<sup>6</sup>.

Отже, дослідницька діяльність університетів США має великий позитивний вплив на економічне зростання країни. Що стосується її впливу на розвиток новітніх виробів і виробничих процесів у компаніях Сполучених Штатів, Е. Мансфілд, професор економіки університету Пенсільванія, у своєму дослідженні встановив, що рівень прибутковості для суспільства від інвестицій у дослідження університетів має становити як мінімум 40 %<sup>7</sup>. Дослідження, проведене Науковою коаліцією, до складу якої входять 50 провідних дослідницьких університетів США, показало, що компанії, які співпрацюють з дослідницькими університетами, досягають значно більших успіхів на ринку<sup>8</sup>. Крім того, за результатами нещодавно проведеного Дослідницьким інститутом Стокгольма аналізу компанії, які мають науково-дослідні зв'язки з до-

<sup>1</sup> Kletzer, L.G. (2002) Imports, Exports, and Jobs: What Does Trade Mean for Employment and Job Loss?, Upjohn Institute for Employment Research.

<sup>2</sup> Jones, C. & Williams, J. (1998) Measuring the Social Return to R&D. *Quarterly Journal of Economics* 113, (4).

<sup>3</sup> Tewksbury, J.G. & Crane, W.E. (1980) Measuring the Social Benefits of Innovation. *Science* 209, pp. 658-662

<sup>4</sup> Nordhaus, W. Schumpeterian Profits and the Alchemist Fallacy (working paper, department of Economics, Yale University), Retrieved from: <http://www.econ.yale.edu/ddp/dd00/ddp0006.pdf>

<sup>5</sup> National Science Foundation, National Patterns of R&D Resources: 2010-2011 Data Update. (Accessed October 2013), Retrieved from: [http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub\\_id=4268](http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub_id=4268)

<sup>6</sup> Association of University Technology Managers. (2013) ATM US Licensing Activity Survey: FY2012. Deerfield.

<sup>7</sup> Mansfield, E. Academic research and Industrial Innovation: An Update of Empirical Findings, *Research Policy* 26, pp. 773-776.

<sup>8</sup> Science Coalition, Sparking Economic Growth: how Federally Funded University Research Creates Innovation, New Companies and Jobs (Washington, DC: Science Coalition, 2010), 7 <http://www.pageanster.com>.

слідницькими університетами, подають більше заявок на патенти і одержують проривні, радикальні інновації порівняно з іншими компаніями.

Важливість дослідної діяльності університетів стає очевидною, коли порівняти рівні фінансування науково-дослідної діяльності у 2011 році з показниками конкурентоспроможності країн, опублікованими Фондом інформаційних технологій та інновацій у «Вік Атлантики II: Бенчмаркінг конкурентоспроможності ЄС та США», де порівнювались конкурентні показники 36 країн світу. Що стосується комерційного фінансування науково-дослідної діяльності університетів, воно має доволі вагомий співвідношення (на рівні 0,18) до загальних показників країни. Воно також відзначається позитивним співвідношенням до торгового балансу країни (0,21) і рівня продуктивності праці у країні (0,28). Менші показники співвідношення порівняно з державним фінансуванням не свідчать про те, що комерційне фінансування не має такої важливості, оскільки рівень комерційного фінансування у країнах значно нижчий проти державного фінансування, а тому його вплив на макроекономічні показники у країнах, відповідно, має бути меншим.

Незважаючи на важливість нових і більш взаємовигідних зв'язків між дослідницькими університетами та компаніями, у Сполучених Штатах існує думка, що державна фінансова підтримка науково-дослідної діяльності насправді не має значення і що компанії заповняють будь-яку нестачу, що може виникнути внаслідок скорочень федеральної підтримки науково-дослідної діяльності. Однак у реальності все відбувається по-іншому в міру того, як компанії Сполучених Штатів переорієнтували фінансування з фундаментальних на прикладні дослідження. Більше того, дослідження, що фінансуються державним сектором, лише доповнюють, а не замінюють дослідження, які фінансуються приватним сектором. У результаті розвідки, проведеної компанією «Ренд Корпорейшен» (Rand Corporation), було встановлено, що кожен додатковий долар, вкладений у дослідження, що фінансується державою, додає 27 центів до приватних інвестицій у науково-дослідну діяльність<sup>1</sup>. Дослідження, проведене в Університеті Карнегі-Меллона, показало, що державне фінансування є дуже важливим для промислової науково-дослідної діяльності в деяких галузях і має вагомий вплив на промислово-науково-дослідну діяльність більшості секторів виробництва<sup>2</sup>.

Розвиток і зміцнення позицій ключових дослідницьких університетів Сполучених Штатів відіграли

основну роль у досягненні лідерства Сполученими Штатами у сфері глобальних інновацій, про що свідчить така авторитетна розвідка Національної ради з досліджень США, як «Дослідницькі університети та майбутнє Америки»<sup>3</sup>. У ній наголошується, що в процесі економічного зростання та виконання національних цілей американські дослідницькі університети стали основними активами країни, навіть найпотужнішими. 14 з 25 рекомендацій Фондації з інновацій у інформаційних технологіях «25 Рекомендацій для надання чинності Закону щодо конкурентоспроможності Америки у 2013 році» присвячені діяльності дослідницьких університетів. У документі зазначається, що університети можуть та повинні робити внесок у інноваційний та економічний розвиток країни, який базується на розвитку технологій<sup>4</sup>.

Однак у 2011 році державні органи (як установи окремих штатів, так і федеральні органи) у Сполучених Штатах спрямували тільки 0,28 % ВВП на дослідну діяльність вищих навчальних закладів. Як наслідок, країна опинилась лише на 24 місці серед 39 країн світу. До того ж Сполучені Штати дедалі більше відстають від інших країн за показниками збільшення такого фінансування. США були на 18 місці за показником змін за період з 2000 до 2011 роки; а за період з 2008 до 2011 роки країна посіла 22 місце за показником змін.

Незважаючи на зменшення фінансування з 2009 року програм економічного розвитку на рівні штатів на 40 %, фінансування науково-дослідної діяльності протягом періоду з 2010–2011 рр. зросло на 11,3 % та становило 1,4 млрд дол. США<sup>5</sup>. Третину цієї суми було спрямовано на науково-дослідну діяльність університетів, а додаткові 3,8 млрд дол. уряди штатів США виділили університетам на підтримку академічної діяльності.

Уряди штатів підтримують фундаментальні та прикладні дослідження університетів, підприємницькі ініціативи, розвиток кластерів і партнерств університетів з індустрією. Асоціація національних губернаторів США наголосила на «зростаючих очікуваннях, що університети скоротять розрив між дослідженнями та комерціалізацією як однієї з основних тенденцій економічного розвитку країни у 2013 році»<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> National Research Council (2012). *Research Universities and the Future of America*. Committee on Research Universities, Board of Higher Education and Workforce, Policy and Global Affairs, Washington, DC: The National Academic Press.

<sup>4</sup> The Information Technology and Innovation Foundation (2013). *25 Recommendations for the 2013 America Competes Act Reauthorization*. Retrieved from [www.itif.org/publications/25-recommendations-2013-america-competes-act-reauthorization](http://www.itif.org/publications/25-recommendations-2013-america-competes-act-reauthorization).

<sup>5</sup> State Science and Technology Institute (2013). *Trends in technology-based economic development: klocal, state and federal action in 2012*. Westerly, OH: SSTI.

<sup>6</sup> National Governors Association. [www.nga.org/cms/home/nga-centre-for-best-practice/centre-publications/page-ehsw-publications/col2-content/main/content-list/top-trends-in-state-economic-dev.html](http://www.nga.org/cms/home/nga-centre-for-best-practice/centre-publications/page-ehsw-publications/col2-content/main/content-list/top-trends-in-state-economic-dev.html)

<sup>1</sup> Levy D. M. & Terleckyi N.E. (2012) Effects of Government R&D on Private R&D: A Macroeconomic Analysis, *Investment and Productivity, Bell Journal of Economics*, 14, (2).

<sup>2</sup> Cohen, W.M., Richard R. Nelson R.R. & Walsh, J.P. (2002) Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D, *Management Science*, 48, (1).



Якщо в період 2001–2002 рр. інноваційні стратегії університетів передбачали передусім поглиблення дослідної діяльності викладачів, організацію партнерств із промисловістю та ліцензування винаходів, то за останні 10 років відбулась зміна у концептуальних підходах до розвитку студентського підприємництва. Це сталося як на рівні змін у програмах університетів (основні та вибіркові дисципліни), так і у видах додаткової діяльності (акселераторів, підприємницьких центрів, бізнес-змагань тощо). Підприємницька стратегія виявилася ключовим компонентом майже в усіх дослідницьких університетах та була підтримана Департаментом з комерційної діяльності США в нещодавньому звіті з комерціалізації університетських технологій<sup>1</sup>.

Вихід за межі основних видів університетської діяльності — створення нових знань у процесі проведення фундаментальних і прикладних досліджень та поширення їх результатів за допомогою публікацій і викладання — стало також важливим елементом розвитку університетів. Американські дослідницькі університети запроваджують технологічні інновації, коли теоретичні ідеї та результати наукових досліджень трансформуються в продукти або процеси, які можуть використовуватися суспільством та компаніями.

За останні 10 років підприємницька освіта передбачає реалізацію двох процесів: перший — участь студентів-випускників у навчальних підприємницьких програмах, які прискорюють діяльність студентів у організації старт-апів. Друга — участь студентів паралельно з навчальною діяльністю у форумах, змаганнях із презентації бізнес-планів, діяльності студентських інкубаторів, літніх бізнес-шкіл, клубів тощо. Так, Університет штату Арізона вимагає від всіх студентів першого року навчання пройти вступний курс до підприємництва, який знайомить студентів з концепціями, що сприяють розвитку в студентів підприємницьких навичок. Загалом Університет штату Арізона пропонує цілу низку підприємницьких курсів, таких як соціальне підприємництво, інноваційне середовище та дизайн, інноваційна юридична клініка, цифрове медіапідприємництво та ін. Варто зазначити, що крім навчальних курсів університет надає можливість студентам узяти участь у додаткових видах діяльності. Так, студентський підприємницький конкурс Едсона дає змогу всім студентам, які проходять підприємницький курс (як на рівні бакалаврів, так і магістрів), брати участь у змаганнях, звернувшись з приводу гранту від 1000 до 20 000 доларів на відкриття власного бізнесу. Переможці змагання (20 осіб щороку) одержують офісні приміщення в «Едсон Акселератор», який розміщений в інноваційному центрі SkySong. За останні

шість років 102 студентських підприємства та 19 компаній було створено за допомогою програм Арізонського університету.

Програма підприємницької мережі об'єднує малий бізнес зі студентськими талантами в Арізонському університеті. Навчаючись в університеті, студенти можуть набути підприємницьких навичок, працюючи з професіоналами. Програма інноваційного розвитку юридичного коледжу ім. Сандри О. Коннор фінансує надання юридичних і консультативних послуг студентам. Клініка надає студентам-підприємцям поради щодо патентного захисту, ліцензування та обстоювання інтересів у суді. Акселератор біодизайну, розміщений в Інституті біодизайну, сприяє розвитку інновацій, підтримуючи нові технології на основних стадіях розвитку та передаючи їх приватному сектору, коли вони готові.

Інноваційна стратегія університету також передбачає залучення студентів до позанавчальної діяльності. Так, у 2010 році університет запропонував програму «Венчурний каталізатор» як міжнародного бізнес- та інноваційного центру, створеного для технологічної інноваційної діяльності, крос-дисциплінарної співпраці та розвитку світової торгівлі. Він розміщений в Інституті біодизайну офісному центрі площею 11200 м<sup>2</sup>, оздобленому найсучаснішими технологіями. Учасники проекту можуть мешкати, працювати та відпочивати у креативному середовищі. Центр надає можливість співпрацювати та спілкуватись студентам, викладачам, видатним підприємцям та директорам компаній. Компанії, створені студентами Університету Арізони, можуть одержати допомогу ментора від представників венчурного фонду, розміщеному в центрі. Програмою керує асистент віце-президента університету, що відповідає за інновації, підприємництво, та венчурний акселератор. Основні програми Венчурного каталізатора передбачають: діяльність акселератора Фірнес, який розпочинається змаганням, відкритим для всіх студентів університетів США і базованим на створенні підприємств, в яких інтелектуальна власність відіграє основну роль. Переможці можуть розмістити своє підприємство в SkySong-центрі або в Арізонському університеті. Команда-переможець одержує 25000 дол. США, можливість прискорення процесу, доступ до менторів, швидку процедуру ліцензування та доступ до приміщень ко-воркінгу.

Позанавчальна діяльність передбачає також проведення мережної події Текніпалуза (Techiepaloosa), яка охоплює лекції, обговорення та інтенсивне спілкування більше ніж 500 учасників протягом семи годин. Прискорена школа старт-апів відкрита для команд-підприємців. Вона побудована за принципами Стенфордського університету: провадиться протягом дев'яти тижнів та передбачає, що кожне з занять супроводжується практичними заняттями на підприємствах протягом 10–15 годин. Програма

<sup>1</sup> Office of Innovation and Entrepreneurship Economic Development Administration (2013) The Innovative and Entrepreneurial University: Higher Education, Innovation and Entrepreneurship in Focus. Washington, DC: US Department of Commerce.

«підприємницькі години» передбачає, що студенти мають змогу спілкуватись із підприємцем у встановлені години. Підприємці, що задіяні в програмі, є членами клубу Венчурного акселератора.

Програма позанавчальної діяльності також передбачає можливість запрошення досвідченого менеджера (зі стажем роботи 15 років або більше) для роботи з талановитими студентами на ранніх стадіях розвитку підприємств. Менеджери допомагають студентам вирішувати проблеми протягом 6–36 місяців. Позиції досвідчених фахівців включають головного виконавчого директора, головного фінансового директора, головного фахівця з технологій та ін.

Питання, яке постає перед кожним дослідницьким університетом: як найкраще використати обмежені ресурси для проведення спільних досліджень з компаніями та організаціями з метою підвищення рівня їх конкурентоспроможності та інноваційного потенціалу? Для його вирішення університети створюють партнерства на базі міждисциплінарних і міжорганізаційних програм та досліджень, які мають найбільший потенціал для нових відкриттів і співпраці з місцевим населенням. Така співпраця забезпечує унікальні результати, які щонайліпше відповідають місцевим потребам і які спільними зусиллями можна перетворити на конкурентні переваги у світовому масштабі. Ректор Університету штату Арізона професор М. Кроу стверджує, що така особливість відіграє основну роль для нових дослідницьких університетів, і її можна вважати конкурентною стратегією дослідницького університету як комерційної організації<sup>1</sup>. Такі моделі активно підтримуються Національною академією технічних наук, яка рекомендує тісну співпрацю з новими і різноманітними партнерами, наприклад, тими, що перебувають у регіональних кластерах інноваційних центрів<sup>2</sup>. Для студентів кластери забезпечують можливості освіти і навчання, пов'язані з нагодою працювати спільно з наставниками і викладачами, досліджуючи актуальні питання сьогодення, вчитись працювати в колективі, розвивати важливі навички спілкування і мислення, а також набувати практичний досвід у лабораторіях. Викладачам кластери надають можливість вивчати і застосовувати нові міждисциплінарні концепції й теорії, розширювати і поглиблювати знання з певного предмета, а також здобувати переваги від спільних ресурсів та об'єднань фахівців. Міждисциплінарні дослідження ефективніші, коли вони провадяться в рамках кластерів. У звіті Комітету Національних академій з питань науки, техніки і державної політики за 2004

рік міждисциплінарне дослідження визначається як спосіб проведення дослідження колективами або окремими особами, що передбачає об'єднання інформації, даних, методик, інструментарію, можливостей, концепцій та (або) теорій з двох чи більше дисциплін або спеціалізованих сфер знань для кращого розуміння чи вирішення проблем, які неможливо розв'язати в рамках однієї дисципліни або галузі чи сфери дослідної практики<sup>3</sup>.

Щоб посилити конкурентоспроможність університетів у сфері інноваційних стратегій, Національна академія гуманітарних і технічних наук у своєму звіті «Розбудова Американського дослідницького та інноваційного підприємства»<sup>4</sup> поставила перед університетами дві основні цілі:

Перша — перейти від міждисциплінарних до трансдисциплінарних досліджень. Такий крок вимагає більше, ніж заохочення дослідників з різних дисциплін працювати разом. Він передбачає забезпечення стимулів та усуння бар'єрів у такий спосіб, щоб методи дослідження та досвід, здобуті в межах певної дисципліни, поширювались на інші дисципліни для забезпечення концептуальної та функціональної інтеграції. Заради цього Національна академія гуманітарних і технічних наук рекомендує:

— розробляти та сприяти створенню значних «знанневих мереж», які б дозволили дослідникам з різних дисциплін застосовувати та спрямовувати зусилля на вирішення спільних проблем;

— розширювати освітні парадигми заради моделювання трансдисциплінарних підходів, а саме розробляти нові та підтримувати чинні програми досліджень випускників і досвідчених науковців, які інтегрують концепції та технології як гуманітарних, так і технічних дисциплін;

— розширяти підтримку спільної дослідницької інфраструктури (особливо такої, де провадяться спільні дослідження з гуманітарних та технічних дисциплін), включаючи фінансування діяльності професійного штату для керування інфраструктурою;

— сприяти політиці з наймання та кар'єрному зростанню кадрів, яка б підтримувала спільні трансдисциплінарні дослідження;

— заохочувати проведення трансдисциплінарних досліджень, переглядаючи й удосконалюючи чинні адміністративні нормативи для оптимізації ефективності та динамізму майбутніх винаходів.

Успішним прикладом реалізації трансдисциплінарного підходу до досліджень є Інтеграційна програма навчання випускників і дослідників

<sup>1</sup> Crow, M. M. (2007). Enterprise: The path to transformation for emerging public universities. American Council on Education. The Presidency, 10(2), 24-28.

<sup>2</sup> National Academy of Engineering (2005). Engineering research and America's future: Meeting the challenges of a global economy. Committee to Assess the Capacity of the U.S. Engineering Research Enterprise. National Academy of Engineering of The National Academies. Washington DC: National Academies.

<sup>3</sup> National Academy of Engineering (2005). Engineering research and America's future: Meeting the challenges of a global economy. Committee to Assess the Capacity of the U.S. Engineering Research Enterprise. National Academy of Engineering of The National Academies. Washington DC: National Academies.

<sup>4</sup> "Unleashing America's Research & Innovation Enterprise", American Academy of Arts and Sciences, Cambridge, Massachusetts 2013 by the American Academy of Arts and Sciences, 2013 retrievable at <http://www.amacad.org/arise2.pdf>

Національної академії наук<sup>1</sup>, в якій беруть участь Дирекція біологічних, комп'ютерних та інформативних, інженерних, математичних, фізичних, соціальних наук, Офіс полярних досліджень, Офіс міжнародних інженерних досліджень. Програму було розроблено для розв'язання проблем, які постали перед Сполученими Штатами у підготовці докторів філософії, дослідників, інженерів та освітян з міждисциплінарною підготовкою, які стануть лідерами у проведенні глобальних спільних досліджень, що виходять за межі традиційних дисциплін.

Друга ціль — заохочувати синергійну взаємодію між університетами, урядом та приватним сектором у процесі проведення досліджень. Створення взаємозалежної екосистеми потребує стимулювання фундаментальних і прикладних досліджень, коли винаходи можуть з'явитись у процесі розробок, а новітні технології — з базових дослідних лабораторій. Університети, уряд і приватний сектор повинні сприяти створенню інклюзивного й адаптивного середовища, яке дозволить інтегрувати та оптимально застосовувати унікальні цілі та напрацювання різних секторів.

Комітет наголошує, що виклики, що постали перед людством, стануть каталізатором трансдисциплінарних досліджень як експеримент з оцінювання нових моделей взаємодії між університетами, бізнесом та урядом. Не випадково великі виклики були поставлені для вирішення Фондом Білла та Мелінди Гейтс у сфері охорони здоров'я та Офісом наукової та технологічної політики Білого дому:

- розробляти та втілювати нові моделі дослідницьких альянсів між університетами та бізнесом;
- створювати програми, підкріплені податковими стимулами, завдяки яким бізнес здійснював би пряму підтримку академічних досліджень;
- розробляти дослідні програми, які фінансують дослідницькі ідеї, запропоновані університетами та обговорені з бізнес-консультантами;
- створювати програми та механізми, які підтримують співпрацю на ранніх, так званих приконкурентних, стадіях досліджень з мінімальним або взагалі без обговорення прав інтелектуальної власності;
- сприяти взаємодії між бізнесом та університетами на всіх стадіях досліджень, розробляючи програми, які навчають роботи у двох середовищах, а також надають можливості короткострокового обміну;
- створювати дослідницькі альянси, які дають можливість дослідникам компаній провадити дослідження в університетських лабораторіях, і навпаки;
- установлювати нові пріоритети трансферту технологій між університетами та бізнесом, заохочуючи обмін знаннями, ресурсами та людьми.

Закон Бей-Доула 1980 року, який надав університетам право володіння інтелектуальною власністю, сприяв поживанню високотехнологічного сектору

США. Ухвалення Закону привело до створення більше ніж 7200 компаній (тільки у 2010 р., незважаючи на економічний спад, у країні було створено 600 нових компаній) та більше ніж 8800 нових продуктів. Університетські стартапи додали 190 млрд дол. до валового національного продукту та створили понад 275 000 робочих місць за дев'ять років<sup>2</sup>.

Хоч офіси з трансферту технологій виконують важливу роль в університетах, вони не приносять значної фінансової користі від ліцензування та патентування. У 2009 році приблизно 80 % 149 університетів, досліджених Асоціацією технологічних менеджерів, прозвітували про дохід від ліцензування, одержаний з 2000 до 2009 роки, менше ніж 10 млн дол. Університети одержували прибутки від одної або двох ліцензій, а не від постійного процесу ліцензування винаходів. Саме тому потрібно, щоб університетські офіси з трансферту технологій фокусувались на місії передавання знань, а не на одержанні максимальних фінансових прибутків. Крім того, необхідно, щоб невикористані знання вчасно ставали відкритими. Університетам слід чітко декларувати місію та мету співпраці з бізнесом. Результати дослідницької співпраці мають оприлюднюватись на університетських сайтах.

Прикладом успішної співпраці між університетом та бізнесом можна назвати Інститут енергетичних біотехнологій (ІЕБ)<sup>3</sup>, який об'єднує «Бритіш Петроліум» та Університет Каліфорнії, Берклі, Національну лабораторію Лоренса Берклі та Університет штату Іллінойс. «Бритіш Петроліум» надає Інституту енергетичних біотехнологій 10-річний грант розміром 500 млн дол. на проведення досліджень у сфері енергетичних біонаук, фокусуючись на розробці біопалива наступного покоління, а також застосуванні біології в енергетичному секторі. Співпрацюючи з університетом у галузі, де компанія мала обмежене коло експертів (наприклад, біологів), «БП» увійшла в цілком нове підприємство з університетом без необхідності створювати додаткове відділення компанії. Дослідницькі пропозиції розглядаються виконавчим комітетом, який складається з представників університету й інженерів «БП», які перевіряють, чи зроблено дослідження з урахуванням усіх вимог корпорації. Тільки після цього дослідницька пропозиція виноситься на незалежне рецензування. Права інтелектуальної власності розподіляються в такий спосіб: «БП» належать права на дослідження, які були проведені компанією, тоді як університету — на дослідження, проведені фахівцями університету.

Отже, дослідницькі стратегії провідних університетів США стають найважливішим чинником технологічного й інноваційного розвитку країни. Традиційні

<sup>1</sup> Integrative Graduate Education and Research Traineeship [www.nsf.gov/funding/pgm\\_summ.jsp?pims](http://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims)

<sup>2</sup> Shlaes, A. (2011) Three Policies That gave Us the Jobs Economy, Wall Street Journal, Retrieved from <http://online.wsj.com/article/SB1000142452970203914304576628900383779840.html>

<sup>3</sup> Energy Biosciences Institute [www.energybiosciencesinstitute.org/](http://www.energybiosciencesinstitute.org/)

функції університету — підготовка фахівців та фундаментальні дослідження — доповнюються ефективною діяльністю з передавання технологій у промисловість і бізнес. Потрібно сказати, що сучасні дослідницькі університети володіють найбільшим потенціалом і спектром впливу на соціальну практику, ідучи в напрямку розвитку трансдисциплінарної моделі взаємодії і співпраці з усіма громадянськими інституціями.

Американська модель набула популярності у світі завдяки ефективному перетворенню на прибуткові продукти інновацій, одержаних у результаті фундаментальних досліджень, та поєднанню винаходів приватного сектору та дослідницьких зусиль університетів.

У Великобританії університетські інкубатори продемонстрували ефективне стимулювання зростання технологічних компаній, які перебувають на ранньому етапі розвитку<sup>1</sup>. Як наслідок, у червні 2013 року уряд Великобританії анонсував інвестиції в дослідні проекти державних і приватних університетів вартістю 290 млн фунтів стерлінгів<sup>2</sup>.

У Нідерландах Університет Твенте перетворився за 20 років з невеликого регіонального вишу на потужний дослідницький центр завдяки розвитку зв'язків з бізнесом, створенню бізнес-інкубатору та дослідного парку<sup>3</sup>. Інкубатори стали потужним засобом установавання зв'язків між дослідницькими університетами та бізнесом у Мексиці у 1993 році й розвиваються далі<sup>4</sup>. Позитивні результати такої співпраці були також досягнуті в Канаді у 2005 році<sup>5</sup>. Професор Д. Малфрой з Університету Західного Сіднея довела позитивний вплив спільних дослідницьких ініціатив університетів і бізнесу на розвиток докторських програм в Австралії, незважаючи на деякі негативні показники<sup>6</sup>.

Тож немає сумніву, що партнерство між бізнесом і університетами та відкриття університетських інкубаторів або акселераторів приносять значні переваги в процесі розвитку інноваційних економік. Залучення студентів до навчальних програм з підприємництва також багато важить. Напрями розвитку такого підходу в Україні передбачають вивчення передового світового досвіду та розробку політики і регуляторної підтримки, яка дасть змогу бізнесу та університетам провадити спільні дослідження.

<sup>1</sup> Patton, P. & Marlow, S. (2011) University technology business incubators. Helping new entrepreneurial firms to grow, Environment and Planning C: Government Policy, Vol.29, pp.911-926.

<sup>2</sup> 290 Million Pounds for new university and business partnership, (7 June 2013) Educational Journal, Issue 166, pp.5 and Schutte F. (1999) The university-industry relations of an entrepreneurial university/ The case of the University of Twente, Higher Education in Europe, Vol.XXIV, No1, pp. 47-65.

<sup>3</sup> Schutte F. (1999) The university-industry relations of an entrepreneurial university/ The case of the University of Twente, Higher Education in Europe, Vol.XXIV, No1, pp. 47-65.

<sup>4</sup> De La Garza, G.F. (1993) The importance of university incubators in latin America, European Journal of education, Vol.28, No1, pp. 31-34.

<sup>5</sup> Bogomolny, L. (14 March 2005) The real deal, Canadian Business, Vol. 78, Issue 6

<sup>6</sup> Malfroy, J. (August 2011) The impact of university-industry research on doctoral programs and practices, Studies in Higher Education, Vol. 36, No. 5, pp.571-584.

## Список використаних джерел

Hall, R., & Charles I. Jones, (1999) Why Do Some Countries Produce So Much More Output Per Worker Than Others. Quarterly Journal of Economics, 85-116

Kletzer, L.G. (2002) Imports, Exports, and Jobs: What Does Trade Mean for Employment and Job Loss?, Upjohn Institute for Employment Research

Jones, C., & Williams, J. Measuring the Social Return to R&D. Quarterly Journal of Economics 113, (4)

Tewksbury, J.G. & Crane, W.E (1980) Measuring the Social Benefits of Innovation Science 209, .658-662

Nordhaus, W. Schumpeterian Profits and the Alchemist Fallacy" (working paper, department of Economics, Yale University), Retrieved from <http://www.econ.yale.edu/ddp/dd00/ddp0006.pdf>

National Science Foundation, National Patterns of R&D Resources:2010-2011 Data Update. ( Accessed October 2013), [http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub\\_id=4268](http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub_id=4268)

National Science Foundation, National Patterns of R&D Resources:2010-2011 Data Update. ( Accessed October 2013), [http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub\\_id=4268](http://www.nsf.gov/statistics/nsf13318/content.cfm?pub_id=4268)

Association of University Technology Managers. (2013) ATM US Licensing Activity Survey: FY2012. Deerfield.

Mansfield, E. Academic research and Industrial Innovation: An Update of Empirical Findings, Research Policy 26: 773-776

Science Coalition, Sparking Economic Growth: how Federally Funded University Research Creates Innovation, New Companies and Jobs (Washington, DC: Science Coalition, 2010),7 <http://www.pageanster.com>

Atkinson, R. D. & M. Andes, S. M. (2011) The Atlantic Century II: Benchmarking EU and US Competitiveness Washington, DC: ITIF, Retrieved from <http://www.itif.org/files/2011-academic-century.pdf>.

Levy D. M. & Terleckyi, N.E. (2012) Effects on Government R&D on Private R&DA Macroeconomic Analysis, Investment and Productivity: "Bell Journal of Economics" 14, (2).

Cohen, W.M., Richard R. Nelson R.R., & Walsh, J.P. (2002) Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D", Management Science 48, (1)

National Research Council (2012). Research Universities and the Future of America. Committee on Research Universities, Board of Higher Education and Workforce, Policy and Global affairs, Washington, DC: The National Academic Press

The Information Technology and Innovation Foundation (2013). 25 Recommendations for the 2013 America Competes Act Reauthorization. Retrieved from [www.itif.org/publications/25-recommendations-2013-america-competes-act-reauthorization](http://www.itif.org/publications/25-recommendations-2013-america-competes-act-reauthorization)

State Science and Technology Institute (2013). Trends in technology-based economic development: local, state and federal action in 2012. Westerwille, OH: SSSI

National Governors Association. [www.nga.org/cms/home/nga-centre-for-best-practices/centre-publications/page-ehsw-publications/col2-content/main/content-list/top-trends-in-state-economic-dev.html](http://www.nga.org/cms/home/nga-centre-for-best-practices/centre-publications/page-ehsw-publications/col2-content/main/content-list/top-trends-in-state-economic-dev.html)

Office of Innovation and Entrepreneurship Economic Development Administration (2013) The Innovative and Entrepreneurial University: Higher Education, Innovation and Entrepreneurship in Focus. Washington, DC: US Department of Commerce.

Crow, M. M. (2007). Enterprise: The path to transformation for emerging public universities. American Council on Education. The Presidency, 10(2), 24-28.

National Academy of Engineering (2005). Engineering research and America's future: Meeting the challenges of a global economy. Committee to Assess the Capacity of the U.S. Engineering Research Enterprise. National Academy of Engineering of The National Academies. Washington DC: National Academies.

Birks, A, F. (2012) "Research clusters as a determinant of Research University Development, The Journal of Research Administration" n.44,2-2012

Birx, D. L. (2005). The advisory council on administrative policy: Minutes of the regular meeting February 10, 2005. NMSU Employee Council, New Mexico State University. Retrieved from [http://www.nmsu.edu/-acap/documents/minutes-feb\\_10\\_05.pdf](http://www.nmsu.edu/-acap/documents/minutes-feb_10_05.pdf)

"Unleashing America's Research & Innovation Enterprise", American Academy of Arts and Sciences, Cambridge, Massachusetts 2013 by the American Academy of Arts and Sciences, 2013 retrievable at <http://www.amacad.org/arise2.pdf>

Integrative Graduate Education and Research Traineeship. [www.nsf.gov/funding/pgm\\_summ.jsp?pins](http://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pins)

Shlaes, A (2011) Three Policies That gave Us the Jobs Economy, Wall Street Journal., Retrieved from <http://online.wsj.com/article/SB1000142452970203914304576628900383779840.html>

# Університетська автономія в Європі



**Томас Естерман<sup>1</sup>**

## Анотація

У статті розглядається низка питань, пов'язаних з університетською автономією в Європі та країнах проекту Tempus ATHENA, який має зробити свій внесок у розвиток, реформування та модернізацію систем вищої освіти у Вірменії, Молдові та Україні. Інституціональну автономію можна описати як постійно змінювані відносини між урядом країни та університетами, а також як змінюваний рівень контролю з боку представників влади, що залежить від особливого національного контексту й обставин. Водночас реформи автономії є важливою рушійною силою модернізації університетів. Стаття містить загальний огляд головних трендів у чотирьох сферах університетської автономії, таких як організаційна автономія, фінансова автономія, автономія в управлінні персоналом та навчальна автономія. Наприкінці визначаються основні напрями дальших розробок.

**Ключові слова:** університет, автономія, інституціональна автономія, реформи, ATHENA.

<sup>1</sup> Асоціація європейських університетів (EUA). Томас Естерман є директором з урядування, фінансування та розробки суспільної політики в Асоціації європейських університетів. Він відповідає за роботу асоціації, спрямовану на посилення університетської автономії, урядування, управління та фінансового забезпечення. Розробляє політику EUA щодо автономії та фінансового забезпечення вищої освіти та має публікації на обидві теми: ("Financially sustainable universities II: European universities diversifying income sources", 2011; University Autonomy in Europe I: Exploratory Study", 2009; "Financially sustainable universities: towards full costing in European universities", 2008).

## Вступ

Багато з урядів, університетів та Європейська комісія визнали, що підвищення рівня автономії університетів є надважливим кроком на шляху модернізації вищої освіти у XXI сторіччі. Асоціація європейських університетів (EUA) провела моніторинг і аналіз розвитку та впливу реформ автономії та урядування за допомогою широкого спектра досліджень, дебатів зацікавлених сторін, конференцій та власної Програми оцінки інституцій (Institutional Evaluation Programme). У своєму дослідженні «University Autonomy in Europe II – The Scorecard»<sup>2</sup> EUA надала інформацію щодо інституціональної автономії, яка дає можливість працівникам університетів та урядовцям більш ефективно порівнювати системи освіти в усій Європі. Згадане дослідження має систему рангів та оцінок систем вищої освіти відповідно до рівня їхньої автономії, що допомагає удосконалити системи вищої освіти. Після тривалих консультацій з-поміж різних Європейських систем вищої освіти в останнє десятиріччя EUA впроваджує великий проект у рамках Tempus, що має назву ATHENA<sup>3</sup>. Цей проект має на меті зробити внесок у розвиток, реформування та модернізацію систем вищої освіти у Вірменії, Молдові та Україні. Як структурний захід він розроблений для підтримки процесів структурних реформ та розробки засад стратегії на національному рівні. Остаточною метою ATHENA є підвищення якості та значення систем вищої освіти у трьох країнах-партнерах. Проект сприяє передаванню вдалих практик, для того щоб просувати продуктивні та ефективні реформи управління та фінансування, та має на меті побудову університетських потужностей у країнах-партнерах для модернізації управління фінансовими та людськими ресурсами. Дана стаття досліджує важливість інституціональної автономії, визначає європейські тренди та аналізує деякі з викликів, пов'язаних з автономією, для країн-учасниць програми ATHENA.

<sup>2</sup> Estermann, T., Nokkala, T., Steinel, M., (2011) University Autonomy in Europe II: The Scorecard, EUA, Brussels.

<sup>3</sup> <http://www.athena-tempus.eu/>

## Термінологія

Термінологія та погляди на інституціональну автономію відрізняються у різних куточках Європи, і виокремлення складових автономії з тим, щоб переконатись, що ми розглядаємо аналогічні елементи, є непростим процесом. Існує величезний обсяг літератури на дану тематику, що обумовлює існування широкого спектра визначень та концепцій університетської автономії<sup>1</sup>.

Умови та правила, за якими функціонують європейські університети, доволі різні. Це різноманіття відображає численні підходи до неперервного пошуку балансу між автономією та підзвітністю, зумовленого потребами суспільства та новим розумінням суспільної відповідальності за вищу освіту. Справді, відносини між урядом та інституціями вищої освіти можуть набувати найрізноманітніших форм, і варто наголосити, що «ідеальної» або «однієї для всіх» моделі не існує. Тому в даній статті термін «інституціональна автономія» стосується постійно змінюваних відносин між урядом країни та університетами, а також змінюваного рівня контролю з боку представників влади, що залежать від особливого національного контексту та обставин.

## Чому університетам потрібна автономія?

Зацікавлені сторони погоджуються, що інституціональна автономія вкрай важлива для сучасних університетів. І хоч дане твердження було обґрунтовано емпірично, за допомогою численних досліджень, варто також зазначити, що самої лише автономії, як правило, недостатньо. Безперечно, інституціональна автономія є значущою передумовою, яка дозволяє університетам виконати покладену на них місію у найкращій спосіб, інші елементи так само важливі для досягнення суттєвого успіху.

Залежність між університетською автономією та результативністю активно обговорюється. Наприклад, у своїй праці "Higher Aspirations: an Agenda for Reforming European Universities" Aghion et al. аналізують кореляцію між результатами в рейтингах і статусом автономії та рівнем державного фінансування. Автори з'ясували, що університети в країнах з високими показниками успішності, як правило, мають певний рівень автономії або в підборі персоналу, або в установленні рівня заробітної плати, а також те, що рівні бюджетної автономії та наукових розробок мають позитивну кореляцію<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> see for example Clark, B., (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-Elsevier, Oxford. AND Salmi, J., (2007) *Autonomy from the State vs Responsiveness to Markets*, *Higher Education Policy*, Vol. 20, pp. 223-242. AND Sporn, B., (2001) *Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities*, *Tertiary Education and Management*, Vol. 7 Issue 2, pp. 121-134. AND Huisman, J., (2007) «The Anatomy of Autonomy», *Higher Education Policy*, Vol. 20, pp. 219-221.

<sup>2</sup> Aghion, P. et al., (2008) *Higher Aspirations: an agenda for reforming European universities*, *Bruegel Blueprint Series*, Volume V, Belgium, p.5.

Варто додати, що автономія допомагає підвищувати стандарти якості. Дослідження EUA під назвою «Trends IV» показало, що є чіткі докази на користь того, що успіх у підвищенні якості інституції прямо корелює з рівнем інституціональної автономії<sup>3</sup>. Цю кореляцію підтверджує останнє дослідження EUA під назвою «Trends VI»<sup>4</sup>.

Існує зв'язок між автономією та здатністю університетів залучати додаткове фінансування. Проведене у 2011 році EUA дослідження під назвою "Financially Sustainable Universities II: European universities diversifying income streams" установило, що здатність університету одержувати додаткові грошові надходження пов'язана з рівнем інституціональної автономії, котрий надається регуляторною системою, у рамках якої діє даний заклад. Цей зв'язок був установлений для всіх вимірів автономії, включаючи організаційну, фінансову, навчальну автономію, а також автономію в управлінні персоналом. Дані показали, що фінансова автономія найсильніше корелює зі здатністю університетів залучати грошові надходження з додаткових джерел фінансування. Автономія в управлінні персоналом, особливо можливість самостійно наймати працівників і встановлювати рівень заробітної плати для наукового та адміністративного персоналу, виявилась також пов'язаною з рівнем фінансової диверсифікації<sup>5</sup>. Нарешті, зменшуючи ризики, пов'язані з надто сильною залежністю від будь-якого одного джерела фінансування, диверсифікована структура грошових надходжень може, у свою чергу, зробити свій внесок у дальшу розбудову інституціональної автономії.

Слід зазначити, що урядовці вважають реформи автономії важливою рушійною силою модернізації університетів, і заклади вищої освіти також віддають пріоритет дальшому розвитку університетської автономії. Згідно зі звітом EUA під назвою «Trends VI» 43% респондентів з університетів вбачають реформу автономії одним з найважливіших кроків на шляху інституціонального розвитку за останні 10 років<sup>6</sup>.

## Тренди у різних вимірах автономії

Незважаючи на те що зацікавлені сторони цілковито погоджуються з важливістю університетської автономії, успішність реалізації необхідних реформ значно варіювалась у різних країнах Європи. Далі надається загальний огляд основних трендів у чотирьох основних сферах університет-

<sup>3</sup> Reichert, S. & Tauch, C., (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, Brussels, p.7.

<sup>4</sup> Sursock, A., Smidt, H. (2010) *Trends 2010: A decade of change in European higher education*, EUA, Brussels, 2010. Retrieved from: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/EUA\\_Trends\\_2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf).

<sup>5</sup> Estermann, T., Bennetot Pruvot, E., (2011) *Financially Sustainable Universities II: European universities diversifying income streams*, EUA, Brussels.

<sup>6</sup> Sursock, A., Smidt, H. (2010), p.18.

ської автономії (організаційна автономія, фінансова автономія, автономія в підборі персоналу та академічна автономія).

#### Організаційна автономія

Інституції вищої освіти у Європі працюють у рамках нормативно-правової бази, однак деталі даних регуляторних механізмів дуже різняться в плані організаційної автономії університетів. У більшості країн інституції мають відносну свободу у виборі власної адміністративної структури. Їх можливості для формування власних внутрішніх академічних структур у рамках законодавчої бази є більш обмеженими.

Разом з тим спостерігається тенденція до залучення зовнішніх учасників до інституціональних дорадчих органів, особливо коли університети мають подвійну структуру управління. Це вважається важливим елементом підзвітності і водночас слугує досягненню й інших, більш стратегічних, цілей. Справді, зовнішні учасники в органах управління університетів часто обираються, щоб сприяти створенню зв'язків з індустрією та іншими секторами (рис. 1).

Що стосується лідерства, то перехід до ректорів, які більше нагадують генеральних директорів кампаній (CEO), у низці західноєвропейських країн відбувається одночасно зі збільшенням автономії в менеджменті та з розширенням можливостей університетів щодо побудови власних організаційних структур. Проте більш традиційні моделі й досі існують, зокрема у Південній та Східній Європі, де ректор, скоріше, “перший серед рівних”, який є вихідцем з внутрішнього наукового колективу та обирається ним.

Подвійні управлінські структури — з певного роду розподілом повноважень між керівними органами та зазвичай з колегією або радою і сенатом — стають, на протипагу уніфікованим структурам, все більш розповсюдженими.

Порівняно з переважною більшістю європейських систем вищої освіти три країни-учасниці ATHENA мають більше регуляторних норм і обмежень у даному вимірі. Заходи, спрямовані на залучення незалежних зовнішніх зацікавлених осіб, незалежний вибір керівництва та збільшення свободи у розвитку академічних структур, по-

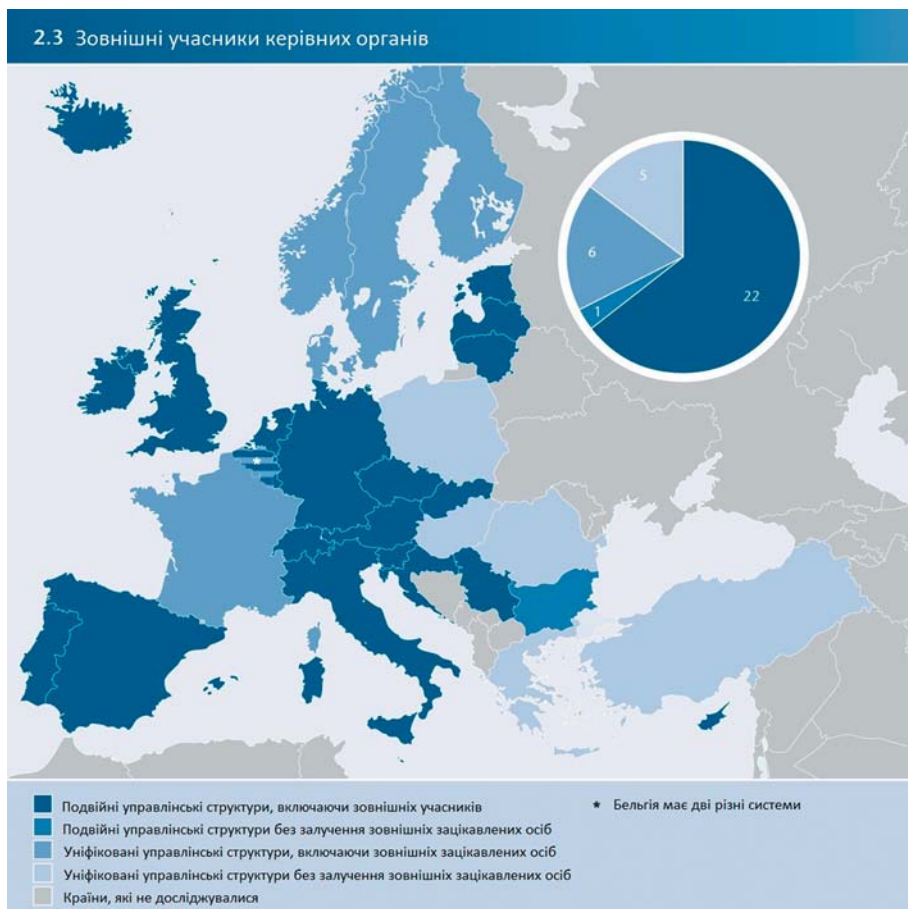


Рис. 1. Зовнішні учасники керівних органів у європейських університетах

требують особливої уваги в дальших процесах реформації у згаданих країнах.

## *Фінансова автономія*

У більшості європейських країн університети одержують фінансування у вигляді урядових грантів. У деяких системах досі застосовуються бюджети з розподілом за статтями витрат, і через це установи не в змозі перерахувати кошти з однієї статті бюджету до іншої. Переважно така ситуація спостерігається у країнах Східної Європи та Східного Середземномор'я. У рідкісних випадках навіть грошові надходження, зароблені інституцією самостійно, суворо регулюються.

Тимчасом як університети в більшості систем можуть позичати кошти, законодавство висуває низку обмежень, особливо у Північній Європі: може бути встановлений максимально можливий розмір запозичень або вимагатися додатковий дозвіл органів влади.

Тільки в половині досліджуваних країн університетам надана можливість володіти нерухомістю. Навіть ті, що володіють своїми спорудами, не можуть на власний розсуд інвестувати у нерухомість і вільно продавати свої активи. Обмеження різняться — від необхідності одержання дозволу від уповноваженого органу до повної заборони продажу.

У багатьох європейських системах університети можуть одержувати гроші за навчання або адміністративні внески принаймні з частини студентів. Проте це не означає, що ці кошти значно впливають на ціну освіти або є важливим джерелом грошових надходжень. Здебільшого встановлюються додаткові обмеження щодо введення університетами різного роду грошових внесків як засобу одержання додаткових фінансових надходжень.

Розглядаючи всі аспекти фінансової автономії разом, можна побачити, що університети країн Західної Європи одержують більше переваг від більшої свободи, ніж їхні колеги у Східній Європі. Загалом університети Західної Європи більш автономні у використанні державного фінансування, однак, меншою мірою, якщо йдеться про оплату за навчання. Країни Східної Європи, як правило, є менш автономними у використанні державних коштів, однак, часто можуть приймати рішення про навчальні місця, що фінансуються приватними особами, та використовувати одержані в такий спосіб кошти.

Три країни-учасниці АТЕНА мають подібну ситуацію в даному вимірі. З одного боку, вони мають більшу свободу в одержанні коштів від студентів, а з другого — існують обмеження на використання коштів, можливість зберігати надлишок коштів та позичати їх. Особливо наявність надмірного бюрократичного тягаря в управлінні фінансами університетів значно зменшує ефективність управління наявними ресурсами.

## *Автономія в підборі персоналу*

У багатьох країнах Європи університети набувають більшої гнучкості у вирішенні питань, пов'язаних з підбором персоналу. Зокрема, університет може самостійно, без посередництва державних органів, оплачувати роботу та (або) наймати фахівців. Однак питання заробітної плати все ще більшою мірою контролюється державою. Майже в половині досліджуваних країн усі або переважна більшість працівників мають статус державних службовців, що підкреслює стійку потребу в більш гнучких формах працевлаштування для працівників університету.

Аналіз також показує, що підходи до підбору персоналу дуже різняться — від істотного рівня свободи і до формалізованих процедур, що передбачають зовнішнє погодження, нерідко високорівневищими даної країни. І хоч у певних випадках це може бути лише формальністю, однак, впливає на тривалість процедури прийняття на роботу і, відповідно, на здатність діяти швидко у конкурентному міжнародному середовищі підбору персоналу. Деякі середземноморські країни мають дуже мало свободи у питанні наймання персоналу, зокрема вони не можуть визначати кількість найманого персоналу, а отже, не контролюють загальну суму витрат на заробітну плату. Навіть рівень заробітної плати за кожною посадою може встановлюватися державою.

Країни-учасниці АТЕНА мають більше формальної автономії в даному вимірі, ніж в інших. Утім на практиці неформальне втручання урядовців суттєво зменшує простір для маневру, що мають університети.

## *Академічна автономія*

У більшості країн Європи університети, по суті, можуть вільно створювати власний навчальний профіль, однак залишаються обмежені в інших складових академічної автономії. Запровадження нових програм, як правило, потребує певної форми дозволу відповідного міністерства або іншого державного органу та часто пов'язано з обговоренням бюджету, що демонструє взаємозалежність різних вимірів автономії. В основному університети можуть самостійно закривати навчальні програми; тільки в деяких системах це питання необхідно узгоджувати з відповідним міністром.

У більшості країн вступ до вищих навчальних закладів є вільним для всіх абітурієнтів, які відповідають базовим умовам вступу (звичайно повна середня освіта та/або іспити на атестат зрілості). Тільки в деяких країнах університети можуть самостійно вирішувати питання щодо визначення кількості студентів, які будуть навчатися. Переважно загальна кількість місць або встановлюється державними органами, або є спільним рішенням державних органів та університету.



У третині досліджених країн університет може вільно приймати рішення щодо визначення кількості навчальних місць. Однак розподіл місць у деяких напрямках може потребувати обговорення з міністерством або визначатися процедурою акредитації.

Академічна автономія — це та сфера, де країнам-учасницям ATHENA найбільше бракує свободи. Ідеться про обмеження в кількості студентських місць, наявність важких процедур акредитації та ліцензування та особливо про необхідність включення обов'язкових предметів у навчальні програми. Реформаційні процеси мають подолати ці обмеження та заборони.

#### **Висновок: що ще потрібно, щоб скористатись автономією?**

Незважаючи на те що рівень інституціональної свободи європейських університетів загалом зростає, деякі країни й досі надають своїм вищим навчальним закладам замало автономії, що унеможливає досягнення ними кращих результатів.

Особливо важливо підкреслити сильні взаємозв'язки між різними сферами автономії: якщо університети не мають свободи у вирішенні фінансових питань, інші виміри автономії, як наслідок, можуть бути жорстко обмежені. Тож урядовці повинні застосувати комплексний підхід до реформування, беручи до уваги всі виміри інституціональної автономії.

Разом з тим недостатній рівень фінансування може жорстко обмежити переваги інституціональної автономії. В Європі економічна криза справила величезний негативний вплив на сферу освіти, що іноді призводило й до зворотних кроків у наданій автономії університетів. В окремих системах державні діячі вирішили повернутися до прямих механізмів керування, тимчасом як скорочене державне фінансування призвело до встановлення більш жорстких форм звітності. У деяких країнах короткострокова реакція на кризу набула форми стрімкого скорочення державного фінансування, що поставило університети у дуже скрутні умови. Отже, незважаючи на те що інституціональна автономія вкрай важлива, усю повноту її переваг неможливо здобути без забезпечення стабільного та достатнього фінансування університетів.

Низький рівень державного фінансування в усіх трьох країнах-учасницях ATHENA являє собою особливо складну проблему. Процесу реформування часто бракує належних процедур реалізації реформ та з огляду на недостатнє фінансування — належної підтримки в їх упро-

вадженні. Особливо важливим є довгострокове передбачення способів залучення коштів у сферу вищої освіти та наукових досліджень. Щоб забезпечити максимально надійне фінансування, необхідно створити збалансоване поєднання приватного та державного джерел. А з метою підвищення частки приватних коштів у фінансуванні держава повинна розробити належні механізми зі стимулювання такої участі.

Також не вирішеною залишається проблема подолання великої відстані між формальною автономією («на папері») та реальною можливістю університету діяти незалежно. Суворозвітність зменшує автономію університету, підкреслюючи важливість знаходження балансу між інституціональною свободою та адекватними заходами зі звітності. У трьох країнах-учасницях ATHENA зменшення бюрократії у фінансовому управлінні та закупівлях стане важливим кроком у просуванні до більш ефективних систем.

Підсумовуючи, слід зазначити, що реформи у сфері управління та автономії не будуть успішними доти, доки вони не супроводжуватимуться заходами, спрямованими на розбудову інституціональних можливостей та розвиток людських ресурсів. Потреба в оперативному й ефективному управлінні та керівництві та у відновленні технічної експертизи в багатьох сферах має бути задоволена, якщо університети готові впоратися з новими вимогами, що до них висуваються. Головно, щоб це питання вирішувалось спільними зусиллями університетів та впливових урядовців.

#### **Список використаних джерел**

- Aghion, P. et al., (2008) *Higher Aspirations: an agenda for reforming European universities*, Bruegel Blueprint Series, Volume V, Belgium.
- Clark, B., (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-Elsevier, Oxford.
- Estermann, T., Bennetot Pruvot, E., (2011) *Financially Sustainable Universities II: European universities diversifying income streams*, EUA, Brussels.
- Estermann, T., Nokkala, T., Steinel, M., (2011) *University Autonomy in Europe II: The Scorecard*, EUA, Brussels.
- Huisman, J., (2007) «The Anatomy of Autonomy», *Higher Education Policy*, Vol. 20, pp. 219-221.
- Reichert, S. & Tauch, C., (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, Brussels.
- Salmi, J., (2007) *Autonomy from the State vs Responsiveness to Markets*, *Higher Education Policy*, Vol. 20, pp. 223-242.
- Sporn, B., (2001) *Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities*, *Tertiary Education and Management*, Vol. 7 Issue 2, pp. 121-134.
- Sursock, A., Smidt, H. (2010) *Trends 2010: A decade of change in European higher education*, EUA, Brussels, 2010. Retrieved from: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/EUA\\_Trends\\_2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf).

# Дослідження в університетах Німеччини



**Д-р Даніель Шиллер<sup>1</sup>**

## Анотація

У Німеччині основним завданням усіх університетів є здійснення викладацької й дослідницької діяльності. Однак через брак диференціації та конкуренції, поряд із хронічним недофінансуванням, якість наукових досліджень і привабливість дослідницького середовища в більшості університетів поступаються тим, що демонструють державні науково-дослідні інститути Німеччини, через що втрачаються позиції на глобальному рівні. У даній статті розглянуто причини такого стану університетських досліджень у Німеччині та проаналізовано стратегії, які останнім часом були застосовані для поліпшення дослідної діяльності в університетах Німеччини, зокрема Ініціативу досконалості (The Excellence Initiative).

**Ключові слова:** система вищої освіти, фінансування досліджень, Ініціатива досконалості, Німеччина.

## Огляд державних досліджень у Німеччині

Державна дослідницька система Німеччини складається з близько 400 державних вищих навчальних закладів, серед яких 100 традиційних університетів, 200 університетів прикладних наук (Fachhochschulen) та 100 інших інституцій, у тому числі університетів мистецтв<sup>2</sup>. Завданням усіх університетів є здійснення викладацької та наукової діяльності, але з чітким розподілом праці, що є специфічним для німецької системи вищої освіти. Викладання та дослідження є однаково важливими в усіх традиційних університетах; у них провадяться фундаментальні та прикладні дослідження і вони мають право надавати докторські ступені. Університети прикладних наук більшою мірою концентру-

ються на викладанні та меншою — на дослідженнях, з фокусом на прикладні науки. Такий розподіл праці дозволяє німецькій системі вищої освіти задовольняти різні вимоги до випускників у промисловості, науці та державному секторі. Останнім часом точаться дискусії щодо посилення досліджень в університетах прикладних наук та щодо дозволу їм надавати докторські ступені<sup>3</sup>. Далі стаття присвячена традиційним університетам, оскільки вони більше концентрують увагу на дослідженнях.

Поряд з університетами значну частину державної науково-дослідної діяльності здійснюють державні науково-дослідні інститути незалежно від університетів. Найбільші інститути входять до складу чотирьох дослідних організацій: Товариства імені Макса Планка (Max Planck Gesellschaft), Товариства імені Фраунгофера (Fraunhofer Gesellschaft), Співтовариства імені Гельмгольца (Helmholtz Association) та Співтовариства імені Лейбніца (Leibniz Association). Тимчасом як інститути Макса Планка та Гельмгольца зосереджені на фундаментальних дослідженнях, інститути Фраунгофера провадять прикладні дослідження у співпраці з промисловістю<sup>4</sup>.

Освітня політика починаючи з федеральної реформи Німеччини 2006 року є виключною сферою відповідальності німецьких федеральних земель, тоді як згадані раніше державні дослідні інститути одержують фінансування спільно від державного та земельних урядів. Кожен з шістнадцяти земельних урядів забезпечує інституціональне фінансування університетів у межах своєї юрисдикції. Лише федеральний уряд може надавати додаткове фінансування для проведення досліджень на тимчасовій основі. Ця ситуація в даний час розглядається багатьма університетськими адміністраціями як проблематична через обмежену здатність більшості федеральних земель забезпечити достатнє фінансування університетів та пропозицію менш вигідних для університетів умов формування привабливого дослідницького середовища порівняно з державними науково-дослідними інститутами, які одержують додаткове фінансування від федерального уряду. Така повна відповідальність земельних урядів за університетську освіту в даний час активно обговорюється, і цілком імовірно, що федеральному уряду буде до-

<sup>1</sup> Провідний дослідник, Інститут економічних досліджень Нижньої Саксонії (NIW), Ганновер, Німеччина. Контактна інформація: schiller@niw.de

<sup>2</sup> BMBF, 2012: Federal Report on Research and Innovation. Federal Ministry of Education and Research. Berlin.

<sup>3</sup> Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Berlin.

<sup>4</sup> BMBF, 2012.

зволено надавати фінансування безпосередньо університетам на постійній основі в найближчі роки.

### Основні особливості дослідної діяльності в німецьких університетах

Німецька університетська система спирається на принципи Гумбольдта, які охоплюють, з одного боку, єдність наукових досліджень і викладання, а з другого — значну міру академічної свободи окремого науковця. Єдність наукових досліджень та викладання базується на припущенні, що якість викладання зростає, якщо викладачі викладають матеріал та методи, які вони застосовують у сучасних дослідних проектах. Тому висока якість досліджень в університетах є необхідною умовою для високої якості викладання. Ця аргументація стоїть за потребою зміцнити наукові дослідження в німецьких університетах.

Незважаючи на те що традиційні університети в Німеччині за визначенням є дослідницькими університетами, і офіційна місія майже всього академічного персоналу включає однаковою мірою дослідження та викладання, деякі аспекти, пов'язані з дослідженнями в німецьких університетах, ставлять це визначення під сумнів. Дані аспекти можна узагальнити як брак диференціації та конкуренції<sup>1</sup>.

Твердження, що всі вчені в усіх дисциплінах у кожному університеті мають однаковою мірою приділяти увагу дослідженням і викладанню, певною мірою ігнорує два фактори. По-перше, усі люди різні. Деякі є ліпшими дослідниками, а деякі — ліпшими викладачами. По-друге, на якість досліджень позитивно впливає, коли критична маса успішних дослідників працюють разом в одному місці. Тобто певна диференціація серед працівників і факультетів в університетах могла б поліпшити загальну якість досліджень, тимчасом як єдність досліджень і викладання залишаються незмінними. Однак брак конкуренції в німецькій університетській системі перешкоджає ідентифікації кращих дослідницьких груп в окремих дисциплінах та вищій мірі диференціації<sup>2</sup>. Крім того, з погляду якості наявні відмінності між університетами та дисциплінами непрозорі для сторонніх, оскільки немає системи оцінювання досліджень, яка б порівнювала продуктивність у межах дисципліни з-поміж усіх університетів Німеччини. Порівняльна оцінка провадиться тільки між університетами певної федеральної землі або в неформальний спосіб під час обговорення та в інформаційних вісниках<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Liefner, I. (2003): Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher Education* 46: 469–490. AND Pritchard, R. (2006) Trends in the restructuring of German universities. *Comparative Education Review* 50(1): 90–112. AND Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2): 109–121.

<sup>2</sup> Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2): 109–121.

<sup>3</sup> Ibid.

Фінансування університетів, факультетів та інститутів у межах університетів залишається більше орієнтованим на вхідні ресурси і не базується на критеріях продуктивності. Деякі елементи конкурентоспроможності, спрямовані на результат, нещодавно доповнили показники, орієнтовані на вхідні ресурси, але вони відіграють незначну роль у більшості університетів і факультетів.

Фінансування наукових досліджень і викладання здебільшого здійснюється з державних податків, а з приватних джерел на вищу освіту надходить менше від 10% витрат. Це вельми низький показник у міжнародному порівнянні. Частка доходів, що розподіляються на основі моделі фінансування, орієнтованої на результат, не перевищує в середньому 5%<sup>4</sup>.

Нещодавно обговорювалась низка заходів модернізації німецької університетської системи та підвищення її ефективності<sup>5</sup>. Крім згаданої раніше необхідності більшої міри конкуренції й диференціації, має закінчитись хронічне недофінансування, також адміністративна система має бути реформована, наприклад, через дерегулювання державної бюрократії і введення професійного управління наукою. Значна міра академічної свободи для окремого вченого вважається важливою вимогою для реалізації ним свого креативного потенціалу. Однак водночас система стимулювання на основі показників та продуктивності має гарантувати, що система, яка переважно базується на внутрішній мотивації, виробляє результати, ефективні для університету як організації та для суспільства як кінцевого стейкхолдера університетських досліджень.

Необхідність реформ додатково підтверджується оцінками дослідницького середовища іноземними вченими в німецьких університетах та німецькими вченими, які виїхали за кордон<sup>6</sup>. Незважаючи на те що якість досліджень на багатьох факультетах університетів залишається високою, а деякі здатні до найвищих результатів на міжнародному рівні, привабливість для дослідників є низькою через кілька причин. Кар'єрні можливості для молодих учених обмежені через відсутність постійних або тимчасових посад. Дослідникам доводиться мати справу з великою кількістю адміністративних завдань через відсутність адміністративного персоналу та непрофесійне управління наукою. Факультети та інститути організовані ієрархічно, і само-

<sup>4</sup> Liefner, I. (2003): Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher Education* 46: 469–490. AND Liefner, I., L. Schatzl and T. Schröder (2004): Reforms in German higher education: implementing and adapting Anglo-American organizational and management structures at German universities. *Higher Education Policy* 17(1): 23–38.

<sup>5</sup> Pritchard, R. (2006) Trends in the restructuring of German universities. *Comparative Education Review* 50(1): 90–112.

<sup>6</sup> Schiller, D. & J. Revilla Diez (2012): The Impact of Academic Mobility on the Creation of Localized Intangible Assets. *Regional Studies* 46(10): 1319–1332. AND Schiller, D. & J. Revilla Diez (2010): Local embeddedness of knowledge spillover agents: Empirical evidence from German star scientists. *Papers in Regional Science* 89(2): 275–294.

стійне дослідження молодих учених натикається на бар'єри. У результаті Німеччина часто не є першим пріоритетом для іноземних дослідників, зокрема для молодих учених<sup>1</sup>. Проте вищою є її привабливість серед досвідчених дослідників, які можуть претендувати безпосередньо на постійні позиції, такі як посада професора.

## Фінансування досліджень у Німеччині

Дослідження є місією всіх університетів у Німеччині, однак фінансування, яке надається федеральним урядом для проведення дослідницьких проєктів з інституціонального бюджету, низьке. Тому дослідження в університетах значною мірою залежать від зовнішніх дослідницьких грантів. Основною організацією, яка на конкурсній основі надає зовнішні дослідницькі гранти в усіх галузях науки, є Німецьке науково-дослідницьке співтовариство (Deutsche Forschungsgemeinschaft — DFG). DFG спільно фінансується федеральним (33%) та земельними (67%) урядами; останніми роками його бюджет зростає. Щороку DFG фінансує близько 30 тис. проєктів загальним обсягом 2,5 млрд євро<sup>2</sup>. Система голосування та інші процедурні норми Німецького науково-дослідницького співтовариства гарантують прийняття рішень на користь наукомістких проєктів. Модель фінансування досліджень можна розглядати як приклад хорошої практики на міжнародному рівні.

Рішення DFG щодо дослідницьких проєктів обумовлені потребами науки, а процедури в основному базовані на самоорганізації. Рішення про науково-дослідні проєкти на основі наукового рецензування готують рецензійні ради, які складаються з обраних членів з відповідної дисципліни. Крім того, науковці становлять більшість у центральному органі, що приймає рішення, — Головному комітеті DFG.

DFG надає більшість своїх дослідницьких грантів у межах різних напрямів фінансування, які включають програми надання індивідуальних грантів (33% фінансування), координовані програми (41%) та Ініціативу досконалості (17%, див. далі). Найбільш важливими програмами індивідуального фінансування є індивідуальні гранти для конкретного проєкту та обмеженої кількості дослідників (29%), індивідуальні стипендії (3%) для молодих учених (програма Еммі Нетер) і досвідчених учених (програма Гейзенберга). Серед координованих програм пріоритетно фінансуються центри спільних досліджень (22%). Кращі науково-дослідні програми в університетах одержують фінансову підтримку на період до 12 років. Науково-дослідні підрозділи фінансуються (5%) протягом періоду до шести років і повинні мати обмежену кількість науковців, котрі працюють у чітко структурованому проєкті, який розширює розмір

і тривалість індивідуального дослідницького гранту. Програми досліджень за пріоритетними напрямками (7%) сприяють співробітництву дослідників з усієї Німеччини за певною тематикою, якій DFG віддає пріоритет у фінансуванні. Дослідницькі групи за участю молодих учених (5%) підтримують кваліфікацію дослідників-докторантів у межах сфокусованої дослідницької програми і структурованої стратегії навчання на період до дев'яти років<sup>3</sup>.

Розподіл грантів DFG між університетами та дисциплінами добре документується, і надається інформація про результати діяльності. Незважаючи на те що одержання фінансування досліджень від DFG є лише вхідним критерієм, він може бути використаний як індикатор для оцінки якості досліджень, оскільки грант надається на основі наукового рецензування і вимагає попередньо здобутої досконалості в галузі наукових досліджень. 88% грантів, наданих у період 2008—2010 рр., зосереджені в 40 університетах, тимчасом як перша десятка кращих одержала 37% фінансування. Серед лідерів за здобутими від DFG відзнаками є Рейнсько-Вестфальський технічний університет Аахена, Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана, Берлінський вільний університет, Мюнхенський технічний університет, Гейдельберзький університет. Ці п'ять університетів одержали близько 250 млн євро від DFG протягом трьох років<sup>4</sup>.

Крім DFG іншими важливими джерелами фінансування досліджень в університетах є приватні фонди (найбільшим є Фонд Фольксваген з обсягом фінансування у розмірі 160 млн євро на рік), Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень (BMBF) та Європейський Союз, наприклад, рамкова програма “Горизонт 2020”. Крім того, дохід для проведення науково-дослідних проєктів генерується зі співпраці з промисловістю<sup>5</sup>.

Науково-дослідна політика Міністерства освіти і наукових досліджень була узгоджена з принципами Високотехнологічної стратегії (High-Tech Strategy) з метою забезпечення Німеччині провідних позицій у розв'язанні глобальних проблем та надання відповідей на актуальні питання XXI століття. Високотехнологічна стратегія — це перша комплексна національна інноваційна стратегія. Вона узагальнює наявні науково-технічні компетенції і спрямована на їх розширення. Ключовими сферами підтримки є п'ять галузей: клімат (енергетика), здоров'я (харчування), мобільність, безпека і комунікації<sup>6</sup>. Високотехнологічна стратегія, безперечно, посилює орієнтований на місію характер фінансування досліджень Федеральним міністерством освіти і наукових досліджень та справляє суттєвий вплив на

<sup>1</sup> DAAD and DZHW (2014): Wissenschaft weltweit 2014. Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany. German Academic Exchange Service (DAAD) and German Centre for Research on Higher Education and Science Studies (DZHW).

<sup>2</sup> DFG (2013a): Jahresbericht 2013. Deutsche Forschungsgemeinschaft.

<sup>3</sup> DFG (2013b): Funding Atlas 2012. Key Indicators for Publicly Funded Research in Germany. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Retrieved from [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/evaluation\\_statistik/foerderatlas/dfg\\_funding\\_atlas\\_2012.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/dfg_funding_atlas_2012.pdf)

<sup>4</sup> Ibid

<sup>5</sup> BMBF, 2012: Federal Report on Research and Innovation. Federal Ministry of Education and Research. Berlin.

<sup>6</sup> Ibid.

прикладні науково-дослідні проекти, однак на прями фінансування досліджень Німецьким науково-дослідницьким співтовариством (DFG) і далі обумовлюються допитливістю, а проекти оцінюються на основі наукової якості заявок<sup>1</sup>. Значна частка річного бюджету BMBF для науково-дослідних проектів (3,4 млрд євро) виділяється приватному сектору<sup>2</sup>. Отже, DFG залишається найважливішим джерелом фінансування досліджень в університетах.

Університети в Німеччині одержують порівняно високу суму доходу від трансферу технологій<sup>3</sup>. Близько 25% зовнішніх грантів надходять від промисловості. Серед традиційних університетів технічні університети децю більш інтенсивно співпрацюють із промисловістю. Активніше за традиційні університети в середньому співпрацюють з промисловістю університети прикладних наук<sup>4</sup>. Зв'язки університет—промисловість у Німеччині включають в себе в основному короткострокові проекти, такі як консалтинг і дослідження на замовлення (контрактні) для розв'язання специфічних проблем на підприємстві. Більшість заходів із трансферу базуються на прямих, часто неформальних контактах між дослідниками університетів та співробітниками підприємств. Довгострокова співпраця з відкритим складом учасників часто ускладнюється бюрократичними бар'єрами на шляху створення організаційних моделей для спільних досліджень, наприклад, спільних науково-дослідних центрів, державно-приватного партнерства<sup>5</sup>. До сьогодні доходи від науково-дослідних проектів із промисловістю не мають надто значної ваги у формулах фінансування на основі результатів<sup>6</sup>.

Загалом ландшафт фінансування досліджень у Німеччині доволі розвинутий. Проте конкуренція за дослідницькі гранти також загострилась через обмеженість ресурсів для досліджень, що виділяються самими університетами. Однак значне зростання бюджетів організацій, що фінансують дослідження, компенсує хронічне недофінансування університетів з державного бюджету. Тимчасом як бюджет DFG збільшувався останніми роками<sup>7</sup>, фонди потерпають від низьких процентних ставок, одержаних від їхніх фондів ендаменту, та внаслідок фінансової кризи було скорочено дослідницький бюджет ЄС. При цьому часто звучить критика щодо зростаючої важливості зовнішніх до-

слідницьких грантів, яка полягає в тому, що такі гранти віддають перевагу основним темам, менш ризикованим дослідницьким проектам і підвищують бар'єри для молодих учених, які ще не мають великого досвіду у своїй предметній галузі.

#### Німецька Ініціатива досконалості

Якісні відмінності німецьких університетів традиційно були незначні, ігнорувались або зводились до мінімуму. Відмінності в якості і масштабах не були очевидні для сторонніх, але були добре відомі науковій спільноті. Ініціатива досконалості зруйнувала припущення щодо рівності, коли вона була офіційно оприлюднена 2005 року. Ця Ініціатива являє собою зміну парадигми в німецькій університетській системі в результаті введення нового елементу — конкуренції між інституціями, якої раніше не існувало. На відміну від «якості», термін «досконалість» був свідомо вибраний для того, щоб ідентифікувати мету створення кількох провідних установ.

Метою Ініціативи досконалості є зміцнення передових досліджень у Німеччині і підвищення міжнародної конкурентоспроможності. На першому етапі (2006—2012 рр.) федеральним та земельними урядами було спільно інвестовано 1,9 млрд євро. На другому етапі (2012—2017 рр.) інвестовано 2,7 млрд євро. Фінансування надається на конкурсній основі з міжнародним процесом рецензування. Проекти були відібрані комітетом у складі Німецького наукового фонду, Німецької ради з науки і гуманітарних наук та земельних і федерального міністрів науки і досліджень. Основним обґрунтуванням для прийняття рішень були наукові досягнення, що зафіксовано в тому, що наукові учасники мали перевагу над політичними членами в комісії<sup>8</sup>.

Ініціатива досконалості охоплює три напрями фінансування: аспірантські школи для сприяння молодим науковцям (15% від фінансування другого етапу), кластери досконалості для сприяння найсучаснішим дослідженням (57%), інституціональні стратегії, в яких університети мали репрезентувати стратегічні концепції дальшого розвитку (29%). Неофіційна назва таких закладів — елітні університети. Тимчасом як перший напрям фінансування має спільні риси з Навчальними дослідницькими групами та Центрами спільних досліджень DFG, фінансування інституціональних стратегій є унікальним для німецької університетської системи<sup>9</sup>.

Інституціональні стратегії шести університетів фінансуються протягом першого та другого етапів Ініціативи досконалості з 2006 до 2017 рр. (Мюнхенський університет Людвіга Максиміліана, Мюнхенський технічний університет, Рейнсько-Вестфальський технічний університет Аахена, Гейдельберзький університет, Берлінський вільний університет, Констанцький університет). Також три університети фі-

<sup>1</sup> Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2): 109–121.

<sup>2</sup> BMBF, 2012: Federal Report on Research and Innovation. Federal Ministry of Education and Research. Berlin.

<sup>3</sup> Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2): 109–121.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Liefner, I., L. Schätzl and T. Schröder (2004): Reforms in German higher education: implementing and adapting Anglo-American organizational and management structures at German universities. *Higher Education Policy* 17(1): 23–38.

<sup>7</sup> DFG (2013a): Jahresbericht 2013. Deutsche Forschungsgemeinschaft.

<sup>8</sup> DFG (2013a): Jahresbericht 2013. Deutsche Forschungsgemeinschaft. AND Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2): 109–121.

<sup>9</sup> DFG (2013a): Jahresbericht 2013. Deutsche Forschungsgemeinschaft.

нанувалися лише на першому етапі (Геттінгенський університет, Фрайбурзький університет, Технологічний інститут Карлсруе), та інституціональні стратегії п'яти університетів фінансуються з 2012 року (Берлінський університет імені Гумбольдта, Університет Кельна, Тюбінгенський університет, Дрезденський технічний університет, Бременський університет)<sup>1</sup>.

Регіональний розподіл університетів за фінансуванням їхніх інституціональних стратегій показує, що рішення про фінансування не ґрунтувались на рівному розподілі серед федеральних земель. Чотирнадцять університетів, які фінансувалися на першому або другому етапах, розташовані в семи з шістнадцяти федеральних земель: п'ять університетів — у Баден-Вюртемберзі, по два університети в Баварії, Північній Рейн-Вестфалії та Берліні, а також по одному в Бремені, Саксонії та Нижній Саксонії. Концентрація фінансування у двох інших напрямках подібна<sup>2</sup>.

Очікується, що Ініціатива досконалості справлятиме позитивний вплив на розвиток досліджень у німецьких університетах у кількох напрямках<sup>3</sup>. По-перше, зростає диференціація університетів. Провідні дослідницькі кластери в університетах спроможні підвищити свою міжнародну конкурентоспроможність і стати більш помітними. По-друге, кращі умови для проведення досліджень у рамках програм, що фінансуються в межах Ініціативи досконалості, сприяють залученню науковців з-за кордону. По-третє, необхідність формування кластерів дослідників з кількох дисциплін для розробки загальноуніверситетських стратегій поліпшує міждисциплінарну співпрацю. По-четверте, успішна заявка на фінансування інституціональної стратегії може обумовити додаткове фінансування з інших джерел. По-п'яте, посилення регіональних інноваційних систем завдяки включенню інших локальних суб'єктів, наприклад громадських дослідницьких інститутів і приватних фірм, у кластери провідного досвіду. По-шосте, навіть в університетах, які не одержали фінансування, Ініціатива досконалості ініціювала процес диференціації, що може посилити позиції цих університетів у довгостроковій перспективі. Деякі федеральні землі надали додаткове фінансування для тих концепцій, що не були успішними в Ініціативі досконалості, але залишаються дуже перспективними. Отже, найбільш імовірно, що введення в німецьку систему вищої освіти елементів, базованих на конкуренції, матиме позитивний ефект у довгостроковій перспективі.

Проте Ініціатива досконалості також критикується. Часто звучать аргументи, пов'язані з обмеженим строком фінансування та проблемами підтримки програм університетами надалі самостійно, з негативними наслідками великих спільних проєктів для нішевих, зокрема соціальних та гуманітарних наук, а також з байдужістю до викладання.

<sup>1</sup> DFG (2013a).

<sup>2</sup> DFG (2013a).

<sup>3</sup> Schiller, D. (2011).

## Висновки

Державна дослідницька система в Німеччині складається з традиційних університетів, університетів прикладних наук, державних науково-дослідних інститутів, відокремлених від університетів. Місією всіх університетів є проведення наукових досліджень та викладання. У традиційних університетах дослідження так само важливі, як і викладання. В університетах прикладних наук акцент робиться на викладанні й меншою мірою на прикладних дослідженнях. Порівняно з державними науково-дослідними інститутами на наукові дослідження в університетах негативно впливає хронічне недофінансування, тому вони покладаються в основному на зовнішні дослідницькі гранти, наприклад від Німецького науково-дослідницького співтовариства. Адаже коли державні науково-дослідні інститути вигравали від збільшення фінансування з федерального бюджету, університети потерпали від зменшення фінансування від федеральних земель.

Тимчасом як близько 100 традиційних університетів офіційно мають однаковий статус, їхній спектр, інтенсивність і якість досліджень суттєво різняться. У минулому університетській системі бракувало диференціації і конкуренції. Однак останніми роками з'явилися нові конкурентні елементи, які були введені Ініціативою досконалості. Це привело до більш сильної й помітної диференціації досліджень у державних університетах. Управління університетом також потребує реформ, і перші кроки були зроблені останнім часом. Раніше система характеризувалася браком стимулів на основі продуктивності і відсутністю професійного менеджменту. Фінансування наукових досліджень на конкурсній основі стало ефективним інструментом сприяння таким реформам. Проте й нині необхідним є збільшення фінансування університетської системи в цілому для того, щоб забезпечити достатньо високу якість наукових досліджень у німецьких університетах.

## Список використаних джерел

- BMBF, 2012: Federal Report on Research and Innovation. Federal Ministry of Education and Research. Berlin.
- DAAD and DZHW (2014): Wissenschaft weltweit 2014. Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany. German Academic Exchange Service (DAAD) and German Centre for Research on Higher Education and Science Studies (DZHW).
- DFG (2013a): Jahresbericht 2013. Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- DFG (2013b): Funding Atlas 2012. Key Indicators for Publicly Funded Research in Germany. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Retrieved from: [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/evaluation\\_statistik/foerderatlas/dfg\\_funding\\_atlas\\_2012.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/dfg_funding_atlas_2012.pdf)
- Liefner, I. (2003): Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher Education* 46 pp. 469-490.
- Liefner, I., L. Schatzl and T. Schröder (2004): Reforms in German higher education: implementing and adapting Anglo-American organizational and management structures at German universities. *Higher Education Policy* 17(1), pp. 23-38.
- Pritchard, R. (2006) Trends in the restructuring of German universities. *Comparative Education Review* 50(1), pp. 90-112.
- Schiller, D. (2011): Institutions and practice in cross-sector research collaboration: conceptual considerations with empirical illustrations from the German science sector. *Science and Public Policy* 38(2), pp. 109-121.
- Schiller, D. & J. Revilla Diez (2012): The Impact of Academic Mobility on the Creation of Localized Intangible Assets. *Regional Studies* 46(10), pp. 1319-1332.
- Schiller, D. & J. Revilla Diez (2010): Local embeddedness of knowledge spillover agents: Empirical evidence from German star scientists. *Papers in Regional Science* 89(2), pp. 275-294.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Berlin.

# Реалізація Болонського процесу та забезпечення якості освіти у Фінляндії



**Анастасія Сизенко<sup>1</sup>**

## Анотація:

У статті подано огляд системи вищої освіти Фінляндії, висвітлено деякі важливі питання, пов'язані з упровадженням Болонського процесу в університетах Фінляндії, та досліджено різні засоби забезпечення якості знань під час планування та розробки навчального процесу. Оскільки Фінляндія традиційно посідає найвищі позиції в різних міжнародних рейтингах у сфері освіти, слід приділяти особливу увагу досвіду цієї країни у плануванні та здійсненні реформ у країнах, які досі налагоджують власну систему освіти відповідно до європейських та міжнародних стандартів.

**Ключові слова:** вища освіта, розробка навчальних програм, контроль якості знань, Болонський процес.

Для Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) Болонський процес є політичною ініціативою в Європі та поза її межами, націленою на підвищення конкурентоспроможності систем вищої освіти, до головних завдань якої належить упровадження трирівневої системи наукових ступенів, підвищення мобільності, сприяння контролю якості освіти, збільшення можливостей працевлаштування, а також зміцнення соціальної спрямованості та можливості безперервного навчання. Загалом після започаткування ініціативи у 1998 році 46 країн приєдналися до Болонського процесу. Європейський Союз підтримав та доповнив його своєю політикою в галузі освіти, що є частиною Лісабонської стратегії.

Неминучим стало те, що під час упровадження Болонського процесу та реалізації головних ідей ЄПВО знайшлося стільки ж прихильників та ентузіастів, скільки опонентів і критиків. Серед критиків були люди, що висловлювали дуже різкі звинувачення, заявляючи, що під егідою модних слів та продуманих фраз Болонський процес насправді є недопрацьованою програмою скорочення витрат, яка призведе до «гармонізації» вищої освіти у всій Європі за принципом «Макдоналізації» (Рітцер, 2008), до руйнування університетської автономії у пошуках Святого Граалю «стандартизації» та «перевірок»/«контролю» (Пауер, 1997), до створення «задушливої ієрархічної бюрократичної програми, що вже віджила свій вік, — Європейського простору вищої освіти»<sup>2</sup>.

Утім країни Північної Європи, які традиційно вважаються особливо сильними у питаннях освіти, використали Болонський процес з метою здійснити певні структурні зміни у системі академічних ступенів та вирішити деякі внутрішні проблеми, такі як тривалість навчального часу. Саме країни Північної Європи були набагато лояльнішими під час обговорення негативних впли-

<sup>1</sup> Кандидат філологічних наук, асистент економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

<sup>2</sup> Palfreyman, David. «The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna Process.» *Education and the Law* 20.3 (2008), pp. 249-257.

вів на якість вищої освіти (Валіма, Хофман та Хууско, 2006; Саарінен, 2005).

Болонський процес, упровадження якого почалося у Фінляндії 2001 року, був повністю реалізований у 2005 році. Він приніс низку структурних змін до організації вищої освіти, зокрема реформою структури академічних ступенів переважно вплинув на кількість навчальних годин, що відповідають одному кредиту Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Перехід до нової системи було організовано за зразком доволі ефективної моделі, в якій були створені спеціальні координаційні проекти для полегшення і гармонізації перехідного періоду в усіх університетах Фінляндії.

Реформа структури академічних ступенів привела також до коректив навчальних програм відповідно до нових стандартів та політики забезпечення якості знань. Оскільки фінські університети мають значну академічну свободу у створенні власних навчальних програм та організації навчального процесу, викладацький склад університету вносив зміни до навчальних планів, і здебільшого ці зміни були узгоджені та ухвалені на рівні факультетів.

Механізми забезпечення якості освіти передбачають зовнішні та внутрішні перевірки, різноманітні оцінювання, оцінки успішності студентів та опитування, які часто проводяться в університетах Фінляндії, для того щоб упевнитися, що зміни, внесені до навчальних програм, є корисними як для студентів, так і для підвищення рівня наданих ступенів.

## Загальна характеристика вищої освіти у Фінляндії

Система освіти у Фінляндії складається з дошкільної освіти, початкової освіти, загальної та професійної середньої освіти та вищої освіти. Усі рівні освіти — від дошкільної до вищої — безкоштовні. Освіта є обов'язковою для дітей, які досягли семи років, і триває дев'ять років. Існує один додатковий рік для тих, хто хоче покращити свої оцінки. Після здобуття обов'язкової освіти можна вибрати між повною середньою освітою, що забезпечує студентів знаннями, необхідними для продовження навчання у вищих навчальних закладах, та професійною середньою освітою, після здобуття якої студент матиме професійну кваліфікацію.

Зовсім нещодавно відбулося реформування фінської системи вищої освіти: до 2010 року в країні існував 21 дослідницький університет та 28 Університетів прикладних наук (УПН). Раніше УПН були відомі як політехнічні інститути, проте в період з 1991 до 2000 рр. їхню структуру було реформовано. До початку 2010 року відбулося кілька об'єднань університетів і відповідно

до нового закону про університети всі фінські вищі навчальні заклади (ВНЗ) набули незалежного правового статусу, статусу державних (14 університетів) або приватних організацій (два університети)<sup>1</sup>. У результаті об'єднань у Фінляндії утворилися три нові університети: Університет Аалто, Університет Східної Фінляндії та (новий) Університет Турку.

Як зазначено в законі про університети Фінляндії, дослідження є одним з трьох основних напрямків діяльності ВНЗ нарівні з навчанням та суспільним впливом. Саме на університети Фінляндії припадає більша частка всіх досліджень, проведених у країні. Разом з тим в основі освіти в УПН лежать вимоги робочого життя, метою яких є підготувати випускників до виконання кваліфікаційно-професійних завдань. Варто зазначити, що кількість абітурієнтів до університетів та УПН майже однакова.

Навчання у Фінляндії, зокрема вища професійна освіта, є безкоштовним для всіх жителів країни та громадян ЄС. Держава залишається головним джерелом фінансування університетів у країні, але згідно з новим законодавством університети набувають більшу самостійність у сфері фінансів та загального управління. Процеси управління та прийняття рішень також зазнали реформ, оскільки збільшилась кількість іноземців серед членів ради правління, і її головою теж став іноземець. До того ж ректора більше не обирають із членів університетського товариства, його обирають з членів ради правління. Університети, як і держава, стали тепер офіційними «роботодавцями», а співробітників університету вже не вважають державними службовцями.

Згідно з доповіддю, опублікованою Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у 2013 році<sup>2</sup>, рівень освіти Фінляндії є одним з найвищих серед усіх країн-членів ОЕСР. Як показано в табл. 1, 39% населення має вищу освіту (порівняно із середнім показником ОЕСР 32%).

На відміну від інших країн-членів ОЕСР, Фінляндія використовує більшу частину державних ресурсів на вищу освіту (див. табл. 1). Приватна частка від загальних витрат на вищі навчальні заклади, які фінансуються фізичними особами, підприємствами та іншими приватними організаціями, у тому числі субсидованими приватними платежами, порівняно низька: 4,1% проти середнього показника ОЕСР, що становить 32%.

<sup>1</sup> Universities Act. Finland (2009) Retrieved from: — <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>.

<sup>2</sup> Education at glance: Finland (2013). OECD report. Взято : [http://www.oecd.org/edu/Finland\\_EAG2013%20Country%20Note.pdf](http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf)



Таблиця 1

Показник	Фінляндія		Середній показник ОЕСР		Середній показник EU21		Показники серед інших країн-членів ОЕСР та Великої двадцятки
	2011	2000	2011	2000	2011	2000	
Відсоток абітурієнтів, що вступають до ВНЗ (університетські програми)	65%	71%	60%	48%	59%	46%	13 з 36
Відсоток випускників з вищою освітою	47%	40%	39%	28%	41%	27%	5 з 26
Щорічні витрати на студена, USD, у 2010 р.	16714 USD		13528 USD		12856 USD		8 з 33
Загальні витрати на навчальні заклади у відсотковому відношенні до ВВП	6.5%	5.6%	6.3%	5.4%	5.9%	5.2%	11 з 33

У тій самій доповіді зазначається, що незважаючи на зафіксоване восьме найбільше за величиною падіння ВВП серед країн-членів ОЕСР у період між 2008 і 2010 роками, Фінляндія й далі докладає неабияких зусиль, щоб забезпечити достатню кількість коштів для освітньої галузі. Насправді Фінляндія збільшила витрати на освіту на всіх рівнях на 6% у період з 2008 до 2010 рр. Аналогічна ситуація склалась у 2011 році, коли рівень витрат на освіту відносно до ВВП (6,5%) був вищий від середнього показника у країнах-членах ОЕСР (6,3%), що демонструє реальні зусилля уряду Фінляндії щодо забезпечення системи освіти та її інвестування навіть в умовах світового економічного спаду.

#### Болонський процес і реформа навчальних програм у Фінляндії

У рамках загальноєвропейського Болонського процесу восени 2005 року<sup>1</sup> були здійснені реформи академічних ступенів фінських університетів. Крім поліпшення загальної якості освіти та міжнародної відповідності наукових ступенів та інших кваліфікацій ще одним важливим завданням Фінляндії стало скорочення періоду навчання. Головна мета Болонської реформи не була пов'язана зі структурними змінами, а полягала в основному в оновленні дипломів про вищу освіту, щоб вони могли краще допомогти людям під час проведення наукових досліджень та в роботі. Цей процес почався у Фінляндії в 2002 році, коли Міністерство освіти опубліку-

вало меморандум, в якому обговорювалася ідея введення дворівневої системи академічних ступенів.

Для узгодження Болонської реформи у 2003 році Міністерство освіти створило 22 вузькоспеціалізовані національні університетські проекти та обрало керівників для кожного з них. Міністерство також фінансувало ці проекти. Проектні групи склалися з членів кількох університетів та представників студентства. Покладаючи відповідальність за введення практичних реформ безпосередньо на університети, Міністерство мало змогу зосередити увагу на оновленні законодавчої бази.

В основному реформи полягали в управленні дворівневої системи академічних ступенів та ЄКТС. Університетський диплом бакалавра видавали й до серпня 2005 року, але насправді він відігравав другорядну роль, а вже з серпня 2005 року одержання диплома бакалавра стало обов'язковою вимогою для подальшого навчання для ступеня магістра. Раніше академічна успішність вимірювалась у навчальних тижнях, що відповідало 40 годинам навчального часу, а сучасна ЄКТС відповідає 26 годинам навчального часу. Оскільки попередня фінська система була досить схожа на ЄКТС, зміни не були настільки кардинальними, як у деяких інших країнах. Більше того, ЄКТС використовувалась у програмах студентських обмінів з 1980 року.

Як уже згадувалось, однією з цілей реформування системи наукових ступенів було оновити зміст дипломів. Оскільки у Фінляндії вже існував поділ на диплом бакалавра та диплом магістра, хоч і не використовувався активно, і перехід з навчальних тижнів до навчальних балів був виключно механічний, акцент було зроблено

<sup>1</sup> Reform of university degrees (2005). Взято : [www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen\\_tutkinnonuudistus/liitteet/tutkinnonuudistus\\_en.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnonuudistus/liitteet/tutkinnonuudistus_en.pdf)

на зміні навчальних програм на такі, що більше орієнтувалися на студентів. Замість того щоб зосередитися на предметах, необхідних для завершення курсу, увага фокусувалась на навичках і вміннях студентів, яких вони повинні були набути під час свого навчання. До внутрішніх аспектів процесу належав аналіз основного змісту навчальної програми та навчального навантаження студента. Для визначення основного напрямку навчальної програми у вищих навчальних закладах Фінляндії широко застосовувався метод виокремлення основного змісту (Core Content Divider).

Цей метод надавав евристичну допомогу під час класифікації змісту навчальної програми відповідно до трьох категорій: основних знань, додаткових знань та спеціальних знань. Основні — це знання, якими повинні володіти всі студенти і які необхідні для дальшого навчання. У свою чергу, додаткові знання — це ті, якими студентам варто володіти, але вони не є обов'язковими. До спеціальних знань належать конкретні деталі, які непогано було б знати, але які не є обов'язковими для подальшого навчання. Питання поділу знань на три типи було взято до уваги під час визначення навчального навантаження студентів та кількості годин, необхідних для засвоєння кожного предмета, курсу.

Крім аналізу основного змісту навчальної програми та реформування структури навчальних програм 1 серпня 2005 року відбулися й інші зміни. Обов'язковими для всіх студентів стали індивідуальні навчальні плани, які допомагають і сприяють прогресу в навчанні. Крім того, 1–3-балову систему оцінювання було змінено на 1–5-балову. На сьогоднішній день у багатьох університетах навчальний рік поділяється на чотири періоди замість звичного формату осіннього та весняного семестрів.

## Болонська реформа у сфері гуманітарних наук

Той факт, що попередні укази про академічні ступені в кожній галузі знань були замінені в ході Болонського процесу одним загальним указом, що нині охоплює університетські ступені в кожній сфері знань, викликав значні зміни у фінській системі вищої освіти. Нова постанова уряду про університетські ступені поширюється на студентів гуманітарних та природничих,

медицини і технічних факультетів, а також тих студентів, що навчаються в художніх академіях<sup>2</sup>. Оскільки підходи у різних галузях науки мають бути схожими в усій країні, на державному рівні треба було узгодити кілька питань, пов'язаних з науковими ступенями в кожній галузі знань. Для цього Міністерство освіти створило кілька національних вузькоспеціалізованих координаційних проектів. Деякі з них були масштабними, наприклад, у галузі гуманітарних та природничих наук, а інші були більш вузькими, наприклад, у галузі соціальної роботи та фармакології. Міністерство освіти також надало необхідне для проектів фінансування.

Керівники мали свободу та незалежність в організації своїх власних проектів. Робочі групи для проектів були створені відповідно до різних принципів: мали різний масштаб і різні моделі діяльності проектів, що відрізнялись один від одного. Навіть завдання, установлені групами, могли бути різними, за єдиною умовою того, що вони повинні відповідати основній структурі наукових ступенів.

Ситуація у Фінляндії відрізняється від багатьох інших європейських держав, оскільки країна вже була ознайомлена з дворівневою системою дипломів та ЄКТС. Насправді Фінляндія ухвалила дану систему 1 серпня 2005 року, рівно через 50 років після того, як перша дворівневої система набула чинності в 1955 році. З того часу Фінляндія переважно використовувала однорівневу модель наукових ступенів, яка спрямовувалась на одержання безпосередньо ступеня магістра, а також, за бажанням, дворівневу систему. Уже протягом 25 років Фінляндія також використовувала кредитно-модульну систему (40 робочих годин за кредит для одного студента). Оскільки вважалося неможливим давати загальні рекомендації, не знаючи нічого про повсякденну роботу університетів, робоча група гуманітарних наук була сформована з людей з найрізноманітнішим досвідом. У Фінляндії існують вісім гуманітарних факультетів і факультет мистецтва та дизайну в Лапландському університеті, що також частково належить до цієї галузі знань. До членів робочої групи належало не тільки по одному представнику з кожного університету, але й представники різних дисциплін та різних посад, а також двоє студентів — членів Національної спілки студентів Фінляндії, оскільки вважалося дуже важливим, щоб до студентської думки прислухалися. Група була досить мала для того, щоб її члени діяли як одна команда, але досить велика, щоб забезпечити можливість спілкуван-

<sup>1</sup> Karjalainen Asko, Alha Katariina and Jutila Suvi (2006). Give Me Time to Think: Determining Student Work load in Higher Education. Взято : [www.oulu.fi/w5w/tyoka-lut/GET2.pdf](http://www.oulu.fi/w5w/tyoka-lut/GET2.pdf) AND Karjalainen Asko (2007). Four perspectives for designing joint programme sinhigher education. Developing Joint Programmes and Degrees in the Nordic and Baltic Countries, Tampere 12–13-th December 2007. Retrieved from : [www.uta.fi/~kk55966/Karjalainen\\_1312.pps](http://www.uta.fi/~kk55966/Karjalainen_1312.pps)

<sup>2</sup> Government Decree on University Degrees. Finland (2004). Взято з : <http://www.finlex.fi/en/laki/kaanokset/2004/>

ня та зворотний зв'язок осіб, які мають стосунок до гуманітарної галузі освіти. Залежно від предмета обговорення на зустрічі групи запрошували додаткових фахівців.

Оскільки гуманітарні науки — це вельми широка й різноманітна сфера, цільова група не намагалася власними силами здійснити аналіз основного змісту для кожного предмета. Проте у групі обговорювалися основні принципи та техніки, які слід використовувати під час такого аналізу. Планування змісту предметів здійснювалось і досі здійснюється на факультетах, кафедрах та в межах вузькоспеціалізованих дисциплін, діяльність яких підтримувала цільова група, яка також надавала рекомендації щодо загальної системи академічних ступенів та способів їх здобуття. Структурна подібність предметних курсів не вимагає схожості змісту, відповідно, цільова група закликала фахівців структурувати навчальні дисципліни, особливо ті, що є частиною магістерської програми. Основний зміст навчальної програми для ступеня бакалавра повинен був бути схожим у вивченні тієї самої дисципліни.

Проектна група гуманітарних наук також співпрацювала з проектними групами в інших галузях знань. Вкрай важливо було забезпечити спільні принципи, що базувалися на найважливіших міждисциплінарних підходах, тобто в тих галузях науки, де навчання часто об'єднується в одному курсі. Гуманітарні предмети зазвичай поєднуються із соціальними чи педагогічними дисциплінами (у Фінляндії вчителі-предметники здобувають ступінь магістра на так званих предметних факультетах, наприклад, гуманітарних наук або природничих наук, проте, проходять однорічне педагогічне навчання на факультеті педагогічної освіти). Результати співпраці із соціальними науками та освітніми проектними групами могли б піти на користь багатьом майбутнім студентам.

Також важливою була співпраця з деканами факультетів гуманітарних наук та адміністрацією відділу у справах студентства. Робота групи мала міжнародний характер завдяки участі Фінляндії в програмі налагодження співпраці освітніх структур в Європі<sup>1</sup>, а також спільних проєктах та співпраці з факультетом гуманітарних наук Університету Тарту.

### Розробка навчальних програм у ВНЗ Фінляндії

Розробка навчальних програм, безсумнівно, є одним з найголовніших аспектів забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. Одним з основних понять у плануванні навчальних програм є результати навчання, які також

називають переліком того, що повинен знати, розуміти і (або) бути в змозі зробити студент після закінчення періоду навчання<sup>2</sup>. Результати навчання, будучи критерієм для забезпечення якості та ефективності вищої освіти, дають змогу університетам не тільки оцінювати успішність студентів у межах предметних знань, а й заохочувати їх до розвитку інших важливих навичок, що напрацьовуються в процесі навчання. Перевірка теорії бере свій початок в основних принципах наукових програм, орієнтованих на результат, зокрема принципах Бенджаміна Блума (1956), з урахуванням більш сучасного доробку (Коутс, 2000, Андерсон та Красвохл, 2001).

У доповіді комітету з розвитку системи університетських наукових ступенів та Міністерства освіти Фінляндії навчальний план університету визначається як інструмент для планування викладання та навчання. У доповіді визначаються деякі важливі характеристики навчальної програми: за допомогою навчальної програми процес навчання можна структурувати в єдине ціле. Навчальна програма перелічує предмети та модулі, а також визначає мету навчання та очікувані результати. Зокрема, установлюється тривалість навчання та його основний напрямок. Зв'язок між курсами та їх послідовність визначаються відповідно до принципів кумулятивного навчання. Програма описує методи навчання та оцінювання студентів, їх навчальний шлях, забезпечує необмежене покращення рівня знань. Добре структурований навчальний план дозволяє передбачати труднощі, які можуть з'явитись у ході навчання, та допомагає створити індивідуальний план<sup>3</sup>.

Більше того, держава підтримує реформу гармонізованих навчальних програм, установлюючи національні рамки стандартів навчальних планів та забезпечуючи постійне оновлення навчальних програм за участю всіх зацікавлених у цьому сторін.

Щоб допомогти реформувати систему наукових ступенів, Міністерство освіти профінансувало трирічний (2004—2006) проєкт під назвою W5W — «Дві вищі освіти за п'ять років». Координатором проєкту стали Університети Оулу та Куопіо, загалом у проєкті взяли участь 12 фінських університетів. Даний проєкт мав чотири підтеми: розробку навчальної програми, введення індивідуальних навчальних планів, розробку більш універсальних методів консультацій та підтримки методичної практики для додаткового

<sup>2</sup> A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005) Взято з : [www.bologna-bergen2005.no/Docs/](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/)

<sup>3</sup> Quality Hand book of Higher education in Finland and Russia (2009) University of Turku.

<sup>1</sup> <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

навчання протягом перехідного періоду зі старої системи академічних ступенів. У ході проекту матеріали були опубліковані як фінською, так і англійською мовами. Продовженням проекту стала ініціатива W5W2 (2007–2009), координаторами якої були ті самі університети. Дана ініціатива виступила за введення Болонської системи в університетах Фінляндії<sup>1</sup>.

Застосування ідеї результатів навчання як головної для оцінювання навчальної програми допомогло більшості фінських вищих навчальних закладів внести зміни до змісту курсів, зберігши якість освіти. Крім того, освітня політика у Фінляндії мала на меті підвищити рівень успішності студентів, зосередитись на викладанні та навчанні, інтелектуальній звітності, створенні оптимальних умов навчання та таких навчальних програм, які найкраще допомагають студентам досягти більших та конкретніших цілей у процесі здобуття академічного ступеня.

Важливо розуміти, що фінські університети мають достатню автономію в розробці навчальних програм<sup>2</sup>. Згідно з указом про університетські ступені окремі університети мають можливість розробляти навчальні програми на основі національної системи наукових ступенів. Проте це неминує веде до значних розбіжностей між навчальними програмами в одній сфері знань в різних університетах, які [розбіжності], у свою чергу, можуть призвести до додаткової роботи при переході студента з одного університету до іншого. Болонський процес закликав університети Фінляндії переглянути цей підхід.

Залежно від адміністративної практики в різних університетах навчальні програми переглядаються з різною періодичністю, і робиться це, відповідно, по-різному. У процесі розробки навчальних програм існують два окремих цикли: річний цикл та більш тривалий цикл. Річна підготовка базується на оновленні навчальної програми порівняно з попереднім роком, але на практиці жодних структурних змін зробити не можна. Структурні зміни здійснюються, коли з'являються наукові або соціальні потреби. У Фінляндії, наприклад, такою потребою стала реформа системи навчальних ступенів у 2005 році.

Частіше за все навчальний план переглядається щороку, і розклад більшою мірою залежить від дати публікації навчального посібника, в якому описуються всі предметні курси конкретного ВНЗ. Навчальні програми часто плануються та затверджуються різними органами; підготовчу

роботу можна здійснити й без затвердження, але остаточне рішення прийматиме офіційний орган. В ідеальному випадку процес розробки навчальних програм є співпрацею студентів, викладачів, адміністрації та зацікавлених груп за межами університету.

Розглядаючи процес розробки навчальних програм з позиції забезпечення якості освіти, важливо дізнатися, хто бере участь у підготовці навчальної програми, яким є їхній статус на кафедрі та в конкретній галузі знань. На більшості кафедр річна підготовка передбачає педагогічні наради, метою яких є зібрати весь колектив кафедри. Насправді можливість вплинути на рішення на таких зустрічах залежить від науково-педагогічного статусу особи. Отже, великі зустрічі краще підходять для коригування програм, а не їх розробки. Як правило, сам процес підготовки відбувається на неофіційному рівні або індивідуально. Тобто при побудові внутрішньої системи контролю якості освіти університети повинні переконатися, що процеси перегляду навчальних планів є чіткими та зрозумілими як для співробітників, так і для студентів.

Відповідне коло людей може користуватися інформацією про навчальний план, якщо подбати про те, що ця інформація легкодоступна. Серед тих, хто може користуватися навчальним планом, — люди, які беруть участь у розробці навчальних програм, викладачі, студенти та абітурієнти, представники адміністрації, дослідники, члени громадськості та фахівці, що беруть участь у зовнішньому контролі якості освіти. Тому важливо звертати увагу на те, як можна ознайомитися з навчальним планом. Крім власне навчальної програми більшість навчальних посібників містять багато інформації про викладання та навчання. Їх можна охарактеризувати як посібники з забезпечення якості викладання. Однак навчальні посібники можуть бути досить різними. Наприклад, кафедри можуть публікувати свої власні, більш докладні програми, разом з навчальним посібником на рівні факультету чи університету.

Здебільшого незначні зміни можна внести до готової навчальної програми без необхідності проходити весь процес затвердження навчального плану. Навчальну літературу чи методи навчання, скажімо, можна змінити за рішенням викладача або завідувача кафедри. Стосовно до таких змін зазвичай немає чітких правил, але відхилення від чинної навчальної програми є процесом досить неоднозначним, тому практики в таких випадках існують різні. Для забезпечення гарантії якості викладання важливо визначити, ким саме і які зміни можуть бути внесені до навчальної програми і як задіяні у процесі навчання сторони дізнаються про зміни.

<sup>1</sup> W5W Project website. [www.w5w.fi](http://www.w5w.fi)

<sup>2</sup> Luoto Lauri and Lappalainen Matti 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa (2006) [Curriculum processes at universities. Abstract in English.] Взято з : [www.kka.fi/files/146/KKA\\_1006.pdf](http://www.kka.fi/files/146/KKA_1006.pdf)

Такі правила не обов'язково є сформульованими, оскільки на більшості кафедр чинна навчальна програма складалася поступово, а жодних систематичних підходів до розробки планування навчальних програм не було. Деякі деталі процесу підготовки були розроблені, і з часом зайві елементи були вилучені. З уведенням системи забезпечення якості освіти та загальної характеристики різних процесів усі вони також стали більш зрозумілими.

### Оцінювання та забезпечення якості освіти в Університеті Турку

Відповідно до Закону про університети Фінляндії<sup>1</sup> ВНЗ є відповідальними за якість і постійний розвиток освіти та іншої діяльності. Законодавство також вимагає, щоб ВНЗ регулярно виконували зовнішні оцінювання своєї діяльності та систем забезпечення якості освіти, а також оприлюднювали результати таких оцінювань. Установи самостійно приймають рішення щодо системи контролю якості знань. У ході перевірок також оцінюється комплексність, функціонування й ефективність системи (Талвінен 2012).

Згідно зі стратегіями Університету Турку<sup>2</sup>, другого за величиною державного університету у Фінляндії, оцінювання якості всіх сфер діяльності є частиною нормальної роботи ВНЗ. Політика забезпечення якості освіти була створена для університету, і його керівництво гарантує, що критерії якості встановлюються на різних рівнях організації. Університет контролює й аналізує свою діяльність, приміром, за допомогою внутрішнього і зовнішнього оцінювання та розвиває свою діяльність, щоб забезпечити реалізацію даної стратегії.

Ректор відповідає за організацію системи якості освіти в університеті загалом, а завідувачі кафедр, у свою чергу — за забезпечення якості освіти в межах відповідних кафедр. При цьому якість діяльності університету є принципово результатом професійної, відповідальної та етичної роботи членів університетської спільноти.

Забезпечення якості освіти Університету Турку має на меті:

- підтримати та забезпечити реалізацію цілей та бачення, визначених стратегіями університету;
- здійснювати свою діяльність на основі точної й оновленої інформації про контроль та оцінювання якості освіти;

<sup>1</sup> Universities Act 558/2009. Взято з: [www.finlex.fi/fi/laki/en20090558.pdf](http://www.finlex.fi/fi/laki/en20090558.pdf)

<sup>2</sup> University of Turku. Strategy and Values. 2013. Взято з: [http://www.utu.fi/en/university/strategy-and-values/Documents/UTU\\_strategy\\_2013-2016\\_final.pdf](http://www.utu.fi/en/university/strategy-and-values/Documents/UTU_strategy_2013-2016_final.pdf)

- розвивати якість робочої діяльності університету та надавати можливість викладачам зосередитися на своїх основних обов'язках;

- зробити помітними основні принципи діяльності та високу якість роботи університету.

На факультетах університету Турку роботу з забезпечення якості освіти контролює декан, а на кафедрах — їх завідувачі. Є також контактні особи, відповідальні за забезпечення якості освіти, котрих призначають на факультетах і котрі відповідають за практичне забезпечення якості освіти.

Оцінювання та експертна оцінка вже довгий час є частиною роботи наукового співтовариства. Дослідження, викладання та навчання оцінюються за допомогою різних критеріїв.

Як зазначено в стратегії Університету Турку, ключовим фактором його успіху є досвід працівників, тому викладачів заохочують підтримувати та розвивати свої професійні навички. Обговорення розвитку є невід'ємною частиною діяльності співтовариства, і вони провадяться, щоб допомогти з управлінням кафедр, а також роботою, розвитком та кар'єрним зростанням викладачів.

Підвищення кваліфікації викладачів — це програма організаційної підтримки працівників, що пропонує співробітникам університету можливість професійного розвитку та підтримує їх у поліпшенні робочого середовища. Метою цієї ініціативи є розвиток ерудиції, навичок і ставлення до працівників, для того щоб іти в ногу з часом, а також розвиватись у майбутньому.

З урахуванням дедалі більшої інтернаціоналізації необхідність методів для підвищення кваліфікації викладацького складу проходить оцінювання, а власне можливості розвитку університетського персоналу урізноманітнюються. Підвищення кваліфікації викладацького складу в університеті розподіляється на два види: загальний та освітній розвиток співробітників. У рамках заходів з підвищення кваліфікації працівників організуються як проекти університетського рівня освіти, так і проекти розвитку окремих кафедр.

Спеціальна кафедра розвитку освіти організовує й координує розробку найкращих викладацьких методик. Її основними завданнями є:

- організувати педагогічну підготовку для співробітників університету;
- координувати і навчати університетську спільноту для консультування студентів;
- виступати в ролі експерта з питань, пов'язаних з освітою в рамках роботи з забезпечення якості університетської освіти;
- пропонувати педагогічну та технічну підтримку проектам університету та підтримувати використання навчальних технологій на основі

університетських ресурсів для поліпшення викладання.

Підвищення рівня викладання педагогічного складу та професійної відповідності інших працівників розглядається як головний фактор для підтримання налагодженої роботи в університеті. Адміністрація університету розробляє пропозиції для поліпшення навчання та розвитку предметних курсів, що університет пропонує для весняного та осіннього навчальних семестрів. Комітет університету з підвищення кваліфікації працівників підтримує ці пропозиції, які щороку визначають необхідний рівень професіоналізму працівників, далі методи та принцип підвищення їхньої кваліфікації.

Підсумовуючи, зазначимо, що Болонський процес, імовірно, став одним з найпомітніших поштовхів до зміни в міжнародній освіті. У деяких країнах цей процес був особливо успішним, оскільки дане нововведення було використане як можливість для позитивних змін та розвитку. Досвід Фінляндії можна розглядати як хороший приклад реформування системи академічних ступенів, упровадження нової системи навчальних програм та їх адаптації до нових правил, зберігаючи їх предметний зміст та загальну якість навчання. Усе це дає підстави стверджувати,

що університетам Фінляндії пішли на користь як багаторічні освітні традиції, так і загальноєвропейські реформи, що забезпечують постійні оновлення навчальних програм та високий рівень здобутих академічних ступенів.

## Список використаних джерел

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. (1956) *A Taxonomy of Cognitive Objectives*. New York: McKay.
- Coates, M. (2000) *Compliance or Creativity?: Using Learning Outcomes to enhance learner autonomy*. Academic Development – Challenges and Changes International Conference, South Africa: Rhodes University, December.
- Power, M. (1997) *Expertise and the construction of relevance: accountants and environmental audit*. *Accounting, Organizations and Society* 22.2 (1997): 123-146.
- Ritzer, G. (2008) *The McDonaldisation of society* 5. Pine Forge Press.
- Saarinen, T. (2005) 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European journal of education* 40.2: 189-204.
- Sahlberg, P. (2007) *Education policies for raising student learning: The Finnish approach*. *Journal of Education Policy* 22.2: 147-171.
- Talvinen, K. (2012) *Enhancing Quality*. Finnish Higher Education Evaluation Council
- Valimaa, J., Hoffman D., and Huusko M. (2006) *The Bologna Process in Finland. Creating the European area of higher education*. Springer Netherlands: 43-68.

# Досвід системи вищої освіти США: приклад Університету Вісконсин-Медісон



**Дмитро Хуткий<sup>1</sup>**

## Анотація

Українська система освіти у своєму теперішньому вигляді потребує фундаментальної модернізації. Сучасні політичні реформи надають реалістичну можливість запровадити найкращі освітні та дослідницькі стандарти. Ця робота, виконана на основі дослідження в одному з університетів США<sup>2</sup>, висвітлює наукові та освітні принципи і підходи, які варті впровадження в Україні. Вони охоплюють такі сфери: прозорість, зручність для викладачів та студентів, університетську свободу і культуру, легітимність розмаїтих форм знання, формати викладання, навчання та дослідження, а також організацію роботи кафедри. При цьому ці аспекти можуть бути втілені внутрішніми рішеннями на рівні університету чи кафедри.

**Ключові слова:** вища освіта, університет, Сполучені Штати, Україна.

<sup>1</sup> Кандидат соціологічних наук, Представник з розвитку міжнародних відносин, Київський міжнародний інститут соціології, Україна, khutkyu@gmail.com

<sup>2</sup> Це дослідження було проведено за підтримки Дослідницької програми Карнегі.

## Вступ

Українські університети досі не позбавилися низки застарілих неефективних бюрократичних елементів, які заважають запровадити передові інновації. Варто згадати лише спадок інституціональної відокремленості освіти від науки, який перешкоджає прямому використанню найновіших наукових відкриттів у викладанні та обмежує залучення молодих учених до дослідницьких мереж. Безперечно, існують контекстуальні проблеми, скажімо, занепад української економіки, який унеможливує масштабні інвестиції у фундаментальні та прикладні дослідження. Проте деякі інституціональні умови можна змінити. Найкращим прикладом є прогресивний закон про вищу освіту. У душі позитивної психології корисно зосередитися не на критиці, а на пропозиціях, не на проблемах поза межами сфери нашого впливу, а на питаннях, які можна свідомо змінити.

Відповідно до рейтингу програм із соціології, виконаного U.S. News & World Report, у 2013 році Університет Вісконсин-Медісон здобув перше місце, разом із Принстонським університетом та Університетом Каліфорнії — Берклі<sup>3</sup>. Отже, він є зразком, з якого варто брати приклад. Польовий етап тривав з вересня до грудня 2013 року в межах перебування автора в університеті як запрошеного дослідника, наукового співробітника програми Карнегі. Звичайно, одержані дані розкривають якісні характеристики, висновки стосуються саме цього випадку та не можуть бути узагальнені на весь університет чи американську систему освіти. Радше, вони можуть розглядатись як зразки найкращих практик, корисних для української системи освіти.

Для здійснення всебічного огляду вивчалась низка інституціональних компонентів: прозорість, зручність для викладачів та студентів, університетська свобода, університетська культура,

<sup>3</sup> Sociology. Ranked in 2013. (2014). Retrieved from : <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-humanities-schools/sociology-rankings>.

легітимність знання, різні формати викладання та навчання, підходи до дослідження та функціонування кафедр. Передові підходи до діяльності університету частково вже діють у полі української освіти, тому тут висвітлюються тільки найбільш відмінні і, відповідно, потенційно найбільш затребувані формати. Важливо зазначити, що чимала кількість розглянутих підходів є неформальними, і тому вони не відображені в офіційних документах. Ті, хто їх практикує, сприймають їх як само собою зрозумілі і зрідка чи взагалі не звертають на них особливої уваги. Ці підходи стають помітними тоді, коли розглядаються зовнішнім спостерігачем, який походить з іншої університетської культури, і тільки тоді вони можуть бути інтерпретовані та проаналізовані із соціологічного погляду. Оскільки це дослідження акцентується на якісних характеристиках, то застосовується індуктивний підхід, відповідно до якого перш за все інтерпретуються дані, і тільки потім відбувається пошук зв'язків із наявними теоретичними розробками.

## Прозорість

У громадських закладах домінує нормативний дискурс прозорості, і, безперечно, університети є найбільш яскравим прикладом його втілення. Що вражає найперше, так це візуальний ефект буквальної прозорості стін і дверей адміністративних кабінетів — вони скляні. Тому робочі будні адміністрації може спостерігати будь-який відвідувач. Двері кабінетів відчинені майже завжди, особливо під час зустрічей та консультацій зі студентами та колегами.

## Зручність для викладачів і студентів

Предбачається, що для ефективного навчання і дослідження мають бути створені відповідні умови. Зручність починається з таких елементарних речей, як розклади занять он-лайн. Звичайною практикою є матеріали для навчання, розміщені на сайті університету. Це співвідноситься з загальною тенденцією інтенсивного використання он-лайн-інструментів для навчання — вони можуть бути досить нетрадиційними, наприклад дискусії у Facebook<sup>1</sup>. На рівні предметів вибіркові курси офіційно відбуваються, навіть коли на них записані з півдюжини студентів. Автор відвідував такі пари і визнає, що це було надзвичайно продуктивно. Навіть у групи зі звичайних семінарських занять з основних предметів розподіляють приблизно по 12 студентів. Аспіранти, магістри, бакалаври і навіть старшокласники — усі вони можуть відвідувати пари. До всіх висуваються однакові вимоги, і якщо не знати наперед, складно розрізнити, хто з якого року навчання. Не дивно, що викладачі мають ключі від корпусів, в яких розміщені їхні офіси, і можуть працювати там будь-коли — навіть пізно вночі або на вихідних.

<sup>1</sup> Dougherty, K.D., & Andercheck, B. (2014). Using Facebook to Engage Learners in a Large Introductory Course. *Teaching Sociology*, 42, 95-104.

## Університетська свобода

Інновації потребують простору для творчості та експериментів, і дослідження та викладання не є винятками. Так, в Університеті Вісконсин-Медісон автори курсів мають виключне право незалежно визначати зміст і форми навчання, відображені у робочо-тематичному плані дисципліни. Як закріплено в університетських документах, навчальні предмети розробляються і проводяться в різноманітні способи<sup>2</sup>. Це також передбачає, що жоден інший викладач чи представник адміністрації не перевіряє і не править робочо-тематичних планів, крім виняткових випадків, якщо немає нарікань з боку студентів. Викладачі можуть змінювати робочо-тематичні плани протягом семестру, а також гнучко модифікувати формати проведення пар (лекція / семінар / практичне заняття) просто в аудиторії залежно від того, що вони вважають за краще на даний момент. По суті, на розсуд професорів та асистентів залишено настільки багато елементів викладання, що вони навіть не відображені в офіційних документах<sup>3</sup>.

## Університетська культура

Деякі елементи університетської культури можуть здаватися незвичними для представників більш конформістських культур, де багато практик стандартизовані та закріплені у статутах. На противагу цьому, викладачі університету мають право провадити заняття поза навчальними корпусами, наприклад у парку, та офісні консультації — у кав'ярні, і це ніяк не відображено у навчально-тематичному плані. Відповідно до університетських правил викладачі можуть вимагати від студентів відвідувати заняття за розкладом на початку кожного курсу і повинні письмово поінформувати студентів стосовно до особливих очікувань щодо відвідування (участі), зокрема те, яка частина оцінки ґрунтується на відвідуванні (участі)<sup>4</sup>. Під час занять студентам не дозволяється і суворо забороняється розмовляти між собою та використовувати електронні пристрої для відпочинку. Це відбиває принцип поваги до викладача, і додержання цього принципу більш імовірно в менших групах та серед магістрів і аспірантів.

## Легітимність знання

Соціальна реальність ширша за царину науки, тому варто визнати, що інші засоби масової комунікації також надають соціальну інформацію. Отже, цілком логічно, що в дослідженому уні-

<sup>2</sup> SocFaculty Legislation. University of Wisconsin-Madison. Academic Matters. (pages II-100 through II-299). (2014). Retrieved from : <http://secfac.wisc.edu/governance/legislation/Pages100-299.htm#108>

<sup>3</sup> Wisconsin Statutes. Chapter 36. University of Wisconsin System. (2014). Retrieved from : <http://docs.legis.wisconsin.gov/statutes/statutes/36.pdf>.

<sup>4</sup> Faculty Legislation. University of Wisconsin-Madison. Academic Matters. (pages II-100 through II-299). (2014). Retrieved from : <http://secfac.wisc.edu/governance/legislation/Pages100-299.htm#108>



верситеті публіцистичні журналістські статті використовуються як легітимні джерела інформації для навчання і навіть запропоновані в робочо-тематичних планах. Наприклад, газетні шпальта, фільми і телевізійні шоу можуть бути використані як наочні засоби з зовнішнього світу<sup>1</sup>. Більше того, Вікіпедія та її аналоги, такі як Партисипедія, використовуються як дозволені джерела знання. Насправді, відповідно до одного дослідження Вікіпедія є настільки само точною, як і Британська енциклопедія — обидві мають дуже близький відсоток помилок<sup>2</sup>. Студентів навіть заохочують дописувати і додавати статті до Вікіпедії.

#### Формати викладання та навчання

В Університеті Вісконсин-Медісон від студентів очікують, що вони читатимуть літературу до лекцій, а не після. І в цьому є резон, адже так вони більше запам'ятають і будуть краще підготовлені до сприйняття складнішої інформації. Інколи студенти мають позакласні завдання у вигляді міні-досліджень (спостережень, експериментів, інтерв'ю, опитувань), навіть до прослуховування спеціалізованих методологічних курсів. Завдяки цьому вони раніше знайомляться з польовими емпіричними дослідженнями. Про важливість збору даних наголошується щодо опанування змістовних, якісних<sup>3</sup>, а також кількісних<sup>4</sup> видів даних на всіх рівнях навчання, включно зі вступними та просунутими професійно орієнтованими дисциплінами<sup>5</sup>. Вони можуть бути інтерактивні та екстравагантні, як, наприклад, рольові ігри, які моделюють соціальні явища<sup>6</sup>. Водночас деякі вчені критикують окремі прикладні завдання. Скажімо, М. Брасвел застерігає, що студенти іноді недостатньо дбають про уникнення шкідливого впливу експериментів на їх учасників<sup>7</sup>. Утім у будь-якому разі справа не в послідовності «від знання до практики», а в поєднанні обох, завдяки чому студенти вивчають практичні моменти і краще пов'язують абстрактне знання зі своїм життєвим досвідом. Це узгоджується з підходом

<sup>1</sup> Massengill, R. P. (2011). Sociological Writing as Higher-level Thinking: Assignments That Cultivate the Sociological Imagination. *Teaching Sociology*, 39, 371–381.

<sup>2</sup> Wright, E. O. (2011). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

<sup>3</sup> Healey-Etten, V. & Sharp, S. (2010). Teaching Beginning Undergraduates How to Do an In-depth Interview: A Teaching Note with 12 Handy Tips. *Teaching Sociology*, 38, 157–165.

<sup>4</sup> Strangfeld, J. A. (2013). Promoting Active Learning: Student-Led Data Gathering in Undergraduate Statistics. *Teaching Sociology*, 41, 199–206.

<sup>5</sup> Strangfeld, J. A. (2013). Promoting Active Learning: Student-Led Data Gathering in Undergraduate Statistics. *Teaching Sociology*, 41, p. 200–201.

<sup>6</sup> Simpson, J. M. & Elias, V. L. (2011). Choices and Chances: The Sociology Role-playing Game — The Sociological Imagination in Practice. *Teaching Sociology*, 39, 42–56; *Sociology*. Ranked in 2013. (2014). Retrieved from : <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-humanities-schools/sociology-rankings>

<sup>7</sup> Braswell, M. (2014). Once More unto the Breaching Experiment: Reconsidering a Popular Pedagogical Tool. *Teaching Sociology*, 42, 161–167.

Дж. Прейсла та К. Роулстона, котрі обстоюють ітераційний підхід до навчання — по суті, чергування теорії та польових досліджень, що сприяє виявленню спільних проблем та спрощує розуміння теорій і методів<sup>8</sup>.

#### Підходи до дослідження

В американському університетському середовищі панує засаднича соціальна норма поєднання викладання з дослідженням. Справді, як було помічено в Університеті штату Вісконсин, магістрів і аспірантів заохочують до проведення емпіричних досліджень, особливо на основі особисто зібраних первинних даних. Теоретичні розвідки також можливі, але, безперечно, вони є другорядними. Цей підхід чітко розкритий у висновку, відповідно до якого проведення власних дослідних проєктів з усіма складовими, починаючи з плану дослідження, продовжуючи збором і аналізом даних і завершуючи оцінкою з боку однолітків, є критично важливим для опанування предметів<sup>9</sup>.

Більше того, зазвичай магістри й аспіранти до половини робочого часу працюють у дослідному центрі чи викладають у ролі асистентів. У такий спосіб вони допомагають професорам, набуваючи додаткового досвіду, та можуть з користю долучитися до більшого наукового проєкту, стати частиною дослідної команди й уже в магістратурі встановити професійні зв'язки. Відгуки студентів свідчать про те, що вони цінують такі можливості.

Аспіранти одержують поради щодо своїх дисертацій від усіх членів ради з захисту, і не під час захисту, а заздалегідь. Тобто критика дисертаційного дослідження не є сюрпризом для аспіранта, і він має можливість врахувати її заздалегідь і, відповідно, покращити свою працю. Захист дисертації відбувається безпосередньо на кафедрі, а не на зовнішній спеціалізованій раді, за участі приблизно п'яти професорів. Рада має такий склад: троє експертів з кафедри, один — з цієї самої спеціальності, але з іншої кафедри, і принаймні один — з іншого університету. Змістовний бік однозначно важливіший за формальний. Наприклад, на одному з захистів двоє з п'яти членів ради брали участь віддалено — у форматі відеоконференції.

#### Функціонування кафедри

Професурі з пострадянського освітнього простору адміністративні підходи у США можуть видатися різко відмінними. Наприклад, в Університеті Вісконсин-Медісон викладачі не зобов'язані оформляти свої наукові чи особисті поїздки поза містом, особливо якщо не потрібно переносити

<sup>8</sup> Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in Teaching Qualitative Research: A 30-year Perspective. In Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). *Teaching Research Methods in the Social Sciences* (p. 16). Padstow: Ashgate.

<sup>9</sup> Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in Teaching Qualitative Research: A 30-year Perspective. In Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). *Teaching Research Methods in the Social Sciences* (p. 17). Padstow: Ashgate.

пари. За замовчуванням документообігом займаються представники адміністрації, а не викладачі. Професорів заохочують приділяти більше ніж 40% часу дослідженням та публікуванню статей і книжок. Викладання також має займати 40% робочого часу, тоді як участь у конференціях, комісіях, написання рекомендацій тощо — менше від 20%. Безперечно, такий розподіл робочого часу створює кращі передумови для наукових досліджень.

## Виклики

Незважаючи на численні передові формати викладання, дослідження й адміністрування, існує низка дискусійних практик, які заслуговують на обговорення та критику. Оскільки тут розглядається американський університет, то в ньому основна увага приділяється власне американському суспільству. У цьому контексті критична ремарка щодо викладання вступу до соціології, зроблена майже тридцять років тому, і досі актуальна: імовірно, найважливішою особливістю курсу є вражаюча неухвага до порівняльних чи історичних аспектів<sup>1</sup>. Більше того, складається враження, що американським професорам інколи бракує часу на дослідження. Викладацькі, адміністративні та інші професійні обов'язки залишають менше часу, ніж хотілося б, для власних наукових досліджень. А також, незважаючи на наявні інноваційні викладацькі й дослідницькі стратегії, викладачі часто «викладають, як їх самих навчали»<sup>2</sup>. Мають значення і міжкультурні відмінності. Як зазначають Дж. Прейсіл та К. Ролстон, при викладанні досліджень студентам не-Західних культур стикаються із трьома викликами: практичні та етичні питання входження до місцевої спільноти; використання даних зі збереженням конфіденційності та на користь респондентів; збереження змісту під час перекладу<sup>3</sup>. Нарешті, існує одна властивість американської системи освіти, яка тісно пов'язана з високо поцінованим у США індивідуалізмом<sup>4</sup>. Ідеться про приватність особистих оцінок — за роботи, з курсів, за дисертацію. З одного боку, це рятує самоповагу студентів, оскільки вони захищені від порівняння з успішністю інших. З другого боку, вони втрачають ще одну підставу для усвідомлення власної успішності порівняно з іншими та мотивації бути кращими. У суспільствах з більш

виразними колективістськими цінностями, як у пострадянській Україні<sup>5</sup>, публічне оголошення оцінок є нормою, так само, як і публічний захист дисертації. І це відкриває можливості не тільки для критики, а й для підтримки з боку однолітків. Підтримка є навіть більш промовистою, позаяк в Україні той, хто захищає дисертацію, може бачити з десяток близьких людей, які надають емоційну підтримку. Це є перевагою солідарності у колективістському суспільстві. Проте в будь-якому разі ми маємо розглядати ці цінності з позицій культурного релятивізму — тлумачити ці явища з погляду людей відповідних культур.

## Висновки

Кожна з розглянутих особливостей може здаватися незначною, однак усі вони відображають депо подібне. Вони пов'язані зі зручністю, якістю, свободою та відповідальністю в академічній сфері. Це непростий, але досяжний баланс. Болонський процес, який офіційно підтриманий українським урядом, створює інституціональні можливості для запровадження цих принципів. По суті, ці прогресивні зміни стають більш імовірними, оскільки більше студентів і професорів беруть участь у навчальних і дослідних програмах за кордоном. І, безперечно, кожен викладач та працівник адміністрації може втілити їх у межах власної сфери відповідальності.

## Список використаних джерел

- Braswell, M. (2014). Once More unto the Breaching Experiment: Reconsidering a Popular Pedagogical Tool. *Teaching Sociology*, 42, 161-167.
- Dougherty, K.D., & Andercheck, B. (2014). Using Facebook to Engage Learners in a Large Introductory Course. *Teaching Sociology*, 42, 95-104.
- Faculty Legislation. (2014). University of Wisconsin-Madison. Academic Matters. (pages II-100 through II-299). Retrieved from <http://secfac.wisc.edu/governance/legislation/Pages100-299.htm#108>.
- Healey-Etten, V. & Sharp, S. (2010). Teaching Beginning Undergraduates How to Do an In-depth Interview: A Teaching Note with 12 Handy Tips. *Teaching Sociology*, 38, 157-165.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Massengill, R.P. (2011). Sociological Writing as Higher-level Thinking: Assignments That Cultivate the Sociological Imagination. *Teaching Sociology*, 39, 371-381.
- Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in Teaching Qualitative Research: A 30-year Perspective. In Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). *Teaching Research Methods in the Social Sciences*. Padstow: Ashgate. pp. 13-21.
- Sanderson, S.K. (1985). The Provincialism of Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, 12, 397-410.
- Simpson, J.M. & Elias, V.L. (2011). Choices and Chances: The Sociology Role-playing Game—The Sociological Imagination in Practice. *Teaching Sociology*, 39, 42-56.
- Sociology. Ranked in 2013. (2014). Retrieved from <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-humanities-schools/sociology-rankings>.
- Strangfeld, J.A. (2013). Promoting Active Learning: Student-Led Data Gathering in Undergraduate Statistics. *Teaching Sociology*, 41, 199-206.
- Strayhorn, T.L. (2009). The (In)effectiveness of Various Approaches to Teaching Research Methods. In Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). *Teaching Research Methods in the Social Sciences*. Padstow: Ashgate. pp. 119-130.
- Wisconsin Statutes. Chapter 36. University of Wisconsin System. (2014). Retrieved from <http://docs.legis.wisconsin.gov/statutes/statutes/36.pdf>.
- Wright, E.O. (2011). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

<sup>5</sup> Ibid.

# Міжнародний бенчмаркінг у вищій освіті



## Наталія Василькова<sup>1</sup>

### Анотація

Стаття присвячена одному з інструментів для досліджень та управління — бенчмаркінгу, який використовується в процесі планування і контролю в багатьох вищих навчальних закладах світу з метою покращення результатів їхньої діяльності. Однак для більшості університетів України даний інструмент є новим, і тому вони ще тільки мають відкрити його для себе й упровадити в процес комплексного дослідження ринку, стратегічного планування та оцінювання результатів.

**Ключові слова:** вища освіта, бенчмаркінг, стратегічний менеджмент.

В останнє десятиліття й особливо останніми роками спостерігається зростання інтересу до інструментів досліджень і управління, котрі забезпечують і підтримують якість і результати діяльності вищих навчальних закладів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Одним з таких інструментів є бенчмаркінг —

<sup>1</sup> Кандидат економічних наук, доцент Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.

добре відомий та широко використовуваний у комерційному секторі інструмент, який сьогодні набуває дедалі більшої популярності у сфері університетського управління.

Розвиток бенчмаркінгу в приватному секторі у 1980—1990-х роках був обумовлений такими чинниками: зростанням міжнародної конкуренції; визнанням необхідності забезпечувати продуктивність і результативність на основі порівняння з найкращими в галузі практиками; посиленням інтересу до підвищення якості; стрімким розвитком інформаційних технологій, які відкрили величезні можливості завдяки переведенню на якісно новий рівень процесів збору даних та управління ними. В останні десятиліття бенчмаркінг довів, що є ефективним методом для підвищення якості та поліпшення процесів у організації на основі визначення кращих практик та постійного процесу навчання. Згідно з результатами проведеного Bain & Company глобального дослідження управлінських інструментів і трендів, бенчмаркінг сьогодні є одним з п'яти найбільш використовуваних управлінських інструментів (іншими чотирма є стратегічне планування, відносини зі споживачами, дослідження залученості співробітників та система збалансованих показників)<sup>2</sup>.

Конкуренція на ринку вищої освіти вимагає від університетів у всьому світі постійного вдосконалення всіх напрямів їхньої діяльності та дій. Топ-університети у світі, які асоціюються з найвищою якістю освіти та наукових досліджень і традиційно очолюють міжнародні рейтинги, мають не тільки підтримувати свої досягнення й результати, а й працювати проактивно, щоб забезпечити собі високі конкурентні позиції. Для топ-університетів та таких, що намагаються стати світовими лідерами, вкрай важливим є концентрувати зусилля на інноваціях у всіх сферах, і на цій основі формувати значні й унікальні конкурентні переваги. Для університетів,

<sup>2</sup> Rigby, D., Bilodeau, B. (2013). Management Tools & Trends 2013. Bain & Company: p. 8-9. — Retrieved from: <http://www.bain.com/publications/business-insights/management-tools-and-trends.aspx>

які лише прагнуть досягти міжнародного рівня, корисним може бути застосування бенчмаркінгу як інструменту, який широко використовується в корпоративному секторі, але все ще недооцінений у сфері освіти.

Існує безліч визначень бенчмаркінгу. Так, він може трактуватись як “інструмент, що допомагає організаціям ідентифікувати процеси, котрі вони мають змінити, щоб досягти специфічних стратегічних цілей”<sup>1</sup>; як процес, що базується на фактичних даних, включаючи порівняння з іншими інституціями для покращення своєї діяльності<sup>2</sup>. Бенчмаркінг допомагає:

- зрозуміти, як працюють компанії-лідери;
- відносно швидко поліпшити бізнес-процеси в компанії або організації та з меншими витратами;
- досягти подібних або іноді навіть вищих результатів у власній організації.

З цих самих причин інституції суспільного сектору, включаючи сферу вищої освіти, у багатьох країнах протягом останнього десятиліття адаптували бенчмаркінг як корисний управлінський інструмент. Він дозволяє закладам вищої освіти ідентифікувати та моніторити стандарти й досягнення з метою поліпшення результатів своєї діяльності, процесів і практик; знаходити нові ідеї для досягнення стратегічних цілей вищого навчального закладу, які передбачені його стратегічним планом; забезпечувати сформовану на фактичних даних базу для змін та покращень; забезпечувати інформацією в процесі планування та визначення цілей; поліпшувати процес прийняття рішень через залучення до нього порівняльних даних; надавати зовнішньої спрямованості внутрішнім діям<sup>3</sup>. Отже, бенчмаркінг є важливим інструментом оцінювання результатів інституції на основі порівняльного аналізу її внутрішньої та зовнішньої інформації для визначення ефективності та зниження витрат і досягнення більшого ефекту.

З метою поліпшення використання бенчмаркінгу у вищій освіті Європейська комісія фінансувала у 2006–2010 рр. проект «Бенчмаркінг у європейській вищій освіті»<sup>4</sup>. Автори дослідження визначають бенчмаркінг у сфері вищої освіти як “добровільний процес самооцінювання та самовдосконалення через систематичне порівняння практики і результатів з подібними ор-

ганізаціями. Цей процес дозволяє інституціям ідентифікувати сильні і слабкі сторони та визначити, як адаптувати та поліпшити організаційні процеси для того, щоб протистояти зростаючій конкуренції”<sup>5</sup>. Це означає, що бенчмаркінг може розглядатись як “процес пошуку кращих практик та навчання на прикладі інших”<sup>6</sup>.

У США бенчмаркінг у сфері вищої освіти вперше був застосований Національною асоціацією менеджерів у вищій освіті. В Австралії, як і в багатьох інших країнах, розвиток бенчмаркінгу був пов’язаний із прагненням вдосконалити якість та з потребою продемонструвати якість і ефективність університетських операцій. Бенчмаркінговий підхід був розвинутий на національному й міжнародному рівнях, а також у багатьох університетах за підтримки консалтингових фірм. В європейських країнах національний підхід до бенчмаркінгу в секторі вищої освіти набув розвитку в середині 1990-х років у різних варіантах — за ініціативи національних органів управління або окремим університетом/групою університетів, або незалежною організацією.

Водночас використання міжнародного бенчмаркінгу у сфері вищої освіти й досі залишається обмеженим. Європейська програма бенчмаркінгу ESMU ([www.esmu.be](http://www.esmu.be)) є прикладом транснаціонального порівняльного аналізу, який виходить далеко за межі простого порівняння даних, зосереджуючи увагу на ефективності загальноуніверситетського процесу управління. Коопераційна програма працює з малими групами вищих навчальних закладів для ідентифікації найкращих практик<sup>7</sup>.

Незважаючи на безліч іноземних досліджень методологічних підходів та технологій поліпшення університетського менеджменту, бенчмаркінг ще не став поширеним інструментом досліджень і стратегічного менеджменту у сфері вищої освіти України. Однак важливість його впровадження в практичну діяльність вищих навчальних закладів зростає, якщо взяти до уваги глобальну конкуренцію на ринку освітніх послуг.

Бенчмаркінг охоплює два процеси — оцінювання і порівняння. Зазвичай за опорну позначку (бенчмарк) береться найкращий продукт

<sup>1</sup> Hacker, M. E., & Kleiner, B. M. (2000). 12 steps to better benchmarking. *Industrial Management*, 42(2): 20-23.

<sup>2</sup> Learning and Teaching Unit (2012). Benchmarking. — Retrieved from : <http://www.unisa.edu.au/academicdevelopment/quality/benchmark.asp>

<sup>3</sup> Benchmarking at the University of Adelaide. — Retrieved from : <http://www.adelaide.edu.au/learning/staff/benchmarking/>

<sup>4</sup> <http://education-benchmarking.org>

<sup>5</sup> A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education. (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). — p. 50. — Retrieved from : [http://llp.iugaza.edu.ps/Files\\_Uploads/634956737013680415.pdf](http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf)

<sup>6</sup> Benchmarking to improve efficiency. (2010). Status Report. — p. 7.— Retrieved from : [https://www.hesa.ac.uk/dox/Benchmarking\\_to\\_improve\\_efficiency\\_Nov2010.pdf](https://www.hesa.ac.uk/dox/Benchmarking_to_improve_efficiency_Nov2010.pdf)

<sup>7</sup> A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education. (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). — pp. 43-44. — Retrieved from : [http://llp.iugaza.edu.ps/Files\\_Uploads/634956737013680415.pdf](http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf)

або найкращий маркетинговий процес, який використовує прямий конкурент та/або організація, яка працює у схожій сфері. Метою бенчмаркінгу є ідентифікація можливих способів поліпшення організації та її бізнес-процесів, товарів і практик. Бенчмаркінг може розглядатись як тип стратегічно спрямованих маркетингових досліджень та як альтернативний метод стратегічного планування і стратегічного аналізу, що базується не на досягненнях, а на результатах і кращих практиках конкурентів. Отже, бенчмаркінг поєднує в єдину систему три компоненти: стратегічний розвиток, галузевий аналіз та аналіз конкурентів.

Класифікація Європейського центру вищої освіти при ЮНЕСКО (UNESCO — CEPES) 2007 року, яка базується на наявній літературі, виділяє шість типів бенчмаркінгу в секторі вищої освіти<sup>1</sup>:

- внутрішній бенчмаркінг — порівняння різних компонентів подібних програм у межах одного вищого навчального закладу;
- зовнішній бенчмаркінг — порівняння досягнень у ключових сферах діяльності на основі дослідження організацій, що розглядаються як конкуренти;
- функціональний бенчмаркінг — порівняння окремих процесів;
- міжінституціональний бенчмаркінг — порівняння між кількома інституціями;
- неявний бенчмаркінг — квазі-бенчмаркінг, що вивчає підготовку та публікацію даних (показників) досягнень, які можуть бути корисні для потужного міжінституціонального порівняльного аналізу; він може бути не добровільним, а результатом тиску ринкових факторів або агентств-координаторів;
- загальний бенчмаркінг — вивчає основні практичні процеси або послуги;
- бенчмаркінг на основі процесів — вивчає процеси, завдяки яким досягаються результати.

Вибір окремих типів бенчмаркінгу визначається цілями університету, його потребами та вимогами зовнішнього середовища, доступними ресурсами та потенціалом для розвитку, а також можливостями впровадити ці інструменти в механізм стратегічного менеджменту для забезпечення конкурентоспроможності ВНЗ.

Згідно з результатами різних досліджень використання бенчмаркінгу в системі стратегічного планування дозволяє університетам постійно ідентифікувати ті окремі якості університету, що є джерелом ключових переваг, і ті, що ма-

ють бути змінені для ефективної діяльності. Так, даний інструмент допомагає визначити напрями для розвитку, поліпшення та коригування основних рис та принципів університету для підвищення його конкурентоспроможності.

Використання бенчмаркінгу може дати університету такі переваги<sup>2</sup>:

1. Спроможність до об'єктивного аналізу власних сильних і слабких сторін порівняно до конкурентів, які є більш успішними.
2. Цілеспрямовані дослідження та аналіз діяльності провідних університетів дозволяють установі визначити стратегічні цілі і напрями власного розвитку для досягнення лідерства.
3. Генерування нових ідей щодо викладання і навчання, а також щодо маркетингу та освітніх послуг.

4. Постійний бенчмаркінг допомагає відстежувати дії конкурентів та діяти проактивно.

5. Бенчмаркінг доповнює традиційний підхід до стратегічного управління «від досягнутих результатів» та дозволяє здійснювати планування на основі результатів аналізу конкурентів.

Очевидно, що неприбуткова установа, така як університет, не може використовувати дохід або подібні широко застосовувані ключові показники ефективності (КРІ) бізнесу для визначення свого успіху. У сфері вищої освіти можуть бути використані інші індикатори: відсоток студентів, які не завершили навчання; відсоток студентів, які завершили навчання вчасно; задоволеність студентів; задоволеність випускників; задоволеність роботодавців тощо.

Результати наукової й інноваційної діяльності можуть бути визначені на основі: кількості публікацій; цитування; кількості патентів; кількості контрактів; доходу тощо. Подібний перелік показників може бути розроблений для інших сфер діяльності університету. Однак дані часто обмежені до невеликого обсягу широкодоступної інформації, що значно ускладнює проведення глибокого бенчмаркінгового аналізу.

Незалежно від того, проводять національний бенчмаркінг сектору вищої освіти чи бенчмаркінг окремих ВНЗ, він має завжди ідентифікувати сильні та слабкі сторони інституції та визначити систему цілей і показників для вдосконалення. Успішний бенчмаркінг базується на потужному бажанні інституції підвищити свої організаційні результати, щоб стати «організацією, що навчається», яка розглядає процеси в реальному часі, вивчає нові практики та адаптує нові моделі операцій. Як бенчмаркінг на рівні окремої структурної одиниці університету (фа-

<sup>1</sup> A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education. (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). — p. 40. — Retrieved from : [http://llp.iugaza.edu.ps/Files\\_Uploads/634956737013680415.pdf](http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf)

<sup>2</sup> Семенюк С. Розвиток інноваційного маркетингу на ринку освітніх послуг / С. Семенюк // Галицький економічний вісник. — 2012. — № 6(39). — С. 151—158.

культету, відділу, інституту тощо), так і бенчмаркінг на рівні закладу загалом може привести до значних результатів, якщо використовується в контексті трансформації і розвитку.

Бенчмаркінг вимагає концентрації на змінах, інвестиціях у фінансові та людські ресурси, залученості топ-менеджерів та відповідного персоналу в цей процес для досягнення й поліпшення результатів. Найбільш цінним він є, коли використовується на постійній довгостроковій основі та включається в процес розробки стратегії університету. Він вимагає чіткого та професійного підходу на всіх етапах — від розробки алгоритму аналізу до чіткої ідентифікації процесу збору даних та використання результатів. Основною сферою застосування бенчмаркінгу у вищій освіті є стратегічний менеджмент і адміністрування, послуги для студентів (центри розвитку кар'єри, послуги студентства, проживання, харчування, конференції тощо), наукові дослідження, викладання, власність, фінанси, управління, бібліотека й IT-забезпечення.

В іноземних університетах бенчмаркінг є одним з етапів стратегічного планування. Варто розглянути рекомендований процес бенчмаркінгу в університеті, розроблений на основі результатів дворічного дослідження в межах проекту «Бенчмаркінг в європейській вищій освіті», що фінансувався Європейською комісією (рис. 1).

Оцінювання ефективності університету як носія та надавача освітніх послуг є основою для управлінських рішень щодо необхідності та характеру змін у функціонуванні освітнього процесу. Такі оцінки мають визначати ключові фактори успіху і перспективи розвитку освітніх організацій та ідентифікувати й діагностувати проблемні зони, які можуть допомогти конкретизувати план для стратегічних змін з метою підвищення конкурентоспроможності.

Визначення проблемних зон дозволяє виявити слабкі сторони ВНЗ в процесі імплементації бізнес-процесів. Рекомендується розподіляти їх на три групи:

- 1) слабкі сторони з огляду на виконання процесів;
- 2) слабкі сторони, пов'язані з дефіцитом інформації та процесу технічної підтримки;
- 3) слабкі сторони, зумовлені організаційною структурою та персоналом ВНЗ.

Ідентифікація слабких сторін є основою для пошуку та аналізу можливих способів оптимізації, основними з яких є застосування операційних заходів з частковою нейтралізації слабких сторін та розробка комплексної програми, спрямованої на їх реструктуризацію. В обох випадках університет може працювати, використовуючи інноваційні моделі та відповідний механізм для поліпшення, нагромаджуючи теоретичний або практичний досвід інших.



Рис. 1. Етапи та кроки типового бенчмаркінгового процесу у вищому навчальному закладі

Джерело: розроблено автором на основі<sup>(1)</sup>

<sup>1</sup> A University Benchmarking Handbook: Benchmarking in European Higher Education. (2010). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). —

Retrieved from: [https://www.che-consult.de/downloads/Handbook\\_Benchmarking\\_EBI\\_II.pdf](https://www.che-consult.de/downloads/Handbook_Benchmarking_EBI_II.pdf).

Бенчмаркінг скеровує всю систему стратегічного менеджменту університету на постійні вдосконалення його діяльності через поліпшення поточних дій, застосування кращих практик та досягнення лідерської позиції в окремих сферах діяльності. Удосконалення у сфері застосування бенчмаркінгу для розвитку й імплементації конкурентної стратегії організації сприяло появі відповідного програмного забезпечення та технологій просування і моніторингу використання цього управлінського інструменту.

#### Висновки

Використання концепції бенчмаркінгу в управлінні конкурентоспроможністю університету дає змогу впроваджувати кращий досвід діяльності, підвищувати якість і ефективність освітніх послуг, формувати нове поняття освітнього процесу, вимірювати професіоналізм менеджменту, що в результаті веде до стійкого розвитку інституції та досягнення бажаного рівня конкурентоспроможності. Вплив бенчмаркінгу залежить від правильного вибору об'єкта вдосконалення, визначення організації-бенчмарку (тобто кращої, з якою порівнюють) та корисності її досвіду для університету, від розвитку системи імплементації й підтримки застосування такого досвіду у власному ВНЗ у поєднанні з його системою стратегічного управління. Українські вищі навчальні заклади для поліпшення своїх міжнародних позицій повинні більш активно використовувати бенчмаркінг у процесі стратегічних досліджень ринку та стратегічного планування.

#### Список використаних джерел

Семенюк С. Розвиток інноваційного маркетингу на ринку освітніх послуг / С. Семенюк // Галицький економічний вісник. — 2012. — № 6(39). — С. 151–158.

A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education. (2008). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). — Retrieved from: [http://llp.iugaza.edu.ps/Files\\_Uploads/634956737013680415.pdf](http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf)

A University Benchmarking Handbook: Benchmarking in European Higher Education. (2010). European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). — Retrieved from: [https://www.che-consult.de/downloads/Handbook\\_Benchmarking\\_EBI\\_II.pdf](https://www.che-consult.de/downloads/Handbook_Benchmarking_EBI_II.pdf)

Benchmarking at the University of Adelaide. — Retrieved from: <http://www.adelaide.edu.au/learning/staff/benchmarking/>

Benchmarking to improve efficiency. Status Report. November 2010. — Retrieved from: [https://www.hesa.ac.uk/dox/Benchmarking\\_to\\_improve\\_efficiency\\_Nov2010.pdf](https://www.hesa.ac.uk/dox/Benchmarking_to_improve_efficiency_Nov2010.pdf)

Hacker, M. E., & Kleiner, B. M. (2000). 12 steps to better benchmarking. *Industrial Management*, 42(2), 20-23.

Learning and Teaching Unit. (2012). Benchmarking. — Retrieved from: <http://www.unisa.edu.au/academicdevelopment/quality/benchmark.asp>

Rigby, D., Bilodeau, B. (2013). *Management Tools & Trends 2013*. Bain & Company.— 16 p. — Retrieved from: <http://www.bain.com/publications/business-insights/management-tools-and-trends.aspx>

# Сталий розвиток у системі університетської освіти



**Денис Ільницький<sup>1</sup>**



**Марія Сандул<sup>2</sup>**

## Анотація

Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку вищої освіти та сталого розвитку. Розглянуто ключові функції вищих навчальних закладів для сталого розвитку. Окреслено сучасні тенденції у сфері освіти для стійкого розвитку, а також вивчено ключові особливості підходів різних країн, у тому числі України, до цього питання. Висвітлено нові види навчання, які виникають у рамках освіти для сталого розвитку, поряд з основними елементами компетенції «сталого розвитку». Установлено, що ідентифікація сталого розвитку в місії інституцій є вихідною точкою ефективного виконання функцій університетів і реалізації можливостей упровадження принципів сталого розвитку в суспільстві загалом.

**Ключові слова:** вища освіта, соціально-економічний розвиток, університет, місія.

## Вступ

Людство переживало як циклічні періоди повільного, але стабільного розвитку, так і періоди революцій і прориву, які зазвичай мають сильний вплив на суспільство та навколишнє середовище. У все більш конкурентному, взаємозалежному і непередбачуваному світі, який пропонує набагато більше можливостей для більшої кількості людей та підприємств практично в межах глобальної економіки, з'явилося і завоювало прихильність розуміння необхідності зміни парадигми суспільного порядку. Основною причиною цього є визнання необхідності переходу від «коричневої» економіки до більш «зеленої», необхідності вирішення глобальних проблем, серед яких — зміна клімату, забруднення навколишнього середовища, бідність, збройні конфлікти тощо (примітка 1). Саме тому глави держав, урядів та високопоставлені представники країн-учасниць Саміту «Rio+20» у 2012 році підтвердили прихильність до принципів сталого розвитку в забезпечення просування ідеї економічно, соціально та екологічно сталого майбутнього для нашої планети, для нинішнього і майбутніх поколінь<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Денис Ільницький, доцент кафедри міжнародної економіки КНЕУ, [ilnitskyd@gmail.com](mailto:ilnitskyd@gmail.com)

<sup>2</sup> Марія Сандул, аспірант кафедри міжнародної економіки КНЕУ, [mary\\_sandul@yymail.com](mailto:mary_sandul@yymail.com)

<sup>3</sup> United Nations (2012), Report of the United Nations Conference on Sustainable Development — Rio de Janeiro, Brazil. — p. 1



**Примітка 1**

Експерти ООН зазначають, що 40% усіх продуктів харчування, вироблених у США, залишаються неспожитими, і 25% їжі, котру американці приносять додому, потім викидається<sup>1</sup>. І щоразу, коли їжа залишається не вжитою, усі ресурси, які було використано для її виробництва, витрачаються даремно, і це відбувається майже в кожній країні. Щодо нехарчових відходів, то за оцінками фахівців близько 11,2 млрд тонн твердих відходів щороку збираються у світі<sup>2</sup>.

Мабуть, тому аналіз екологічного майбутнього Землі показує, що до 2050 року людство буде використовувати ресурси, виробляючи відходи, у 2,6 рази швидше, ніж вони можуть бути відновлені<sup>3</sup>. Тобто вже до 2030 року нам знадобиться ще одна Земля, щоб ефективно задовольнити попит споживачів.

Існує багато визначень поняття «сталий розвиток», найбільш відоме з яких сформульовано в 1987 році Всесвітньою комісією з навколишнього середовища і розвитку (WCED) Організації Об'єднаних Націй у доповіді «Наше спільне майбутнє». Відповідно до нього сталим є розвиток, який прагне задовольнити потреби і сподівання нинішнього покоління, не завадивши здатності задовольняти потреби майбутнього<sup>4</sup>. Також сталий розвиток — це процес змін, в якому експлуатація ресурсів, спрямування інвестицій, орієнтація технологічного розвитку та інституціональні зміни здійснюються відповідно як до майбутніх, так і до нинішніх потреб<sup>5</sup>. Сталий розвиток також визначається як підтримка хиткої рівноваги між людською потребою поліпшити спосіб життя і досягти відчуття благополуччя, з одного боку, і збереженням природних ресурсів і екосистем, від яких залежать майбутні покоління, — з другого<sup>6</sup>. За

даними Центру з міжнародного права з питань сталого розвитку, СР ґрунтується на довгостроковому підході, який враховує нерозривну суть екологічних, соціальних та економічних аспектів діяльності у сфері розвитку<sup>7</sup>. З урахуванням цього освіта в інтересах сталого розвитку (далі — ОСР) визначається як такі знання, навички, розуміння і цінності для участі у прийнятті рішень про те, як ми робимо будь-що індивідуально і колективно, на місцевому і глобальному рівнях, які поліпшують якість життя без негативного впливу на планету майбутнього<sup>8</sup>. Нині, по завершенню «Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку» (2005—2014 рр.), оголошеного ООН у 2002 році, цілком доречно переглянути роль університетів для освіти в інтересах збалансованого розвитку.

Протягом усієї історії університети як основні суспільні інститути, що здійснюють виховання та розвиток майбутніх винахідників і вчених, осіб, які приймають рішення, лідерів країн, підприємців та громадян нації, регіону й усього світу, відіграють провідну роль у перетворенні суспільства і формуванні сучасного світу. Необхідність переходу на сталий розвиток в тому сенсі, що він прагне перешкодити деградації навколишнього середовища й екології в рамках інтегрованої ціннісної структури, справедливості для наступних поколінь та світу загалом прямо чи опосередковано впливає на всіх учасників глобального суспільства. Про роль освіти у сприянні сталому розвитку вперше було згадано в гл. 36 документа «Порядок денний — XXI»<sup>9</sup>.

Нині національні системи вищої освіти, репрезентовані вищими навчальними закладами університетами, проходять через багато змін, а саме: вони стикаються з внутрішніми викликами і складними тенденціями глобалізації вищої освіти, зростаючої конкуренції, поширення масової освіти (у зв'язку з розвитком ІКТ, онлайн-навчання та МВОК) тощо. Необхідність іти в ногу з часом, упроваджуючи ОСР у свою практику, виявилась ще одним випробуванням, з яким зіткнулись університети в усьому світі. До пов'язаної з ОСР проблематики відносять: екологічну, освіту з питань миру, права людини, споживача, розвитку, здоров'я, ВІА/СНІДу, біорізної-

<sup>1</sup> Gunders, D. (2012). Wasted: How America is losing up to 40 percent of its food from farm to fork to landfill. NRDC Issue Paper, 2012, p. 1. (Retrieved from <http://www.nrdc.org/food/files/wasted-food-ip.pdf> on the 4th of July, 2014)

<sup>2</sup> Modak, P. (2011). Waste: Investing in Energy and Resource Efficiency. UN Environment Programme, 2011, p. 7 (290). (Retrieved on the 4th of July, 2014 from: [http://www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER\\_8\\_Waste.pdf](http://www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER_8_Waste.pdf))

<sup>3</sup> Moore D., Cranston G., Reed A., Galli A. (2012). Projecting future human demand on the Earth's regenerative capacity. Ecological Indicators. Vol.16. - Elsevier. - May 2012. - pp. 3—10

<sup>4</sup> WCED (1987). Our Common Future. World Commission on Environment and Development. - p. 39. (Retrieved from <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> on 7th July, 2014)

<sup>5</sup> WCED (1987), сr. 17.

<sup>6</sup> International Law for Sustainable development: Because Effective Laws Matter. Centre for International Sustainable Development Law, p. 20. (Retrieved from [www.un.org/esa/sustdev/csd/](http://www.un.org/esa/sustdev/csd/) on 7th July, 2014).

<sup>7</sup> Bourn, D. Development Education, Education for Sustainable Development and Global Perspectives within Higher Education. Development Education research Centre, Institute of Education, p.5. (Retrieved from: [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk) on the 7th June, 2014)

<sup>8</sup> Lafferty, W.M. (2004). Governance for sustainable development. The challenge of adapting form to function. Edward Elgar, Cheltenham. — p.15.

<sup>9</sup> Agenda 21. (1992). UNCED. - p. 320. (Retrieved on 28th of June 2014 from: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>).

маніття, статі, інклюзивну освіту, мультикультурну освіту, цілісну, глобальну, громадянську, освіту щодо зниження ризику від стихійних лих, зміни клімату та щодо продовольчої безпеки. Однак, як доводять дослідження<sup>1</sup>, питання сталого розвитку в університетах перебуває переважно на ранній стадії впровадження в процес навчання, і ще багато треба вивчити для того, щоб концепцію сталого розвитку було повністю реалізовано, а вища освіта стала справжнім лідером у сфері сталого розвитку та внеску в нього.

Багато експертів присвятили свої дослідження питанням взаємозв'язку між університетами та ідеєю сталого розвитку. Назвемо насамперед такі прізвища: М. Кристалбридж, А. Дейл, К.Дж. Деша, К. Харгроувз, Ф. Хесселінк, К. А. Хопкінс, Б. Джиклінг, З. МакКеон, Г.А. М'ег, І. Ньюман, А. Різі, В. Скотт, Д. Тілбурі, П. Вейр, П.П. Ван Кемпен, А. Е. Дж. Уолс. З українських дослідників — це Л. Т. Масловська, Г. В. Непейна, Б. Є. Патон, А. П. Садовенко, В. І. Середа, О. Е. Висоцька та інші. Загалом публікації на тему сталого розвитку в середньому у 92% випадків також пов'язані з діяльністю університетів.

<sup>1</sup> Mulder, K., Segalas, J., Ferrer-Balas, D. (2012). How to educate engineers for /in sustainable development: ten years of discussion, remaining challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 13 (3). - pp. 211–218.

Варто відзначити навіть тенденцію до зростання цього показника — з 84% у 2007 р. до 95% у 2014 р. (табл. 1).

Сталий розвиток — одне з питань, яке активно обговорюється протягом уже кількох десятиліть, і зацікавленість університетів щодо участі в ньому зростає разом з виникненням відповідного суспільного запиту. З іншого боку, не можна стверджувати, що ідея сталого розвитку притаманна виключно якомусь одному сектору — вищій освіті чи будь-якому іншому. Сама ідея «сталості» через свою складність вимагає спільних зусиль для досягнення хоча б маленького результату. Лише активна співпраця між міжнародними організаціями, такими як ООН, урядами, бізнесом та освітньою спільнотою генерує прогрес з цього питання. За концепцією «потрійної спіралі» в економіці знань університети є повноцінними партнерами уряду та промисловості з погляду внеску в економічний розвиток<sup>2</sup>. Університети збагачують людей компетенціями, а на національному рівні формують національний інтелектуальний капітал.

<sup>2</sup> Leydesdorff L. (2012). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. (Retrieved from: <http://eprints.rclis.org/16559/1/The%20Triple%20Helix%20of%20University-Industry-Government%20Relations.Jan12.pdf>)

Таблиця 1

КІЛЬКІСТЬ ПУБЛІКАЦІЙ НА ТЕМУ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ УНІВЕРСИТЕТАМИ ТА СТАЛИМ РОЗВИТКОМ (за даними бази даних «ScienceDirect»)\*

Рік	Пошук у всьому тексті	Пошук за ключовими словами		
	«сталий розвиток»	«сталий розвиток»	«університет» + «сталий розвиток»	«освіта» + «сталий розвиток»
2014*	21611	220	210	24
2013	27003	271	257	25
2012	22131	235	218	12
2011	18092	223	212	3
2010	14841	164	148	11
2009	12871	157	146	9
2008	11030	122	112	3
2007	9521	121	102	1
<b>Усього</b>	<b>204719</b>	<b>2160</b>	<b>2002</b>	<b>110</b>

\* ScienceDirect database. Data as of July 2<sup>nd</sup> 2014. (Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/search>).

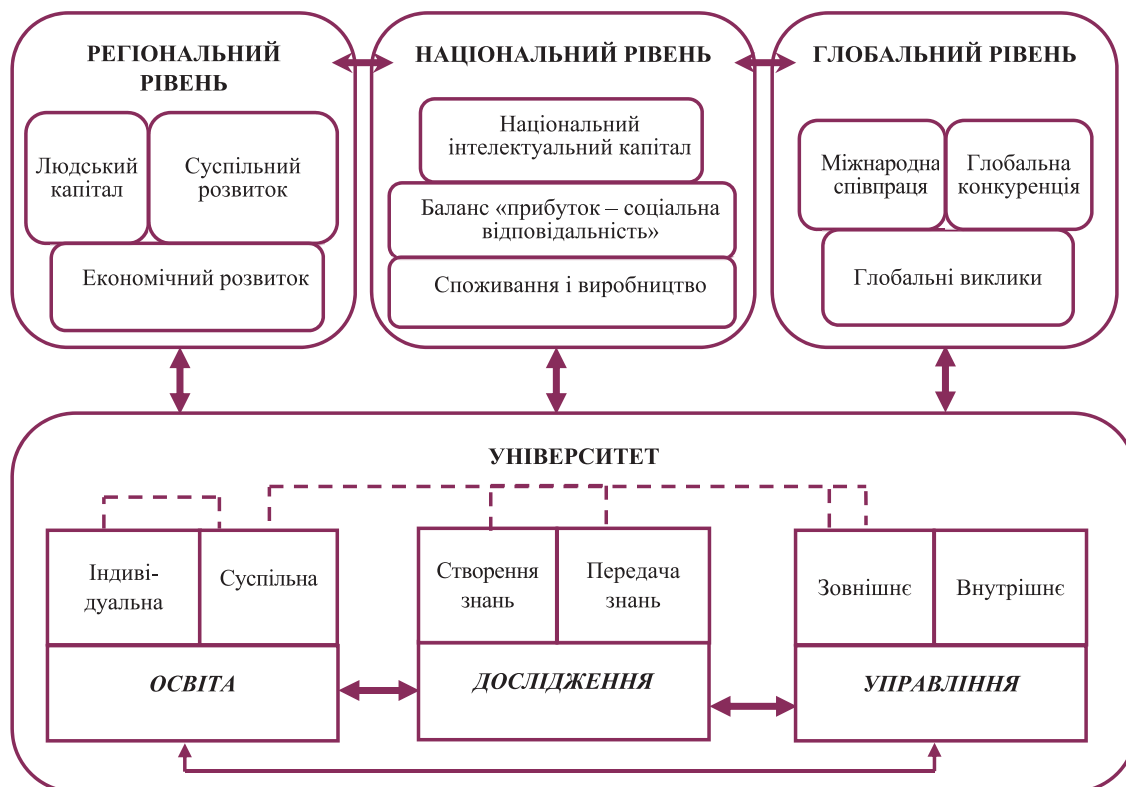


Рис. 1. Матриця – парадигма «університети для сталого розвитку»

Беручи до уваги огляд актуальної літератури з питань університетів та сталого розвитку, а також ролі університетів у посиленні сталого розвитку на регіональному рівні, було запропоновано матрицю «парадигми університетів для сталого розвитку» (рис. 1)<sup>1</sup>. Вона є основою даного огляду та може служити фундаментом для дальших досліджень.

#### ОСР на національному рівні

Згідно з першим звітом за проектом «Десятиліття» ОСР поступово знаходила своє місце в освітніх спільнотах: близько 100 країн з усього світу створили національні координаційні органи, розглядаючи ОСР як релевантний підхід до глобальних проблем сучасності. У деяких випадках ОСР було впроваджено, радше, як теоретичні рамки, без доказів їх внесення до навчальних програм: з вибірки, до якої ввійшли 50 країн, у звітах 26 з них не було виявлено доказів впровадження ОСР у 2008 р. Однак з 2012 року 16 країн більше не входять до цієї категорії<sup>2</sup>. Отже,

за попередніми підрахунками бачимо зростання на 34% з 2008 р. до 2012 рр. За даними опитування ЮНЕСКО 59% країн уже запровадили дії стосовно до освіти з біорізноманіття, зокрема на найбільш ранніх рівнях освіти. З них 95% включили цей вид навчання в початкову освіту, 100% — у середню освіту, 83% — у вищу освіту і 85% — у педагогічну освіту<sup>3</sup>. Крім того, варто зазначити, що збалансований розвиток є не просто обов'язком, але й можливістю для бізнесу (примітка 2).

У США значна увага приділяється освіті стосовно до кліматичних змін. Спільні зусилля уряду та місцевих органів влади, університетів, шкіл і неурядових установ роблять важливий внесок у федеральні програми, покликані просвітити громадськість щодо проблеми зміни клімату. Державні агентства, які опікуються питаннями навколишнього середовища й енергетики, забезпечують навчання та тренінги для викладачів, і часто вони провадяться у співпраці з університетами та місцевими підприємствами. На рівні середньої та вищої школи місцеві органи влади впроваджують заняття з кліматичних змін у шкільні програми; університети з допомогою неурядових організацій навчають викладачів і студентів з питань важливості енергоефективності.

<sup>1</sup> Sedlacek, S. (2013). The role of universities in fostering sustainable development at the regional level. *Journal of Cleaner Production*, 48. - pp. 74-84.

<sup>2</sup> IUNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Abridged. p.12. (Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>)

<sup>3</sup> UNESCO (2012), ст. 18.

Крім того, низка неурядових організацій (групи зі збереження дикої природи, наукові й освітні організації), провадячи програми й опитування, розповсюджуючи брошури, публікуючи статті у ЗМІ тощо, докладають значних зусиль у формуванні суспільного розуміння важливості сталого розвитку і, зокрема, інформуючи про наукове підґрунтя, вплив і можливі рішення проблеми кліматичних змін<sup>1</sup>.

Євросоюз підходить до питань сталого розвитку дещо ширше. У політики зі сталого розвитку включено такі питання, як зміна клімату, «чиста» енергетика, екологічний транспорт, відповідальне споживання і виробництво, збереження й управління природними ресурсами, здоров'я, соціальна адаптація, демографія і міграція, бідність у світі, а також виклики сталому розвитку. Публікація Європейської комісії «Оновлені стратегічні рамки європейської співпраці в освіті» покликана мотивувати співпрацю в освіті для сталого розвитку до 2020 р., а програма «Навчання протягом життя (2007–2013 рр.)» слугувала першим інструментом для розвитку і підвищення ролі освіти і систем навчання. У багатьох працях проаналізовано процес упровадження принципів сталого розвитку в різних країнах ЄС, і в багатьох з них зазначено, що принцип академічної свободи є основоположним в управлінні університетом, зокрема у Швеції<sup>2</sup>, Португалії<sup>3</sup>, Франції<sup>4</sup>, Чехії<sup>5</sup> та в регіонах Центральної та Східної Європи<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Sammalisto K., Brorson T. (2008). Training and communication in the implementation of environmental management systems (ISO 14001): a case study at the University of Gävle, Sweden. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 16, Issue 3, Feb. 2008. - pp. 299-309, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.07.029>

<sup>3</sup> Ferreira S., Cabral M. et al. (2014). Economic and environmental impacts of the recycling system in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, Available online 27 May 2014, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.05.026>

<sup>4</sup> Gombert-Courvoisier, S. et al. (2014). Higher Education for Sustainable Consumption: case report on the Human Ecology Master's course (University of Bordeaux, France), *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 82-88, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.05.032>

<sup>5</sup> Labodova, A., Lapchik, V. et al. (2014). Sustainability teaching at VSB – Technical University of Ostrava, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 128-133, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.019>

<sup>6</sup> Adomssent, M., Fischer, et al. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development – management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 1-7, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.045>

### Примітка 2

Світовий ринок відходів — від збирання до переробки — оцінюється в 410 млрд дол. США на рік. Переробка відходів є одним із секторів, в яких відзначено стабільне зростання. Наприклад, ринок переробки відходів у енергію було оцінено в 19,9 млрд дол. США у 2008 р., з очікуваним зростанням на 30% до 2014 р. Переробка є також способом суттєвої економії ресурсів. Так, кожна тонна переробленого паперу зберігає 17 дерев і 50% води<sup>1</sup>. Однак сталий розвиток — значно більше, ніж переробка відходів. Він охоплює багато підходів як у сфері економічного і соціального розвитку, так і у сфері захисту навколишнього середовища.

У Норвегії «Партнерство в освіті і дослідженнях з питань відповідального життя» як міжнародна мережа експертів, дослідників, вчителів і політиків координує дії щодо спонукання людей робити внесок у конструктивні зміни через те, який вони вибирають стиль життя. Ця мережа також розвиває ціннісні, холістичні, міждисциплінарні, особистісні і практичні підходи до освіти<sup>8</sup>.

Однак не лише розвинені країни провадять діяльність у сферах, пов'язаних з освітою для сталого розвитку. На Філіппінах у Національному плані дій у сфері освіти про навколишнє середовище (2005–2014 рр.) задекларовано інтеграцію освіти про навколишнє середовище в навчальні плани на всіх освітніх рівнях, а також створено систему інтегрованих педагогічних тренінгів. В Індії та Китаї питання ОСР також не оминають увагою. В Індії Центром природничої освіти запущена програма «CO<sub>2</sub> — Правильний вибір» стосовно до кліматичних змін та індивідуального вибору стилю життя в більше ніж 70 000 шкіл. Результатом було створення партнерства між урядом та неурядовою організацією, і програма уможливила підвищення обізнаності щодо значення щоденного вибору кожного громадянина для стійкого розвитку. У Монголії ЮНЕСКО підтримує урядові дії щодо широкого впровадження ОСР у систему освіти за допомогою розробки навчальних планів та освіти викладачів<sup>9</sup>.

### Освіта для сталого розвитку в Україні

В Україні було вирішено створити нову інтегровану навчальну програму для ОСР, а не доповнювати додатковим матеріалом вже наявні шкільні предмети, а також запровадити її в рамках сучасної загальноосвітньої школи<sup>10</sup>. Українські освітяни традиційно пов'язують питання сталого

<sup>7</sup> Див. Modak (2011), ст. 7 (290).

<sup>8</sup> UNESCO (2012), ст. 21.

<sup>9</sup> UNESCO (2012), ст. 22.

<sup>10</sup> UNESCO (2012), ст. 23.

розвитку з природничими науками, і, без сумніву, такий підхід корисний для учнів. Однак ОСР також вимагає значної уваги до соціальних аспектів, оскільки стійке суспільство не може функціонувати без демократії, постійного діалогу та делегування влади, і є можливим тільки за умов, коли взаємовідносини між людьми базуються на повазі, толерантності і співпраці. Ці аспекти далеко виходять за рамки природничих наук і з погляду стандартних навчальних програм належать до соціальних наук, суспільної психології або навіть філософії. Економічний вимір сталого розвитку також потребує додаткової уваги як університетів, так і суспільства загалом.

У «Національній парадигмі сталого розвитку України», опублікованій у 2012 р. Інститутом економіки природокористування та сталого розвитку НАН України, було визначено сучасні тенденції, стратегічні засади та перспективи сталого розвитку України в глобальному середовищі відповідно до наявного стратегічного потенціалу держави та цілей розвитку. Освіта, як там зазначається, є передумовою та водночас пріоритетним засобом досягнення сталого розвитку<sup>1</sup>, справляючи найбільший вплив на формування суспільної обізнаності з таких питань, як екологія, етика, а також на становлення цінностей і підходів, навичок і моделей поведінки, які асоціюються зі сталим розвитком. Однак негативним аспектом називається несформованість інституціонального забезпечення впровадження концепції ОСР у практику. Зокрема, в Україні не створений спеціальний регулятивний орган, як це передбачено Стратегією Європейської економічної комісії ООН для освіти в інтересах сталого розвитку, і навчальні курси з ОСР викладаються лише в небагатьох окремих ВНЗ.

З часів проголошення принципів сталого розвитку в умовах національних соціальних і економічних реалій стало очевидно, що запроваджена в Україні модель ринкової трансформації не мала необхідної соціальної спрямованості, тому такий підхід виявився руйнівним і призвів до значних соціальних втрат. Не було створено середнього класу, який є основним носієм демократії, соціальної та політичної стабільності в суспільстві, а також не забезпечено становлення нової, адаптованої до ринкових умов соціальної інфраструктури. Через подібні проблеми на фоні певних позитивних зрушень, таких як поширення екологічної освіти, урізноманітнення культурної діяльності, спостерігаються значні диспропорції у сферах охорони здоров'я, житлово-комунального обслуговування населення тощо<sup>2</sup>.

На даний час основними формами діяльності, націленою на досягнення сталості в університетах, є різноманітні проекти, які виконуються у співпраці з бізнесом, неурядовими та міжнародними організаціями, а також іншими зацікавленими сторонами. Зокрема, деякі дослідження показують, що залучення до подібних проектів учасників з-за меж університетів виявилось значно ефективнішим для реалізації проектів, скерованих на сталий розвиток, порівняно з випадками, коли в них брали участь лише представники академічної спільноти<sup>3</sup>. Усе ще немає доказів широкомасштабного впровадження ОСР у навчальні програми ВНЗ. Отже, існує необхідність переосмислення всього підходу до ОСР у національній системі освіти.

#### Участь міжнародних організацій в ОСР

Велику увагу проблемам сталого розвитку та освіти в інтересах сталого розвитку приділяють міжнародні організації. Це не дивно, беручи до уваги глобальний масштаб завдань, що їх необхідно вирішити, оскільки лише спільними зусиллями, як інтелектуальними, так і фінансовими, можна ефективно досягти масштабної мети переходу до більш «сталого» суспільства. Міжнародні організації докладають значних зусиль щодо аналізу поточної ситуації, проведення досліджень, формування пропозицій і вжиття послідовних заходів з метою досягнення прогресу з упровадження принципів сталого розвитку в усьому світі. Вони також є ключовими агентами моніторингу прогресу в ОСР як в окремих країнах, так і на світовому рівні.

Здебільшого міжнародні організації діють як катализатор для реальних заходів. Беручи до уваги тенденції в ОСР у всьому світі, експерти ЮНЕСКО відзначають істотні зміни в педагогіці та виникнення нових типів навчання. Іноді ОСР реалізується через різні типи навчання і пов'язує кілька предметів і галузей знань. Згідно з даними глобального моніторингу й опитування було визначено дев'ять типів навчання, які асоціюються з ОСР, а саме<sup>4</sup>:

- Евристичне навчання — такий тип навчання, за якого учні занурюються в багатий контекст, де вони стикаються з певними елементами таємниці; так досягається зацікавленість, і їх досвід починає набувати сенсу через власне дослідження.
- Передавальне навчання, яким передбачається використання дидактичних навичок, таких як презентації, лекції, розповіді, та допоміжних матеріалів — книжок, робочих зошитів, наборів правил, візуальних ілюстрацій; учням передається сукупність знань, звід правил / кодекс поведінки.
- Колаборативне навчання передбачає співпрацю з іншими та активну участь у навчально-

<sup>1</sup> National Academy of Sciences of Ukraine (2012). National Paradigm for Sustainable Development of Ukraine, Kyiv, ст. 18.

<sup>2</sup> NAS of Ukraine (2012), ст. 33.

<sup>3</sup> Boman, J., Andersson, U.P. (2013). Eco-labelling of courses and programs at University of Gothenburg. Journal of Cleaner Production, 48, pp. 48-53.

<sup>4</sup> UNESCO (2012), ст. 26.

му процесі, який фокусується на вирішенні певної спільної проблеми або завдання.

- Проблемно-орієнтоване навчання фокусується на вирішенні реальних або змодельованих проблем з метою формування кращого розуміння проблеми та знаходження способів її вирішення в реальному житті. Проблеми і завдання можуть окреслюватись як учнями, так і викладачами.

- Предметне навчання передбачає постановку питань з дисциплін (наприклад, географії, біології) як відправну точку з метою кращого розуміння основоположних принципів та поглиблення бази знань з конкретного предмета.

- Міждисциплінарне навчання, котрим передбачено вибір питань або проблем як відправної точки, яку надалі досліджують з погляду різних дисциплін з метою формування інтегративного бачення можливих рішень.

- Соціальне навчання з залученням всіх зацікавлених сторін передбачає об'єднання людей з різним рівнем підготовки, цінностями, уявленнями, знаннями і досвідом як зсередини, та і ззовні стосовно до тієї групи, яка ініціювала навчальний процес, з метою створення креативного квесту, покликаного вирішити ті проблеми, на які поки що немає готового рішення.

- Навчання на основі системного мислення передбачає пошук взаємозв'язків, взаємозалежностей з метою розуміння системи в цілому і більш глибокого її бачення, аніж як суми частин; а також формування розуміння того, що вплив на будь-яку частину системи обов'язково матиме ефект стосовно до інших та системи в цілому.

Було визначено і такі форми навчання, як філософське осмислення незалежно від віку, дослідження цінностей, самоосвіта, експериментальне навчання, навчання на базі громади, навчання на основі дій тощо. Загалом існує розуміння того, що ОСР не може складатися лише з одного типу навчання. Це завжди комплекс із різних типів, котрий має максимально підходити групі студентів (їх віку, знанням, інтересам тощо), контексту навчання та наявним ресурсам<sup>1</sup>.

Близько сотні Регіональних експертних центрів з ОСР разом з університетськими ініціативами ООН з різних країн сформували глобальну мережу, покликану нівелювати місцеві виклики сталому розвитку за допомогою проведення досліджень і розвитку інфраструктури. Ці центри націлені об'єднати освітні установи, посилити спілкування, скоординувати співпрацю між усіма учасниками процесу з метою поширення освіти в інтересах сталого розвитку<sup>2</sup>. Це — один з головних міжнародних внесків у місцевий розвиток, що включає університетські ініціативи. Адаже сталий розвиток

є і проблемою окремих особистостей, регіонального й національного розвитку, і міжнародним, глобальним викликом.

## Університетські компетенції в ОСР

ВНЗ починають переорієнтовувати навчальні процеси, дослідження, діяльність із місцевим населенням у бік концепції сталого розвитку. Зміна відбувається? незважаючи на економічний тиск і такі освітні реформи, які вимагають більшої ефективності й економності, що може стати на заваді цій переорієнтації. Деякі університети використовують ідею «сталості» з метою організації і профілювання внутрішньої організаційної структури по-новому. ВНЗ також починають упроваджувати системне мислення через аналіз взаємозв'язків, відносин і взаємозалежностей. Згідно з дослідженнями ЮНЕСКО деякі університети розробляють і впроваджують нові форми інтерактивного, інтегративного і критичного навчання, які можуть допомогти людям зрозуміти сталий розвиток і долучитись до нього. У навчанні і дослідженнях ставиться новий наголос на реальних викликах сучасності і сталому розвитку, з якими стикаються в спільнотах за межами університетів. Таке зміщення акценту розмиває кордони і посилює інтелектуальний діалог між традиційними установами та громадянами.

Університети роблять внесок у розвиток компетенції сталого розвитку всередині та за межами спільноти вищої освіти через курси, програми професійного розвитку, дії з інформування населення тощо. Щоб бути ефективною, освіта для сталого розвитку повинна базуватись на системному підході, бути всеосяжною, фокусуватись на значно більшому, ніж знання, і розглядати цінності і моделі поведінки студентів як основу поліпшення їхньої здатності вирішувати проблеми<sup>3</sup>. На нашу думку, усі зміни в програмах і навчальних планах мають базуватись на ціннісному підході і доповнюватись холістичним і міждисциплінарним підходами, з використанням компетентнісних стратегій.

Генерична «компетенція сталості» була визначена на основі ідей *Gestaltungskompetenz*, розробленої в Німеччині<sup>4</sup>. Згідно з нею ця компетенція об'єднує кілька аспектів (табл. 2).

Деякі дослідники стверджують, що необхідно підтримувати баланс між компетенціями, які вже інтегровано в програму навчання (наприклад, компетенції відповідальності, емоційного інтелекту тощо), та тими, що пов'язані з навичками системного і спрямованого в майбут-

<sup>1</sup> UNESCO (2012), ст. 28.

<sup>2</sup> Sedlacek (2013), ст. 80.

<sup>3</sup> Pappas, E., Pierrakos, O., Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 54-64.

<sup>4</sup> UNESCO (2012), ст. 45.

не пізнання та навичками діяти<sup>1</sup>. Як висновок, визначення компетенції сталого розвитку необхідно періодично переглядати, щоб можна було проаналізувати і відстежувати прогрес, відзвітувати про еволюцію підходів до концепції сталого розвитку як такої, що є вбудованою в університетські системи. У такий спосіб можна заохотити університети звітувати перед громадськістю та залучати її до дискусії з даного предмета.

ОСР часто сприймається як каталізатор інновацій в освіті, а також вона перебуває в центрі нових, креативних конфігурацій, які залучають різних агентів, — школи, університети, спільноти і приватний сектор<sup>2</sup>. Також, хоча потрібні дальші дослідження для цілковитого підтвердження цього, ОСР — це складовий елемент якісної освіти, оскільки вона пов'язана як з академічними досягненнями, так і з підвищенням людської здатності підтримувати реалізацію принципів сталого розвитку в умовах здійснення свідомого вибору.

Однак було виявлено, що університети загалом відстають від підприємницького сектору в питанні допомоги суспільству стати більш

«сталим»<sup>3</sup>. Аналіз текстів 11 декларацій, кодексів і партнерств, укладених для поширення ідей сталого розвитку у ВНЗ, показав, що вони можуть використовуватись як інструмент модифікації університетських систем у контексті ОСР, привносячи такі елементи, як співпраця з іншими університетами, посилення міждисциплінарності, бачення сталого розвитку як важливого елементу їхніх інституціональних рамок, створення на території кампусу життєвого досвіду зі сталого розвитку, забезпечення навчання і тренінгів для вчителів. Такі документи зобов'язують лідерів університетів та керівництво факультетів забезпечувати інтеграцію ідей сталого розвитку в усю університетську систему<sup>4</sup>. У процесі аналізу досвіду університетів Австралії було зроблено висновок про те, що в разі коли в університеті (і системі вищої освіти в цілому) відданість ідеї сталого розвитку не проголошено публічно, то відданість персоналу й організації ідеям забезпечення сталого розвитку є сумнівною<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Lambrechts, W., Mula, I. et al. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 65-73.

<sup>2</sup> UNESCO (2012), ст. 5.

<sup>3</sup> Lozano, R., Lukman, R. et al. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, ст. 93-100.

<sup>4</sup> Lozano (2013), ст. 93–100.

<sup>5</sup> Lee, K.-H., Barker, M., Mouasher, A. (2013). Is it even espoused? An exploratory study of commitment to sustainability as evidenced in vision, mission, and graduate attribute statements in Australian universities. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 20-28.

Таблиця 2

ЕЛЕМЕНТИ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Зміст елементу
1. Здатність спрямовувати роздуми в майбутнє, діяти в умовах невизначеності, а також справлятися із передбаченнями, очікуваннями і планами на майбутнє
2. Уміння провадити міждисциплінарні дослідження (дії)
3. Уміння бачити взаємозв'язки, відносини і взаємозалежності
4. Компетенція досягати відкритості у сприйнятті, транс-культурного розуміння і кооперації
5. Компетенція кооперації (інтерактивності)
6. Компетенція планування і реалізації
7. Здатність відчувати співчуття і солідарність
8. Здатність мотивувати себе та оточення
9. Уміння відсторонено розмірковувати над індивідуальними і культурними концепціями

Джерело: UNESCO (2012).



Рис. 2. Сталий розвиток: ключові виміри університету

Концепція сталого розвитку має бути включена до місії університету і глибоко інтегрована в усі курси і навчальні програми, а також у всі інші види діяльності, які виконує університет, — дослідження, комерціалізацію знань і результатів досліджень (рис. 2).

Що стосується сучасних функцій університету, його ключових ролей — освітньої, дослідницької і управлінської, то вони також трансформуються. Крім традиційної функції з надання знань університети стають центрами навчання, слугуючи суспільним потребам. Університети виконують центральну роль у процесі сталого розвитку, оскільки вони є ключовими гравцями як в індивідуальних, так і колективних і суспільних системах навчання<sup>1</sup>. Щодо дослідницької функції, маючи суттєвий вплив на регіональний розвиток, університети здатні впоратись із необхідністю створення комбінації фундаментальних і прикладних досліджень, різноманітних міждисциплінарних досліджень тощо. Маючи всі необхідні організаційні передумови, вони можуть виявити і відстежити напрями, в яких необхідні зміни,

а також спрямувати в потрібному напрямку тих, хто приймає рішення<sup>2</sup>.

З метою досягнення сталого розвитку необхідно здійснити перехід до більш інтегрованої науки, що, у свою чергу, вимагає переорієнтації планів досліджень, котрі раніше традиційно визначались академічною спільнотою відповідно до вимог середовища, в якому є багато зацікавлених сторін. Тільки так можна задовольнити різноманітні міждисциплінарні суспільні потреби і вирішити проблеми.

Щодо управлінської ролі немає сумніву, що співробітники факультетів і керівники університету є важливими учасниками процесу регіонального розвитку, адже вони беруть у ньому участь, забезпечуючи експертні поради і роблячи власний внесок у економічний і суспільний добробут<sup>3</sup>. Однак з того часу, як масштаб і складність цих видів діяльності університетів значно

<sup>2</sup> Kemp, R., Martens, P. (2007). Sustainable development: how to manage something that is subjective and never can be achieved? Sustainability: Science, Practice, & Policy 3 (2), стр. 13.

<sup>3</sup> Goldstein, H.A. (2009). What we know and what we don't know about the regional economic impacts of universities. In: Varga, A. (Ed.), Universities, Knowledge transfer and Regional development. Geography, Entrepreneurship and Policy. Edward Elgar, Cheltenham.— стр. 11-35

<sup>1</sup> Див. Sedlacek (2013), стр. 76.



збільшились, виникла необхідність поліпшення системи управління в такий спосіб, аби вона могла впоратись із труднощами. Це є ще одним викликом для сучасних університетів.

Дослідження, проведені в університетах США, Латинської Америки і Китаю в 2013 р., показали, що включення тем з управління ресурсами в процесі трансформування академічних програм — найбільш прийнятний підхід у всіх цих трьох регіонах, спрямований на пропагування ідеї сталого розвитку. За ним іде розвиток програм, які покривають тематику таких предметів, як розвиток людського потенціалу, дизайн суспільних систем і сталий економічний розвиток та процвітання<sup>1</sup>. Китайці, зокрема, активно поширюють ідеї «зеленого університету», близькі до їхніх культурних традицій<sup>2</sup>.

Поряд з задекларованим пріоритетом сталого розвитку, університети здатні впливати на спільноти, суспільний і економічний розвиток, так чи інакше трансформуючи регіональний розвиток. Більше того, вплив ВНЗ зростає разом з підвищенням їхньої активності в міжнародному науково-освітньому просторі, у співпраці з приватним сектором, адже вони часто надають поради корпораціям і скеровують їх до більшої соціальної відповідальності. Володіючи повним потенціалом впливу на широкі соціальні групи через реалізацію їхніх функцій, університети стають сполучною ланкою між глобально проголошеними пріоритетами розвитку і поширенням їх на щоденні практики.

#### Висновки

Університет, який можна назвати таким, що діє на принципах сталого розвитку, має характерні ознаки<sup>3</sup>. Найчастіше до них відносять такі: університет прагне до найвищої академічної успішності, намагається включити людські цінності в усі аспекти людського життя і пропагує впровадження практик, пов'язаних зі стійким розвитком, у навчання, дослідження, зв'язки зі спільнотою, управління енергетикою і ресурса-

ми, а також планування і використання землі з урахуванням принципів постійного моніторингу і стійкості.

Сучасне суспільство переживає гірші, ніж століття тому, умови з погляду якості навколишнього середовища, однак у майбутньому внаслідок бездіяльності ситуація може погіршитись. Це стосується не тільки екології, але й інших аспектів, наприклад, зброї, охорони здоров'я, економік і суспільств. Кожен суб'єкт соціально-економічних відносин, здатний змінити світ на краще, повинен діяти. Університети стикаються з необхідністю впровадження освіти в інтересах сталого розвитку, яка теоретично і практично розроблена на різних рівнях:

— сталий розвиток у навчанні необхідний через величезний внесок випускників, котрі прямо впливають на зміни у світі, в якому ми живемо. Усе ще багато потрібно зробити, адже навіть у «Словнику компетенцій» Гарварду, одного з передових університетів світового класу, немає чіткої ідентифікації компетенції сталого розвитку;

— у дослідженнях урахування принципів сталого розвитку є обов'язковим, перед тим як результати комерціалізують, і навіть перед тим як дослідження буде ініційовано;

— принципи сталого розвитку мають бути більш пріоритетними, ніж одержання прибутку, і враховуватись у першу чергу в будь-яких видах діяльності закладів вищої освіти. Тільки так можна досягти позитивних зрушень у місцевих спільнотах у довгостроковій перспективі.

Сучасний університет не може набути статусу «флагманського» або університету світового класу, не будучи активно залученим до освіти в інтересах сталого розвитку. За часів, коли вища освіта відходить у своїй меті від набуття інформації і знань до навчання навичок і компетенцій, необхідних для обробки інформації, прийняття рішень, діяльності в умовах невизначеності тощо, місія ВНЗ стає більш широкою, ніж просто освіта, вона покликана навчати цінностей. Відтепер ця місія — не тільки навчання висококваліфікованої робочої сили майбутнього, але й формування «глобального громадянина», розсудливого і відповідального за власні рішення та їх наслідки та готового пожертвувати короткостроковим прибутком заради майбутньої більшої цінності. Саме тому система вищої освіти, репрезентована ВНЗ, маючи необхідний потенціал і засоби впливу на громадськість, є ключовим агентом з погляду сприйняття й упровадження принципів збалансованого розвитку в суспільстві.

<sup>1</sup> Khalili, N.R., Duecker, S. et al. (2014). From cleaner production to sustainable development: the role of academia, *Journal of Cleaner Production*, Available online 28 Feb.2014, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.099>

<sup>2</sup> Yuan, X., Zuo, J., Huisingh, D. (2013). Green Universities in China — what matters? *Journal of Cleaner Production*, Vol. 61, pp. 36-45, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.12.030>.

<sup>3</sup> Nejati, M., Nejati, M. (2013). Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 101-107.

## Список використаних джерел

- Adomssent, M., Fischer, et al. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development – management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 1-7, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.045>.
- Agenda 21. (1992). UNCED. - p. 320. (Retrieved on 28th of June 2014 from: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>).
- Bourn, D. Development Education, Education for Sustainable Development and Global Perspectives within Higher Education. Development Education research Centre, Institute of Education, p.5. (Retrieved from: [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk) on the 7th June, 2014)
- Boman, J., Andersson, U.P. (2013). Eco-labelling of courses and programs at University of Gothenburg. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 48-53.
- International Law for Sustainable development: Because Effective Laws Matter. Centre for International Sustainable Development Law, p. 20. (Retrieved from [www.un.org/esa/sustdev/csd/](http://www.un.org/esa/sustdev/csd/) on 7th July, 2014).
- Ferreira S., Cabral M. et al. (2014). Economic and environmental impacts of the recycling system in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, Available online 27 May 2014, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.05.026>
- Goldstein, H.A. (2009). What we know and what we don't know about the regional economic impacts of universities. In: Varga, A. (Ed.), *Universities, Knowledge transfer and Regional development. Geography, Entrepreneurship and Policy*. Edward Elgar, Cheltenham. – cr. 11-35
- Gombert-Courvoisier, S. et al. (2014). Higher Education for Sustainable Consumption: case report on the Human Ecology Master's course (University of Bordeaux, France), *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 82-88, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.05.032>
- Gunders, D. (2012). Wasted: How America is losing up to 40 percent of its food from farm to fork to landfill. NRDC Issue Paper, 2012, p. 1. (Retrieved from <http://www.nrdc.org/food/files/wasted-food-ip.pdf> on the 4th of July, 2014)
- Kemp, R., Martens, P. (2007). Sustainable development: how to manage something that is subjective and never can be achieved? *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 3 (2), cr. 13.
- Khalili, N.R., Duecker, S. et al. (2014). From cleaner production to sustainable development: the role of academia, *Journal of Cleaner Production*, Available online 28 Feb.2014, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.099>
- Labodova, A., Lapchik, V. et al. (2014). Sustainability teaching at VSB – Technical University of Ostrava, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 62, 1 Jan. 2014, pp. 128-133, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.019>
- Lambrechts, W., Mula, I. et al. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 65-73
- Lafferty, W.M. (2004). Governance for sustainable development. The challenge of adapting form to function. Edward Elgar, Cheltenham. – p.15
- Lee, K.-H., Barker, M., Mouasher, A. (2013). Is it even espoused. An exploratory study of commitment to sustainability as evidenced in vision, mission, and graduate attribute statements in Australian universities. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 20-28
- Leydesdorff L. (2012). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. (Retrieved from: <http://eprints.rclis.org/16559/1/The%20Triple%20Helix%20of%20University-Industry-Government%20Relations.Jan12.pdf>)
- Lozano, R., Lukman, R. et al. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, cr. 93-100
- Modak, P. (2011). Waste: Investing in Energy and Resource Efficiency. UN Environment Programme, 2011, p. 7 (290). (Retrieved on the 4th of July, 2014 from: [http://www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER\\_8\\_Waste.pdf](http://www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER_8_Waste.pdf))
- Moore D., Cranston G., Reed A., Galli A. (2012). Projecting future human demand on the Earth's regenerative capacity. *Ecological Indicators*. Vol.16. - Elsevier. - May 2012. - pp. 3–10
- Mulder, K., Segalas, J., Ferrer-Balas, D. (2012). How to educate engineers for /in sustainable development: ten years of discussion, remaining challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 13 (3). - pp. 211–218.
- National Academy of Sciences of Ukraine (2012). National Paradigm for Sustainable Development of Ukraine, Kyiv, p. 18.
- Nejati, M., Nejati, M. (2013). Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 101-107.
- Pappas, E., Pierrakos, O., Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 54-64.
- Sammalisto K., Brorson T. (2008). Training and communication in the implementation of environmental management systems (ISO 14001): a case study at the University of Gavle, Sweden. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 16, Issue 3, Feb.2008. - pp. 299-309, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.07.029>
- ScienceDirect database. Data as of July 2nd 2014. (Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/search>).
- Sedlacek, S. (2013). The role of universities in fostering sustainable development at the regional level. *Journal of Cleaner Production*, 48. - pp. 74-84.
- UNESCO (2012). Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged. p.12. (Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>)
- United Nations (2012), Report of the United Nations Conference on Sustainable Development – Rio de Janeiro, Brazil. – p. 1
- WCED (1987). Our Common Future. World Commission on Environment and Development. - p. 39. (Retrieved from <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> on 7th July, 2014)
- Yuan, X., Zuo, J., Huisingh, D. (2013). Green Universities in China – what matters? *Journal of Cleaner Production*, Vol. 61, pp. 36-45, ISSN 0959-6526, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.12.030>

# Пережити законодавчі реформи 2014 року: нові виклики для університетів України



**Михайло Винницький<sup>1</sup>**

## Анотація

Стаття присвячена проблемам, з якими зіткнулася вища освіта в Україні, у тому числі з тими, що з'явилися з ухваленням нової редакції Закону «Про вищу освіту». Україна протягом тривалого часу потребувала системних змін у галузі вищої освіти, завдяки до впровадження Болонського процесу. Змін, що дозволили б країні, її університетам, студентам та викладачам відчувати себе повноцінними учасниками глобальної системи вищої освіти, мета якої — забезпечення якості відповідно до найвищих міжнародних стандартів навчання та наукових досліджень. Автономія та управління репутацією для українських університетів є новими поняттями, які створюють значні труднощі для їх адміністрації. Упровадження реформ передбачає багато інституціональних змін, і вони стосуються не тільки створення Національного агентства з гарантування якості вищої освіти, але й зменшення кількості ВНЗ в Україні.

**Ключові слова:** ВНЗ, Україна, проблеми управління, автономія, забезпечення якості, реформи.

<sup>1</sup> Кандидат економічних наук, Національний університет «Києво-Могилянська академія».

## Вступ

27 червня 2014 року Верховна Рада України ухвалила законопроект 1187-2, тим самим ухваливши новий Закон «Про вищу освіту». Закон можна вважати революційним з різних причин, адже він є унікальним випадком, коли правовий акт було підготовлено не політиками і не за їх ініціативою. Це результат компромісу, розроблений, обговорений, удосконалений та лобійований представниками вищої освіти та студентами. Закон вносить зміни до самої освітньої системи (зокрема, щодо форми та змісту освітніх ступенів), способів забезпечення якості вищої освіти (зокрема, ролі Міністерства та інших урядових установ) та передбачає інший підхід до управління університетами. Справді, цей останній аспект ухвалених реформ — надання університетам автономії — дістав найбільшого резонансу напередодні історичного голосування у Верховній Раді України, адже після подій на Майдані мало хто ставить під сумнів необхідність зменшення залежності українських університетів від представників Міністерства освіти. Проте автономне управління вимагає специфічних навичок, якими (на думку автора) володіють небагато керівників університетів в Україні. Варто зазначити, що з розширенням автономії зростає і відповідальність, але це та умова, яку диктує новий імператив інституціонального виживання і процвітання.

## Необхідність реформ

Коли автор цієї статті вперше був залучений до складання різних версій законопроектів «Про вищу освіту» (9 законопроектів було винесено на обговорення парламенту в період з грудня 2010 року до січня 2013 року), головним словом на вустах адміністрації університетів та спеціалістів з освіти було «автономія»<sup>2</sup>. Згідно з даною парадиг-

<sup>2</sup> Щодо концепції академічної свободи й університетської автономії див.: Verbitskaya L.A. (1996) Academic freedom and university autonomy: A variety of concepts. Higher Education Policy. Volume 9, Issue 4. Elsevier. December 1996, pp. 289–294. Додатково, як показує міжнародний досвід, автономія в системі вищої освіти на державному рівні може виявлятися в різних формах. Див.: Iftene C. (2014), с. 47–53.

мою, якщо університети здобудуть більшу свободу щодо управління власними фінансами, більшу незалежність у створенні й упровадженні унікальних навчальних програм, право вибору стосовно до наймання кадрів (у тому числі права визнавати міжнародні академічні досягнення) і оплати праці викладачів та дослідників ВНЗ, то саме завдяки цьому якість вищої освіти в Україні покращиться.

Причиною більшості проблем, які існують у системі вищої освіти, є бюрократія Міністерства освіти. У зв'язку з цим професіонали вважають, що саме автономія в управлінні університетами є панацеєю.

Опонентом даної парадигми був Дмитро Табачник (обраний Міністром освіти у 2010 році), який висунув законопроект під назвою «Вища освіта» (7486-1), згідно з яким збільшувався вплив Міністерства освіти на прийняття щоденних рішень в українських ВНЗ. Задля сприяння централізації менеджменту<sup>1</sup> законопроект, запропонований Табачником, зменшував кількість студентів, які можуть навчатися в навчальному закладі, установивши нижню межу щодо кількості студентів, що навчаються: для університетів — мінімум 10 тис., академії — 3 тис., коледжів — 1 тис. тощо. Дана законодавча ініціатива широко інтерпретується як погано завуальована спроба понизити акредитацію таких університетів, як Києво-Могилянська академія та Український католицький університет, чий академічний спільноти були визнані політично неояльними до режиму Януковича, та тих закладів, які мають невелику кількість вступників<sup>2</sup>.

Нині більшість в Україні погодиться, що з огляду на чисельність населення країна має надто багато вищих навчальних закладів. Проте закриття університетів за допомогою адміністративного указу в постмайданівській реальності політично неможливе. Нове законодавство, імовірно, призведе до аналогічних результатів, але той факт, що багато університетів (приватні та державні) закритимуться протягом найближчих 5–7 років, може призвести до значної соціальної напруженості. Оскільки закриття будуть виправдані неефективністю управлінських рішень менеджменту університетів, а не рішенням Міністерства, можна буде очікувати зниження тиску на представників влади в Києві, що, однак, не зменшить соціально-

го занепокоєння в регіонах. Крім того, введення за допомогою нового законодавства нової системи контролю якості і радикального збільшення гнучкості університетів у сфері надання ступенів, акредитації і наймання вочевидь призведе до плутанини. Напруженість неминуча, і в багатьох випадках реформи призведуть до болючих змін (таких як втрата робочих місць), але кінцевим результатом (сподіваймося!) буде створення національної системи, яка забезпечить студентів більш якісною вищою освітою. Тривалі реформи, які стосуються вищої освіти, провадяться багатьма країнами, але варто очікувати, що ефект від даних реформ теж матиме тривалий характер<sup>3</sup>.

## Системні зміни

Коли Міністр освіти України (цей пост на той час обіймав Станіслав Ніколаєнко) підписав Болонську декларацію у 2005 році, він зобов'язався впровадити трициклічну систему вищої освіти в Україні до 2010 року<sup>4</sup>. З великою повагою до перших двох циклів, система була змінена без юридичного підґрунтя (змінилась форма, але не суть), третій цикл не був утілений в життя (за винятком експериментального впровадження Києво-Могилянського академією)<sup>5</sup> аж до ухвалення нового закону.

Формально ступені бакалавра та магістра європейського стандарту були запропоновані в Україні багато років тому. Протягом 2000-х років п'ятирічна система радянського періоду була поділена: перші чотири роки прирівняли до ступеня бакалавра, і останній рік спеціаліста було перейменовано на рік магістра. Хоч кілька університетів використовували Болонську реформу, щоб увести дворічну магістерську програму, еквівалентну другому циклу вищої освіти в Європі, це було майже одиначне явище, коли велика кількість студентів майже автоматично перейшли з 4-го року навчання на бакалавраті на V курс для здобуття ступеня магістра. Справді, відповідно до ухваленого у 2001 році Закону «Про вищу освіту» тільки ступінь магістра являє собою «повну вищу освіту». Ступінь бакалавра набув проміжного статусу. Це було відображено в системі фінансування, оскільки більше ніж 90% випускників бакалаврату, які навчалися за дер-

<sup>1</sup> Ураховуючи докази широкомасштабних корупційних схем, розкритих після революції (див. телевізійне інтерв'ю з першим заступником міністра освіти І. Совсун щодо того, що централізація університетського менеджменту, імовірно, була вмотивована потребою посилити хабарництво і трансфер рентних коштів «нагору» крізь ієрархію режиму).

<sup>2</sup> Розгляд законопроектів № 7486-1 та наступного за ним законопроектів № 9655 викликав студентські протести (див. Кампанія «Проти деградації освіти» (2010–2013) та офіційні заяви про занепокоєння від послів Канади, США і ЄС, котрі вбачали в цьому законопроекті спробу вчинення тиску на два українські ВНЗ, які дістали суттєву підтримку від української діаспори і здобули гарну міжнародну репутацію).

<sup>3</sup> Див.: Yamada Reiko (2001) University reform in the post-massification era in Japan: analysis of government education policy for the 21st century. Higher Education Policy, Volume 14, Issue 4, December 2001, pp. 277-291; Brunori Paolo, Peragine Vito, Serlenga Laura (2012) Fairness in education: The Italian university before and after the reform. Economics of Education Review, Volume 31, Issue 5, October 2012, pp. 764-777; Suthathip, Yaisawarng & Ying, Chu Ng (2014) The impact of higher education reform on research performance of Chinese universities. China Economic Review, Volume 31, December 2014, pp. 94-105.

<sup>4</sup> Див. також: Ionel D. & Nicoleta V. E. (2013) Theoretical aspects regarding the Bologna Reform. Procedia — Social and Behavioral Sciences, #76. Elsevier. 2013, pp.927-930.

<sup>5</sup> Щодо більш детальної інформації див.: [www.gradschool.ukma.edu.ua](http://www.gradschool.ukma.edu.ua).

жавний кошт, одержали державне фінансування освіти в магістратурі, а також у суворій забороні Міністерством освіти «крос-приймання» (включення до навчання за програмою магістратури за спеціальністю, відмінною від ступеня бакалавра).

Незважаючи на номінальний характер системних реформ, проведених протягом 2000-х років під егідою «Болонського процесу», у 2009 році було введено Європейську систему трансферу кредитів (ECTS), і сумісні з Болонською системою додатки до дипломів (вимога задля мобільності в Європі) стали випускатися в більшості університетів на прохання студентів. Однак навчальне навантаження згідно з українською версією ECTS було визначено обсягом 36 годин (зазвичай 12–15 з яких є контактні години) порівняно з 25–30 годинами в країнах ЄС. Зіставність програми була сумнівною: українські студенти витрачали на 20–30% більше часу в класі, ніж їхні європейські колеги, котрі здобувають ті самі ступені. Водночас викладачі українських університетів мають набагато більше навантаження, ніж їхні колеги в ЄС, тож не дивно, що це не йде на користь науковій їх діяльності.

По суті, поверхневі зміни в українській системі вищої освіти, уведені протягом 2000-х років, були досягнуті без суттєвих змін у законодавстві вищої освіти. Проте той факт, що ECTS і термінологія, пов'язана з трициклічною Болонською системою навчання, уже були впроваджені в дискурс вищої освіти в Україні, значно полегшив їх упровадження в законодавство, коли політичні умови, нарешті, стали сприятливі реформуванню після революції гідності у 2014 році. Законодавство, ухвалене в червні 2014 р., закріплює ECTS в українському законодавстві (ст. 1, розд. 9), фіксує значення одного кредиту ECTS як 30 годин навчання, один рік очного навчання як відповідні 60 кредитів (ст. 1, секція 14). Відповідно, програма бакалавра має складатися з 240 кредитів, а ступінь магістра вимагає 90–120 кредитів (тобто 1,5–2 роки навчання) для здобувачів магістерського рівня і 120 кредитів для аспірантів (ст. 5). Максимальне аудиторне навантаження, дозволене університетським викладачам, було скорочено з більш ніж 900 до 600 годин на рік (ст. 57, розд. 2).

Істинним предметом сутичок для нового Закону «Про вищу освіту» (і справді, те що всі інші вимоги Болонської системи можуть бути досягнуті без змін у законодавстві — основна причина того, що новий закон був ухвалений взагалі) стало введення третього циклу, сумісного з Болонською системою, докторантури. Навіть протягом останніх місяців, що передували ухваленню законопроекту 1187-2, палкі суперечки відбувались навколо назви ступеня «кандидат наук»: потужна Президія академії наук України лобювала збереження наявної системи підготовки наукових кадрів у аспірантурі як «національну особливість», але це де-факто скасовано

активістами Майдану. Питання полягало не тільки в тому, чи має бути «кандидат наук» перейменованим в «доктор філософії». Здобуття ступеня PhD за Болонською системою включає студентський досвід, що відрізняється від традиційної аспірантури в Україні, яка базується на відносинах «майстер — учень» між керівником і студентом на директивних засадах<sup>1</sup>. Структуровані програми PhD передбачають не тільки дослідження та написання дисертації (як правило, з кількома керівниками і значною мобільністю студента), а й завершення програми навчальних курсів. Система захисту дисертації також значно відрізняється для здобуття ступеня PhD за Болонською системою від кількох країн ЄС, які й далі використовують постійні комітети для оцінки дисертації, надаючи перевагу «спеціальним» комітетам, сформованим при університетах, що складаються з фахівців вузької спеціальності в науково-дослідній сфері кандидата. Нарешті, для здобуття вченого ступеня PhD, як правило, в Європі надаються гранти університетам, тимчасом як в Україні більша частина фінансування надається за підтримки національних або галузевих академії наук.

Ст. 5 нового Закону «Про вищу освіту» передбачає, що на додаток до написання дисертації на основі оригінальних досліджень успішне закінчення програми за ступенем PhD вимагає завершення навчального (дидактичного) компоненту, що складається з 30–60 ECTS кредитів, і що установа, яка пропонує цей компонент, повинна мати ліцензію (тобто одержати права і обов'язки вищого навчального закладу). Крім того, ст. 6 свідчить, що захист дисертації може бути проведений за допомогою постійного комітету (тобто наявної системи спеціалізованих вчених рад, котрі, як правило, існують при інститутах Національної академії наук України, далі — Академії), або за допомогою спеціального комітету, створеного в університеті з метою розгляду конкретної дисертації (така система чинна в більшості європейських країн); право вибору екзаменаційної комісії надається студентові. Відповідно до ст. 7 у дипломі кандидата/PhD, який видається успішному випускникові, має бути вказано, де було захищено дисертацію (постійним або спеціальним комітетом) і в якому інституті відповідна програма була завершена (тобто який університет запропонував дидактичну складову). Неминуче така система призведе до зниження кількості докторів наук, підготовлених інститутами Академії, і позитивним результатом стане збільшення дослідного потенціалу університетів України. Крім того,

<sup>1</sup> Див. Vynnyts'kyy, M. I. (2012) V Yevropu cherez MONMS, abo Superechnosti zakonoproektiv «Provyshchuvostu» / MykhayloVynnyts'kyy. Dzerkalo tyzhnya. — 2012. — 14-20 Sichnya (# 1). — S. 1, 12.; Vynnyts'kyy, M. I. (2008) Vprovadzhennya tret'oho tsyklu vyshchoyi osvity — klyuch do uspikhu Bolons'koho protsesu / Mykhaylo Vynnyts'kyy. Vyshcha shkola. 2008. # 12, pp. 20-27.

сподіваємось, що законодавчі зміни приведуть до того, що університети приділятимуть більше уваги якості роботи, зробленої їхніми випускниками; інституціональна відповідальність за здобуття ступеня PhD зросте у зв'язку з гострою потребою університетів зберегти репутацію, а не ховатися за браком концентрації відповідальності, яка запропонована наявною системою спеціалізованих вчених рад, узаконених державою<sup>1</sup>.

Проте реформована система підготовки наукових кадрів у аспірантурі за допомогою нового закону стала, по суті, компромісом: стара система аспірантури (завершується на захисті дисертації перед постійною комісією) буде де-факто й далі існувати паралельно з новою структурою програм PhD (закінчуючи захистом перед спеціальним комітетом, організованим університетами), яка буде реалізована поступово у тих вищих навчальних закладах, які прагнуть продемонструвати свою прозахідну орієнтацію. Свого часу студенти будуть вирішувати, яка система має більший попит, і роботодавці обиратимуть систему, яка продукує висококваліфікованих випускників.

Подібний компроміс можна побачити в Законі щодо нововведеного ступеня «молодший бакалавр» — короткий цикл післяшкільного навчання, подібний до ступеня «молодший спеціаліст» у США, який прирівнюється до 5-го рівня Європейської рамки кваліфікацій. Фактично, вищим навчальним закладам, які не в змозі забезпечити виконання вимог програм бакалаврату за Болонською системою і не володіють необхідною науково-дослідною базою, щоб називатися університетом або академією згідно з новим законом (наприклад, коледжі, регіональні академії і чимало колишніх педагогічних інститутів), у такий спосіб було надано можливість збереження їхнього статусу вищих навчальних закладів через пропонування коротких циклів навчання.

На «вищому рівні» ступінь «доктор наук» також підтримується в рамках системи вищої освіти, хоч його структура має мало спільного з освітою як такою, адже це насамперед ступінь дослідницький (еквівалент «наукової підготовки» в Німеччині та Польщі), що його здобуває молодший (фаховий) науковий склад<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> У рамках наявної системи постійних екзаменаційних комітетів це не рідкість для студентів, які здобувають ступінь кандидата наук, завершити написання дисертації в одній установі, а потім захищати дисертацію в іншій. Після захисту вони одержують диплом, в якому зазначається установа захисту дисертації, і ніде не згадується, де дисертація була підготовлена. Разом з тим значної критики зазнала проблема великої кількості публікацій. Див.: Jonathan D. Linton, Robert Tierney, Steven T. Walsh (2011) Publish or Perish: How Are Research and Reputation Related? *Serials Review*, Volume 37, Issue 4, December 2011, pp. 244-257.

<sup>2</sup> Ступінь «доктор наук» було залишено в системі вищої освіти на вимогу Президіуму академії наук, а також за лобюванням Академією педагогічних наук, чії представники стверджували (досить неоднозначно, на думку автора), що цей ступінь еквівалентний до ступеня «пост-док» в ЄС і США.

Отже, система, яка набула чинності з ухваленням нового Закону «Про вищу освіту», упроваджує трициклічну Болонську систему навчання у вищій освіті (бакалавр, магістр, доктор) з двома додатковими рівнями на кожному боці: «короткий цикл» навчання «молодший бакалавр» і «доктор наук». Обидва доповнення можна розглядати як «національні особливості», взяті в рамках досягнутих компромісів під час переговорів, необхідних для проходження закону.

## Гарантія якості

Проголошеною метою реформи вищої освіти є не тільки приведення вищої освіти в Україні у відповідність із системою, яка панує в Європейському просторі вищої освіти (далі — ЄПВО), але й поліпшення загальної якості системи освіти в Україні. Хоч європейський приклад був корисний для досягнення цієї мети в ході законотворчого процесу, фактична ефективність забезпечення нової структури якості інститутів закладена у законопроекті 1187-2 і буде перевірена в ході її здійснення.

Парадигма децентралізації, лобійована прихильниками розширення університетської автономії, була реалізована в новому законопроекті створенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі — Національне агентство або НАЗЯВО). Це установа, на яку покладено відповідальність за акредитацію програм на всіх рівнях вищої освіти (ст. 18). Раніше акредитація була обов'язком Міністерства освіти, посадовців (зазвичай державних службовців) якого часто критикували за надмірну бюрократизацію процедури перевірки якості. НАЗЯВО складається з 13 представників вищих навчальних закладів, делегованих від університетів, та семи делегованих від Академії наук, плюс три представники від Всеукраїнської організації роботодавців та два представники, обрані студентським самоврядуванням (ст. 19). Експертні комітети НАЗЯВО, відповідальні за проведення акредитації програм у конкретних галузях знань, будуть складатися з 9–15 фахівців з певної академічної та (або) професійної сфери (ст. 21). У принципі співпраця фахівців у роботі Національного агентства має привести до деформалізації процесу акредитації та поліпшення якості програм. Проте багато чого залежатиме як від міри активності та громадянської ініціативи, виявленої членами НАЗЯВО та його експертами, з одного боку, так і від ініціативності, інноваційності і гнучкості університетів, з другого боку. Ще належить побачити, як процес гарантії нової української якості у сфері вищої освіти працюватиме на практиці на університетському рівні. Водночас міжнародний досвід показує нам різні приклади моделей для оцінювання якості освіти у вищих навчальних закладах, що мають безліч відмінностей у галузях<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Yarmohammadiana M. H., Mozaffary M., Esfahanic S. S. (2011) Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15. WCES 2011, pp.2917–2922.

На національному рівні відповідальність за гарантування якості в даний час розподілено між Міністерством (відповідальне за встановлення стандартів — ст. 13) і НАЗЯВО (відповідальне за акредитацію — ст. 19). Але, врешті-решт, високий рівень освіти може бути досягнуто, тільки якщо наукове співтовариство університетів буде мотивовано самоорганізуватися, щоб створити високоякісні програми. Відповідно до нового закону акредитація стає добровільною (потрібна тільки для тих організацій, які бажають видавати «державний диплом», — ст. 25); ліцензування потрібне тільки для новостворених інституцій (ст. 24). Крім того, керівникам університетів було надано широкі автономні повноваження (ст. 32): вони можуть вільно створювати власні організаційні структури і самостійно встановлювати посадові оклади для персоналу, розробляти і здійснювати свої власні навчальні програми, видавати свої дипломи та визнавати (чи ні) дипломи інших установ (у тому числі ті, які випущені неукраїнськими університетами), не звертаючись до Міністерства або НАЗЯВО, самостійно управляти прибутком, коштами, одержаними не від держави, а з оплати навчання від фізичних (юридичних) осіб, а також від продажу або ліцензування інтелектуальної власності, створеної в результаті наукових досліджень. Інакше кажучи, з ухваленням нового Закону управління університетами було покладено на самі університети. Однак Національному агентству може бути наданий запит на проведення незалежної перевірки відповідності закладу до стандартів, і відповідальність за досягнення таких стандартів (у тому числі належне розпорядження ресурсами) у даний час прямо покладається на автономний університет.

Разом з тим держава не самоусунулася від процесу регулювання вищої освіти повністю. Нещодавно ухвалений Закон, нарешті, юридично узаконює (номінально незалежну) державну акредитаційну комісію, яку було сформовано за міністра І. Вакарчука у 2006 році<sup>1</sup> як агентство, котре провадить обов'язкові національні вступні іспити на програми бакалаврату з 2007 року. Хоч дане питання завзято обговорювалося під час ухвалення закону (з кількома університетськими адміністраторами, які стверджували, що критерії для приймання студентів мають визначатись університетами автономно), результати національних іспитів у даний час закріплено в законодавстві як основний критерій для вступу до українських університетів (ст. 45). Певною

<sup>1</sup> Будучи в опозиції (перед 2010 р.), Д. Табачник критикував національне агентство, відповідальне за зовнішнє незалежне тестування вступників. Після призначення на посаду міністра він не заборонив цілком використання тестувань, однак, суттєво зменшив їхню вагу в процесі відбору абітурієнтів університетами, що призвело до критики на його адресу з приводу того, що його дії дали підґрунтя для дальших корупційних схем.

мірою централізовану роль держави в установленні системи вступних іспитів можна вважати логічною, позаяк вступні екзамені для студентів у всій країні базуються на стандартизованій програмі середньої школи, установленій державою. Утім основною причиною популярності системи вступних іспитів в Україні є їхня роль у зниженні корупції, що існувала колись на університетському рівні у процесі вступу.

Відповідно до нового законодавства система вступних іспитів матиме додаткову мету: результати іспитів та найпопулярніші університети за вибором студентів слугуватимуть базою для оцінки попиту на вищу освіту в певних ВНЗ, результуючи у фінансовій сфері на користь даних університетів<sup>2</sup>. На початкових стадіях реалізації закону 20% бюджетних місць, відведених на здобуття ступеня бакалавра (на рік), надаватимуться найпопулярнішим серед студентів університетам; вони будуть вибрані за кількістю студентів, які мають найвищі бали, які обрали відповідний інститут та відповідну програму (ст. 73). Інші 80% будуть розподілені відповідно до конкуренції, визначеної Міністерством освіти (так само, як усі бюджетні місця розподіляються сьогодні). Як тільки закон набуде повної чинності, усі бюджетні місця будуть направлені до університетів, які обиратимуться відповідно до рівня популярності серед студентів у всій країні, базуючись на результатах вступних іспитів (заклучна та перехідні статті, секція 15). Іншими словами, репутація університету (його можливість приваблювати успішних студентів з усієї країни) визначатиме обсяг грошових коштів від держави, що їх одержить університет.

Згідно з новим Законом система вступних випробувань тепер буде обслуговувати додаткову мету: результати екзаменів та обрані університети, котрі мають найвищий рейтинг серед студентів, слугуватимуть основою для вимірювання попиту на освіту в конкретних закладах вищої освіти, створюючи в результаті фінансові наслідки для цих університетів. Протягом початкових фаз набуття чинності законом 20% фінансованих державою місць на рік для програм бакалаврату буде виділено в окремі університети на основі студентського попиту — так, як визначалося кількістю студентів з топ-результатами, які обрали цю конкретну установу і програму. Решта 80% будуть асигновані згідно з організованим Міністерством освіти конкурсом (у такий самий спосіб, як усі фінансовані державою місця асигнуються тепер). Коли закон набуде повної

<sup>2</sup> Також див.: Horstschræer J. (2012) University rankings in action? The importance of rankings and an excellence competition for university choice of high-ability students. *Economics of Education Review*, Volume 31, Issue 6, December 2012, pp. 1162-1176.

чинності, усі фінансовані державою місця будуть локалізовані до університетів на основі вибору, здійсненого топ-студентами всієї країни згідно з їх результатами вступних іспитів. Тобто репутація університету — його можливість приваблювати кращих студентів з усієї країни — визначатиме кількість державних коштів, що їх він одержить.

## Проблеми автономії

Парадигма «репутаційного менеджменту» (брендингу) нова для України, тому становитиме серйозну проблему для університетських адміністраторів у багатьох регіонах. Деякі столичні університети (Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, КПІ, Києво-Могилянська академія та ін.) уже набули національну й міжнародну репутацію як якісні установи, а багато університетів у менших міських центрах — ні. Такі менші установи часто управляються ректорами та проректорами, які залишаються на своїх місцях десятиріччями й дістають значні фінансові переваги від корупційних схем (продажу дипломів та/або нелегальної оренди власності, переведеної державою під їх установче регулювання)<sup>1</sup>. Зі становленням репутаційного капіталу основним арбітром прийняття державних рішень, пов'язаних із фондами та з механізмами для збільшення прозорості управління (приклад — ст. 80, яка потребує відображення всіх університетських бюджетів та витрат в публічному доступі), корупційні практики університетських менеджерів мають зрештою стати безглуздими, а отже, анахронічними. Університети, лідери яких не розуміють цього факту, втрачуть фінансування і припинять своє існування.

Яскравим прикладом реформістських змін, з якими зіткнулися багато ВНЗ в Україні, є боротьба з плагіатом, який є суттєвою проблемою для багатьох європейських країн<sup>2</sup>. В останні роки плагіат у наукових дисертаціях перетворився на величезну проблему і в Україні, однак, публічних скандалів з цього приводу було мало. При цьому багато вчителів і студентів вірять, що система післядипломної освіти була значно дискредитована, оскільки екзаменатори дивилися «в інший бік» (у таких випадках підозрювалася корупція, але її рідко вдавалося довести). Ст. 6 нового Закону вводить одночасно персональну й інституціональну відповідальність за науковий плагіат: якщо вся або частина дисертації виявляється сплагіаченою, відповідний кандидатський ступінь (кандидата або доктора наук) анулюється, науковому керівникові такого здобувача забороняється надалі виконувати обов'язки науко-

вого керівника два роки, а заклад, який відповідає за дисертацію екзаменаційною комісією, втрачає, поряд з репутацією, право надання кандидатських ступенів на один рік. Цей ризик забезпечить значні стимули для університетів переконуватись у високій якості наукових стандартів для науково-дослідних звань, які вони гарантують.

Проте слід розуміти, що авторитетність репутації буде ефективною, лише якщо наукове співтовариство університету є жвавим, активним і бажаючим досягнення високої якості навчальних програм, що буде підтверджуватись студентами та роботодавцями. Інакше кажучи, для того щоб бути успішним на ринку освітніх послуг, установа повинна не тільки забезпечити мінімальну відповідність узвичаєним академічним нормам, але й брати в штат і сприяти професійному зростанню викладачів і дослідників, які відповідають тій якості, котру установа пропонує (тобто такій, що відповідає внутрішньому і зовнішнім ринкам праці), та/або виховують таке студентське товариство, яке є привабливим для потенційних абітурієнтів.

По-перше, усі університетські ректори (президенти) обираються загальним голосуванням. Вибір бюлетенів академічним складом (інструктори/дослідники, основним місцем працевлаштування яких є установа) зважаються на 75% від загальної кількості голосів, вибір голосів від студентів важить 15%, голоси неакадемічного складу університетських робітників важать 10%. Щоб бути обраним, кандидат має набрати 50% + 1 усіх зважених бюлетенів або відразу в першому раунді, або надалі в другому раунді, де два верхні переможці першого туру беруть участь. Хоч описана система обрання ректора складна і ставить у невідгдане становище «зовнішніх» кандидатів (яких не дуже добре знають в університетському співтоваристві), система вибору за популярністю виконувача обов'язки глави університету призначена для зміцнення інституціональної автономії та для прямого залучення наукового співтовариства в управління університетськими справами<sup>3</sup>.

По-друге, влада ректора (президента) не є абсолютною. Вищий керівний орган університету нині має бути під головуванням особи, яка не була ректором (як зазначалося раніше). Закон надає цьому органу (його традиційно називали «вченою радою») такі управлінські повноваження, які можна порівняти із сенатом у західних університетах (затвердження бюджетів і витрат, складання навчальної програми, процедури забезпечення якості, наймання і просування — ст. 36). У крайніх випадках вчена рада може запропонувати, щоб ректор

<sup>1</sup> Також див.: Urbanovic J. & Tauginiene L. (2013) Institutional Responsibility vs Individual Responsibility: Ethical Issues in the Management of Research Performance. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 81. — 1st World Congress of Administrative&Political Sciences(ADPOL-2012), pp. 72-78.

<sup>2</sup> Див.: Dias, Paulo C.&Bastos, AnaSofia C. (2014) Plagiarism Phenomenon in European Countries: Results from GENIUS Project. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, 21 February 2014, pp. 2526-2531.

<sup>3</sup> Щодо трендів у вищій освіті, інтернаціоналізації й інститутської автономії див.: Gьla H., Gьlb S.S., Kayab E., Alican A. (2010) Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp.1878-1884.



був переобраний науковим співтовариством, і схожа влада надати «знак довіри» ректорові надається Законом Наглядовій раді університету — органу, композиція якого визначається в статутах кожної установи та члени якого можуть не бути університетськими працівниками (ст. 38). За цими положеннями розробники Закону прагнули досягти такого результату, щоб університетська автономія не дегенерувала в «неконтрольовану виконавчу автономію» та збалансувала сили інституціонального виконання та прийняття політичних рішень галузей через систему стримувань і противаг.

По-третє, динамічне університетське співтовариство потребує сильного студентського самоврядування. Відповідно до ст. 41 Закону університетський студентський представницький орган повинен одержати консультацію в усіх випадках, пов'язаних зі звільненням, призначенням заступників деканів та віце-реktorів, з управлінням гуртожитками і т. ін. Крім того, квоти для студентських представників вказані в законодавстві про членство у Вченій раді (ст. 36). Найголовніше, що університетське співтовариство (за допомогою обраного ректора та Вченої ради) у даний час вважається фінансово незалежним, з широкими правами в управлінні коштами/нерухомістю під їх контролем (так довго, як забезпечується прозорість); студенти та професорсько-викладацький склад можуть бути запрошені у венчурні підприємства під егідою університету — факт, який має вести до створення студентських кафе, книжкових крамниць, видавництв, інноваційних фірм і бізнес-інкубаторів, які раніше були неможливими юридично, але сьогодні нададуть резонансу науковим співтовариствам, які демонструють потрібну для успіху ініціативу.

Зворотним боком проходження законопроекту 1187-2 (на сьогодні — Закон «Про вищу освіту») є те, що переповнена система ВНЗ пройде через серйозну «чистку» жорсткою нечутливою системою попиту і пропонування. Як і з будь-якою автономною установою, університети тепер мають залежати від ґрунтовних методів управління, у тому числі від знаходження унікальної їх місії та ніші на національному освітньому ринку (відповідно до вимог ст. 27 секції 7). Крім того, хоч керівники університетів будуть змушені бути більш прозорими в прийнятті рішень, роки непрозорої практики (включаючи толерантність до плагіату), продовжуваної членами їхніх наукових спільнот, стануть тепер очевидними, і неприємних кадрових рішень, які мають бути зроблені на користь наукової репутації закладу та «цінності» диплома, буде не уникнути. Парадигма «репутаційного менеджменту» потребуватиме непростих рішень, які тільки деякі університетські керівники бажатимуть прийняти. Проте наслідки неприйняття таких рішень будуть неминуче впливати на студентський попит, а отже, на інституціональне виживання в середньостроковій перспективі. Водночас розвиток

ІКТ, інтернаціоналізація вищої освіти та глобалізація ринку праці також утворюють багато інших проблем для університетських керівників.

### **Висновки**

Ухвалення Закону 1187-2 являє собою видатний перший крок у здійсненні довгоочікуваної фундаментальної реформи української системи вищої освіти. Університетам було надано широкій автономії, та повноваження Міністерства освіти були значно скорочені. Хоч Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти було створене, однак зрушення в напрямку «репутаційного менеджменту» як ключ парадигми для забезпечення середньо- і довгострокового процвітання ВНЗ створюватиме нові проблеми для керівників університетів. Ті, хто зможуть створити й виростити яскраві наукові спільноти (включаючи і професорсько-викладацький склад, і студентів), досягнуть успіху. Ті, хто не зможуть, припинять своє існування.

### **Список використаних джерел**

- Brunori Paolo, Peragine Vito, Serlenga Laura (2012) Fairness in education: The Italian university before and after the reform. *Economics of Education Review*, Volume 31, Issue 5, October 2012, pp. 764-777.
- Dias, Paulo C. & Bastos, AnaSofia C. (2014) Plagiarism Phenomenon in European Countries: Results from GENIUS Project. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, 21 February 2014, pp. 2526-2531.
- Гьла Н., Гьлб S.S., Каяб Е., Аліан А. (2010) Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp.1878-1884.
- Horstschraer J. (2012) University rankings in action? The importance of rankings and an excellence competition for university choice of high-ability students. *Economics of Education Review*, Volume 31, Issue 6, December 2012, pp. 1162-1176.
- Iftene C. (2014) Educational systems' autonomy. Facts and analysis. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, #142. CIEA 2014, pp.47-53.
- Ionel D. & Nicoleta V. E. (2013) Theoretical aspects regarding the Bologna Reform. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, #76. Elsevier. 2013, pp.927-930.
- Jonathan D. Linton, RobertTierney, Steven T. Walsh (2011) Publish or Perish: How Are Research and Reputation Related? *Serials Review*, Volume 37, Issue 4, December 2011, pp. 244-257.
- Kampaniya «Proty dehradatsiyi osvity» (2010 — 2013). Retrieved from: <http://uk.wikipedia.org/>
- Suthathip, Yaisawarng & Ying, Chu Ng (2014) The impact of higher education reform on research performance of Chinese universities. *China Economic Review*, Volume 31, December 2014, pp. 94-105.
- Television interview with First Deputy Minister of Education Inna Sovsun. Retrieved from: <http://www.hromadske.tv/politics/v-kolishnomu-kabineti-sulimi-----dush-bide-ta-khol/>.
- Urbanovic J. & Tauginiene L. (2013) Institutional Responsibility vs Individual Responsibility: Ethical Issues in the Management of Research Performance. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 81. — 1st World Congress of Administrative&Political Sciences(ADPOL-2012), pp. 72-78.
- Verbitskaya L.A. (1996) Academic freedom and university autonomy: A variety of concepts. *Higher Education Policy*. Volume 9, Issue 4. Elsevier. December 1996, pp. 289—294.
- Vynnyts'kyi, M. I. (2008) Vprovadzheniya tret'oho tsykladu vyshchoyi osvity — klyuch do uspihku Bolons'koho protsesu / Mykhaylo Vynnyts'kyi. *Vyshcha shkola*. 2008. # 12, pp. 20-27.
- Vynnyts'kyi, M.I. (2012) V Yevropu cherez MONMS, abo Superechnosti zakonoproektiv «Provyshchuosvitu» / Mykhaylo Vynnyts'kyi. *Dzerkalo tyzhnya*. — 2012. — 14-20 Sichnya (# 1). — S. 1, 12.
- Warwick Philip (2014) The international business of higher education — A managerial perspective on the internationalisation of UK universities. *The International Journal of Management Education*, Volume 12, Issue 2, July 2014, pp. 91-103.
- Yamada Reiko (2001) University reform in the post-massification era in Japan: analysis of government education policy for the 21st century. *Higher Education Policy*, Volume 14, Issue 4, December 2001, pp. 277-291.
- Yarmohammadiana M. H., Mozaffary M., Esfahanic S. S. (2011) Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15. WCES 2011, pp.2917—2922.

