

**Київський університет імені Бориса Грінченка**  
**Міністерство освіти і науки України**  
**Київський університет імені Бориса Грінченка**  
**Міністерство освіти і науки України**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**МОСЬПАН НАТАЛЯ ВІКТОРІВНА**

УДК 378:331.5]-043.5(4-6ЄС)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕНДЕНЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В  
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

  
Н. В. Мосьпан

Науковий консультант: Сисоева Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Київ – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Мосьян Н. В.* Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2019.

У дисертації здійснено цілісний аналіз проблеми тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі на основі узагальнення результатів міждисциплінарного дослідження, теоретико-методологічних і концептуальних засад. Вивчено сучасний стан дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в європейському та вітчизняному науковому дискурсі. Виявлено, що вчені виокремлюють різні аспекти проблеми. В Європейському Союзі переважно досліджують проблеми перехідного періоду випускників від вищої освіти до ринку праці; невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці; напрями удосконалення процесу співпраці вищої освіти з ринком праці, а в Україні шукають способи налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Базові поняття класифіковано у три групи відповідно до рівнів, на яких відбувається взаємодія вищої освіти з ринком праці: Європейський Союз, вища освіта, ринок праці. На рівні Європейського Союзу: глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація та європейська інтеграція; на рівні вищої освіти: віднесено: вищу освіту, взаємодію вищої освіти з ринком праці, заклад вищої освіти, забезпечення якості освіти, компетенція/компетентність, кваліфікація, спільні програми; до третьої групи (рівень ринку праці) належать: ринкова економіка, ринок праці, ринок освітніх послуг, маркетингова вищої освіти, працездатність, перехідний період випускників від освіти до роботи. У науковий обіг уведено поняття «маркетингова вищої освіти», «перехідний період випускників від вищої освіти до ринку праці». Уточнено зміст понять «європеїзація вищої освіти», «спільні освітні програми», що використовуються в європейському та міжнародному освітньому дискурсі. З огляду на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком

праці» у дослідженні розглядається як партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки.

Концепція дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі базується на засадах порівняльного, системного, цілісного, культурологічного, міждисциплінарного підходів, а також педагогічного прогнозування. Урахування цих підходів дало можливість обґрунтування та визначення тематичних напрямів дослідження, а саме визначення передумов, чинників стимулювання та механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; узагальнення та характеристика тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; вивчення сучасного стану взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні; порівняння тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні, а також окреслення перспективних напрямів їх розвитку; визначення перспективних напрямів використання досвіду Європейського Союзу для гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

Визначено умови модернізації вищої освіти до потреб ринкової економіки: глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація та стандартизація. З'ясовано, що процеси глобалізації вищої освіти призвели до збільшення контингенту студентів, зниження правових і фінансових перешкод для доступу, появи іноземних студентів, автономії університетів; поширення використання англійської мови в освітньому процесі та наукових дослідженнях. Результатом інтернаціоналізації вищої освіти стало міжнародна академічна мобільність, угоди про спільні стандарти якості, розроблення спільних освітніх програм та здобуття спільних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ступенів, поширення освітніх онлайн-курсів. Європеїзація вищої освіти посприяла трансформації європейських систем вищої освіти та університетів через розширення зовнішніх кордонів Європи, поширенню

Болонського процесу, конвергенції освітньої політики на вертикальному та горизонтальному рівнях.

Теоретичне осмислення й узагальнення взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі дало можливість визначити її стимулюючі чинники: маркетизація вищої освіти, успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, а також державна освітня політика Європейського Союзу. Виявлено основні показники маркетизації вищої освіти – конкуренція між закладами вищої освіти; брендові університети та рейтинги; встановлення плати за навчання. Визначено структурні компоненти взаємодії вищої освіти з ринком праці (вища освіта, перехідний період, ринок праці).

Визначено механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, а саме нормативно-правові (вища освіта регулюється уніфікованим законодавством, яке передбачає використання єдиних підходів і стандартів); інституційні (регулювання на рівні Європейського Союзу за допомогою «м'якого права» і Відкритого методу координації, регулювання на національному рівні держав-членів, яке складається із зовнішнього та внутрішнього регулювання); організаційно-управлінські (органи зовнішнього забезпечення якості (Європейській асоціації забезпечення якості (ENQA), Європейський реєстр (EQAR) та мережі на рівні Європейського Союзу, національні агентства із забезпечення якості, що виконують роль «виконавчої влади», органи внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти, які здійснюють «самоконтроль» на місцях); програмно-цільові (заходи оновлення кадрового потенціалу до яких віднесено професіоналізацію освітніх програм і ступенів; підвищення кваліфікації фахівців; кадрове планування; фінансування вищої освіти, що характеризується відсутністю універсального механізму).

Узагальнено та класифіковано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі за рівнями ринкових відносин (макро-, мезо-, мікрорівні): на рівні Європейського простору вищої освіти (макрорівень), на рівні закладів вищої

освіти (мезорівень), на рівні суб'єктів освітнього процесу (мікрорівень). На рівні макрорівні узагальнено тенденції, які характеризують сучасну вищу освіту в Європейському Союзі, трансформовану відповідно до вимог ринку праці, зокрема глобалізацію вищої освіти; інтернаціоналізацію вищої освіти; європеїзацію та стандартизацію вищої освіти; забезпечення якості вищої освіти; ринково-орієнтовану освітню політику та законодавство; поширення Болонського процесу. На рівні закладів вищої освіти виділено такі тенденції: автономію університетів; конкуренцію та співпрацю між закладами вищої освіти; розвиток систем внутрішнього забезпечення якості; інтернаціоналізацію забезпечення якості; здійснення моніторингу працевлаштування випускників вищої освіти; збільшення міжнародних рейтингів університетів і таблиць ліг; зростання світових брендів університетів й освітніх мереж; створення консультативних служб підтримки студентів у закладах вищої освіти; сприяння працевлаштуванню випускників та налаштування співпраці з роботодавцями; зростання попиту на висококваліфікованих фахівців; невідповідність кваліфікації випускників з вищою освітою потребам ринку праці. На рівні суб'єктів освітнього процесу віднесено такі тенденції: ретельний вибір абітурієнтами закладу вищої освіти для навчання та майбутнього працевлаштування; розроблення спільних (подвійних) міжнародних та національних програм; залучення роботодавців до розроблення освітніх програм; перехід до індивідуальних підходів до навчання; перехід до міждисциплінарного навчання; зміну парадигми результатів навчання; проведення кадрової політики для набору кваліфікованого персоналу; оцінювання науково-педагогічних працівників; розвиток підвищення кваліфікації викладачів; опитування студентів.

Результати проведеного дослідження та вивчення європейського досвіду дали можливість визначити перспективні напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні на державному рівні, на рівні системи вищої освіти, закладів вищої освіти та освітнього процесу, зокрема на державному рівні: нормативно-правове забезпечення взаємодії вищої освіти з ринком праці; інформаційне забезпечення; збір статистичних даних агентствами статистики у галузі вищої освіти; спільне розроблення національних рамок

кваліфікацій з роботодавцями та урядом; забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог ринку праці; підтримка випускників під час їх переходу від вищої освіти до ринку праці; створення офіційних служб з працевлаштування випускників; прогнозування ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників; кадрове планування фахівців; правове регулювання урядом професійної зайнятості; підтримка мобільності працівників; модернізація кваліфікацій на всіх рівнях зайнятості; збільшення інвестування в підготовку висококваліфікованих кадрів; визнання результатів навчання, отриманих за кордоном; налагодження співпраці між закладами вищої освіти та роботодавцями; впровадження спільного (держава та роботодавці) фінансування підготовки висококваліфікованих кадрів. На рівні системи вищої освіти: співпраця між університетами, коледжами та роботодавцями; розширення взаємодії між академічною та професійною вищою освітою; розроблення спільних програм (між різними ЗВО); професіоналізація освітніх ступенів. На рівні закладів вищої освіти: створення консультативних центрів з профорієнтації; консультації з роботодавцями та представниками ринку праці для забезпечення якості внутрішніми органами закладів вищої освіти; опитування випускників; моніторинг працевлаштування випускників; розроблення професійно-орієнтованих програм; співпраця з компаніями в реалізації спільних програм підготовки фахівців з їх подальшим працевлаштуванням. На рівні освітнього процесу: поширення професійно-орієнтованого навчання; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти, під час стажування, а також до розроблення, адаптації та оновлення освітніх програм; впровадження міждисциплінарного навчання.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* виокремлено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу на трьох рівнях: Європейського простору вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу. На рівні Європейського простору вищої освіти – глобалізація вищої освіти, інтернаціоналізація вищої освіти, європеїзація та маркетизація вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, розроблення національних рамок кваліфікацій, використання альтернативних джерел

фінансування, поява інтернет-провайдерів освітніх послуг, актуалізація навчання протягом життя; на рівні закладів вищої освіти, зокрема автономія університетів, конкуренція між університетами, поява міжнародних рейтингів, світових освітніх брендів і мереж, впровадження систем внутрішнього забезпечення якості, надання послуг профорієнтації та консультування абітурієнтам і студентам, співпраця з роботодавцями, невідповідність кваліфікації випускників потребам ринку праці, моніторинг працевлаштування випускників; на рівні суб'єктів освітнього процесу – розроблення спільних міжнародних і національних освітніх програм, професіоналізація освітніх ступенів, оцінювання якості освітніх програм з урахуванням вимог ринку праці, залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців, індивідуалізація навчання, реалізація міждисциплінарних зав'язків навчальних предметів, формування професійно-орієнтованих компетенцій; охарактеризовано довгострокові тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, а саме: посилення глобалізації, старіння населення та робочої сили, збільшення літніх людей у вищій освіті, збільшення фахівців з вищою освітою на ринку праці, глобальну конкуренцію висококваліфікованої робочої сили, інтенсифікацію комп'ютеризації суспільства.

Охарактеризовано чинники стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, зокрема успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, ефективність освітньої політики; проаналізовано явище маркетингу вищої освіти та наведено її ознаки (конкуренція серед закладів вищої освіти, контингент іноземних студентів, брендові університети, академічні рейтинги, взаємодія вищої освіти з ринком праці); систематизовано механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі (нормативно-правові, інституційні, організаційно-управлінські, програмно-цільові, фінансові); узагальнено програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу в Європейському Союзі (професіоналізація освітніх програм і ступенів, залучення

роботодавців до розроблення програм й освітнього процесу, запровадження державно-приватного фінансування підготовки фахівців тощо).

Здійснено порівняльний аналіз тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні та обґрунтовано перспективні напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу); *удосконалено* зміст освітніх програм для підготовки фахівців з вищою освітою відповідно до вимог ринку праці; вимоги до контролю якості освітньої діяльності закладів вищої освіти (обов'язкове урахування потреб ринку праці); розуміння поняття «взаємодія вищої освіти з ринком праці»; *подальшого розвитку набули* положення щодо модернізації вищої освіти відповідно до потреб ринку праці; закономірностей розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки, зокрема структурних компонентів системи взаємодії вищої освіти з ринком праці (вища освіта, перехідний період випускників від освіти до роботи, ринок праці).

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено й впроваджено змістовно-методичне забезпечення в освітній процес професійної підготовки магістрів і докторів філософії (PhD), а саме: розроблено е-курс «Higher Education in the EU» на платформі Moodle для підготовки магістрів-філологів і перекладачів; розроблено рекомендації для гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу) на основі досвіду Європейського Союзу.

Основні положення дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні, зокрема для розробки нормативних і законодавчих документів з питань регулювання взаємодії вищої освіти з національним ринком праці; модернізації підготовки фахівців з вищою освітою відповідно до вимог національного ринку праці; в теоретичних та експериментальних дослідженнях з теорії та методики професійної освіти, а також у практичній роботі закладів вищої освіти, вищої професійної освіти, післядипломної освіти та перепідготовки; для розробки нових і оновлення існуючих навчальних



курсів, при підготовці магістрів, докторів філософії, майбутніх фахівців в галузі вищої та професійної освіти.

**Ключові слова:** взаємодія вищої освіти з ринком праці, вища освіта, ринок праці, тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці, Європейський Союз, Україна

### Список опублікованих праць за темою дисертації

#### *Монографія*

1. Мосьпан Н. В. Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії: Монографія / Мосьпан Н. В.; за ред. д-ра пед. наук, проф., акад. НАПН України С.О.Сисоевої. К.: ВП «Едельвейс», 2018. 392 с.

#### *Праці, які відображають основні наукові результати дисертації*

2. Мосьпан Н. В. Вища освіта України в умовах розвитку ринкової економіки. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 4. С. 145–154.

3. Mospan N. National Qualifications Frameworks: The Current State of Play. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 2. С. 38–41.

4. Мосьпан Н. В. Маркетизація та Європеизація вищої освіти в Європейському Союзі. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 2. С. 92–96.

5. Мосьпан Н. В. Майбутнє професії вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 119. С. 163–167.

6. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку вищої освіти: дослідження учених Європейського Союзу. *Освітологічний дискурс*. 2014. Вип. 4(8). С. 191–197. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/173#.VJBvTSusXfl>

7. Мосьпан Н. В. Напрями створення Європейського освітнього простору: нормативно-правовий аспект. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2014. Вип. III. С. 65–70.

8. Mospan N. National Qualifications Frameworks Development in EU. *Народна освіта*. 2014. Вип. 3(24). С. 38–41. URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2549](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2549)
9. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку державного фінансування вищої освіти в Європейському Союзі *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 4. С. 72–76.
10. Mospan N. European Higher Education Area Development: Results and Prospects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 3-4. С. 22–26.
11. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку механізмів фінансування вищої освіти в Європейському Союзі. *Народна освіта*. 2015. Вип. 1(25). URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2644](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2644)
12. Мосьпан Н. В. Професія вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2015. Вип. 24 (34). С. 60–64.
13. Сисоєва С.О., Мосьпан Н.В. Новий закон України про вищу освіту: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 16–20.
14. Мосьпан Н. В. Англomовна вища освіта в Європейському Союзі. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Вип. 2. С. 276–283.
15. Мосьпан Н. В. Поняття «competence» та «competency» в Європейському та американському педагогічному просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2015. № 4 (51). С. 122–126.
16. Мосьпан Н. В. Розвиток вищої освіти в Європейському Союзі та Україні: тенденції освітньої політики. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2015. Вип. IV. С. 90–95.

17. Мосьпан Н. В. Чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 1 (52). С. 328–334.

18. Мосьпан Н. В. Від освіти до ринку праці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 1-2 (46-47). С. 50–56.

19. Мосьпан Н. В. Механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2016. Вип. V. С. 45–50.

20. Mospan N. Students training tendency in the European Union: legal aspect. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 4 (55). С. 57–62.

21. Mospan N. Legal Regulation of Higher Education and Labour Market in the EU Member States. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 3-4 (48-49). С. 75–79.

22. Mospan N. Students training tendency in the EU and Ukraine: legal aspect. *The Modern Higher Education Review*. 2016. № (1). P. 115–120.

23. Мосьпан Н. В. Організаційно-управлінські структури забезпечення якості освіти в ЄС. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2017. Вип. 2 (57). С. 49–54.

24. Мосьпан Н. В. Глобалізація вищої освіти ЄС: наслідки та перспективи *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. С. 91–95.

25. Мосьпан Н. В. Попит і пропозиція фахівців з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2017. Вип. VI. С. 176–181.

26. Mospan N. Quality Assurance Management System in Higher Education in the EU. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2017. Вип 21. Кн.3. Том IV (78). С. 88–97.

27. Mospan N. Quality Assurance Organisational and Management Structure in the European Union. *Освітологічний дискурс*. 2018. Вип. 1-2(20-21). С. 363–373. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/526>

28. Sysoieva S., Mospan N. Concept of Competence in the International and National Educational Contexts. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 1-2 (54-55). С. 7–15.

29. Sysoieva S., Batechko N., Mospan N. Module Piloting for PhD Training: Experience of Ukraine. *Journal of Modern Education Review*. 2018. Vol.8. № 9. P. 661–666.

30. Sysoieva S., Mospan N. New Law of Higher Education in Ukraine: innovations and risks. *Didactica Slovenica*, 2015. № 30(3-4). P. 166–174 [http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_2015\\_30\\_03.pdf](http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2015_30_03.pdf) (Scopus)

31. Mospan N. Teacher education graduates in Ukraine: Current state of play. *Cogent Education*, 2016 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1221192> (Scopus, Web of Science)

*Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

32. Мосьпан Н. В. Тенденції взаємодії системи вища освіта – ринок праці. *Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-практ. конф. з проблем вищої освіти (Луцьк, 26-27 квітня 2013 р.). Луцьк, 2013. С. 183–186.

33. Мосьпан Н. В. Реализация национальных рамок квалификаций в ЕС. *Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения*: электр. сб. III межд. науч.-практ. конф. (Москва, 17 апреля 2014 г.). Москва (Российская Федерация), 2014. № 11. (st64.pdf). URL: <http://www.apkpro.ru/294.html>

34. Мосьпан Н. В. Механизмы взаимодействия высшего образования и рынка труда в Европейском Союзе. *Специалист XXI века*: матер. III междунар. науч.-практ. конф. (Барановичи, 4-5 июня 2014 г.). Барановичи (Республика Беларусь), 2014. С. 12–14.

35. Мосьпан Н. В. Системи забезпечення якості вищої освіти в Європейському союзі. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та*

*педагогічні стратегії*: зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук. конф. (Рівне, 11 грудня 2014 р.). Рівне, 2014. С. 313–315.

36. Мосьпан Н. В. Взаємодія вищої освіти з ринком праці: політика Європейського Союзу. *Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук. конф. (Маріуполь, 11 вересня 2015 р.). Маріуполь, 2015. С. 145–146.

37. Мосьпан Н. В. Структура управління вищою освітою в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 7-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 16 травня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 75–77.

38. Мосьпан Н. В. Підготовка фахівців у вищій школі в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 8-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса, 2016. С. 203–206.

39. Мосьпан Н. В. Випускники-педагоги в Україні. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*: зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 19-30 квітня 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С. 179–182.

40. Мосьпан Н. В. Регулювання системи якості освіти ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 9-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 87–89.

41. Мосьпан Н. В. Управління сферами освіти та зайнятості в ЄС *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 10-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 листопада 2017 р.). Одеса, 2017. С. 66–69.

42. Мосьпан Н. В. Автономія університету в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 11-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 травня 2018 р.). Одеса, 2018. С. 63–65.

43. Мосьпан Н. В. Стандартизація вищої освіти в Європейському Союзі. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 12-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 19 листопада 2018 р.). Одеса, 2018. С. 69–71.

44. Мосьпан Н. В. Ринкова трансформація вищої освіти в Європейському Союзі. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: зб. наук. праць за матер. III-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Рівне, 7-8 грудня 2018 р.). Рівне, 2018. С. 129–132.

45. Мосьпан Н. В. Вища освіта в Європейському Союзі: нові форми управління. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-прак. конф. (Львів, 21-22 грудня 2018 р.). Львів, 2018. С. 135–137.

### ANNOTATION

*Mospan N.V.* Trends in Higher Education Interaction with Labour Market in the European Union. – Qualification scientific work as the manuscript.

Dissertation to apply for a Doctor Degree in Education Sciences, speciality 13.00.04 – Theory and Methodology of Vocational Education (Education Sciences). – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2019.

The dissertation analyses the current trends in higher education interaction with the labour market in the EU by looking into the inter-related issues: the modernization of higher education to the market economy needs, stimulating factors and regulatory mechanisms of higher education interaction with the labour market. The concept of the study is based on the principles of comparative, systemic, holistic, cultural, interdisciplinary approaches, as well as pedagogical forecasting. The dissertation concludes with recommendations on measures needed to harmonize higher education interaction with the labour market in Ukraine according to the EU experience.

The basic terms of the research are classified into three groups according to the levels of higher education interaction with the labour market – the EU, higher education, the labour market. At the level of the EU: globalization, internationalization, Europeanization and European integration; at the level of higher education: higher education, higher education interaction with the labour market. higher education institution, NQF, competence / competency, joint programs; at the level of the labour market: labour market, marketization, educational services market, employment. New scientific notions are introduced to national education discourse: “marketization of higher education”, “the transition period”, “Europeanization of higher education”. In the context of our study, “Europeanization of higher education” is understood as the process of adopting European policy in education and the adaptation of the Bologna Process by higher education systems

at the national level. “Marketization of higher education” is the transition of the educational industry to market principles, where the demand and supply of student education, academic research and other activities of the university are balanced by the price mechanism.

The concept of the study is based on the principles of comparative, systemic, holistic, cultural, interdisciplinary approaches, as well as pedagogical forecasting. The consideration of these approaches made it possible to: substantiate and determine the thematic areas of research, namely, the definition of conditions, stimulating factors and mechanisms for regulating higher education interaction with the labour market in the EU; generalization and characterization of the trends in higher education interaction with the labour market in the EU according to certain criteria; study of the current state of play of higher education interaction with the labour market in Ukraine; comparison of trends in higher education interaction with the labour market in the EU and Ukraine, as well as studying the perspective trends; studying the perspective directions of providing the EU experience to harmonize the higher education interaction with the labour market in Ukraine.

The conditions for the modernization of higher education to the needs of market economy are defined: globalization, internationalization, Europeanization and standardization. It was found the globalization impacts on higher education: increased access to higher education, reduced legal and financial barriers to access, the emergence of international students, universities autonomy; the spread of English in the educational process and scientific research. The internationalization effects on higher education are observed: international mobility of students and teachers, agreements on common quality standards, the development of joint educational programs and common educational qualifications, the dissemination of educational online courses. Europeanization of higher education has led to: the transformation of European higher education systems and universities through the expansion of the European external borders, the spread of the Bologna process, the convergence of educational policy at vertical and horizontal levels.

The theoretical comprehension and generalization of the interaction of higher education with the labour market in the EU gave an opportunity to determine its

stimulating factors: marketization of higher education, the successful transition of graduates from higher education to the labour market, ensuring the correspondence between the demand and supply of graduates with higher education in the labour market, graduates' skill mismatch with the labour market requirements, as well as educational policy of the EU. The basic elements of marketization of higher education are revealed: competition between higher education institutions; brand universities and ratings; tuition fees. The structural components of higher education interaction with the labour market are outlined as following: (higher education, transition period, labour market).

The regulation mechanisms of higher education interaction with the labour market in the EU are determined: legal (higher education is regulated by unified legislation, which is based on common approaches and standards); institutional (tools for coordinating activities between education and employment are classified as follows: regulation at the European Union level through “soft law” and the OMC, regulation at the national level of the Member States consists of external and internal regulation); organizational (structures for the regulation of the system of standards and quality assurance in the EU consist of: external quality assurance bodies (ENQA, EQAR and networks) at the level of the EU, national quality assurance agencies as “executive power” and bodies of internal quality assurance in higher education institutions, which carry out “self-control”); program-targeted (measures to upgrade the human resources potential include: the professionalization of educational programs and degrees; professional development of specialists; working force planning); financing (of higher education, which is characterized by the absence of a universal mechanism).

The systematic analysis of the trends of higher education interaction with the labour market in the European Union is carried out according to the economic relations levels: macro (higher education of the EU and the EHEA), meso (higher education institutions) and micro (the participants in the educational process). The trends at the macro level include: globalization (the autonomy of HEIs, the spread of English, the increase of international students, increasing access to higher education); internationalization (international cooperation of universities, joint international programs, development of mass open on-line courses); Europeanisation and standardization; quality assurance in



higher education, market-oriented educational policy and legislation, the spread of the Bologna process. In meso level the following trends are distinguished: competition and cooperation between higher education institutions; internal quality assurance systems development; internationalization of quality assurance; monitoring of HE graduates employment; international rankings and league tables increase; growth of world brands of universities and educational networks; creation of career services for student support in higher education institutions; facilitating the HE graduates employment and setting up relationships with employers; increased demand for high skilled workers. At the micro level: development of joint international and national programs; employers' involvement in the development of educational programs; academic staff assessment; professional development of teachers; student surveys.

The results of the research have made it possible to determine the perspectives of implementation in Ukraine the EU experience on higher education interaction with the labour market defined at different levels: state, higher education system, higher education institutions and educational process. At the state level: legal support of higher education interaction with the labour market; information support; creation of statistical agencies in the field of higher education; joint developing of national qualifications framework with employers and the government; ensuring the quality assurance in accordance with the labour market demands; HE graduates support during their transition from higher education to the labour market; creation of official employment services for HE graduates; forecasting of the labour market needs; monitoring HE graduates' employment; planning of professionals; legal regulation of HE graduates' employment; employee mobility support; modernization of qualifications. At higher education: cooperation of universities, colleges and employers; HE interaction with VET; development of joint programs (between different HEIs); professionalization of educational degrees. At HEIs level: career centres; monitoring of HE graduates' employment; professionally-oriented programs development; cooperation with companies in implementing joint programs through internships. At the educational process: the spread of vocational education; involvement of employers in the educational process, during internships, during the development, adaptation and updating the educational programs; interdisciplinary approach.

The scientific novelty of the research results consists in: the trends in higher education interaction with the labour market in the EU are distinguished at three levels: the EHEA, HEIs, educational process. At the level of the EHEA – globalization, internationalization, Europeanization and marketization of higher education, QA, NQF, alternative funding, MOOCs, lifelong learning; at the level of HEIs – university autonomy, competition between universities, international rankings, global educational brands and networks, internal QA, guidance and counselling services, cooperation with employers, skills mismatch, monitoring graduates' employment; at the level of the educational process – joint international and national educational programs, professionalization of educational degrees, educational programs quality assessment is based on the labour market requirements, employers' participation in education and training, individualization, interdisciplinary, professional-oriented competences; the long-term trends in higher education interaction with the labour market in the EU are characterized (increased globalization, an aging population and the workforce, an increase in elderly people in higher education, an increase in higher education professionals in the labour market, global competition for highly skilled workforce, the intensification of computerization of society);

The following factors of higher education interaction with the labour market in the EU are determined: stimulating factors (successful transition of graduates, correspondence between demand and supply of HE graduates in the labour market, skill match with labour market requirements, educational policy effectiveness); marketization features (HEIs competition, foreign students, brand universities, academic rankings, of higher education interaction with the labour market); regulating mechanisms (regulatory, institutional, organizational, managerial, program-targeted, financial); program-targeted measures for updating human resources in the EU (professionalization of educational programs and degrees, employers' participation in the development of programs and educational process, public-private financing).

Comparative analysis of trends in higher education interaction with the labour market in the EU and Ukraine gave an opportunity to outline the perspectives on the EU experience implementation in Ukraine regarding the relationship between higher education

and the labour market (at the state level, higher education system, higher education institutions, educational process).

The practical significance of the research is in improving content and methodological support in education and professional training of masters and doctors of philosophy; designing of materials for lectures and seminars for doctors of philosophy, in particular, the educational module “Quality of Higher Education and Expert Support for its Support: Ukraine’s Movement to the European Union” (№ 587094-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE) within the framework of the EU Erasmus+ Program: Jean Monnet Direction; creating recommendations on providing the EU experience on higher education interaction with the labour market in Ukraine.

The main findings of the research can be used in the process of harmonization of higher education interaction with the labour market in Ukraine, namely: for the development of legislative documents on the regulation of higher education interaction with the national labour market; modernization of higher education and training in accordance with the national labour market requirements; in theoretical and experimental studies on the theory and methodology of vocational education, as well as in the practical work of higher education institutions, higher vocational education, postgraduate education; for the development of new and updating existing educational programs for masters, doctors of philosophy in higher and vocational education.

*Key words:* higher education, higher education interaction with the labour market, labour market, trends in higher education interaction with the labour market, the European Union, Ukraine

## **LIST OF PEER-REVIEWED WORKS**

### *Monograph*

1. Mospan N. V. Higher Education and the Labour Market of the European Union: Trends of Interaction: monograph / ed. Sysoieva S.O. Kyiv : Edelweiss, 2018. 392 p.

*Scientific works including the main scientific results of the dissertation*

2. Mospan N. V. Higher Education of Ukraine in Market Economy Development. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2013. Issue 4. P. 145–154.
3. Mospan N. National Qualifications Frameworks: The Current State of Play. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2014. Issue 2. P. 38–41.
4. Mospan N. V. Marketization and Europeanization of Higher Education in the European Union. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2014. Issue 2. P. 92–96.
5. Mospan N. V. The Future of Teaching Profession in Higher Education Commercialization Circumstances in the EU. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University: Pedagogical Sciences*. 2014. Issue 119. P. 163–167.
6. Mospan N. V. Trends in Higher Education: Research by European Union Scientists. *Educational discourse*. 2014. Issue 4(8). P. 191–197. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/173#.VJBvTSusXfl>
7. Mospan N. V. European Higher Education Area Development: Legal Aspect. *Educology* (Polish-Ukrainian journal, Warsaw-Kyiv). 2014. Issue III. P. 65–70.
8. Mospan N. National Qualifications Frameworks Development in the EU. *Public education*. 2014. Issue 3(24). C.38–41. URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2549](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2549)
9. Mospan N. V. The Teacher Profession in Context of Marketization of Higher Education in the EU. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov: Series 16: The Creative Personality of a Teacher: The Problems of Theory and Practice*. 2014. Issue 24 (34). P. 60–64.
10. Mospan N. V. Trends in Public Funding Development for Higher Education in the European Union. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2014. Issue 4. P.72–76.
11. Mospan N. European Higher Education Area Development: Results and Perspectives. *Continuing Professional Education: Theory and Practice: scientific works col*. 2014. Issue 3-4. C.22–26.
12. Mospan N. V. Trends in the Development of Mechanisms for Higher Education Financing in the European Union. *Public Education*. 2015. Issue 1(25). URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2644](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2644)

13. Sysoieva S. O., Mospan N. V. New Higher Education Act in Ukraine: Innovations and Risks. *Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky*. Pedagogy and Psychology. 2015. Issue 43. P. 16–20.

14. Mospan V. N. English-language in Higher Education in the European Union. *Collection of scientific works of Uman Pedagogical University named after Pavlo Tychna*. 2015. Issue 2. P. 276–283.

15. Mospan N. V. The Concept of “competence” and “competency” in the European and American Pedagogical Area. *Scientific bulletin of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky*. 2015. № 4 (51). P. 122–126.

16. Mospan V. N. Higher Education Development in the European Union and Ukraine: Trends in Educational Policy. *Educology* (Polish-Ukrainian journal, Warsaw-Kyiv). 2015. Issue IV. P. 90–95.

17. Mospan N. V. Factors of Higher Education Interaction with the Labour Market in the European Union. *Scientific bulletin of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky*. 2016. № 1 (52). P. 328–334.

18. Mospan V. N. From Education to Labour Market. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2016. Issue 1-2 (46-47). P.50–56.

19. Mospan N. V. Mechanisms for Regulation of Higher Education Interaction with the Labour Market in the European Union. *Educology* (Polish-Ukrainian journal, Warsaw-Kyiv). 2016. Issue V. P. 45–50.

20. Mospan N. Students Training Tendency in the European Union: Legal Aspect. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2016. Issue 4 (55). P.57–62.

21. Mospan N. Legal Regulation of Higher Education and the Labour Market in EU Member States. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2016. Issue 3-4 (48-49). P.75–79.

22. Mospan N. V. Quality Assurance Organizational Structures in the EU. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2017. Issue 2 (57). P.49–54.

23. Mospan N. V. Globalization of EU Higher Education: Results and Perspectives. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University: Pedagogical Sciences*. 2017. Issue 148. P. 91–95.

24. Mospan N. V. Skills Demand and Supply in the Labour Market in the European Union. *Educology* (Polish-Ukrainian journal, Warsaw-Kyiv). 2017. Issue VI. P. 176–181.

25. Mospan N. Quality Assurance Management System in Higher Education in the EU. *Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational area*. 2017. Issue 21. Book 3. Vol. IV (78). P. 88–97.

26. Mospan N. Quality Assurance Organisational and Management Structure in the European Union. *Educational discourse*. 2018. Issue 1-2(20-21). P. 363–373. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/526>

27. Sysoieva S., Mospan N. Concept of Competence in the International and National Educational Contexts. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2018. Issue 1-2 (54-55). C.7–15.

28. Sysoieva S., Mospan N. New Law of Higher Education in Ukraine: Innovations and Risks. *Didactica Slovenica*, 2015. № 30(3-4). P. 166–174 [http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_2015\\_30\\_03.pdf](http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2015_30_03.pdf)

29. Mospan N. Teacher Education Graduates in Ukraine: Current State of Play. *Cogent Education*, 2016 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1221192>

30. Mospan N. Students Training Tendency in the EU and Ukraine: Legal Aspect *The Morden Higher Education Review*. 2016. № (1). P. 115–120.

31. Sysoieva S., Batechko N., Mospan N. Module Piloting for PhD Training: Experience of Ukraine. *Journal of Modern Education Review*. 2018. Vol.8. № 9. P. 661–666.

*Articles in collections of conference materials*

32. Mospan N. V. Trends in the Interaction of Higher Education with the Labour Market. *Higher Education in Ukraine: Problems and Prospects for Development: Sb. sciences work for mother. international sciences. conf. on higher education issues* (Lutsk, April 26-27, 2013). Lutsk, 2013. P.183–186.

33. Mospan N. V. National Qualifications Framework Implementation in the EU. *The axiological aspect of the content of continuous foreign language education: problems and solutions: III international scientific practice. conf.* (Moscow, April 17, 2014).

Moscow (Russian Federation), 2014. № 11. (st64.pdf). URL: <http://www.apkpro.ru/294.html>

34. Mospan N. V. Mechanisms of Interaction between Higher Education and the Labour Market in the European Union. *Specialist of the 21st Century: III international scientific practice. conf.* (Baranovichi, June 4-5, 2014). Baranovichi (Republic of Belarus), 2014. P.12–14.

35. Mospan N. V. Quality Assurance Systems in Higher Education in the European Union. *Modern problems of humanitarianism: worldviews, communicative and pedagogical strategies: IV sciences conf. in Ukraine* (Rivne, December 11, 2014). Rivne, 2014. P. 313–315.

36. Mospan N. V. Higher Education Interaction with the Labour Market: the European Union Policy. *International activity of universities as a factor of innovative development of higher education: international sciences conf.* (Mariupol, September 11, 2015). Mariupol, 2015. P. 145–146.

37. Mospan N. V. The Structure of Management of Higher Education in the EU. *Current research in the social sphere: 7th International sciences conf.* (Odessa, May 16, 2016). Odessa, 2016. P.75–77.

38. Mospan N. V. Professionals Education in the EU. *Current research in the social sphere: 8th International sciences conf.* (Odesa, November 17, 2016). Odessa, 2016. P.203–206.

39. Mospan N. V. Graduates-Teachers in Ukraine. *Ukraine in the Humanities and Socio-Economic Dimensions: Ukrainian sciences conf.* (Dnipropetrovsk, April 19-30, 2016). Dnipropetrovsk, 2016. P. 179–182.

40. Mospan N. V. Regulation of the EU Quality Education System. *Current research in the social sphere: 9th International sciences conf.* (Odessa, May 17, 2017). Odessa, 2017. P.87–89.

41. Mospan N. V. Governance in Higher Education and Employment in the EU *Current research in the social sphere: 10th International sciences conf.* (Odesa, November 17, 2017). Odessa, 2017. P.66–69.

42. Mospan N. V. University Autonomy in the EU. *Current research in the social sphere*: 11th intern. sciences conf. (Odessa, May 17, 2018). Odessa, 2018. P.63–65.

43. Mospan N. V. Standardization of Higher Education in the European Union. *Current research in the social sphere*: 12th International sciences conf. (Odessa, November 19, 2018). Odessa, 2018. P.69–71.

44. Mospan N. V. Market Transformation of Higher Education in the European Union. *Basic directions of development of pedagogical science*: III International sciences conf. (Rivne, December 7-8, 2018). Rivne, 2018. P.129–132.

45. Mospan N. V. Higher Education in the European Union: New Forms of Governance. *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*: international sciences conf. (Lviv, December 21-22, 2018). Lviv, 2018. P.135–137.



## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	27
<b>ВСТУП</b> .....	28
<b>РОЗДІЛ 1. ВЗАЄМОДІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	49
1.1. Базові поняття дослідження в українському та європейському науковому просторі .....	49
1.2. Характеристика наукових досліджень з проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в педагогічній теорії .....	64
1.3. Концепція дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу.....	77
Висновки до першого розділу .....	92
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДО ПОТРЕБ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ</b> .....	95
2.1. Вплив глобалізації на розвиток вищої освіти.....	95
2.2. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти.....	111
2.3. Європеїзація та стандартизація вищої освіти .....	124
2.4. Формування системи забезпечення якості вищої освіти .....	140
2.5. Правові засади розвитку вищої освіти.....	152
Висновки до другого розділу .....	165
<b>РОЗДІЛ 3. ЧИННИКИ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ</b> .....	169
3.1. Маркетизація вищої освіти.....	169
3.2. Перехід випускників від вищої освіти до ринку праці .....	184
3.3. Забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці.....	200
3.4. Відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці .....	216
3.5. Вплив освітньої політики на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці.....	226

Висновки до третього розділу .....	242
<b>РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ .....</b>	<b>246</b>
4.1. Нормативно-правове регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці ...	246
4.2. Інституційні інструменти координації діяльності між сферами освіти та зайнятості .....	264
4.3. Організаційно-управлінські структури регулювання системи стандартів та забезпечення якості вищої освіти .....	282
4.4. Програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу.....	296
4.5. Механізми фінансування вищої освіти.....	315
Висновки до четвертого розділу .....	331
<b>РОЗДІЛ 5. УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ .....</b>	<b>334</b>
5.1. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на макрорівні .....	334
5.2. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на мезорівні .....	351
5.3. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на мікрорівні .....	363
Висновки до п'ятого розділу.....	377
<b>РОЗДІЛ 6. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДЛЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В УКРАЇНІ.....</b>	<b>379</b>
6.1. Сучасний стан взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.....	379
6.2. Напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні .....	398
Висновки до шостого розділу .....	426
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>430</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....</b>	<b>440</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>496</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЄКТС – Європейська кредитно трансферно-накопичувальна система

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти (EHEA)

ЄРК – Європейські рамки кваліфікацій для навчання протягом життя (EQF-LLL)

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

НРК – Національна рамка кваліфікацій (NQF)

ОЕСР – Організація економічної співпраці та розвитку (OECD)

ЄРЗЯ – Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО (ESG)

## ВСТУП

Сучасна вища освіта має орієнтуватися на потреби ринку праці, передбачати його запити щодо підготовки висококваліфікованих кадрів та створення конкурентного професійного середовища. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці, змін та доповнення нормативно-правової бази, прогнозування потреб ринку праці у фахівцях з вищою освітою. Соціальне партнерство між закладами вищої освіти, представниками бізнесу та державою нині не задовольняє вищу освіту та роботодавців, а тому виникає необхідність в удосконаленні усіх складових механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці (законодавчих, організаційно-управлінських, структурних, програмно-цільових, фінансових тощо).

Вивчення та впровадження європейського досвіду щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці має велике значення для вироблення ефективної освітньої політики та політики зайнятості в Україні, відповідно до кращих європейських практик. Відтак, дослідження досвіду Європейського Союзу з цього питання є важливим для розроблення стратегій модернізації вищої освіти в Україні в умовах ринкової економіки. За цих обставин особливий науковий інтерес становить вивчення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, де відбувається докорінне переосмислення механізмів і моделей державного впливу на вирішення економічних і соціальних проблем. Зміни в європейській політиці спрямовані на пом'якшення і подолання економічної та фінансової кризи. Тому, модернізації вищої освіти та її взаємодія з ринком праці має важливе значення для створення умов щодо розбудови нової Європи з економікою, заснованою на знаннях.

Проблема взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці відображена у законодавчих і нормативно-правових документах, зокрема в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про внесення змін до закону України «Про вищу освіту» щодо працевлаштування випускників» (2017), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про зайнятість населення» (2012), «Про наукову і

науково-технічну діяльність» (2016), указах Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»» (2015), постановах Кабінету Міністрів України «Питання національного інформаційного центру академічної мобільності» (2011), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015), «Про Рекомендації парламентських слухань на тему «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» (2016); Наказі Міністерства освіти і науки України «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» (2015) тощо.

Для дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі вагомими є теоретичні та методологічні положення вітчизняних учених, у чиїх працях розкриваються загальні тенденції розвитку вищої освіти, зокрема дослідження з філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Л. Лук'янова, С. Сисоєва та ін.); вищої освіти в умовах суспільних трансформацій (В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Таланова та ін.); реформування вітчизняної вищої освіти в умовах ринкової економіки (О. Бурлаков, І. Пасінович, Л. Плахотнікова, С. Савченко, В. Сафонова, С. Тульчинська та ін.).

Для досягнення мети дослідження вагомим є аналіз зарубіжного досвіду розвитку європейської вищої освіти в умовах ринкової економіки, зокрема реформування вищої освіти відповідно до вимог ринку праці в Європейському Союзі (М. дер Венде (der Wende M.), С. Гарбенс (S. Garben), Дж. Найт (J. Knight)); вплив суспільно-економічних процесів на модернізацію вищої освіти (Ю. Бранденбург (U. Brandenburg), Х. де Віт (H. de Wit), А. Джордан (A. Jordan), С. Марґісон (S. Marginson), С. Ніл (C. Knill), С. Робертсон (S. Robertson), Ю. Тіхлер (U. Teichler)); тенденцій розвитку вищої освіти в Європейському Союзі (Ф. Альтбах (Ph. Altbach), І. Кацарова (I. Katsarova), Л. Рамблей (L. Rumbley)); взаємодії вищої освіти з ринком праці (Е. де Вірт (E. de Weert), М. Клейнер (M. Kleiner.), А. Котман (A. Kottmann), Св. Махін (St. Machin)) та ін.

Зважаючи на важливість європейського досвіду для модернізації вітчизняної системи вищої освіти, до його вивчення долучались представники різних галузей наукового знання в Україні. У педагогічній науці належна увага приділяється вивченню досвіду Європейського Союзу за такими напрямками:

- реформування та модернізація освітніх систем, зокрема вищої освіти в країнах Західної Європи (П. Кряжев, Г. Поберезська), Франції, Великобританії (О. Бочарова, А. Саргєян); університетської освіти Франції, Німеччини, Великобританії (Л. Шаповалова, А. Максименко, Т. Кучай); професійної освіти Фінляндії (Л. Ляшенко); Англії та Уельсу (Н. Авшенюк); середньої освіти в розвинених англomовних країнах (А. Сбруєва), Польщі (А. Василюк), Німеччини (А. Джурило) та ін.;

- розвиток освітніх систем, зокрема транснаціональної вищої освіти в розвинених англomовних країнах (Н. Авшенюк); педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (Т. Кристопчук, О. Ярова), Польщі (А. Василюк, І. Ковчина, І. Шемпрух), Австрії (М. М'ясковський), Німеччини (Н. Махиня), Франції (В. Лашихіна); професійної освіти Німеччини (Н. Абашкіна); економічної освіти Чехії і Словаччини (Г. Товканець); освіти дорослих Європейського Союзу (О. Волярська, О. Сергєєва), Болгарії і Польщі (А. Каплун, О. Пастушок), у скандинавських країнах (О. Огієнко), Англії (С. Коваленко); післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (С. Синенко), Греції (О. Проценко); неперервної освіти в країнах Східної Європи (Т. Десятов) та ін.;

- професійна підготовка, зокрема вчителів у країнах Західної Європи (Л. Пуховська), Німеччини (О. Мельник, Л. Чулкова), Польщі (О. Кучай, Я. Морітз, Р. Мушкета), Великобританії (М. Лещенко), Данії (А. Роляк), Фінляндії (К. Котун), Угорщини (К. Голдевська), Англії та Уельсу (І. Брандibuра); вчителів іноземних мов Франції, Великобританії, Швеції (О. Авксентьєва, В. Базуріна, І. Задорожна, Л. Мовчан), фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу (Н. Журавська, С. Заскалета); виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу (М. Пальчук); професійних консультантів служби зайнятості Німеччини (Н. Удовиченко); експертів у галузі освіти в країнах Європейського Союзу

(Н. Пономаренко, І. Тригуб); менеджерів Великобританії (О. Ельбрехт); фахівців соціальної сфери Німеччини (В. Максимчук); соціальних працівників Швеції (А. Попова); фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації (Ж. Таланова) та ін.;

- системи професійного розвитку та підвищення кваліфікації, зокрема вчителів загальноосвітніх шкіл Великобританії (Н. Мукан), вчителів Франції (Ю. Несін); менеджерів Німеччини та Польщі (О. Баніт).

Досвід Європейського Союзу є також предметом наукових досліджень з економіки. Питання розвитку європейської економіки та специфіки функціонування ринку праці в Європейському Союзі висвітлені в дослідженнях В. Андрущенко, Н. Діденко, О. Дзяд, Т. Павлюк, О. Федірко, окреслені в роботах О. Комендант, І. Леган, С. Тюленева та ін.

У сучасних науково-економічних дослідженнях увага науковців також зосереджена на питаннях функціонування та регулювання вітчизняного ринку освітніх послуг (Л. Козаренко, С. Семенюк, Л. Цимбал, В. Шилова та ін.); ринку праці (Г. Кабаченко, І. Кучумова, С. Тюленев та ін.); ринку праці молоді (А. Батюк, І. Леган, О. Морозова та ін.); розвитку вітчизняної вищої освіти в умовах ринкової економіки (С. Андрейчук, Д. Дьякон, В. Заріцька, І. Корзун, І. Пасінович, І. Рощик, В. Сафонова) та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень з розвитку освітніх систем у державах-членах Європейського Союзу, вивчення європейського досвіду щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці ще не стало предметом окремого цілісного наукового дослідження, зокрема не розкрито умови, стимулюючі чинники та механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.

Актуальність дослідження обраної проблеми також підсилюється необхідністю вирішення суперечностей щодо розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні, а саме – між:

- необхідністю збалансування взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці та недосконалістю механізмів регулювання цього процесу на різних рівнях (держава, вища освіта, ринок праці);

- кількісно-якісною невідповідністю між професійною підготовкою фахівців у сфері вищої освіти та їх працевлаштуванням на вітчизняному ринку праці;

- соціально-економічною значущістю взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці та відсутністю ефективної моделі гармонізації цієї взаємодії;

- наявністю європейського досвіду щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці та відсутністю обґрунтованих напрямів його практичного застосування в Україні.

Відтак, процеси інтеграції України в європейській освітній та економічній простір, соціально-економічна значущість налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці, важливість вивчення досвіду Європейського Союзу з цього питання, а також недостатня теоретична розробленість проблеми зумовили актуальність теми дисертаційного дослідження **«Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до наукових тем науково-дослідної лабораторії Освітології Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної, особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти» (державний реєстраційний № 0110U006274) на 2010-2015 рр. та «Освітологічні засади забезпечення якості освіти в університеті» (державний реєстраційний № 0116U003292) на 2016-2021 рр., а також наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст та технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний № 0116U003295) на 2015-2020 рр.

Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 11 від 28 листопада 2013 р.) та узгоджена бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні АПН України (протокол № 10 від 17 грудня 2013 р.).



**Об'єкт дослідження** – вища освіта Європейського Союзу в умовах ринкової економіки.

**Предмет дослідження** – взаємодія вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.

**Мета дослідження.** На основі цілісного наукового аналізу розвитку Європейського простору вищої освіти в умовах ринкової економіки визначити тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі задля їх урахування в Україні.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Здійснити науковий аналіз обраної проблеми дослідження.
2. Охарактеризувати базові поняття дослідження та здійснити їхній порівняльний аналіз в українському та європейському науковому просторі.
3. Розробити концепцію дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.
4. Проаналізувати вплив процесів глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації на розвиток вищої освіти в Європейському Союзі.
5. Виявити чинники стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.
6. Визначити механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.
7. Обґрунтувати тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.
8. Визначити перспективні напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

**Теоретичну основу дослідження становлять** концептуальні положення та висновки: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); методології порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, О. Локшина, Н. Лавриченко, А. Сбруєва); педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, Н. Давкуш, Г. Тагірова, О. Топузов); розвитку неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва та

ін.); розвитку вищої освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій (В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Таланова); реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців (Г. Беленька, Л. Хоружа), реформування вітчизняної вищої освіти в умовах ринкової економіки (О. Бурлаков, І. Пасінович, Л. Плахотнікова, С. Савченко, В. Сафонова, С. Тульчинська); тенденцій розвитку вищої освіти в Європейському Союзі (Н. Авшенюк, С. Заскалета, Т. Кристопчук, О. Слюсаренко); економічної теорії та практики (Д. Богиня, В. Брич, В. Петюх, В. Радаєв); розвитку та регулювання вітчизняного ринку праці (А. Батюк, Г. Кабаченко, С. Тюленев, О. Черняїська); реформування вищої освіти до вимог ринкової економіки в Європейському Союзі (М. дер Венде (der Wende M.), Х. де Віт (de Wit H.), С. Гарбен (Garben S.), А. Джордан (Jordan A.), Клемен (Klemen M.), С. Робертсон (Robertson S.)).

**Методологічна основа дослідження** представлена на чотирьох ієрархічно підпорядкованих рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно науковому та технологічному. *На філософському рівні* – положення про нерозривний зв'язок культури й освіти, єдності теорії та практики, логічного й історичного, загального й часткового; визначення базових принципів пізнання досліджуваного явища. *На рівні загальнонаукової методології* – положення про цілісність, комплексність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем; системно-діяльнісний підхід до дослідження взаємодії вищої освіти з ринком праці як комплексу суттєвих компонентів, зокрема, умов, чинників, механізмів, рівнів, суб'єктів. *На рівні конкретно наукової методології* – концептуальні ідеї порівняльної педагогіки з метою аналізу педагогічного досвіду Європейського Союзу щодо проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці; методологічні підходи: системний, комплексний, порівняльний, міждисциплінарний, культурологічний, прогностичний; теоретичні підходи до розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки. *На технологічному рівні* – отримання достовірного емпіричного матеріалу, його первинна обробка, вивчення та аналіз, що включено в масив наукового знання про тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі.

Порівняльний аналіз забезпечує можливість вивчення специфіки феномену тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в державах-членах Європейського Союзу та в країнах-членах Європейського простору вищої освіти; здійснення співставлення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та в Україні; визначення перспективних напрямів використання досвіду Європейського Союзу щодо цієї проблеми в Україні. Ключовими параметрами порівняння в дослідженні є умови, чинники та механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці. Тенденція як методологічний інструмент, визначає розвиток вищої освіти з ринком праці в соціальному, культурному, політичному, правовому та економічному контексті функціонування Європейського Союзу.

**Концепція дослідження** ґрунтується на розумінні поняття «взаємодія вищої освіти з ринком праці» як міждисциплінарної наукової категорії, що охоплює окремі положення різних галузей наукових знань: педагогіки, економіки, права, соціології, філософії, культурології тощо. Філософська категорія «взаємодія» дозволяє розглядати взаємодію вищої освіти з ринком праці з позиції причинного зв'язку, або взаємного впливу суб'єктів один на одне. З огляду на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком праці» у дослідженні розглядається як партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки. Провідна ідея дослідження полягає в тому, що тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці вивчаються як комплексне соціально-культурне та економічне явище (урахування умов, чинників, механізмів), яке формується на рівні Європейського Союзу і поширюється як системний феномен на Європейський простір вищої освіти.

Міждисциплінарний характер дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі зумовив у процесі пошуку інтеграцію сукупності фундаментальних наукових підходів: системного, комплексного,

порівняльного, міждисциплінарного, культурологічного, прогностичного, які забезпечують цілісність вивчення досліджуваної проблеми.

Використання системного підходу дало змогу розглядати взаємодію вищої освіти з ринком праці як систему, визначити її структурні компоненти, умови функціонування, чинники стимулювання та механізми регулювання як об'єкти ринкових відносин; визначити тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейського Союзу, виокремити найкращі приклади досвіду Європейського Союзу щодо цього питання з метою їх урахування для покращення вітчизняної моделі взаємодії вищої освіти з ринком праці. Системний підхід було застосовано для розгляду структурних компонентів взаємодії вищої освіти з ринком праці як таких, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складники системи вищої освіти Європейського Союзу. Виявлення характеристик взаємодії вищої освіти з ринком праці, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого механізму на рівні Європейського Союзу або взаємодії властивостей внутрішніх підсистем на рівні держав-членів Європейського Союзу та контексту внутрішніх систем на рівні окремих закладів вищої освіти. Характеризування структури об'єкта – взаємодії вищої освіти з ринком праці загалом, процесів його розвитку через умови, чинники та механізми. Розроблення науково-методичних рекомендацій щодо впровадження досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

Комплексний підхід використано для розгляду тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці як в Європейському Союзі, так й у державах-членах Європейського Союзу; на рівні вищої освіти, закладів вищої освіти та суб'єктів освітнього процесу; розкриття механізмів взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу (рушійні сили модернізації вищої освіти, розвиток взаємодії вищої освіти з ринком праці, її структурні компоненти та їх взаємозв'язок, етапи взаємодії, умови та чинники, від яких залежить цей процес).

Порівняльний підхід дозволив здійснити вивчення та аналіз тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні, визначити спільні та відмінні риси, а також окреслити перспективні напрями розвитку, обґрунтувати

напрями використання в Україні досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Міждисциплінарний підхід дав змогу вивчати наукові дослідження суміжних наук; аналізувати схожі проблеми в межах різних наукових знань; поглибити та розширити знання про предмет дослідження – взаємодію вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу; виявити спільні закономірності виникнення та розвитку цього явища в Європейському Союзі та в Україні, враховуючи умови його функціонування в педагогічній, економічній та соціальній сферах.

Культурологічний підхід дозволив здійснити аналіз досліджуваної проблеми з урахуванням взаємозв'язку культури та освіти; розглядати вищу освіту в Європейському Союзі як системний феномен, який характеризується різноманіттям освітніх систем його держав-членів; зрозуміти національну специфіку розвитку вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах функціонування Європейського Союзу.

Прогностичний підхід уможливив: вивчення, аналіз та узагальнення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу; класифікацію тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу на основі трьох рівнів економічних відносин (макро-, мезо-, мікрорівнів). На засадах зазначених підходів обґрунтовано напрями гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні на основі використання досвіду Європейського Союзу щодо цього питання.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використано комплекс загальнонаукових методів: *теоретичні* – структурний аналіз і синтез з метою визначення основних напрямів дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; системно-структурний і системно-функціональний аналіз для виділення структурних компонентів системи взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу; обґрунтування, класифікація та узагальнення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці відповідно до трьох рівнів ринкових відносин; порівняльний аналіз для зіставлення змісту понять, що функціонують в європейському та вітчизняному

науковому просторі, для зіставлення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та в Україні; аналіз та узагальнення для вивчення монографічних досліджень з теорії та практики освіти, зарубіжної та вітчизняної педагогічної, філософської, соціологічної, економічної літератури; абстрагування, конкретизація та узагальнення теоретичних положень з метою визначення поняттєвого апарату дослідження; метод вивчення наукової літератури, офіційних звітів, нормативно-правових документів, статистичних даних щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; аналіз автентичної наукової літератури (переклад та уточнення термінів і поняттєвої бази, вияв їх аналогів, зіставлення значення понять у сучасній міжнародній термінології, з урахуванням різного специфічного тлумачення з метою адаптації поняттєвого апарату європейських освітніх систем в українському науковому просторі); опис фактичної інформації з метою аналітичної інтерпретації та вивчення конкретних фактів і явищ; *емпіричні* – опитування випускників закладів вищої педагогічної освіти України з метою вивчення сучасного стану працевлаштування випускників з вищою освітою; *статистичні* – статистична обробка та систематизація наукових фактів і даних, даних опитування; верифікація отриманої інформації шляхом зіставлення даних, оприлюднених у різноманітних наукових джерелах; кількісної обробки результатів дослідження: групування, таблиці, рисунки з метою систематизації та презентації результатів дослідження.

**Джерельну базу дослідження становлять** автентичні матеріали (376 джерела), які вивчалися мовою оригіналу (англійською) та вітчизняні матеріали (166 джерела):

- аналітичні, дослідницькі та політичні звіти Європейської Комісії, зокрема «Employers' perceptions of graduate employability» («Працевлаштування випускників очима роботодавців»); Європейського центру розвитку професійної підготовки (Cedefop), зокрема «Changing qualifications» («Зміни кваліфікацій»); Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), зокрема «An in-depth analysis of the labour market relevance and outcomes of higher education systems» («Всебічний аналіз відповідності результатів навчання ринку праці в системах вищої освіти»);

Інформаційної мережі освіти (Eurydice), зокрема, «Education and Training in Europe 2020» («Освіта та професійна підготовка в Європі 2020»); Асоціації європейських університетів (EUA), наприклад: «University Autonomy in Europe» («Автономія університетів в Європі»), «Internationalisation in European higher education» («Інтернаціоналізація в європейській вищій освіті»), «2010 Examining Quality Culture» («Вимірювання культури якості 2010») тощо;

- положення декларацій, комюніке, концепцій, рекомендацій і стратегій Європейського Союзу, що характеризують сучасну освітню політику модернізації вищої освіти в Європейському Союзі, а також її взаємодії з ринком праці, наприклад: Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 11 квітня 1997 р.), Болонська декларація (1999 р.), Декларація Глазго (2005 р.), Висновки Ради з питань працевлаштування випускників вищої освіти та професійної підготовки (Брюссель, 11 травня 2011 р.) (Council conclusions on the employability of graduates from education and training), Підтримка росту та праці – програма модернізації європейських систем вищої освіти (2011 р.) (Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems), Стратегія «Європа 2020» (2010 р.), Стратегія мобільності 2020 для Європейського простору вищої освіти (2012 р.) (Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)) тощо;

- законодавчі акти, нормативно-правові документи Європейського Союзу (резолюції, рекомендації, положення, рішення), які відображають сучасні зміни вищої освіти на її шляху до взаємодії з ринком праці в Європейському Союзі, зокрема, Резолюція Ради від 17 грудня 1999 р. «Про розробку нових процедур європейського співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів у новому тисячолітті» (Council Resolution of 17 December 1999 on “Into the new millennium”: developing new working procedures for European cooperation in the field of education and training), Резолюція Ради від 27 червня 2002 р. «Про навчання протягом життя» (Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning), Рішення 1719/2006/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 листопада 2006 р. «Про заснування програми «Молодь в дії» (Decision No 1719/2006/EC of the European Parliament and of

the Council of 15 November 2006 establishing the “Youth in Action”), Директива 2005/36/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 7 вересня 2005 р. «Про визнання професійних кваліфікацій» (Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications), Рекомендація Європейського Парламенту та Ради від 15 лютого 2006 р. «Про подальше європейське співробітництво у сфері забезпечення якості вищої освіти» (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC)), Резолюція Ради та міністрів освіти від 5 грудня 1985 р. щодо покращення підготовки молоді до праці та полегшення їхнього переходу від освіти до трудового життя (Resolution of the Council and of the Ministers for Education of the 5 December 1985 to improve the preparation of young people for work and to facilitate their transition from education to working life) тощо;

- законодавчі акти, нормативно-правові документи держав-членів Європейського Союзу, які відображають сучасні зміни в національних системах вищої освіти, зокрема, Закон «Про вищу освіту» Республіки Чехії (The Higher Education ACT NO. 111/1998), Закон «Про вищу освіту» Республіки Польщі (ACT of 27 July 2005 Law on Higher Education) тощо;

- монографії та наукові праці європейських учених, які досліджували проблеми модернізації вищої освіти відповідно до вимог ринкової економіки в Європейському Союзі, зокрема, реформування системи вищої освіти (Е. Білевичуте (E. Bileviciute), М. дер Венде (M. der Wende), С. Гарбенс (S. Garben), Дж. Найт (J. Knight), Дж. Юнгблут (J. Jungblut), П. Маасен (P. Maassen)); впливу глобалізації (М. дер Венде (M. der Wende), Х. де Віт (H. de Wit), С. Марґісон (S. Marginson), С. Робертсон (S. Robertson), Е. Хазелкорн (E. Hazelkorn)), інтернаціоналізації (Х. де Віт (H. de Wit), Ю. Бранденбург (U. Brandenburg), Дж. Ендерс (J. Enders), Ю. Тіхлер (U. Teichler)), європеїзації (Т. Борзел (T. Börzel), А. Джордан (A. Jordan), М. Клемен (M. Klemen), Р. Ладрех (R. Ladrech), Д. Лемкуль (D. Lehmkuhl), С. Ніл (C. Knill), Х. Радер (H. Rudder)), стандартизації (О. Бораз (O. Borraz), Н. Хампсон-Джонс (N. Hampson-Jones), М. Лон (M. Lawn)) та маркетинга на розвиток вищої освіти в



Європейському Союзі (Р. Браун (R. Brown), Х. Волкенхост (H. Walkenhorst), А. Гідеон (A. Gideon), Б. Джонгблойд (B. Jongbloed), К. Лінч (K. Lynch), Н. Фоскет (N. Foskett)), а також проблеми університетської автономії (Т. Естерман (Th. Estermann), Т. Ніборн (Th. Nyborn), Т. Нокала (T. Nokkala), Дж. Олсен (J. Olsen), К. Остервальдер (K. Osterwalder)); забезпечення якості вищої освіти (Ж. Джезірська (J. Jezierska), К. Тук (C. Tück)); тенденцій розвитку вищої освіти в Європейському Союзі (Ф. Альтбах (Ph. Altbach), І. Кацарова (I. Katsarova), Л. Рамблей (L. Rumbley), Л. Рейзберг (L. Reisberg)) та ін.;

- монографії, наукові праці та публікації європейських учених, які досліджували проблеми розвитку ринку праці в Європейському Союзі, зокрема, реформування ринку праці (В. Борух (V. Borooh), С. Гофард (C. Goffard), А. Кісс (A. Kiss), Г. Кольтай (G. Koltay), Ф. Періні (F. Pierini), А. Тарріні (A. Turrini)); взаємодії вищої освіти з ринком праці (Е. де Вірт (E. de Weert), М. Клейнер (M. Kleiner), А. Котман (A. Kottmann), М. Кументта (M. Koumenta), Св. Махін (St. Machin), С. Макналлі (S. McNally)); політики координації взаємодії вищої освіти з ринком праці (А. Обадиш (A. Obadić), С. Поріч (S. Porić), Ж. Ритцен (J. Ritzen), С. Сієберт (S. Siebert), К. Цимерман (K. Zimmermann)); переходу випускників від вищої освіти до ринку праці (У. Бартлетт (W. Bartlett), М. Якоб (M. Jacob), К. Макарелі (C. Macchiarelli), К. Мокану (C. Mocanu), М. Уваліч (M. Uvalic), М. Вад-Вамдінгер (M. Ward-Warmedinger), Ф. Вайс (F. Weiss), А. Замфір (A. Zamfir)); працевлаштування випускників з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі (М. Алвіс (M. Alves), Ю. Херст (J. Hurst), С. Сімоенс (S. Simoens), Е. Стивне (E. Stiwne), П. Тамкін (P. Tamkin)); перспективного розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі (Е. де Вірт (E. de Weert)) та ін.;

- статистичні дані, звіти Бюро європейської статистики (Eurostat), зокрема, «Statistics and Explained» («Статистичні дані та їх роз'яснення»); Офісу національної статистики Великобританії, наприклад: «Graduates in the UK labour market 2013» («Випускники на ринку праці у Великобританії 2013») тощо;

- матеріали офіційних сайтів Європейського Союзу, європейських і міжнародних організацій та об'єднань, зокрема, Europa.eu., Eur-lex.europa.eu., www.cedefop.europa.eu, www.eqar.eu, [www.coe.int](http://www.coe.int) тощо;

- словники, тезауруси, глосарії Європейського Союзу, які відображають широковживані професійні терміни галузі вищої освіти, зокрема, European Glossary on Education (European Glossary on Education), Глосарій якості освіти та професійної підготовки (Quality in education and training glossary) тощо;

- вітчизняні законодавчі акти, нормативно-правові документи, які відображають сучасний стан розвитку вищої освіти України та її взаємодії з ринком праці, зокрема, Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Проект «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (2014) тощо;

- вітчизняні аналітичні звіти, монографії та наукові праці, які характеризують сучасний стан розвитку національної системи вищої освіти з моменту підписання Болонської декларації (С. Калашнікова, В. Луговий, Т. Фініков, О. Шаров та ін.);

- монографії, наукові праці та публікації вітчизняних учених, які досліджували питання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні (В. Антонюк, І. Давидова, О. Дяків, Р. Захарчин, Л. Ільч, Л. Лавриненко, О. Мартякова, Ю. Маршавін та ін.);

- статистичні дані, дані Державної служби статистики України, а також тематичні словники-довідники з педагогіки, соціології та економіки.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* виокремлено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу на трьох рівнях: Європейського простору вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу. На рівні Європейського простору вищої освіти – глобалізація вищої освіти, інтернаціоналізація вищої освіти, європеїзація та маркетизація вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, розроблення національних рамок кваліфікацій, використання альтернативних джерел фінансування, поява інтернет-провайдерів освітніх послуг, актуалізація навчання протягом життя; на рівні закладів вищої освіти, зокрема автономія університетів, конкуренція між університетами, поява міжнародних рейтингів,

світових освітніх брендів і мереж, впровадження систем внутрішнього забезпечення якості, надання послуг профорієнтації та консультивання абітурієнтам і студентам, співпраця з роботодавцями, невідповідність кваліфікації випускників потребам ринку праці, моніторинг працевлаштування випускників; на рівні суб'єктів освітнього процесу – розроблення спільних міжнародних і національних освітніх програм, професіоналізація освітніх ступенів, оцінювання якості освітніх програм з урахуванням вимог ринку праці, залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців, індивідуалізація навчання, реалізація міждисциплінарних зав'язків навчальних предметів, формування професійно-орієнтованих компетенцій; охарактеризовано довгострокові тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, а саме: посилення глобалізації, старіння населення та робочої сили, збільшення літніх людей у вищій освіті, збільшення фахівців з вищою освітою на ринку праці, глобальну конкуренцію висококваліфікованої робочої сили, інтенсифікацію комп'ютеризації суспільства.

Охарактеризовано чинники стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, зокрема успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищої освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, ефективність освітньої політики; проаналізовано явище маркетингу вищої освіти та наведено її ознаки (конкуренція серед закладів вищої освіти, контингент іноземних студентів, брендові університети, академічні рейтинги, взаємодія вищої освіти з ринком праці); систематизовано механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі (нормативно-правові, інституційні, організаційно-управлінські, програмно-цільові, фінансові); узагальнено програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу в Європейському Союзі (професіоналізація освітніх програм і ступенів, залучення роботодавців до розроблення програм й освітнього процесу, запровадження державно-приватного фінансування підготовки фахівців тощо).

Здійснено порівняльний аналіз тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні та обґрунтовано перспективні напрями

використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу);

- *удосконалено*: зміст освітніх програм для підготовки фахівців з вищою освітою відповідно до вимог ринку праці; вимоги до контролю якості освітньої діяльності закладів вищої освіти (обов'язкове урахування потреб ринку праці); розуміння поняття «взаємодія вищої освіти з ринком праці»;

- *подальшого розвитку набули*: положення щодо модернізації вищої освіти відповідно до потреб ринку праці; закономірностей розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки, зокрема структурних компонентів системи взаємодії вищої освіти з ринком праці (вища освіта, перехідний період випускників від освіти до роботи, ринок праці).

**Теоретичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що вперше введено в науковий обіг та розкрито зміст таких понять: «маркетизація вищої освіти» (marketization of higher education), «європеїзація вищої освіти» (Europeanization of higher education), «перехідний період випускників від вищої освіти до ринку праці» (transition period), «невідповідність кваліфікації» (skill mismatch), «відсутність кваліфікацій» (skill gaps), «дефіцит кваліфікацій» (skill shortages), «старіння кваліфікації» (skill obsolescence), «взаємодія вищої освіти з ринком праці». Під «маркетизацією вищої освіти» розуміють переведення освітньої галузі на ринкові принципи, де попит та пропозиція вищої освіти, академічних досліджень та інша діяльність закладів вищої освіти збалансована за допомогою цінового механізму. «Європеїзацію» розглядають як процес поширення та інституціоналізації формальних і неформальних правил, процедур, політичних парадигм, стилів, способів ведення справ, а також загальних норм, які спочатку визначаються державною політикою Європейського Союзу, а потім переносяться до змісту національних політичних структур і державної політики держав-членів Європейського Союзу. З огляду на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком праці» у дослідженні розглядається як партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці

(макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки. Уточнено зміст понять «спільні освітні програми» (joint programmes), «competence» і «competency» («компетенція», «компетентність»), що використовуються в європейському та міжнародному освітньому дискурсі. До наукового обігу введено нові факти, документи, що стосуються *взаємодії вищої освіти з ринком праці та розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки.*

**Практичне значення одержаних результатів** визначається тим, що розроблено й впроваджено змістовно-методичне забезпечення в освітній процес професійної підготовки магістрів і докторів філософії (PhD), а саме: розроблено е-курс «Higher Education in the EU» на платформі Moodle для підготовки магістрів-філологів і перекладачів; розроблено рекомендації для гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу) на основі досвіду Європейського Союзу.

Матеріали дослідження використано в освітньому процесі для підготовки магістрів-філологів і магістрів-перекладачів спеціальності 035 «Філологія», за освітньою програмою «Мова та література (англійська)», а саме такі теми: «Вища освіта в ЄС», «Педагогічна освіта в ЄС», «Попит і пропозиція вчителів на ринку праці ЄС», «Працевлаштування випускників з вищою освітою в ЄС», «Формування системи забезпечення якості в ЄС»; для підготовки докторів філософії (PhD) освітнього модуля «Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: рух України до Європейського Союзу» («Higher Education Quality and Its Expert Support: Ukraine's movement towards the European Union» №587094-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE) у рамках Програми ЄС Еразмус+: напрям Жан Моне.

Основні положення дисертаційного дослідження можуть бути використані для розробки нормативних і законодавчих документів з питань регулювання взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці; модернізації підготовки фахівців з вищою освітою відповідно до вимог вітчизняного ринку праці; у подальших теоретичних та

експериментальних дослідженнях, а також у практичній роботі закладів вищої освіти, вищої професійної освіти, післядипломної освіти та перепідготовки; для розробки нових й оновлення існуючих навчальних курсів, методичних рекомендацій для навчання дисциплін гуманітарного циклу: загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, філології та перекладу при підготовці майбутніх фахівців у галузі вищої та професійної освіти. Прогностичний матеріал дослідження може бути основою подальших наукових розвідок, пов'язаних з розвитком вищої освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації та ринкової економіки.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Маріупольського державного університету (Довідка № 01-24/1235 від 21.11.2018 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Довідка № 01-16/1109 від 19.11.2018 р.), Чернігівського національного педагогічного університету (Довідка № 57 від 22.11.2018р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Довідка № 2238/01 від 30.11.2018 р.), Бердянського державного педагогічного університету (Довідка № 57-08/1542 від 06.12.2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Довідка № 06/76 від 19.12.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації результати одержані самостійно. В опублікованих 4 статтях у співавторстві з С. О. Сисоевою та Н. Г. Батечко особистий внесок здобувача полягає: в обґрунтуванні положень щодо нововведень у національній освітній політиці («Новий закон України про вищу освіту: нововведення та ризики»); аналізі тенденцій у національній освітній політиці («New Law of Higher Education in Ukraine: innovations and risks»); аналізі концепту «компетенція/компетентність» у міжнародному освітньому дискурсі («Concept of Competence in the International and National Educational Contexts»); у розкритті змісту пілотного освітнього модуля для підготовки докторів філософії (PhD) («Module Piloting for PhD Training: Experience of Ukraine»).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорено на науково-практичних і наукових конференціях різних

рівнів: *міжнародних* – «Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 2013), «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения» (Москва, Российская Федерация, 2013), «Міжкультурне спілкування у глобалізованому світі» (Чернігів, 2014), «Специалист XXI века» (Барановичи, Республика Беларусь, 2014), «Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи» (Маріуполь, 2015), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2016 (квітень), 2016 (жовтень), 2017 (квітень), 2017 (жовтень), 2018 (квітень), 2018 (жовтень)), «Проблеми мовної освіти в епоху глобалізації» (Чернігів, 2017), «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» (Київ, 2017), «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Рівне, 2018), «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Львів, 2018); *всеукраїнських* – «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (Рівне, 2014), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2015), «Мовна особистість студента в перспекції сучасної лінгводидактики» (Миколаїв, 2015), «Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах» (Дніпропетровськ, 2016); *методологічному семінарі* – «Концептуальні засади розроблення національного рейтингу закладів вищої освіти» (Київ, 2018), а також під час співпраці з іноземними фахівцями в галузі вищої освіти в рамках Програми ЄС Еразмус+: напрям Жан Моне («Higher Education Quality and its Expert Support: Ukraine's Movement towards the European Union» №587094-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE) (Республіка Фінляндії, 2014-2018); під час стажування за Програмою міжнародної академічної мобільності в університеті Тампере (Erasmus+Staff Training Mobility) (Республіка Фінляндії, 2018).

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему:** «Навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів (англійська мова, II курс мовного вищого закладу освіти)» (спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови) була

захищена у 2009 р. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 45 наукових працях, у тому числі: 1 одноосібній монографії, 25 одноосібних статтях у провідних фахових виданнях України (15 з яких включені до міжнародних наукометричних баз), 4 статтях у зарубіжних періодичних виданнях (з них 2 статті в періодичних виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Scopus і Web of Science), 4 публікаціях у співавторстві, 20 тезах у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (587 найменувань, із них 376 англійською мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 520 сторінок, основний зміст викладено на 405 сторінках. Роботу ілюструють 8 таблиць і 5 рисунків.



## **РОЗДІЛ 1. ВЗАЄМОДІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

У розділі проаналізовано базові поняття дослідження в українському та європейському науковому просторі; охарактеризовано наукові дослідження з проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці; подано концепцію дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

### **1.1. Базові поняття дослідження в українському та європейському науковому просторі**

Важливою умовою ефективного здійснення дослідження стало вивчення базових понять на основі порівняльного аналізу тлумачення основних термінів в українському та європейському науковому просторі. Оскільки ключові слова теми роботи (Європейський Союз, вища освіта, ринок праці) відображають міждисциплінарний характер дослідження, воно передбачає вивчення та аналіз проблем не лише в освітній, а також в економічній галузі. Матеріалом аналізу поряд із глосаріями, словниками, словниками-довідниками з педагогіки, економіки, соціології та економіки були також наукові публікації, нормативно-правові документи, звіти, які відображають тлумачення базових понять дослідження вітчизняними та зарубіжними науковцями. Це сприяло системному вирішенню проблем дослідження, а також визначенню напрямів подальшого пошуку. Отже, базові поняття дослідження були поділені на три основні групи відповідно до ключових слів теми роботи, які характеризують явище взаємодії вищої освіти з ринком праці на різних рівнях: Європейського Союзу, вищої освіти, ринку праці.

Перша група базових понять відображає соціально-економічні тенденції модернізації вищої освіти до ринкових вимог на рівні ЄС: глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація та європейська інтеграція.

У другій групі представлені базові поняття на рівні вищої освіти, що характеризують сучасну європейську та національні освітні системи держав-членів ЄС, які відібрані з найчастіше вживаних понять найважливіших документів дослідження: вища освіта, взаємодія вищої освіти з ринком праці, заклади вищої освіти, компетенція/компетентність, забезпечення якості освіти, кваліфікація, спільні освітні програми.

Третя група базових понять стосується термінології на рівні ринку праці, яка широко використовується європейськими та українськими науковцями: ринкова економіка, ринок праці, ринок освітніх послуг, маркетизація вищої освіти, працездатність, перехід випускників від вищої освіти до ринку праці.

Розглянемо базові поняття, що стосуються соціально-економічних тенденцій модернізації вищої освіти відповідно до потреб ринкової економіки на рівні ЄС.

У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі термін «глобалізація» трактується у широкому, глобальному його розумінні. Так, О. Волович називає глобалізацію «сучасною формою міжнародних відносин, яка характеризується поширенням взаємозалежності між країнами в економічній, політичній і культурній сферах практично на всю земну кулю. Це процес поширення інформаційних технологій, продуктів і систем у всьому світі, що викликає економічну та культурну інтеграцію» [28, с.32].

У європейській науковій літературі глобалізація часто ототожнюється з американізацією, що пов'язано із зростанням впливу США на міжнародній арені в ХХ і ХХІ століттях. Посилення впливу США проявляється в популяризації «західного способу життя» на всі країни світу [28]. Відповідно, глобалізацію розуміють як тенденцію виходу інвестиційних фондів і підприємств за рамки внутрішніх і національних ринків на світові ринки. Глобалізація має ефект помітного зростання не тільки міжнародної торгівлі, а й культурного обміну [382]. Глобалізація є новою ерою, або тенденцією у світовій історії розвитку капіталізму, де розширення ринку знаходиться в самій природі капіталізму [555, с.1].

В. Джекобі та С. Меньер під глобалізацією розуміють збільшення потоків товарів, послуг, капіталу, людей та інформації через кордони, що стало джерелом

багатьох турбот в Європі, способом життя до початку світової фінансової кризи 2008 р. У багатьох європейських країнах, глобалізація частіше сприймається як загроза робочим місцям і способу життя, ніж як можливість розвитку. Водночас, іншим європейським учасникам глобалізація обіцяє можливості обслуговувати нові ринки з дешевшими витратами [387, с.1].

Глобалізація вищої освіти є одним з додаткових факторів, що впливають на забезпечення якості в Болонському процесі, а також збільшення популярності транснаціональної вищої освіти [388, с.13].

В освітньому дискурсі термін «глобалізація» широко використовується як синонім до терміну «інтернаціоналізація» [273, с.2]. Ф. Альтбах, Л. Рейсберг та Л. Румблі визначають «глобалізацію» як реальність, сформовану все більш інтегрованою світовою економікою, новими інформаційними та комунікаційними технологіями, появою міжнародної мережі знань, роллю англійської мови та інших сил. «Інтернаціоналізація» визначається як різноманітність політик і програм, що реалізуються закладами вищої освіти (ЗВО) та урядами для реагування на глобалізацію [217, с.7]. Ці дослідники вказують на складні відносини між глобалізацією та інтернаціоналізацією у вищій освіті. Г. де Віт стверджує, що інтернаціоналізація пов'язана з міжнародним співробітництвом, мобільністю, якістю освіти та передовим досвідом, тоді як глобалізація більше стосується конкуренції, нав'язуючи концепцію вищої освіти як товару, який можна продати, та кидає виклик концепції вищої освіти як суспільного блага [273, с.17].

У. Бранденбург та Г. де Віт розглядають інтернаціоналізацію як «добре», а глобалізацію як «зле». Інтернаціоналізація є останньою позицією гуманістичних ідей проти чистого світу економічної вигоди, визначеної терміном «глобалізація». Проте, цей антагонізм між інтернаціоналізацією та глобалізацією ігнорує той факт, що освітня діяльність у межах концепції глобалізації (вища освіта як товар) все більше реалізується під прапором інтернаціоналізації [234].

Саме тому в Болонській декларації (1999 р.) та Лісабонській стратегії (2000 р.) «інтернаціоналізацію» розуміють як співпрацю та конкуренцію, підкреслюючи важливість обох процесів. З одного боку, зростання співробітництва сприятиме

розвитку Європейського простору вищої освіти та дослідження – «Європа знань», з іншого боку, співпраця необхідна щоб протистояти конкуренції з боку США, Японії, Китаю, а також іншим країнам з економікою, що розвивається.

Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» стосується переважно освітніх програм; міжнародних досліджень, міжкультурної освіти; досліджень за кордоном, освіти за кордоном, академічної мобільності [273, с.8]. Д. Найт обґрунтовує поняття «інтернаціоналізації» на національному рівні (розвиток людських ресурсів, стратегічні альянси, отримання доходів, комерційна торгівля, побудова нації, соціально-культурний розвиток) та на інституційному рівні (міжнародні бренди ЗВО, забезпечення якості та міжнародні стандарти, формування доходів, розвиток студентів та персоналу, стратегічні альянси та виробництво знань). Найчастіше інтернаціоналізацію розглядають на рівні ЗВО як процес інтеграції міжнародного та культурного виміру у викладанні, наукових дослідженнях і сервісних функцій ЗВО. Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації [403, с.19].

Виділяють два компоненти інтернаціоналізації: «інтернаціоналізацію вдома» – навчальні плани та освітні програми, освітні процеси, дослідження, що допомагає студентам розвивати міжнародне порозуміння, міжкультурні навички та готує їх до життя в глобалізованому світі; «інтернаціоналізація за кордоном» – усі форми освіти через кордони (мобільність студентів і викладачів, проектів, освітніх програм і провайдерів освітніх послуг). Ці компоненти мають переплітатися в освітній політиці та програмах [403, с.23-24].

С. Марджинсон та М. Ван дер Венде розуміють «інтернаціоналізацію» як міжнародну співпрацю між країнами та установами. Це контрастує з глобалізацією, процесом всесвітньої взаємодії та конвергенції із зростаючою роллю глобальних систем, які перетинають національні кордони. Інтернаціоналізація залучає дві країни, а глобалізація охоплює багато країн і є динамічним процесом зближення місцевих, національних і глобальних аспектів. Різниця полягає у характері взаємодії національних систем, чи стають вони більш інтегрованими під впливом глобалізації, або більш взаємопов'язаними в результаті інтернаціоналізації [431 с.9].

П. Згага, У. Тейхлер та ін. не розділяють поняття «глобалізації» та «інтернаціоналізації» через їх складні взаємозв'язки. Окрім того, для європейської вищої освіти вони виділяють регіональну версію інтернаціоналізації або глобалізації – європеїзацію [587, с.11].

Для українського наукового дискурсу поняття «європеїзації», особливо «європеїзації вищої освіти» не є типовим поняттям на відміну від європейського дискурсу. Хоча, Дж. Олсен запевняє про відсутність загальноприйнятого визначення «європеїзації», яка трактується достатньо широко. Концепція європеїзації використовується для визначення змін у контексті європейської інтеграції; визначення європейської політики на європейському рівні, яка згодом реалізується на національному рівні і призводить до змін у національній політиці [466].

Під «європеїзацією» Р. Дюкло-Вільямс розуміє не лише реалізацію політичних ініціатив «зверху вниз», а також інтерактивні процеси між національними та європейським рівнями, які формують політику; легітимізовану політику в національних тлумаченнях, що має реальні витoki в європейських процесах; політичну опозицію в національних рамках, але орієнтовану на європейські ініціативи; зміни в політиці чи процесах, які відбуваються як наслідок реалізації ініціатив європейської політики; нормативні зміни, які призвели до усвідомлення та вирішення проблеми на основі європейського досвіду [288, с.5-6].

Е. Біркенс розуміє «європеїзацією» як експортування форм політичної організації (поширення впливу європейської політики); зміни зовнішніх кордонів (розширення Європи); проникнення національних систем у центральні (посилення національного впливу на європейські норми); розвиток інституцій на європейському рівні (формалізація та інституціоналізація Європи); проект політичного об'єднання (інтеграція Європи) [224].

Відповідно, «європеїзація» вищої освіти означає декілька різних речей одночасно. Європейські дослідники широко трактують цей термін, розуміючи під ним переважно внутрішні процеси в ЄС. Так, Р. Ладрех визначає «європеїзацію» поступовим процесом переорієнтації напрямку й форми політики в тій мірі, у якій політична та економічна динаміка ЄС стає частиною організаційної логіки

національної політики та прийняття політичних рішень [412, с.70]. «Європеїзацію» розуміють як зміни всередині держави-члена, чия мотивація прив'язана до політики ЄС [413]. На думку Т. Борзел – це процес адоптації національної політики до європейського політичного курсу [233, с.574].

Інші дослідники вважають, що «європеїзація» – це виникнення і розвиток на європейському рівні окремих структур управління, тобто політичних, правових і соціальних інститутів, пов'язаних з політичним вирішенням проблем, що формалізує взаємодію між учасниками, а також політичних мереж, що спеціалізуються на створенні авторитетних європейських правил [558, с.3]. Це процес впливу європейських рішень на національну політику та адміністративні структури національну політику та прийняття рішень держав-членів ЄС [368]. «Європеїзацію» відносять до процесів будівництва, дифузії та інституціоналізації формальних і неформальних правил, процедур, політики парадигм, стилів, «способів ведення справ» і загальних переконань і норм, які першими визначаються на рівні ЄС, а потім переносяться до змісту національних структур і політики [482, с.30].

Процес європеїзації розуміється як «європейський шлях» до управління єдністю та різноманітністю вищої освіти в Європі. З цієї точки зору «європеїзацію» ототожнюють з «глобалізацією» та «інтернаціоналізацією», де «глобалізація» як «вирівнювання різноманітності» вищої освіти є частиною глобальної ринкової системи [587, с.13].

Отже, різні дослідження відображають еволюцію поняття «європеїзація». Кожний автор використовує дещо іншу інтерпретацію з різними функціями для цієї концепції. «Європеїзація» стає центральним організаційним поняттям при вивченні того, що відбувається в Європі [474, с.209].

Зауважимо, що в теорії про європеїзацію у вигляді лінійної концепції використовується ідея європейської інтеграції, кінцевою метою якої є повна єдність Європи – створення Об'єднаної Європи або Сполучених Штатів Європи. Х. Волейс розуміє європейську інтеграцію як безперервний процес створення Європи цілісною, а європеїзація є лише одним з його компонентів [577, с.210].

В. Шмідт знайшла явне розходження між європейською інтеграцією, яка на її думку, відбувається на вищому рівні, та європеїзацією, яка проходить на нижньому рівні. Європейська інтеграція є процесом всеохоплюючим, у результаті якого створюються і підтримуються транснаціональні режими та установи. На противагу цьому європеїзація є внутрішнім впливом європейської інтеграції. Європеїзація є процесом виконання прийнятої політики просування європейської інтеграції вперед. Європейська інтеграція є процесом будівництва Європейського економічного співтовариства (European Economic Community (EEC)), ЄС та розроблення політики представників уряду, а також неурядових осіб, держав-членів ЄС, які задіяні у прийнятті рішень на рівні ЄС [508, с.15].

Розглянемо базові поняття другої групи на рівні вищої освіти.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) під «вищою освітою» розуміють «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [151].

В ЄС «вища освіта» – це багатовимірне поняття, що передбачає всі види навчання, професійної підготовки або підготовки до дослідницької роботи на рівні вище середнього, що надається університетами чи іншими навчальними закладами, які затверджені як ЗВО компетентними державними органами [134, с.94]. Це формальна освіта, що надається на найвищих (5-6-му) освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в університетах, що відповідає 5-8-м рівням ЄРК [134, с.18].

Варто зазначити, що в ЄС вищу освіту вважають ключовим фактором у запобіганні бідності, досягненні соціальних цілей, можливості працевлаштування, а також у забезпеченні умов для гармонійного розвитку Європи. Вища освіта впливає на працевлаштування, заробіток та на рівень прибутку людини [318, с.7; 319].

Вища освіта в ЄС (економічний і політичний союз між 28 країнами) охоплює освітні системи держав-членів та поширюється як системний феномен на країни-члени Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) або Болонського процесу. Болонський процес (1999 р.) – це міжурядовий процес реформування вищої освіти 48 європейських країн задля підвищення якості та визнання європейських систем вищої освіти в Європі та на міжнародному рівні. Болонський процес прийняв спільні інструменти (три-циклова система вищої освіти, ЄКТС) та Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО (СЗЯО). Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) (2010 р.) – є унікальним міжнародним співробітництвом у сфері вищої освіти між 48 країнами з різними політичними, культурними та академічними традиціями, що підтримують Болонський процес. Окрім того, ЄС співпрацює з Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), згідно Конвенції про ОЕСР (the Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development), тому більшість держав-членів ЄС є її членами [313; 327; 334; 357; 356; 433]. Оскільки освітня політика ЄС тісно перетинається з країнами-членами ОЕСР та ЄПВО, тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС розглядаємо з урахуванням цих країн для підкреслення масштабу поширення досліджуваного явища (див. додаток А).

Поняття «взаємодія вищої освіти з ринком праці» не має чіткого тлумачення як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому дискурсі. Зазначимо, що у вітчизняній науковій літературі під взаємодією вищої освіти з ринком праці розуміють «технологію узгодження поведінки всіх суб'єктів ринкових відносин (держави, профспілок, організацій роботодавців, навчальних закладів, учнів та студентів) у процесі якої досягається узгодження попиту та пропозиції на кваліфіковану робочу силу, створюються передумови для відтворення людського капіталу та забезпечується стійке соціально-економічне зростання» [53, с.71].

У науковій літературі ЄС взаємодію вищої освіти з ринком праці розуміють як її співпрацю з промисловістю, урядом і суспільством, тобто третю місію вищої освіти після освітньої та дослідницької. Така співпраця необхідна для виконання одного з основних завдань вищої освіти – формування у випускників навичок,



необхідних для досягнення успіху на ринку праці. Ця місія особливо важлива в контексті сучасних інноваційних, глобалізованих економік, заснованих на знаннях, коли системи вищої освіти намагаються реагувати на вимоги зацікавлених сторін і збалансувати потреби ринку праці з іншими пріоритетами. Побудова та підтримка довгострокового стратегічного партнерства між вищою освітою та ринком праці є трудомістким процесом [378, с.9].

Варто зазначити, що взаємодія вищої освіти з ринком праці – це переважно економічні відносини між даними суб'єктами. В економічній теорії – міжнародні економічні відносини є системою економічних зв'язків, які характеризуються взаємодією фізичних і юридичних осіб, держав і міжнародних організацій на макро-, мезо- та мікрорівнях. Однією з форм міжнародних економічних відносин є економічна взаємодія – добре відпрацьовані стійкі економічні зв'язки між суб'єктами економічних відносин, які базуються на міжнародних економічних угодах, укладених на доволі тривалий період часу [221].

Спираючись на наведене вище, під взаємодією вищої освіти з ринком праці розуміємо партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень)); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки.

Заклад вищої освіти в українській науковій літературі – це «освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність» [186, с.67]. ЗВО – «окремий вид установи, який є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить

наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей» [151].

В європейському освітньому дискурсі ЗВО трактують простіше, як заклад освіти, основним завданням якого є забезпечення умов, необхідних для здобуття особою вищої освіти. У світовій практиці основним типом ЗВО є університет [134, с.28]. Це офіційно визнані державні або приватні установи (отримують 50% або більше основного фінансування з державних джерел), передбачені законодавством відповідної країни. ЗВО здійснюють освітню діяльність на 5-8 рівнях (ISCED 2011) [446, с.163].

Забезпечення якості вищої освіти розуміють як діяльність, пов'язану з плануванням, впровадженням, оцінкою, звітуванням та вдосконаленням якості, що здійснюється для забезпечення відповідності освітньої діяльності (зміст програм, оцінка, перевірка результатів тощо) вимогам зацікавлених сторін [134, с.151; 419, с.1]. Забезпечення якості передбачає постійний процес оцінювання (оцінка, моніторинг) якості системи вищої освіти, програми, ЗВО [419, с.165].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) якістю вищої освіти слід вважати «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [151].

Поняття «компетенція/компетентність» мають різне трактування у вітчизняному науковому просторі, тому приділено значну увагу вивченню розуміння цих понять в європейському та міжнародному науковому дискурсі.

В ЄС широко використовують термін «competence» (P. Hager [365], V. Oliver [465], M. Slavík [518]), тоді як «теорія «competency» походить із США [456, с.5]. Проте, в американській та австралійській літературі використовують обидва терміни «competency» та «competence» як різні поняття (J. Allen [215], M. Mulder [456], M. Ott [469]). Деякі дослідники вважають термін «competency» більш точним, адекватним або просто більш сучасним виразом [222, с.5; 223].

Вивчення зарубіжної літератури показало, що терміни «competence» та «competency» використовують для визначення як схожих, так і різних понять. Під терміном «competence» розуміють: 1) набір знань, умінь і навичок та досвіду, який можна використовувати залежно від професійної ситуації [365, с.4; 566, с.28]; 2) здатність успішно виконувати завдання високоякісно, що може бути оцінено [566, с.27]; 3) результати навчання у ЗВО [222; 456, с.8-9]; 4) якість людини чи стан його буття [465, с.187]. На нашу думку, визначення М. Малдером «competence» як «інтегрованих можливостей, які складаються із сукупності знань, навичок і відносин, необхідних для виконання завдання, вирішення проблем та ефективного функціонування в певній професії, організації, роботі, ролі та ситуації» [456, с.3] є найповнішим.

Під терміном «competency» розуміють: 1) інтеграцію навичок, умінь і знань, які зосереджені на виконанні конкретного завдання [456, с.3; 469]; 2) поєднання використання навичок, знань та відносин у професійній галузі [443, с.5]; 3) здатність виконувати різну діяльність, таку як робота або навчання та бути готовим до змін; 4) характеристика компетентних і працездатних випускників ЗВО [215, с.50]. Поняття «competency» безпосередньо пов'язують з конкретною професійною галуззю та з можливістю працевлаштування, тому воно переважно відображається у професійних програмах для магістрів [246, с.40-41]. «Competency» розуміють як практичну реалізацію навичок і знань у певній професійній сфері. «Competence», навпаки, розглядають як комплекс дискретних «competencies», які можуть бути незалежно перевірені об'єктивними засобами. «Competence» передбачає можливість вибору з ряду «competencies» для досягнення певної мети в конкретному контексті.

З викладеного вище, можна визнати, що в науковому міжнародному дискурсі також використовують два поняття «competence» та «competency», які по-різному трактуються в різних контекстах та у різних дослідників. На нашу думку, розуміння поняття «competence» відповідає вітчизняному терміну «компетенція», а «competency» – «компетентність».

Широковживане в ЄС поняття «кваліфікація» розуміють як валюту – те, що можна обміняти на подальшу освіту, зайнятість або соціальний статус. Ця обмінна

вартість залежить від ряду факторів: чи є кваліфікація відкритою для всіх або лише для кількох осіб; як легко кваліфікацію можна «обмінати» на роботу; чи пов'язана кваліфікація з високооплачуваною роботою; репутація ЗВО, що надає кваліфікацію; відповідність результатів навчання потребам суспільства та економіки. За спрямованістю визначають п'ять типів кваліфікації: 1) визнає особистісний ріст і навчальні досягнення; 2) готує до подальшого навчання або розвиває знання та навички в предметній області; 3) готує до працевлаштування; 4) підтверджує професійну компетенцію або ліцензію на практику; 5) використовується для оновлення та продовження професійного розвитку [244, с.38; 477, с.53].

Термін «спільна програма» (joint programmes) широко використовується в європейському освітньому дискурсі, але не є чітко визначеним. Так, у Рекомендаціях Європейської асоціації університетів під «спільними програмами» розуміють: програми, які розробляються та впроваджуються спільно кількома ЗВО в різних країнах. Спільна програма є складною, скоординованою діяльністю партнерів, де співробітництво та координація є ключовими умовами для її реалізації [362, с.9]. У Лісабонській конвенції під спільною програмою розуміють програму, з якою координується навчальний план і яка пропонується спільно двома або більше ЗВО, завершення якої призводить до отримання освітнього ступеня. В іншому документі висувають таке визначення: спільна програма – це програма, яку пропонують спільно різні ЗВО, незалежно від освітнього ступеня. Спільні програми можуть підлягати процедурам акредитації різними агентствами в кожній з країн, де пропонується спільна програма [475, с.1]. Отже, під «спільною програмою» розуміють інтегрований навчальний план, який координується і пропонується спільно різними ЗВО і призводить до отримання подвійного, множинного або спільного освітнього ступеня (double/multiple or joint degree) [213, с.11; 391].

Під спільним ступенем розуміють (joint degree) єдиний національно визнаний документ, що видається ЗВО, які пропонують спільну програму. Множинний ступінь (multiple degree) – окремі дипломи видані ЗВО, які пропонують спільну програму, що підтверджує успішне її завершення. Подвійний ступінь (double degree) – два ступеня надані ЗВО, які пропонують спільну програму, що підтверджує

успішне її завершення. Подвійний ступінь – це специфічний тип множинного ступеня [213, с.11]. Спільний ступінь стосується кваліфікації вищої освіти, що присуджується спільно двома або більше ЗВО, або спільно ЗВО та іншими органами на основі навчальної програми, розробленої та реалізованої спільно ЗВО, можливо також у співпраці з іншими установами. Спільний ступінь засвідчується спільним дипломом на додаток до одного або декількох національних дипломів; спільним дипломом, виданим установами, які пропонують дану навчальну програму, без національного диплому; одним або більше національним дипломом, виданим офіційно як підтвердження відповідної кваліфікації [488, с.4].

Розглянемо базові поняття третьої групи дослідження на рівні ринку праці.

Українські науковці «ринкову економіку» визначають як «сукупність взаємозв'язаних ринків, які охоплюють різноманітні сфери людської діяльності. Ці ринки взаємодіють між собою на основі цін, що формуються на них під впливом попиту і пропозиції, конкуренції тощо. Складовими ринкової системи (економіки) можуть бути різні ринки: ринок товарів (сировини, матеріалів, палива, наукових досліджень, послуг, житла), ринок капіталу (інвестицій, цінних паперів, грошей), ринок праці, освітніх послуг, житла, інформації і ринок робочих місць» [16].

Під «ринком» розуміють «сукупність структурно пов'язаних продавців та покупців конкретного товару, діяльність яких регулюється сумісними правилами та концепціями контролю, що розрізняються більшістю учасників» [157, с. 23]. «Ринком праці» називається «система відносин між роботодавцем і працездатним населенням з укладання контрактів щодо кількості, умов та оплати праці. Ринок праці є «сферою працевлаштування, формування попиту й пропозиції на робочу силу» [28]. У ринковій економіці ринок праці охоплює всіх здатних працювати: як зайнятих, так і не зайнятих найманою працею» [16; 17].

На думку В. Петюха: «ринок праці – це соціально-економічна категорія, яка характеризує відносини людей, що проявляються в процесі найму, оцінки, звільнення працівників та встановлення розмірів компенсації за використану робочу силу» [145, с.4]. Як стверджує В. Брич: «ринок праці – це система трудових відносин, що відбиває рівень соціального розвитку і досягнутий на даний період

баланс інтересів між суб'єктами, що беруть участь на ринку праці: роботодавцями, працівниками, державою, профспілками і посередниками» [21]. Д. Богиня вважає ринок праці «системою економічних відносин, де формується попит і пропозиція і встановлюється ціна праці» [17, с.274].

Поява комерційних відносин у сфері освіти, формування мережі приватних ЗВО призвела до формування ринку освітніх послуг, як системи товарно-грошових відносин, що складаються між суб'єктами освітнього процесу для досягнення певної мети, яка функціонує на принципах підприємництва та законах товарного виробництва. Ринок освітніх послуг може функціонувати при забезпеченні таких умов – наявність суб'єктів ринкових відносин (продавців і покупців) для купівлі-продажу освітніх послуг; конкурентне середовище (велика кількість продавців і покупців для здійснення кожним вибору під час купівлі-продажу) [162].

Звертаємо увагу на поняття «маркетизація вищої освіти», яке не є широковживаним у вітчизняному науковому просторі. Під «маркетизацією» (marketization) розуміють переведення державних підприємств на ринкові принципи функціонування: самоокупність, відмова від субсидій, вільне ціноутворення, приватизація [440]; вплив ринкових сил на галузі або послуги; перетворення національної економіки з планової в ринкову [302].

«Маркетизація вищої освіти» визначається як переведення вищої освіти на ринкову основу, де попит та пропозиція студентської освіти, академічних досліджень та інша діяльність університету збалансована за допомогою цінового механізму. Переведення вищої освіти на ринкові принципи в ЄС супроводжувалось її реформуванням у корпоративному напрямку, зокрема реконструкція університетських органів управління на корпоративні, розробка галузевих показників ефективності, приватизація фінансування вищої освіти, де зростаюча частка витрат покривається приватним способом [237, с.5]. Маркетизація вищої освіти – це зростання впливу ринкових сил на зміну форми вищої освіти; втручання ринкових відносин в освітній сектор, який стає більш чутливим до потреб суспільства, економіки, споживачів [550]. Дослідники зазначають, що маркетизація

викликана неадекватністю держави у задоволенні потреб вищої освіти в епоху суспільства знань [396].

Під поняттям «працездатність» (employability) розуміють поєднання факторів, які дозволяють людині працювати і бути працевлаштованою, залишатися на роботі та розвиватися професійно. Працездатність людей залежить від особистих ознак (адекватність знань і навичок); способу презентації цих характеристик на ринку праці; екологічних і соціальних умов (стимули та можливості, що пропонуються для оновлення та підтвердження знань і навичок); економічних умов [134, с.67; 419]. Можливості працевлаштування підкреслюють відповідність освітніх програм вимогам ринку праці, а згідно Болонській декларації, освітні ступені мають відповідати ринку праці як відповідний рівень кваліфікації [299; 511, с.6].

У рамках Болонського процесу «працездатність» розуміється як здатність отримати первинну зайнятість або стати самозайнятим, щоб підтримувати зайнятість та пересуватися на ринку праці. У цьому контексті роль вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити студентів необхідними знаннями, навичками та компетенціями, які потрібні роботодавцям; надати можливість підтримувати або відновлювати ці навички протягом трудового життя [582, с.5]. Проте, можливості працездатності (employability) не дорівнюють працевлаштуванню (employment). Набуті студентами навички та компетенції у ЗВО лише дозволяють їм знайти роботу, але не гарантують працевлаштування. Перспективи зайнятості випускників на ринку праці значною мірою залежать від стану економіки та їхніх індивідуальних особливостей (вік, стать, соціальний клас) [445; 547, с.182].

Варто зауважити на поняття «перехідний період» (transition period), під яким в ЄС розуміють процес переходу від однієї освітньої, трудової або навчальної ситуації до іншої. Він охоплює вихід з ринку праці, наприклад, до безробіття або догляду за дітьми, а також повернення на роботу, в освіту чи навчання після закінчення періоду відсутності роботи, освіти чи навчання [325, с.31]. Період переходу випускників від вищої освіти до роботи визначається як проміжний стан між денною формою навчання і повною зайнятістю [535]. Нині перехідний період стає більш складним та

характеризується довготривалим безробіттям, подовженням періодів пошуку роботи та невідповідністю робочих місць кваліфікації випускників [216; 346].

Отже, при опрацюванні базових понять дослідження для удосконалення сукупності термінів та їх визначень було використано системний підхід, що полягав у виборі мінімального переліку базових понять, необхідних і достатніх для опису основних характеристик сучасної європейської та національної вищої освіти та її взаємодії з ринком праці. Для цього було обрано найчастіше вживані терміни, що використовують у науковому вітчизняному та європейському дискурсі. Новими для вітчизняного наукового простору є поняття «маркетизація вищої освіти», «перехідний період від освіти до роботи». Вважаємо, що визначенні терміни є достатніми на цьому етапі осмислення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці та задовольняють вимоги дослідження.

## **1.2. Характеристика наукових досліджень з проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в педагогічній теорії**

Проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці знаходять своє відображення у педагогічній теорії і практиці. Саме тому важливого значення набуває аналіз наукових досліджень європейських та українських учених, в яких розглядаються проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні. Вивчення літератури дає можливість стверджувати, що питання розвитку вищої освіти та проблеми ринку праці широко обговорюється в європейському науковому просторі. Проте, зауважимо, що проблемам саме взаємодії вищої освіти з ринком праці присвячено не так багато праць європейських учених.

Дослідження А. Обадича та С. Порич «Координація політики освіти та зайнятості» розкриває причини безробіття та роль вищої освіти для їх подолання. Автори вважають, що роботодавці стають все більш вимогливими до кваліфікацій, і тому працівники повинні їх підвищувати, щоб не ризикувати втратити роботу через конкуренцію в ринковій економіці. Основною причиною безробіття автори називають порівняно низький рівень освіти працівників. За їхнім переконанням,



рівень зайнятості зростає завдяки отриманню освітнього рівня, а більш високоосвічені особи стикаються з більш стабільним ринком праці, ніж особи з низькою освітою. Дослідники дійшли висновку, що в умовах стабільного зростання рівня безробіття та підвищення попиту на конкретні професійні кваліфікації необхідна координація між політикою зайнятості та вищою освітою. Для забезпечення можливості працевлаштування, політика щодо сприяння освіті та навчання протягом життя має бути пристосована до змін в економіці та суспільстві. Спільна політика зайнятості та освіти повинна збільшити участь дорослих у процесі навчання протягом життя. Останнє є основою не лише для конкурентоспроможності та економічного процвітання ЄС, а й для соціальної інтеграції, працевлаштування та особистої реалізації людей, які повинні мати можливість оновлювати знання, компетенції та навички протягом життя [463, с.15].

Особливої уваги заслуговує монографія Е. де Вірта «Перспективи вищої освіти та ринку праці», у якій розглянуто інструменти міжнародної політики щодо зв'язку між вищою освітою та ринком праці в Англії, Німеччині, Франції, Швеції. Політичні заходи у сфері фінансування вищої освіти, партнерство між державним та приватним секторами, створення систем забезпечення якості та акредитації освітньої діяльності ЗВО розкриті з точки зору потреб ринку праці [271].

Дослідник детально описує характеристики національних систем вищої освіти та ринку праці Німеччини, Великобританії, Франції та Скандинавських країн. До чинників взаємодії вищої освіти з ринком праці Е. де Вірт відносить розвиток професійних рівнів кваліфікації, професійно-орієнтовану підготовку бакалаврів і магістрів, співфінансування роботодавцями професійно-орієнтованих програм підготовки кадрів, участь роботодавців у процесі підготовки фахівців, вивчення потреб ринку праці тощо. Ця монографія також охоплює питання освітньої діяльності ЗВО (підвищення кваліфікації, розроблення курсів, укладання угод з роботодавцями або професійними організаціями, створення консультативних служб з питань майбутньої кар'єри або професійної діяльності випускників). Покращення працевлаштування випускників є основою нової стратегії реформування вищої

освіти в Європі, спрямованої на збільшення кількості випускників вищої освіти, підвищення якості освітніх послуг, їх відповідності потребам ринку праці [271].

Аналізуючи поточну політику взаємодії вищої освіти з ринком праці в країнах-членах ЄС, Е. де Вірт робить висновок про її національну специфіку (національні традиції, освітня політика), яку важко застосувати, але можна використовувати як приклад в національній політиці інших країн [271, с.57].

У наступному дослідженні А. Котман та Г. Де Вірт «Вища освіта та ринок праці: міжнародні політичні рамки для регулювання працевлаштування випускників» автори вивчають розуміння актуальності ринку праці в освітніх програмах, представлені урядами, ЗВО, роботодавцями; чинники балансу між попитом і пропозицією; показники працевлаштування та способи їх визначення та контролю. Також у дослідженні значна увага приділяється «макро-ефективності» – питанню оптимізації загального рівня вищої освіти в країні. Це галузь напруженості між освітніми послугами ЗВО, з одного боку, і відповідальністю держави за ефективне використання державних грошей та належне забезпечення сектору вищої освіти, з іншого. Загальне забезпечення вищої освіти передбачає пропозицію існуючих освітніх програм, а також розроблення нових, розширення або зменшення їхньої кількості. Дослідники також обговорюють проблему залучення роботодавців і роль, яку вони відіграють у підвищенні рівня відповідності освітніх програм вимогам ринку праці [405, с.4-5].

Вивченню політики ринку праці в ЄС присвячена робота Дж. Рітцен та К. Цімермана «Європейська політика ринку праці 2014-2020: Заплутана або справжня альтернатива?». Автори критично ставляться до майбутніх перспектив реалізації цієї політики. Ефективність Європи за останні 70 років з точки зору економічного зростання та конвергенції доходів була надзвичайною. Проте європейська економіка виявилася не стійкою до фінансово-економічної кризи 2008 р. Перспективи сценарію економічного розвитку на період 2013-2020 рр. не є обнадійливими через низький рівень зростання та втрату 80 млн. робочих місць. Проте, на їхню думку, позитивний майбутній розвиток очікує реформування вищої

освіти та досліджень у поєднанні з суттєвими змінами в законодавстві про захист зайнятості [504, с.1].

Автори занепокоєні економічною ситуацією сучасної Європи, в якій вона опинилася після кризи 2008 р. Перші кілька років (2001-2008 рр.) дійсно відбувалося економічне зростання в зоні євро порівняно з рештою держав-членів ЄС. Проте гірка реальність сьогодні дуже відрізняється: безробіття у Греції та Іспанії становило 27% у 2013 р.; безробіття серед молоді (молодше 25 років) у цих країнах зросло до 57%. Загальне безробіття в ЄС становить 11% і зростає. У своєму дослідженні науковці намагаються зрозуміти причини такої ситуації та закликають політиків розробляти дієві стратегії [504, с.2].

Варто відзначити дослідження С. Мачін та С. МакНеллі «Вища освіта та ринок праці» у цьому контексті. Автори вказують на швидке зростання останніми роками вищої освіти у світі, причиною тому є відносно висока заробітна плата випускників на ринку праці. Вивчаючи зростаючу пропозицію випускників, невідповідність кваліфікацій вимогам ринку праці та дефіцит кадрів, Св. Мачін та С. МакНеллі зробили висновок, що на сучасному ринку праці не існує проблем з «надлишком» кваліфікованих робітників, окрім деяких галузей. Проте, існують проблеми з працевлаштуванням випускників, які не мають компетенцій, необхідних роботодавцям. Вирішення цієї проблеми можливо завдяки розробки професійних курсів відповідно до вимог ринку праці та забезпечення відповідної системи акредитації [427, с.9].

Метою «Поглибленого аналізу релевантності ринку праці та результатів реформування систем вищої освіти» від 2017 р. є перевірка ефективності ринку праці та систем вищої освіти в державах-членах ЄС. Цей аналіз здійснений з метою покращення відповідності системи вищої освіти ринку праці та результатів виходу випускників на ринок праці. Однією з основних цілей вищої освіти є надання випускникам кваліфікацій, необхідних для працевлаштування на ринку праці. Ця місія вищої освіти є особливо важливою в контексті сучасних інновацій, орієнтованих на кваліфікації глобалізованих економік, також відповідає очікуванням студентів у можливості отримати гарну роботу після завершення

навчання. Автори звіту переконані, що відповідність ринку праці та систем вищої освіти є важливим чинником для економічного росту ЄС. Успішне працевлаштування випускників вищої освіти на ринку праці мають позитивний вплив на розвиток різних сфер суспільства, підтримують загальне благополуччя; забезпечують вартість державних інвестицій; надають прибутки приватним інвесторам, а також формують навички, необхідні для економічного розвитку держави [221, с.9].

Велику роль у створенні умов для працевлаштування, як переконані автори звіту, відіграють національні уряди, коли один рівень влади зачіпає вищу освіту через свої дії в інших сферах політики. Наприклад, механізми оподаткування можуть створювати фінансові стимули для студентів у національних системах вищої освіти, а ЄС проводить підтримуючу та координуючу політику. Основними цілями політики ЄС у вищій освіті визначають підтримку мобільності студентів і викладачів; сприяння взаємному визнанню дипломів і періодів навчання; сприяння співпраці між ЗВО та розвиток дистанційної освіти. Такі дії на рівні ЄС впливають на національні системи вищої освіти та є прикладом того, як політичні важелі функціонують в освітніх системах держав-членів ЄС [220, с.10].

Нашого дослідження також стосується звіт для Європейської Комісії, зроблений групою науковців «Від університету до зайнятості: забезпечення вищою освітою потреб ринку праці на Західних Балканах». У цьому звіті аналізуються можливості вищої освіти та ринку праці на Західних Балканах через розгляд взаємопов'язаних проблем: забезпечення вищої освіти; поточна ситуація випускників на ринку праці; проблеми, що стоять перед випускниками та роботодавцями на ринку праці; відповідність отриманих випускниками кваліфікацій вимогам ринку праці. У звіті надані рекомендації щодо заходів, необхідних для забезпечення економічного зростання в майбутньому, підтримки випускників у пошуку роботи та заохочення роботодавців створювати нові робочі місця [347, с.8].

Отже, тематика наукових пошуків європейських досліджень стосується різних аспектів взаємодії вищої освіти з ринком праці, зокрема координації політики вищої освіти та зайнятості, політики регулювання працевлаштування випускників,

відповідності вимог ринку праці та результатів навчання в системі вищої освіти; перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Огляд вітчизняної наукової літератури показує, що увагу українських дослідників привертають переважно проблеми розвитку вищої освіти в ЄС та Україні. Здійснено аналіз досліджень вітчизняних науковців, присвячених проблемам порівняння розвитку систем вищої освіти та професійної підготовки в державах-членах ЄС та в ЄС у цілому, які були виконані в межах провідних науково-педагогічних напрямів України, зокрема загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти.

Зважаючи на важливість європейського досвіду для модернізації вітчизняної системи вищої освіти, до його вивчення долучались представники різних галузей наукового знання в Україні. Аналіз докторських досліджень показав, що в педагогічній науці належна увага приділяється вивченню досвіду ЄС за такими напрямками:

- розвиток вищої освіти, зокрема професійної освіти в Німеччині (Н. Абашкіна), розвиток економічної освіти у Чехії і Словаччини (Г. Товканець), університетського потенціалу в умовах глобалізації (О. Слюсаренко) систем університетської освіти у Франції (А. Максименко), систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (А. Каплун), систем професійної підготовки вчителів у Польщі (К. Біницька, Я. Морітз), у Франції (В. Лащихіна), систем професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі (О. Баніт) та ін.;

- підготовка вчителів та їх професійний розвиток, зокрема вчителів у країнах Західної Європи (Л. Пуховська), Німеччини (Л. Чулкова), вчителів фізичного виховання Польщі (Р. Мушкета), підготовки вчителів до естетичного виховання Великобританії (М. Лещенко), вчителів початкових класів у Польщі (О. Кучай), викладачів аграрних дисциплін у країнах початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії (Н. Журавська), професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великобританії (Н. Мукан) та ін.;

- підготовка фахівців, зокрема фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації (Ж. Таланова), менеджерів у вищих навчальних закладах Великобританії (О. Ельбрехт) та ін.;

- тенденції розвитку, зокрема транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (Н. Авшенюк), неперервної освіти в країнах Східної Європи (Т. Десятov), освіти дорослих у скандинавських країнах (О. Огієнко), систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу (М. Пальчук), професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу (С. Заскалета); початкової освіти в країнах Європейського Союзу (О. Ярова), тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (А. Сбруєва), шкільної освіти Польщі (А. Василюк) та ін.

Значний інтерес становлять монографічні дослідження розвитку вищої освіти в ЄС та в Україні в контексті Болонського процесу та створення ЄПВО (К. Біницька, К. Корсак, В. Кремень) та ін.

У монографії К. Корсак «Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів» наведено аналіз сучасного стану вищої освіти в Італії, Іспанії, Франції, Німеччині, Польщі, Росії та Україні, на основі використання матеріалів міжнародних освітніх організацій. У дослідженні вивчаються питання процесу оцінювання, визнання періодів навчання, освітніх документів і кваліфікацій, а також сучасного стану та тенденцій змін європейської та світової освіти. Окрім того, значна увага приділяється вивченню теорії та практики визнання періодів закордонного навчання та дипломів, а також їх вплив на розвиток мобільності та обміну студентами й викладачами [66].

У посібнику Г. Товканець «Університетська освіта» розглядаються проблеми розвитку університетської освіти в Польщі, Франції, Словаччині, Чехії, Румунії, Угорщині та ін., а також особливості впровадження Болонського процесу в європейську та українську системи вищої освіти [187].

У монографії «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» висвітлено проблеми реформування

педагогічної освіти в країнах ЄС (Німеччині, Швейцарії та Греції) як складової формування ЄПВО. Зазначено, що в цих країнах розвиток професійної підготовки вчителів зумовлений специфічними внутрішніми економічними, політичними та національними традиціями, а також зовнішніми тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції. Також, розглянуто процеси впровадження європейських вимірів якості педагогічної освіти та компетентнісного підходу до підготовки педагогів [96].

У цьому контексті в дослідженні Т. Кристопчук «Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу» «обґрунтовано групування споріднених країн ЄС щодо розвитку педагогічної освіти, проаналізовано розвиток педагогічної освіти у країнах Західної та Східної Європи, країнах Балтії та Середземномор'я. Виявлено та систематизовано напрями використання досвіду країн ЄС у системі педагогічної освіти України» [70].

Продовженням цієї теми є монографія К. Біницької «Розвиток вищих педагогічних шкіл у республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)», у якій здійснено «історико-педагогічний аналіз розвитку вищих педагогічних шкіл Республіки Польща у другій половині ХХ ст. на початку ХХІ ст., а також визначено спільне та відмінне у діяльності сучасних вищих педагогічних навчальних закладів Польщі та України» [14].

У контексті вивчення питань розвитку національної системи вищої освіти привертає увагу дослідження «Вища освіта України і Болонський процес», у якій проаналізовано «основні етапи формування та впровадження принципів Болонського процесу, завдання та шляхи адаптації вищої освіти України в європейський освітній і науковий простір» [24]. Також надано інформацію про системи вищої освіти у Великобританії, Франції, Німеччині, Іспанії, Італії та Польщі. Окрім того, дослідження відображає «детальний аналіз історії, сьогодення та перспектив модернізації системи вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Проблемам розбудови національної системи освіти, адаптації її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції системи освіти у європейське та світове співтовариство також приділено значна увага» [24].

Варто зауважити, що останнє десятиліття в Україні спостерігається тенденція інтеграції педагогічних досліджень з економічною проблематикою. У таких дослідженнях вивчають досвід ЄС з таких питань, зокрема підготовки зареєстрованих безробітних (О. Волярська), магістрів-перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій (А. Ольховська) та ін.

У монографії «Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ» О. Волярська аналізує зарубіжний досвід професійного навчання фахівців і безробітних у системі неперервної освіти; визначає основні види професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення, яке проводиться з урахуванням вимог ринку праці, перспектив розвитку регіону на основі навчально-виробничих баз підприємств, закладів початкової, середньої та вищої професійної освіти, навчальних центрів професійної орієнтації та інших установ додаткової професійної освіти; обґрунтовує професійну підготовку основних категорій дорослого економічно активного населення; характеризує сучасний стан професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ [29].

У дисертаційному дослідженні підготовки перекладачів-магістрів засобами ІКТ А. Ольховська здійснила аналіз потреб сучасного ринку перекладацьких послуг, проаналізувала зарубіжний досвід підготовки магістрів-перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, визначила чинники успішного працевлаштування перекладачів за фахом. Дослідниця дійшла висновку, що «розробка педагогічної системи розвитку фахової компетентності магістрів-перекладачів має відбуватися з повним врахуванням вимог сучасного ринку перекладацьких послуг та рекомендацій представників галузі» [138, с.74].

Проте, незважаючи на широкий спектр представлених робіт, вони переважно спрямовані на вивчення розвитку системи вищої освіти в контексті сучасних перетворень у суспільстві; виконані істориками, педагогами, соціологами, де питання взаємодії вищої освіти з ринком праці не привертає увагу науковців.

Проблемі розвитку національного ринку праці приділяється значна увага в дослідженнях економічної галузі. У цьому аспекті варто відзначити монографію



Ю. Маршавіна «Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу», у якій автор вивчає «соціально-економічні засади регулювання національного ринку праці, визначає його механізми в контексті еволюції економічних теорій, а також його інституційну підсистему». Автор також визначає «пріоритетні напрями розвитку регулюючої системи в умовах інтеграції національної економіки в глобальний економічний простір» [90].

Зауважимо, що останнє десятиліття вивченню саме питання взаємодії вищої освіти з національним ринком праці викликає науковий інтерес дослідників економічної галузі.

Аналіз вищої освіти України в контексті відносин з ринком праці здійснено в дослідженні В. Антонюк «Вища освіта України у системі відносин ринку праці». Автор вивчає відносини вищої освіти України та ринку праці з двох боків: як систему підготовки фахівців та як сферу прикладання праці. Окрім того, В. Антонюк у своєму дослідженні вказує на «наростання негативних процесів, серед яких невідповідність структури та якості підготовки фахівців у системі ЗВО потребам національного ринку праці, що призводить до безробіття серед дипломованих фахівців; зменшення чисельності зайнятих у системі вищої освіти. Внаслідок низьких конкурентних позицій вітчизняних ЗВО у світовому освітньому просторі, Україна все більше втрачає сучасні чинники економічного зростання – людський та інтелектуальний капітал» [7]. Автор зазначає на необхідності формування нових підходів до політики розвитку вищої освіти.

Про шляхи взаємодії університетів і ринку праці йдеться у статті В. Ковтунець «Вища освіта і ринок праці». Однією з проблем відсутності мотивації університетів до продуктивної роботи в інтересах ринку праці автор вважає фінансування вищої освіти шляхом державного замовлення. Спираючись на приклад Нідерландів про взаємини вищої освіти з ринком праці, автор переконливо доводить думку про необхідність реформування системи вищої освіти України, а саме про залучення роботодавців до розроблення освітніх програм [58].

У статті Ю. Сватко «Вища освіта і ринок праці: міжнародний порядок денний і національні пріоритети України» аналізуються складні взаємостосунки між вищою

освітою та ринком праці; формулюються вимоги до держави як традиційного «перекладача» діалогу між бізнесом та освітою, а також відповідні національні пріоритети України. Серед важливих завдань держави для налаштування взаємодії, автор називає «створення нових каналів суспільного діалогу та спеціальних інформаційних платформ для вироблення єдиної мови спілкування, покращення взаємодії між економікою і комплексною сферою «вища освіта – дослідження – технології» [169]. Продовжуючи цю думку, М. Денисенко та С. Бреус розглядають питання необхідності впровадження заходів державного регулювання сфери освіти для забезпечення якості вищої освіти в Україні [38].

Гармонізацію відносин вищої школи та ринку праці Р. Захарчин вважає необхідною умовою інноваційного розвитку суспільства. Автор вказує на існування якісно нового етапу взаємодії вищої освіти з ринком праці, який «диктує нові форми взаємодії, засади розвитку та удосконалення партнерства через низку чинників: формування інформаційного суспільства; перебіг глобалізаційних змін; інноваційний розвиток; формування нової людини; інтеграційні процеси в освітянському середовищі – Болонський процес, Національна рамка кваліфікацій, поява нових спеціальностей і спеціалізацій» [52].

На необхідність регулювання взаємодії ринків освітніх послуг та праці вказує Л. Лавриненко у статті «Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг». Окрім того, автор розглядає особливості функціонування ринку праці та ринку освітніх послуг; вивчає механізми взаємодії замовників і споживачів на ринку освітніх послуг, а також визначає інструменти механізму управління якістю освітніх послуг. Л. Лавриненко також звертається до європейського досвіду регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці для вирішення цієї проблеми в Україні [76].

Вивченню природи взаємодії вищої освіти з ринком праці присвячено дослідження Л. Ільїч. На базі розкриття основних тенденцій розвитку обох ринків і відмінностей їх функціонування, визначено передумови взаємодії між ними, характерні риси, інструменти та форми кооперації між основними учасниками, а також запропоновано напрями її реалізації та критерії оцінки ефективності [53].

Про необхідність вивчення європейського досвіду регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці вказує у своєму дослідженні О. Дяків. На основі його аналізу автор визначає основні форми взаємозв'язку між ЗВО та представниками бізнесу, а також підкреслює їхнє значення для удосконалення цього процесу в Україні. О. Дяків відводить велику роль державі в налагодженні взаємозв'язку між вищою освітою та ринком праці; а також визначає напрями вдосконалення державного регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні [44].

На важливість впливу цифрових технологій на взаємодію вищої освіти з ринком праці вказує Н. Азьмук. Варто зауважити, що на основі аналізу основного протиріччя сучасних ринків праці, освітніх послуг України, їх причин та наслідків визначено тенденції трансформації ринків праці та вищої освіти. Автор запевняє, що «цифрові технології являються інструментом зменшення диспропорцій між ринками праці та вищої освіти» [4].

Дослідженню тристоронніх відносин між суб'єктами ринкових відносин «роботодавець – держава», «роботодавець – ЗВО», «роботодавець – індивідуум» приділяють значну увагу [150].

У науковому дискурсі проблема працевлаштування випускників ЗВО на ринку праці України також привертає увагу. Взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг у процесі працевлаштування присвячено дослідження І. Давидової [35] та Е. Бирченко [14]. У науковій праці «Чинники успішного працевлаштування за фахом» І. Давидова виділяє такі чинники: законодавчо-нормативну базу; механізми працевлаштування та регулювання трудових відносин, алгоритму пошуку роботи; співпраця з агентствами з працевлаштування [36].

Аналіз висвітлення проблем взаємодії вищої освіти з ринком праці в педагогічних дослідженнях європейських та українських учених дозволяє зробити такі висновки:

- тематика взаємодії вищої освіти з ринком праці широко висвітлюється як у дослідженнях учених ЄС з початку XXI століття, так і у вітчизняних науковців, переважно останнє десятиліття. Проте, є певна різниця в підходах до вивчення цього питання;

- проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС вивчають дослідники переважно соціологічної галузі, де ролі вищої освіти надають велике значення – її вважають запорукою економічного розвитку держави;

- головним чином це міждисциплінарні дослідження (на межі соціології, педагогіки, економіки та політології), зроблені групою науковців за підтримкою Європейської Комісії;

- особлива увага в дослідженнях європейських учених приділяється різним аспектам взаємодії вищої освіти з ринком праці, зокрема координації політики освіти та зайнятості; політиці регулювання працевлаштування випускників; відповідності вимог ринку праці та результатів навчання в системі вищої освіти; урахуванню потреб ринку праці в освітніх програмах; співпраці між урядами, ЗВО та роботодавцями в розробленні освітніх програм; збалансуванню попиту та пропозиції фахівців; показникам працевлаштування, способам їх визначення та контролю; перспективам взаємодії вищої освіти з ринком праці;

- вирішенню проблем взаємодії вищої освіти з ринком праці сприяє чітке розмежування понять вищої освіти, перехідного періоду, ринку праці як структурних компонентів;

- в Україні проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці набувають усе більшого поширення і знаходять своє відображення в соціологічній та економічній науці. Педагогічна наука переважно вивчає питання розвитку національної та європейських систем вищої освіти, та майже не прив'язує ці дослідження до вивчення ринку праці. На нашу думку, це пояснюється тим, що на важливість взаємодії вищої освіти з ринком праці офіційно наголосили в новому Законі «Про вищу освіту» від 2014 р., тому для педагогічних досліджень це питання є відносно новим;

- дослідження українських науковців, переважно економічного спрямування, більшістю представлені в публікаціях та здійснені індивідуально в межах певного наукового дослідження;

- українські науковці занепокоєні проблемою розбалансованої взаємодії вищої освіти з ринком праці, тому у вітчизняних дослідженнях особлива увага

приділяється способам її вирішення; вивченню механізмів взаємодії вищої освіти з ринком праці та особливостей її функціонування; ролі держави в налагодженні кооперації між вищою освітою та ринком праці; вивченню досвіду ЄС; питанню працевлаштування випускників ЗВО на ринку праці України тощо.

Узагальнюючи, можна сказати, що проблему взаємодії вищої освіти з ринком праці широко вивчають як в європейському, так і в українському науковому дискурсі, але з акцентом на різні аспекти проблеми. Основна відмінність у вивченні цього питання полягає в тому, що в ЄС переважно досліджують напрями удосконалення та покращення процесу співпраці вищої освіти з ринком праці, оскільки цей процес був запущений з моменту підписання Болонської декларації в 1999 р. ЄС має значний досвід налагодження таких відносин, тому здійсненню моніторингу впровадження ринкових відносин у вищу освіту приділяють багато уваги. В українській науковій літературі здебільшого йдеться про необхідність інтеграції вищої освіти з ринком праці. Для України процес налагодження взаємодії сучасної вищої освіти з ринком праці перебуває на стадії започаткування.

Отже, вагомого значення для розширення проблематики педагогічних досліджень має розвиток в Україні наукового напрямку міждисциплінарних досліджень у сферах освіти, соціології, політології, економіки, права та статистики.

### **1.3. Концепція дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу**

Визначення концепції даного дослідження обумовлено специфікою компаративістських і міждисциплінарних досліджень. Компаративні педагогічні дослідження посідають значне місце в сучасних педагогічних розвідках. Зіставлення освітніх явищ і процесів, розвитку освітніх систем є вагомою частиною педагогічних досліджень ХХІ століття.

Порівняльна педагогіка сприяє кращому розумінню вітчизняної системи вищої освіти та освіти в інших країнах, демонструє знання та погляд на освітні

структури та практику, а також сприяє прогресу в культурі, традиціях і суспільних структурах. Завданням порівняльної педагогіки Дж. Бірідей визначає поєднання деяких проблем гуманітарних і суспільних наук у географічній перспективі педагогіки [225]. Г. Ной вважає порівняльну педагогіку зв'язком суспільних наук та освітніх досліджень [461]. Іспанський компаративіст Х. Гаррідо підкреслює, що порівняльна педагогіка вивчає «системи освіти, або освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіони тощо)» [32, с.59]. М. Брей зазначає, що «порівняльна освіта природно пов'язана з міжнародними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити на перспективу. Водночас ця галузь реагує на глобалізаційні процеси», що впливає на визначення об'єкту та завдань порівняльних досліджень [225, с.209].

Б. Вульфсон узагальнює, що порівняльна педагогіка досліджує «стан й основні тенденції розвитку теорії і практики освіти в сучасному світі» [30, с.66] та наголошує на важливості порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду на макрорівні (організація систем освіти, їхнє місце в соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти тощо), визначенні характеристик глобальних тенденцій [30, с.63].

Є. Бражник розглядає компаративістику як посередник між теорією та емпіричними дослідженнями, чиє значення полягає «не у відкритті нових фактів, а в науковому поясненні вже знайдених» [19]. Сучасні порівняльні дослідження в освіті, дозволяють: розкрити взаємозв'язок освіти з рівнем і якістю життя населення, іншими соціальними характеристиками суспільства; виявити закономірності цього взаємозв'язку, показати ключову роль різних факторів; передбачити виникнення нових явищ, визначити протиріччя в розвитку освіти; управляти її розвитком [19].

На думку С. Цюри, компаративні дослідження мають «спрямовуватися від опису стану, на прогностику, зміну, розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію» [198, с.67]. У таких дослідженнях на підставі систематизованих фактологічних матеріалів і досвіду людства у сфері освіти виокремлюють спільні або схожі тенденції та закономірності, наголошують на унікальних особливостях розвитку освіти в інших країнах, що привертає увагу до «того, що потребує

кардинальних змін не лише засобами всередині країни, а й через впливи потенційно спроможних зовнішніх систем» [198, с.67]. Це, у свою чергу, сприяє розширенню можливості практичної апробації порівняльних досліджень.

Варто зауважити, що А. Сбруєва слідом за Н. Даєлом трактує порівняльну педагогіку як міждисциплінарну складову педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти, у взаємозв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом; у їх порівнянні за принципами подібності й відмінності у двох чи більше регіонах, континентах або у світі; з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів, корисних для її вдосконалення [167, с. 20].

Дотримуючись цієї точки зору, Є. Бражник порівняльну освіту відносить до міждисциплінарної складової частини наук про освіту (філософії освіти, історії освіти, економіки освіти, соціології освіти, психології освіти та ін.), яка вивчає освітні явища й факти, тобто освітню практику в соціальному, політичному, економічному та культурному контексті [19].

С. Сисоєва також відзначає міждисциплінарну сутність порівняльної педагогіки: «предмет порівняльної педагогіки можна окреслити трьома групами залежно від рівня дослідницького підходу (дисциплінарний, міждисциплінарний, мультидисциплінарний)» [175, с.19]. С. Сисоєва також підкреслює прогностичну функцію порівняльних досліджень, «що пояснює саму можливість перенесення освітніх нововведень і моделей на ґрунт іншої країни, оскільки необхідно при цьому зважати на традиції, культуру, історію народу тощо, а також уможливорює системне врахування чинників, що впливають на розвиток освіти» [175, с.19]. Це має принципове значення при проведенні порівняльних досліджень, оскільки виникає необхідність врахування зовнішніх впливів на сферу освіти та освітні явища.

Характеризуючи сучасні компаративістські дослідження, О. Локшина робить висновок, що вони вивчають освітній феномен в історико-соціально-економіко-культурному контексті на підставі виявлення спільних/відмінних рис виведення тенденцій/закономірностей/законів розвитку. У таких дослідженнях посилено практичну орієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив

надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти [81, с.43].

Отже, концепція даного дослідження ґрунтується на засадах порівняльного підходу, представленого в наукових працях зарубіжних і вітчизняних компаративістів (Дж. Бередея, Х. Даела, Г. Ноя, Н. Абашкіна, Б. Вульфсон, З. Малькова, Є. Бражник, О. Локшина, Н. Лавриченко, А. Сбруєва та ін.), дослідників системного (І. Блауберг, С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін.), цілісного (Н. Абрамова, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Т. Ільїна та ін.) культурологічного (Є. Бражник, О. Голік, О. Олексюк та ін.), міждисциплінарного підходів (А. Колот, С. Сисоєва та ін.), а також підходів педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, Н. Давкуш, Г. Тагірова, О. Топузов та ін.) для вивчення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

Під концепцією розуміють «систему поглядів, систему опису певного предмета або явища, стосовно його побудови, функціонування, що сприяє його розумінню, тлумаченню, вивченню основних ідей. Концепція має надзвичайне значення, оскільки є єдиним, визначальним задумом, основною ідеєю наукового дослідження» [92]. Під концепцією дослідження розуміють «систему взаємопов'язаних наукових положень, які використовує дослідник для досягнення результату. Іншими словами, концепція наукового дослідження – це ідейний задум наукової праці» [92]. Концепція може ґрунтуватись на загальноприйнятих теоріях певної наукової школи, а може бути авторською і розкривати власні теоретичні міркування дослідника. В обох випадках викладені положення є низкою понять, а не штучним набором окремих різнопланових тверджень. Дотримання цієї вимоги відображає концептуальний зміст дослідження.

Провідна ідея концепції дослідження базується на таких положеннях: обґрунтування тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС сприятиме вирішенню цього питання в Україні завдяки використанню досвіду ЄС. Підґрунтям для визначення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС є вивчення специфіки ключових суб'єктів цього процесу, а саме: аналіз трансформації вищої освіти до потреб ринку праці під впливом соціально-економічних змін; визначення



стимулюючих чинників і механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Виокремлення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС відповідно до рівнів економічних відносин. Використання досвіду ЄС з питання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні набуває ефективності на основі порівняння перспективних напрямів розвитку цього явища в ЄС та Україні.

Дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС здійснювалося за такими етапами. Перший етап – збір, переклад, вивчення та аналіз автентичного матеріалу (англійською мовою) з теми дослідження. Другий етап – обґрунтування та визначення тематичних напрямів (критеріїв) дослідження, а саме визначення передумов (модернізації вищої освіти в ЄС до потреб ринкової економіки), чинників стимулювання та механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Третій етап – узагальнення та характеристика тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС за визначеними критеріями на основі трьох рівнів економічних відносин: макро-, мезо- та мікрорівнів. У контексті нашого дослідження поняття «тенденції», слідом за О. Локшиною [82], тлумачиться як пріоритетний напрям, в якому здійснюється розвиток взаємодії вищої освіти з ринком праці. Четвертий етап – вивчення сучасного стану взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні. П'ятий етап – порівняння тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні, а також визначення перспективних напрямів їхнього розвитку. Шостий етап – написання рекомендацій для впровадження досвіду ЄС в Україні.

Для проведення науково обґрунтованого дослідження та реалізації його висновків наше дослідження спиралося на чітко виражені принципи, підходи та методи, що відповідають порівняльним і міждисциплінарним дослідженням.

До принципів порівняльного дослідження Б. Вульфсон і З. Малькова відносять: принцип діалектичного підходу до розгляду різноманітного досвіду зарубіжних країн; принцип конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного освітнього процесу; принцип відповідності відбору методів і технологій освіти об'єктивної логіки розвитку дидактики та її науковим методам пізнання; принцип відповідності

практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям та умовам розвитку вітчизняної освіти; принцип об'єктивності [31].

На основі вивчення методології порівняльних досліджень С. Цюра виокремлює такі принципи: пріоритет спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати факт того, що досліджувані процеси в освітньому середовищі не зупиняються на момент дослідження; дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу; єдність цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності; тотожність векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії [198, с.71].

У контексті дослідження забезпечення наукової коректності зіставлення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в досвіді ЄС та України відбувається через дотримання низки таких принципів: принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей, принцип дотримання системного підходу, принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії [198]; принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу; принцип комплексного використання методів дослідження та принцип об'єктивності [167; 31].

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати, що: досліджувані процеси в освітньому середовищі не зупиняються на момент дослідження. Завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб не лише виокремити ефективні технології взаємодії вищої освіти з ринком праці, які виявлені в досвіді ЄС й відповідають на його реальні потреби, а й забезпечити наукове прогнозування перспективних напрямів розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та в Україні.

Принцип дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу виконання таких вимог: тлумачення аналізованих елементів ринкової взаємодії вищої освіти як таких, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складники систем вищої освіти ЄС. Виявлення характеристик взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС, що виникають унаслідок

функціонування цілого, узгодженого механізму на рівні ЄС або взаємодії властивостей внутрішніх підсистем на рівні держав-членів ЄС та контексту підсистем на рівні окремих ЗВО. Характеризування структури об'єкта – взаємодії вищої освіти з ринком праці загалом, процесів розвитку системи цієї взаємодії через їхні чинники, і саме з урахуванням наявності чи відсутності розроблення науково-методичних рекомендацій щодо впровадження досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії. Спрямованість еволюційних змін у розвитку систем вищої освіти ЄС, вітчизняної вищої освіти, Європейського простору вищої освіти «тяжіє до тотожності всюди, де самоорганізовані процеси поєднуються з розумним адаптивним управлінням, і вступає в суперечність із системами, що перебувають у режимі нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління» [198, с.71]. У вивченні тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС нас цікавить лише факт наявності вектору. «Полівекторність як умова функціонування інформаційного простору поєднується і має додатковий сенс в умові – наслідку: цивілізаційні зміни і процеси цілісні за сутністю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність, співіснування та виживання» [198, с.71].

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу передбачає вивчення цілого через розділення його на частини, а також розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їх виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить) [167]. Використання цього принципу допомагає вивчати тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці як в ЄС, так й у державах-членах ЄС; на рівні вищої освіти, ЗВО та освітнього процесу; розкрити механізм взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС (рушійні сили модернізації системи вищої освіти, розвиток взаємодії вищої освіти з ринком праці, її складові компоненти, умови та чинники, від яких залежить цей процес).

Принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення проблем педагогіки зумовлено складністю педагогічного процесу, його

діалектичністю. Тільки комплексний підхід може дати об'єктивне уявлення про досліджуване педагогічне явище [167; с.18]. Цей принцип дозволяє охопити зв'язки процесу модернізації вищої освіти в умовах ринкової економіки з процесом взаємодії вищої освіти з ринком праці, визначення тенденцій та виокремлення з них найсуттєвіших.

Принцип об'єктивності дозволяє взяти до уваги суб'єктивні фактори у взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС, специфіку національних систем вищої освіти та ринку праці в державах-членах ЄС, різні етапи впровадження та реалізації Болонських інструментів у системах вищої освіти, нормативно-правову базу на рівні ЄС та його держав-членів, різноманітність ЗВО тощо. Це вказує на індивідуальність та різні ступені ефективності впливу однакових чинників та розвитку механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці як в ЄС, так і в його державах-членах, а також в Україні.

Дослідження базується на таких підходах як культурологічний, системний, міждисциплінарний та прогностичний.

Культурологічний підхід відображає прагнення до розуміння традицій освіти в умовах іншої культури та дозволяє ввести в категоріальний апарат такі поняття, як культура, цінності, цивілізація, культура особистості, менталітет, національна культура, норми, традиції, культурна ідентичність, ціннісні орієнтації та ін. [19]. Цей підхід дозволяє зрозуміти національну специфіку розвитку систем вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах функціонування ЄС.

Використання системного підходу, який, на думку О. Власенко, є «способом нашого бачення об'єкта», у педагогічних дослідженнях дозволяє вивчати об'єкт цілісно, а також виявити та дослідити його різноманітні зв'язки із зовнішнім середовищем [27, с.269]. Під системним підходом розуміють «напрямок методології наукового пізнання, в основі якого лежить вивчення об'єкта як системи: цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів» [15]. Е. Бражник вважає, що системний підхід використовується для дослідження систем освіти та процесів, що в них відбуваються, дозволяє виявляти тенденції і протиріччя розвитку вищої освіти,

фактори впливу на цей розвиток, відбирати найбільш успішний досвід, здійснювати його освоєння і трансформацію в практиці [19].

Використання системного підходу в нашому дослідженні дало змогу розглядати взаємодію вищої освіти з ринком праці як систему, визначити її складові компоненти, умови функціонування, чинники стимулювання та механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці як об'єктів ринкових відносин; визначити тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС, виокремити найкращі приклади досвіду ЄС щодо цього питання з метою їх урахування для покращення вітчизняної моделі взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Дослідження проблеми зумовлює потребу звернутися до цілісного підходу, особливість якого полягає в «аналізі цілісного досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагментів, шляхів забезпечення і підвищення його цілісності» [93, с.22].

Цілісний підхід у дослідженні обраної проблеми було реалізовано для вивчення взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС з позиції складного цілого, а не ізольованих об'єктів ринкових відношень; визначення структурних компонентів цієї взаємодії як цілісної системи, їх специфіки та особливостей; установлення взаємозалежності вищої освіти та ринку праці; виявлення стимулюючих чинників, а також механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

Сучасним науковим дослідженням притаманні міждисциплінарні підходи пізнання, що виникають на межі різних наукових дисциплін та відображають інтегративні тенденції в розвитку науки. Вивчення за їхньою допомогою об'єктів соціально-економічної природи дає можливість отримати нове знання. До міждисциплінарного інструментарію належать наукознавчі, організаційні, історичні, інформаційні та інші підходи.

С. Сисоєва запевняє, що «... міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити при вивченні об'єкту дослідження необхідні та достатні знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі (об'єкті дослідження). Міждисциплінарний підхід вирішує існуючі у предметній системі навчання

протириччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, цілісного та комплексного застосування на практиці, у діяльності та житті людини» [175, с. 6].

А. Колот вважає, що «міждисциплінарність – у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання. Це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук» [62, с.76].

У дослідженні міждисциплінарний підхід дозволяє вивчати схожі проблеми в межах різних наукових знань: педагогічних, економічних, правових і соціальних. Цей підхід дає можливість виявити спільні закономірності виникнення та розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та в Україні, враховуючи умови функціонування цього явища в педагогічній, економічній, правовій та соціальній сферах. Важливою складовою міждисциплінарного підходу є моніторинг наукових досліджень суміжних наук, що дає змогу поглибити та розширити знання про предмет дослідження – взаємодію вищої освіти з ринком праці в ЄС.

Складовою наукознавства є прогностичний підхід, який передбачає прогнозування тенденцій розвитку науки. О. Топузов обґрунтовує педагогічну прогностику як теоретико-методичну основу прогнозування розвитку педагогічних наук. «Метою дидактичної прогностики є розроблення теоретико-методичного забезпечення педагогічного прогнозування, передовсім прогнозування випереджального розвитку теорії та практики освіти» [189, с.36].

Н. Давкуш розуміє педагогічне прогнозування як «передбачення майбутніх змін в освіті, визначення шляхів удосконалення особистості, проектування розвитку педагогічного процесу» [37, с.237]. На її думку, розвиток ринкової економіки та процеси інтеграції в міжнародний економічний та освітній простір спрямували прогнозування освіти в контексті співпраці з іншими країнами [37, с.237].

В економічній науці під прогнозом розуміють «обґрунтоване знання про майбутнє і про ймовірний розвиток сьогочасних тенденцій, який здійснюється на основі сукупності вивірених даних як галузі, розвиток якої прогнозується, й тих

галузей, на яких вона базується, а також тих, які безпосередньо межують із нею» [20]. Прогнозування здійснюється за різними характеристиками, серед яких виділяють: масштаб прогнозування, час прогнозування, функції прогнозу, характер об'єкта тощо. За масштабом прогнозування розрізняють макроекономічні (народно-господарські) і мікроекономічні прогнози (на рівні підприємств, об'єднань). За періодом прогнози поділяються на поточні, короткострокові, середньострокові, довгострокові (до 5 років) та понаддовгострокові (понад 5 років) [34].

Використання прогностичного підходу уможливило вивчення, аналіз і класифікацію тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. У даному дослідженні аналіз тенденцій розуміємо як «аспект технічного аналізу, який намагається передбачити майбутній рух» певних явищ або процесів на основі минулих даних. «Аналіз тенденцій базується на думці, що те, що сталося в минулому, дає фахівцям уявлення про те, що станеться в майбутньому. Виділяють три основних типи тенденцій: коротко-, середньо- і довгострокові [385].

Вивчення зарубіжної наукової літератури вказує на різнопланові підходи до характеристики тенденцій розвитку вищої освіти та її зв'язків з ринком праці в ЄС. Здебільшого виділено два підходи: тематичний – визначення тенденцій за певними темами або проблемами в галузі вищої освіти та ринку праці [373; 398; 439; 528; 561; 562; 586 та ін.]; хронологічний – відображає динаміку змін у розвитку вищої освіти за десятиріччями чи роками [267; 351; 529; 530 та ін.].

З огляду на це, в дослідженні використано економічний підхід, спираючись на розумінні поняття «взаємодії вищої освіти з ринком праці» як економічних відносин, які відбуваються на макро-, мезо- та мікрорівнях (див. Підрозділ 1.1). Відтак, з метою системного розподілу отриманого матеріалу тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС узагальнено та охарактеризовано відповідно до трьох рівнів економічних відносин: макро-, мезо- та мікрорівнів. Зміст і функції цих рівнів широко представлені в економічній та освітній теорії та практиці [46; 177; 207; 281; 481, с.134-135; 575, с.19]. Згідно з темою дослідження під макрорівнем розуміємо європейську вищу освіту, що зазнала трансформацію відповідно до ринкових потреб в ЄС та поширюється як системний феномен в країни-члени

ЄПВО; під мезорівнем – ЗВО в державах-членах ЄС; до мікрорівня відносимо суб'єкти (учасників) освітнього процесу.

Отже, врахування рівнів економічних відносин дало змогу класифікувати тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС на рівні ЄПВО, ЗВО, суб'єктів освітнього процесу.

Пошуки методологічних основ дослідження здійснювалися за такими напрямками:

- вивчення та аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, які здійснювали дослідження в галузі педагогіки вищої школи, економіки та соціології;

- вивчення та аналіз офіційних документів і нормативно-правових актів ЄС, до яких відносять: державні документи, що регламентують освітні права громадян та обов'язки держави щодо підтримки та розвитку освітньої системи; документи та матеріали громадських, професійних і політичних організацій, форумів щодо діяльності у сфері вищої освіти; матеріали офіційних сайтів ЄС, держав-членів ЄС, Європейської Комісії тощо;

- вивчення та аналіз автентичних і вітчизняних науково-педагогічних джерел (наукових праць, журналів, монографій з питань вищої освіти та ринку праці);

- вивчення статистичних даних ЄС та України;

- вивчення та аналіз державних і нормативно-правових документів України стосовно теми дослідження;

- спостереження та опитування студентів, як споживачів освітніх послуг;

- використання методів математичної та статистичної обробки даних.

Оскільки необхідною базою для здійснення процесу порівняльно-педагогічного дослідження є збір і первинна обробка фактичного матеріалу [93, с.164], то на діагностичному етапі було здійснено різні методи специфічного пізнання: збору та первинної обробки інформації, вивчення педагогічного досвіду, переклад автентичних джерел.

Методи збору та первинної обробки інформації дозволили накопичити певний багаж фактичного матеріалу, який нараховує 376 автентичних сучасних джерел



(XXI століття) для вивчення поточних і майбутніх тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

Метод вивчення педагогічного досвіду дав змогу здійснити дослідження фактичного матеріалу на основі аналізу інформації, яка міститься в обраних нормативно-правових документах, аналітичних звітах, в монографічних і дисертаційних дослідженнях, публікаціях періодичних видань, статистичних даних та матеріалів конференцій ЄС та України, а також офіційних сайтах у мережі Інтернет та ін.

Оскільки фактичний матеріал дослідження складали автентичні нормативно-правові документи та аналітичні звіти Європейської Комісії, монографічні й дисертаційні дослідження, а також публікації періодичних видань ЄС, то важливим допоміжним методом нашого дослідження був переклад автентичної літератури. Це дало змогу здійснити детальний аналіз фактичного матеріалу та адаптувати понятійний апарат ЄС до вітчизняного науково-педагогічного простору.

З метою дотримання співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною інтерпретацією невід'ємним методом був опис фактичної інформації. Опису підлягали переважно ключові документи: офіційні аналітичні звіти Європейської Комісії, нормативно-правові документи, монографії, дисертації, статті та офіційні сайти ЄС. Поряд з цим було здійснено порівняльно-педагогічний аналіз, «що є комплексним методом, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються» [93, с.165]. Таке порівняння було синхронним, оскільки під час дослідження зіставлялися процеси та явища які відбувалися в єдиних хронологічних межах – перше десятиліття XXI століття по теперішній час в ЄС та в Україні.

Поєднання кількісної та якісної стратегій сприяло підвищенню ступеня достовірності отриманих результатів дослідження, що «значною мірою залежить не стільки від кількості вивчених джерел, скільки від повноти й достовірності інформації, яка в них міститься» [93, с.164]. Аналіз джерельної бази дослідження було здійснено з використанням методу головного масиву в сукупності з вибіркоким методом, «коли аналізується більша частина джерел, що обираються за певними

критеріями. Найважливішими ознаками відбору матеріалу для порівняльно-педагогічного дослідження є хронологічні, географічні й тематичні» [93, с.164]. Відбір матеріалу відбувався переважно за тематичними ознаками, а саме за темами, які відображені в змісті дослідження.

Окрім того, структурування масиву першоджерел було зроблено на основі підходу посткоординованої структуризації, який є доцільним для опрацювання електронних документів. При цьому використовуються базові поняття або ключові слова. Структуризація здійснюється шляхом ототожнення загальних термінів тезауруса з ключовими словами [185, с.126; 93, с.176]. Виходячи з теми дослідження, базові поняття класифіковано у три групи, які характеризують взаємодію вищої освіти з ринком праці на різних рівнях: ЄС, вища освіта, ринок праці. До першої групи (рівень ЄС) віднесено: глобалізацію, інтернаціоналізацію, європеїзацію та європейську інтеграцію; до другої групи (рівень вищої освіти) віднесено: вищу освіту, взаємодію вищої освіти з ринком праці, заклад вищої освіти, забезпечення якості освіти, компетенція/компетентність, кваліфікація, спільні програми; до третьої групи (рівень ринку праці) належать: ринкова економіка, ринок праці, ринок освітніх послуг, маркетингова вищої освіти, працездатність, перехідний період випускників від освіти до роботи.

Перевагу також було надано методам несуцільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибіркового метод. Використання монографічного методу в нашому дослідженні дало змогу обрати типові джерела із існуючого масиву, що дало можливість детального вивчення сутності явищ. Методом головного масиву, як правило, «вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується». Цей метод, вважають, «найбільш поширеним в історико-педагогічних дослідженнях, бо, не маючи можливості використати абсолютно всі документи з проблеми, дослідники намагаються проаналізувати якомога більшу їх частину» [93].

Використання вибіркового методу сприяло аналізу вибіркової сукупності джерел, сформованою за тематикою, що відповідає назвам розділів дослідження: соціально-економічні перетворення, що вплинули на трансформацію вищої освіти

відповідно до ринкових потреб в ЄС, а саме вплив глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації; чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС; механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС; тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС; гармонізація взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні на основі досвіду ЄС.

Відповідно, для вивчення впливу глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації було проаналізовано 77 джерел; для аналізу трансформації вищої освіти ЄС в умовах ринкової економіки було вивчено 104 джерела; визначення механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС було здійснено на основі вивчення 151 джерела; визначення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці на основі досвіду ЄС було здійснено після вивчення 376 джерел.

Загалом для проведення дослідження було проаналізовано 376 автентичних джерел (англійською мовою), з них звітів для Європейської Комісії – 104, монографій – 67, дисертацій – 3, статей – 77, нормативно-правових документів – 66, офіційних сайтів ЄС – 41, офіційних баз статистики – 7, словників – 11. Для вивчення сучасного стану взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні було вивчено 130 джерел. Загальна сума джерел становить – 587.

Окрім того, вивчення сучасного стану працевлаштування випускників вищої освіти було здійснено на основі проведеного опитування випускників педагогічних ЗВО в Україні, оскільки професія вчителя найменше залежить від ринкових трансформацій у суспільстві.

Останнім етапом дослідження стало використання порівняльного методу, який дав змогу порівняти провідні чинники, що зумовлюють ефективність взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні, а також визначити провідні тенденції їх розвитку.

Отже, концепція дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС ґрунтується на пріоритетності монографічного дослідження та на порівняльному, системному, цілісному, культурологічному, міждисциплінарному підходах, а також підходу педагогічного прогнозування. Методологічною базою дослідження стали теоретичні методи збору та первинної обробки інформації, метод

вивчення педагогічного досвіду, переклад автентичної наукової літератури, опис фактичної інформації, синхронний порівняльно-педагогічний та системно-структурний аналіз, а також проведення опитування випускників вищої освіти. Це дало можливість вивчити сучасні тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці ЄС з урахуванням соціального, політичного, економічного, правового та культурного контексту, а також здійснити науково обґрунтоване порівняльне дослідження.

### **Висновки до першого розділу**

Міждисциплінарний характер дослідження з порівняльної педагогіки зумовив вивчення базових понять в освітній та соціально-економічній галузі. Базові поняття дослідження визначено та класифіковано у три групи, які характеризують взаємодію вищої освіти з ринком праці на різних рівнях: ЄС, вища освіта, ринок праці. До першої групи (рівень ЄС) віднесено: глобалізацію, інтернаціоналізацію, європеїзацію та європейську інтеграцію; до другої групи (рівень вищої освіти) віднесено: вищу освіту, взаємодію вищої освіти з ринком праці, заклад вищої освіти, забезпечення якості освіти, компетенція/компетентність, кваліфікація, спільні програми; до третьої групи (рівень ринку праці) належать: ринкова економіка, ринок праці, ринок освітніх послуг, маркетизація вищої освіти, працездатність, перехідний період випускників від освіти до роботи.

У науковий обіг уведено поняття «маркетизація вищої освіти» (marketization of higher education), «перехідний період випускників від вищої освіти до ринку праці» (transition period), уточнено поняття «європеїзація вищої освіти» (Europeanization of higher education). В європейській науковій літературі під «маркетизацією вищої освіти» розуміють переведення освітньої галузі на ринкові принципи, де попит та пропозиція вищої освіти, академічних досліджень та інша діяльність університету збалансована за допомогою цінового механізму (Р. Браун). «Європеїзацію» розглядають як процес конструкції, поширення та інституціоналізації формальних і неформальних правил, політичних парадигм, стилів, способів ведення справ, а

також загальних норм, які спочатку визначаються державною політикою ЄС, а потім переносяться до змісту національних політичних структур і державної політики (К. Радаелі). У контексті дослідження європеїзація вищої освіти розуміється як процес прийняття європейської політики в освітній сфері та впровадження Болонської моделі вищої освіти державами-членами ЄС та країнами-членами ЄПВО. З огляду на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком праці» у дослідженні розглядається як зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки.

Вивчення сучасного стану дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці європейськими та українськими ученими показало, що питання гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці привертає увагу дослідників ЄС з початку ХХІ століття, а вітчизняних науковців – переважно останнє десятиліття. Дослідники також наголошують на різних аспектах проблеми: в науковому дискурсі ЄС вивчають проблеми політики координації взаємодії вищої освіти з ринком праці (А. Обадич (A. Obadić), С. Поріч (S. Porić), С. Сієберт (S. Siebert), К. Цимерман (K. Zimmermann) та ін.); переходу випускників від вищої освіти до ринку праці (У. Бартлетт (W. Bartlett), М. Якоб (M. Jacob), К. Мокану (C. Mocanu), М. Уваліч (M. Uvalic), Ф. Вайс (F. Weiss), А. Замфір (A. Zamfir) та ін.); працевлаштування випускників з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі (М. Алвіс (M. Alves), Ю. Херст (J. Hurst), С. Сімоенс (S. Simoens), П. Тамкін (P. Tamkin) та ін.); напрями удосконалення процесу співпраці вищої освіти з ринком праці (Е. де Вірт (E. de Weert), М. Клейнер (M. Kleiner), А. Котман (A. Kottmann) та ін.), а в Україні – способи налаштування вищої освіти на взаємодію з ринком праці (Н. Азьмук, В. Антонюк, О. Дяків, Л. Ільч, Л. Лавриненко, О. Мартякова, О. Мудра, Г. Савченко, С. Снігова та ін.). Зроблено висновок, що в Україні це питання

вивчається переважно вченими економічної галузі, тоді як для педагогічної науки воно залишається відносно новим.

Розроблено концепцію дослідження, яка ґрунтується на розумінні поняття «взаємодія вищої освіти з ринком праці» як міждисциплінарної наукової категорії, що охоплює окремі положення різних галузей наукових знань: педагогіки, економіки, права, соціології, філософії, культурології тощо. Спираючись на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком праці» у дослідженні розглядається як партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки.

Провідна ідея концепції дослідження базується на таких положеннях: тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці вивчаються як комплексне явище (урахування умов, чинників, механізмів), яке відбувається на рівні ЄС і поширюється як системний феномен на ЄПВО; обґрунтування тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС сприятиме вирішенню цієї проблеми в Україні; підґрунтям для визначення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС є вивчення специфіки ключових умов і факторів цього процесу, а саме: аналіз модернізації вищої освіти відповідно до потреб ринку праці; визначення стимулюючих чинників і механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці; виокремлення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС відповідно до рівнів економічних відносин.

Концепція дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС ґрунтується на засадах системного, комплексного, порівняльного, міждисциплінарного, культурологічного підходів та підходу педагогічного прогнозування.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [104], [115], [126], [532].

## **РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДО ПОТРЕБ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ**

У розділі проаналізовано вплив глобалізації на розвиток вищої освіти; стратегії інтернаціоналізації вищої освіти; європеїзація та стандартизація вищої освіти; формування системи забезпечення якості; правові засади розвитку вищої освіти в ЄС. Вивчення автентичних джерел щодо впливу глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації та стандартизації на вищу освіту ЄС показало, що ці процеси призвели до її модернізації відповідно до потреб ринкової економіки.

### **2.1. Вплив глобалізації на розвиток вищої освіти**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в ЄС спостерігають такі основні тенденції: глобалізація, інтернаціоналізація та європеїзація. Глобалізація вказує на розмитість кордонів і національних освітніх систем та конкуренцію між ними. Інтернаціоналізація проявляється у збільшенні транскордонних навчальних заходів, пов'язаних з мобільністю студентів та академічним співробітництвом. Європеїзація є регіональною версією інтернаціоналізації або глобалізації; її часто розуміють як співпрацю та мобільність [558, с.3].

Тенденції глобалізації у вищій освіті були зумовлені ініціативами Організації світової торгівлі (WTO) та Генеральною Угодою про торгівлю послугами (GATS). Згідно яких транскордонна торгівля освітніми послугами посилює конкуренцію, створюючи напруженість у визнанні освітніх ступенів і забезпеченні якості освіти [587, с.13]. Вища освіта та дослідження є ключовими елементами формування глобального середовища, адже закладають основи знань, використання технологій та транскордонних об'єднань. Глибоко занурена в глобальні перетворення, вища освіта трансформується і стає ринково орієнтованою [431, с.5].

Вплив глобалізації на вищу освіту останні десятиліття спричинив суперечливі наслідки. Посилення конкуренції за репутацію, талант і ресурси стало

обумовлюватись парадигмою глобальної економіки знань, що підштовхнуло вищу освіту до світових рейтингів, фінансування досліджень і міжнародної мобільності. У відповідь на це посилилася співпраця між системами вищої освіти [569, с.1; 355].

Для більшого розуміння впливу глобалізації на вищу освіту необхідно визначити її основні ознаки. Серед них Х. Уолкенхорст [576] виділяє появу іноземних студентів, збільшення контингенту студентів, зниження правових і фінансових перешкод для доступу до ЗВО. Інші дослідники [367; 400; 431; 571] до ознак глобалізації відносять автономію університетів, поширення англійської мови та забезпечення якості освіти. У цьому розділі детально розглянемо розвиток автономії університетів та використання англійської мови в освітньому процесі, саме ці ознаки глобалізації мали значний вплив на модернізацію вищої освіти в ЄС.

Результатом процесу глобалізації вищої освіти стало нове державне управління – дерегуляція та автономія ЗВО. Дерегуляція передбачає зменшення державного фінансування вищої освіти, що призводить до змішаних механізмів фінансування та до інституційного підприємництва. ЗВО зосереджують свою діяльність переважно на отриманні доходу з міжнародних джерел (міжнародні програми та співробітництво в проведенні дослідження). В автономних ЗВО інституційне регулювання стає сильнішим. Контроль на рівні ЗВО міцнішає, через налагодження зв'язків між факультетами та ЗВО, а також через відповідність освітньої діяльності ЗВО світовим стандартам. До управління ЗВО все частіше залучається академічний персонал [367; 400; 431; 571]. В останні двадцять років спостерігають тенденцію виходу ЗВО з-під державного контролю, що називають процесом де-регулювання або ре-регулювання [462, с.133].

У 2005 р. Європейська асоціація університетів (EUA) в Декларації Глазго підкреслила необхідність існування автономних ЗВО через збільшення їх юридичної, адміністративної та фінансової свободи. Потреба докорінних змін в управлінні вищою освітою базувалась на викликах, висунутих загостренням конкуренції з США та Азією, а також на вимогах Болонського процесу до прискореної європейської інтеграції [354, с.2; 462, с.133].



Передумовою стало запровадження Нового державного управління (NPM), коли державна влада не є домінуючою, а діяльність організацій державного сектора мала призвести до системної інтеграції, а натомість призводить до конкурсного відбору. Такі підходи до державної влади викликали нові погляди на управління вищою освітою, чії установи можуть працювати як сервіс-провайдери, відповідаючи на задоволення потреб суспільства, а держава має створити оптимальні умови для конкуренції на ринку освітніх послуг. У такому випадку автономія надає можливість ЗВО позиціонувати себе в конкурентному освітньому середовищі [426, с.11].

Така перспектива сформувала основну ідеологію для реформування вищої освіти в Європі за останні 20-25 років. Реформи були засновані на припущенні, що автономні університети й коледжі маючи право для визначення власних стратегій, організаційних структур, підходів до управління та прийняття політичних рішень, будуть перетворені своїм керівництвом на стратегічні організації. Ключовими словами цих реформ є «конкуренція», «гнучкість», «чутливість», «інновація» та «лідерство» [426, с.12].

Автономія загалом існує у сфері управління, і не стосується базових цінностей академічних закладів. ЗВО вже не сприймаються як само-репродуктивні культурні інститути, але як посередники між академічним простором і національною економікою. Влада поступово передається обраним адміністративним групам або окремим керівникам. Проте, за постійне зростання інституційної автономії доводиться платити надмірною відповідальністю та системою оцінювання, короткостроковими контрактами, розподілом ресурсів та продуктивністю, заснованою на показниках. За цих обставин, Ф. Ниборн вважає автономію ЗВО новою версією більш витонченої форми політичної залежності [462, с.140].

На фоні сучасних зростаючих підприємницьких амбіцій спостерігається перетворення європейських університетів на чітко керовані корпорації, що продукують інновації та приносять прибуток. Проте Ф. Ниборн звертає увагу на існування фундаментальних відмінностей між університетом і корпорацією. Організація університетів не допускає наявного в корпорації рівня контролю

поведінки працівників і потоку фінансів. Відтак, навіть якщо автономні університети активно приймають методика управління моделей, їх не можна вважати корпораціями [462, с.141].

П. Маассен і Дж. Юнгблут більш позитивно оцінюють процес автономії ЗВО, у результаті якого європейські університети можуть отримати високий рівень фінансової автономії, тоді як організаційна автономія залишається на більш низькому рівні [426, с.4]. Дослідники вказують на зміни змісту поняття автономії ЗВО за останні 20-30 років. Традиційно автономія ЗВО була пов'язана з академічною свободою та академічним самоврядуванням. Перша стосується свободи у викладанні та дослідженнях. Останнє пов'язане з контролем учених, студентів, співробітників, стандартів, програм і досліджень. Нова інтерпретація охоплює визначення співвідношення між автономією та підзвітністю. Така автономія є мультимодальною, відносини підзвітності мають кілька форм: бюрократичну, правову, політичну або професійну [426, с.7-8].

Варто зазначити, що автономія ЗВО передбачає різні форми: організаційну, фінансову, кадрову та академічну (див. додаток В). Організаційна автономія передбачає певну свободу внутрішніх академічних та адміністративних структур ЗВО. Проте, можливість університетів приймати рішення обмежені національними законодавчими рамками. Баланс між організаційною автономією та державним контролем досягається завдяки безперервним компромісів між державою та ЗВО, що є побічною частиною державного управління [426, с.11].

Так, у Люксембурзі та на Кіпрі факультети визначаються законом [311, с.11]. У Болгарії закон визначає адміністративну структуру ЗВО. У Хорватії факультети мають адміністративно-структурну незалежність від університетів. У Німеччині ЗВО мають достатню адміністративну автономію для розробки освітньої програми та управління академічними справами. Проте здатність ЗВО наймати академічний персонал є обмеженою. У Бельгії університети мають широку адміністративну автономію щодо найму персоналу в межах бюджету. В Іспанії держава встановлює суттєві обмеження щодо освітньої діяльності та підзвітності ЗВО. Уряд визначає основний навчальний план та 45% навантаження. ЗВО розробляють освітні

програми, отримують державні кошти відповідно до бюджету, визначеного органами місцевого самоврядування [436, с.283-284]. У Греції адміністративної автономії університетів майже не існує і, практично, немає звітності. Посади академічного персоналу визначаються міністерством, хоча рішення про умови найму академічних працівників приймаються ЗВО, але тільки після виконання складної процедури, яка визначається державними нормами. Оплата праці та підвищення кваліфікації також визначаються законом. Ситуація в Італії є переважно схожою. У Франції ЗВО мають більше свободи, проте й доволі сувору процедуру звіту – обмеження торкаються визначення премій для академічного персоналу та розробки освітньої програми. У Великобританії університети мають великі свободи адміністрування та управління, що пов'язано з високим рівнем відповідальності. ЗВО можуть призначати керівників, встановлювати розмір зарплат, визначати зміст освітніх програм і пріоритети досліджень, планувати фінансові витрати. Державні кошти надаються у формі субсидій (block funds) відповідно до кількості студентів, які закінчили програми. Фінансування досліджень залежить від їх якості та обсягу. Проте державне регулювання здійснюється через систему агентств забезпечення якості у процесі оцінювання освітньої діяльності ЗВО [436, с.285-286].

Спираючись на дослідження Т. Естермана та Т. Нокала [311, с.11], виділяємо три групи систем вищої освіти в ЄС відповідно до ступеня академічної свободи (див. табл. 2.1.1):

*Таблиця 2.1.1*

### Ступінь академічної автономії ЗВО в ЄС

Вільні у прийнятті рішень	Регулюється законом	Спирається на рекомендації
Австрія, Бельгія, Великобританія, Данія, Естонія, Греція, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Словаччина, Словенія, Хорватія, Чехія, Угорщина, Фінляндія	Люксембург, Кіпр	Болгарія, Іспанія, Німеччина, Нідерланди, Франція, Швеція, Португалія, Румунія

Джерело: розроблено автором за даними [311].

Поява автономії ЗВО призвела до подвійної та унітарної структур управління. У більшості держав-членів ЄС університети мають подвійну структуру, що включає раду й сенат, де один є управлінським органом, а інший виконує консультативну роль. Рада відповідає за стратегічні рішення: законодавчі акти, стратегічні плани, підбір ректора, проректора та розподіл бюджету. Сенат відповідає за академічні питання: освітня програма, ступені, підвищення кваліфікації співробітників та складається переважно з внутрішніх членів університетської спільноти (адміністративний персонал і студенти). Унітарна система (єдиний орган прийняття рішень – сенат) існує в Бельгії, Данії, Греції, Норвегії, Польщі (у державних ЗВО), Румунії, Угорщині, Фінляндії, Франції, Швеції [311, с.12].

Варто зазначити, що традиційна європейська модель університетського управління – унітарна належить минулому, тоді як подвійні структури управління трапляються нині частіше. До їх складу також включають зовнішніх управлінців, чия роль залишається спірною – відсутність інтересу до університетської справи, або занадто багато контролю над академічними питаннями університету [311, с.14].

Наявність зовнішніх членів у структурі керівних органів є важливою умовою управління автономного ЗВО, чий вибір здійснюється університетом або владою. Усі держави-члени ЄС мають зовнішніх учасників у структурах університетського управління. З них 22 країни мають подвійну структуру і 6 (Бельгія (французька громада), Данія, Фінляндія, Франція, Норвегія, Швеція) мають єдину структуру. У деяких випадках зовнішні учасники можуть мати більшість в одному з управлінських органів або всі члени можуть бути зовнішніми, як це має місце в Австрії (рада), Чеській Республіці (опікунська рада), Естонії (консультативна рада), Люксембурзі (рада губернаторів) та Нідерландах (наглядова рада). Зовнішні члени управлінського органу, як правило, беруть участь у прийнятті найбільш важливих рішень. Проте, у деяких країнах (Хорватія, Чеська Республіка, Естонія, Італія, Латвія) внутрішні члени приймають рішення, тоді як керівний орган із зовнішніми членами має виключно консультативну роль [426, с. 11].

Здатність університетів приймати рішення щодо свого виконавчого керівництва є ще одним з ключових показників їх організаційної автономії. У

деяких випадках закон визначає склад і повноваження університетського керівництва. Найпоширенішим виконавчим органом університету в усій Європі є ректор. Процедури вибору ректора різні. Ректор може бути: обраний виборчим органом ЗВО (академічний персонал, співробітники, студенти) або керівним органом ЗВО – сенатом; призначений радою ЗВО. Вибір ректора має бути підтверджений вищою владою – урядом або відповідним міністерством в Ісландії, Румунії, Швеції; у Чеській Республіці, Угорщині, Словацькій Республіці – президентом Республіки; у Люксембурзі – великим князем.

На ступінь і характер організаційної автономії впливає роль ректора у керівних структурах ЗВО, у якій виділяють дві моделі: де ректор є частиною керівного органу (має право голосу), або він є зовнішнім представником, підзвітним цьому органу. Перша модель використовується в більшості європейських країнах, тоді як остання – в Австрії, Чеській Республіці, Данії, Литві, Люксембурзі, Португалії та в Словацькій Республіці. У цих країнах ректор підзвітний керівному органу ЗВО, вносить пропозиції, звітує, але не бере участі у голосуванні [311, с.14].

Варто зазначити, що фінансова самостійність є ще одним важливим аспектом автономії ЗВО. Можливість або неможливість університетів встановлювати плату за навчання впливає на вступ студентів, на розмір зарплат для працівників; вимагає автономного кадрового забезпечення, здатність вільно використовувати доходи; на спроможність упровадження визначених стратегій. У рамках фінансової автономії університети виконують роль незалежних фінансових організацій щодо вирішення таких питань: способи накопичення грошей і залишків прибутку, отриманих від державного фінансування; можливість ЗВО встановлювати плату за навчання; можливість позичати гроші на фінансовому ринку; володіти і продавати нерухомість університету [311, с.15].

Окрім того фінансова автономія ЗВО у всіх державах-членах ЄС дає їм можливість зберігати вільні державні кошти. У Латвії, Литві, Румунії, Португалії та на Кіпрі ЗВО зобов'язані повернути будь-які грошові надлишки після закінчення фінансового року. В інших частинах Європи ЗВО дозволяють залишати надлишки, але, з певними обмеженнями. Так, У Швеції та Чехії університети можуть залишати

максимальний відсоток від загального обсягу фінансування. В Італії, Словенії та на Мальті грошові надлишки можуть бути використані тільки для специфічних видів діяльності [311, с.21]. Ці приклади вказують на формальність автономії університетів, яка лише здається порівняно широкою, де питання формування фінансових резервів вимагають регулювання з боку держави.

Ступінь фінансової автономії ЗВО також визначається можливістю ЗВО встановлювати плату за навчання для студентів, що призводить до генерації потоків фінансування установи за рахунок приватних внесків. Дослідники поділяють студентські внески на два типи: вартість навчання як щорічний внесок, що сплачується студентом у ЗВО; внески студентів на різні адміністративні витрати (вступ до університету, реєстраційні збори, збори за сертифікати) [311, с.22].

Важливо зазначити, що внески на адміністративні витрати вагомо впливають на фінансування ЗВО у Південно-Східній Європі, де ЗВО стягають плату або адміністративні збори з частини або з усіх студентів ЄС. Проте на Кіпрі, у Греції та Словенії це не поширюється на бакалаврів. У Чеській Республіці, Данії, Фінляндії, Словенії та на Мальті збори стягують лише з іноземних студентів.

В умовах фінансової автономії, розподіл обов'язків та встановлення плати за навчання є важливим елементом та показником фінансових можливостей університету. В Європі існують три моделі: плата за навчання може визначатися ЗВО, міністерством або обома установами одночасно. Університети можуть самостійно встановлювати розмір плати за навчання у Хорватії, Естонії, Греції, Угорщині, Латвії, Люксембурзі, Польщі, Румунії, Сербії та Великобританії. На противагу цій моделі плата за навчання визначається виключно органами державної влади в Бельгії, Болгарії, Франції, Ірландії, Нідерландах, Словенії, Іспанії. Модель співпраці є найбільш поширеною, де ЗВО та уряд разом встановлюють розмір плати за навчання. Держава регулює рівень плати за навчання для національних і студентів ЄС, а ЗВО встановлюють плату для іноземних студентів (Великобританія, Нідерланди, Ірландія) [311, с.22-23].

Іншою особливістю автономії ЗВО в ЄС є кадрова автономія. Можливість університетів приймати рішення щодо набору персоналу цілком пов'язана з їх

фінансовою та академічною автономією, оскільки заробітна плата персоналу та контракти визначаються переважно фінансовою угодою між університетом та його спонсорами та впливає на можливість ЗВО набирати відповідний персонал.

Зроблений Т. Естерманом і Т. Нокалом аналіз демонструє значні відмінності в автономії кадрового забезпечення у різних європейських країнах, починаючи з більшого ступеня свободи в наборі персоналу до формалізованої процедури, яка передбачає зовнішні схвалення вищими органами влади країни. У 10-ти країнах (Естонія, Німеччина, Ірландія, Латвія, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Великобританія) ЗВО вільно набирають персонал. У 15-ти країнах (Австрія, Болгарія, Чеська Республіка, Данія, Фінляндія, Угорщина, Ісландія, Італія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція) університети вільні щодо набору персоналу, але їм потрібно дотримуватись національних правил та вимог до кваліфікації і порядку набору працівників. У 5-ти країнах (Хорватія, Кіпр, Франція, Греція, Португалія) університети частково приймають рішення щодо найму персоналу, оскільки кількість посад встановлена на національному рівні. У 6-ти країнах (Болгарія, Франція, Польща, Румунія, Словаччина, Німеччина) призначення певних категорій працівників (професорів) має бути підтверджена відповідним керуючим органом (міністерством або президентом країни) [311, с.27-28].

Разом з тим до кадрової автономії також відносять можливість ЗВО самостійно визначати розмір заробітної плати. У більшості країн загальні витрати на оплату праці встановлюються ЗВО переважно самостійно. Проте у 5-ти країнах (Греція, Кіпр, Мальта, Словенія, Хорватія) національний уряд встановлює розмір заробітної плати для освітян. Зарплати визначаються та сплачуються урядом (Греція) або державою (Франція, Німеччина, Литва) [311, с.29].

У більшості випадків здатність університету визначати розмір заробітної плати співвідноситься з формою фінансування університет. Якщо ЗВО отримують фінансування від держави у формі гранту (одноразова субсидія), вони можуть визначати загальні витрати на заробітну плату самостійно. Якщо фінансування виділено у формі постатейного бюджетного фінансування, тоді ЗВО не мають автономії у визначенні витрат на оплату праці. Винятками є 5 країн (Болгарія,

Хорватія, Латвія, Мальта, Словенія), у яких не існує кореляції між розподілом бюджету та можливістю університету вирішувати розмір зарплати. У Болгарії та Латвії ЗВО отримують постатейне бюджетне фінансування, але вони можуть визначати витрати на оплату праці. У Хорватії, Словенії, на Мальті ЗВО отримують грантове фінансування, але не можуть визначати розмір зарплати [311, с.30].

Отже, кадрова автономія ЗВО є показником ступеня контролю університетів державою. Т. Естермана і Т. Нокала дійшли висновку, що одним із важливих елементів кадрової автономії є ступінь контролю університетом фінансових питань, пов'язаних з персоналом. Кадрова автономія значною мірою обмежена в тих університетах, які не можуть приймати рішення щодо кадрової політики, включаючи практику найму та рівень заробітної плати. Якщо ці питання вирішують органи державної влади, це не залишає ЗВО можливості контролювати загальні витрати на оплату праці або визначати премії для залучення висококваліфікованого персоналу. Хоча у більшості держав-членів ЄС зарплата персоналу виплачується ЗВО, її розмір визначається урядом [311, с.31].

До автономії університетів також відносять академічну автономію, під якою розуміють здатність ЗВО встановлювати академічні профілі, присвоювати освітні ступені та можливість відбору студентів. У більшості держав-членів ЄС прийом студентів є безкоштовним. У розподілі студентів відповідно до програм університети Хорватії, Естонії та Люксембургу мають велику свободу, а в Болгарії кількість студентів визначається державою. У Бельгії, Франції, Італії та Іспанії кількість вступників до ЗВО визначено державою [311, с.32].

У результаті викладеного вище зауважимо, що університети ЄС лише здаються автономними, адже наявні певні обмеження з боку держави: при відкритті нових освітніх програм, розподілі державних коштів, наборі студентів тощо.

У контексті вивчення впливу глобалізації на розвиток вищої освіти варто звернути увагу на поширення використання англійської мови як другої мови (міжнародної) в усьому світі, та у спаді значення інших мов. Поява світової мови зумовлена багатьма факторами (економікою, політичними альянсами, науковими,



технологічними та культурними зв'язками, мас-медіа, міжнаціональними корпораціями) [249, с.1-2].

Англійська мова є провідною мовою бізнесу та професій, єдиною глобальною мовою науки, науково-дослідних і наукових публікацій. Англійська також поширюється як засіб навчання в неангломовних країнах, зокрема в освітніх програмах для іноземних студентів (в Індії, Сінгапурі, Гонконгу та на Філіппінах). Багато студентів з неангломовних країн хочуть вивчати англійську мову та отримати освітні ступені в англомовних системах вищої освіти, тоді як порівняно небагато англомовних студентів хочуть вивчати інші мови та здобути освітні ступені в неангломовних країнах [580, с.16].

Глобальний характер англійської мови спонукає вищу освіту до її прийняття, що сприяє подальшому глобальному впливу мови. Оскільки вища освіта є міжнародною, наявність освітньої програми з іноземної мови є важливою. В ЄС англійська мова є найпопулярнішою мовою вивчення майже в усіх країнах. Р. Вілкінсон [580] та С. Уте [568] вказують на зростаючу кількість університетських курсів, що викладаються англійською. Потребу викладання певних предметів англійською замість державної мови можна пояснити необхідністю обміну науковою інформацією, коли доступ до останніх публікацій чи досліджень набагато легше отримати однією мовою світу, найчастіше саме англійською. Окрім того у формальних міжнародних наукових стандартах англійська мова сприяє глобальному академічному обміну, прогресу знань, кар'єрному зростанню та мобільності.

Дослідники вказують на різні причини поширення англійської мови: етичні, педагогічні, прагматичні та комерційні. Зазначають, що потреба в міжнародній мові виникла в результаті розпаду Радянського Союзу та інтеграції глобального ринку, що призвело до вивчення англійської мови в Центральній та Східній Європі. Серед інших причин, що змусили ЗВО, так само, як регіональні та національні уряди, розробити програми та навчальні курси англійською мовою, Дж. Коулман називає: інтернаціоналізацію, студентський обмін, навчальні та дослідницькі матеріали, працевлаштування випускників та потреба в іноземних студентах [249, с.4].

Поширення англійської мови дає ЗВО значні можливості. З уведенням англomовного викладання у вищій освіті прямо пов'язана інтернаціоналізація, яка сприяє модернізації освіти, якості навчання студентів, зміцненню культурної свідомості, перспективам та привабливості ЗВО для викладачів і студентів як місцево, так і глобально. Англomовне викладання у вищій освіті також сприяє впровадженню програм обміну студентами. Можливість навчання за кордоном є способом кращої підготовки студентів до кар'єри на міжнародному ринку праці.

Для університетів навчання іноземних студентів і запровадження англomовних курсів призводить до збільшення престижу закладу, отримання фінансування досліджень та розвитку, а також до зростання рівня працевлаштування вітчизняних випускників. Використання англійської мови також має користь для академічного персоналу, чий кар'єри на міжнародному рівні залежать від здатності викладати та публікуватись англійською, і для студентів, чий можливості працевлаштування залежать від рівня володіння англійською. Працевлаштування випускників відтак є загальним критерієм рейтингу університетів [249, с.4].

Про поширення англійської мови в освіті свідчить збільшення пропозиції англomовних програм в ЄС. Найбільше число освітніх програм англійською мовою станом на 2014 р. пропонують у Нідерландах (1078), Німеччині (1030), Швеції (822), Франції (499), Данії (494), Польщі (405). В Естонії кількість таких програм зросло з 18 у 2007 р. до 59 у 2014 р. Нідерланди, Данія, Швеція є європейськими лідерами в наданні вищої освіти англійською мовою, далі йдуть Фінляндія, Кіпр, Литва та Латвія; Угорщина і Німеччина, утворюють середню групу; Південна Європа дуже сильно відстає. Окрім того, існують значні відмінності в поширенні освітніх програм англійською мовою і контингенті студентів у державах-членах ЄС. Першим у рейтингу є скандинавський регіон, де 61% ЗВО пропонують бакалаврські та магістерські програми англійською мовою (20% усіх програм), за якими навчаються 5% усіх студентів. Центральна та Західна Європа та країни Балтії мають значну частку ЗВО (44,5% та 38,7% відповідно), що пропонують програми англійською мовою (10%) з 2% зарахованих студентів [303, с.16-17].

Варто зауважити, що на поширення англійської мови впливають дослідження. Завдяки подвійній діяльності університетів як навчальних закладів та дослідницьких інститутів англійська мова стає мовою академічних публікацій. Наукові публікації та викладання англійською дозволяють викладачам у бідних країнах зміцнити кар'єрні перспективи на світовому ринку завдяки мобільності [249, с.4-5].

Тенденція поширення англійської мови викладання в європейських університетах, яка розпочалась у 1990-ті рр. у Західній, Центральній і Східній Європі, останні роки продемонструвала високі показники росту спочатку на магістерських курсах, а згодом і на інших рівнях вищої освіти. Сьогодні все більше університетів пропонують освітні програми англійською мовою. Саме Болонський процес зобов'язав ЗВО підтверджувати рівень володіння іноземною мовою, переважно англійською. Серед предметів, які викладаються англійською зазвичай економіка/менеджмент, інженерія, природничі та юридичні науки, медицина, агрономія, математика, ІТ, гуманітарні науки [249; 284].

В Угорщині англійська мовна викладання швидко поширюється, відсоток угорських студентів, що вивчають англійську, зріс від 20% до 50%. У Норвегії панівний статус англійської мови у вищій освіті є ознакою професійного успіху та наукового прогресу. Фінляндія має найвищий рейтинг англійської освіти за межами англійських країн. Студенти, що не змогли потрапити до Великобританії за обміном, найчастіше обирають її для навчання. Проте, у Швеції навмисно стримують англійське навчання з метою збереження академічної шведської мови. На Кіпрі приватна та більша частина професійної вищої освіти є англійською. У Німеччині задля підтримки привабливості своїх програм на міжнародному рівні пропонують освітні програми англійською мовою. Навіть у Франції, де міжнародна політика довгий час відстоювала французьку як альтернативну міжнародну мову, визнають необхідність збільшення англійських курсів. Балтійські республіки, де переважають національні мови в державних закладах, мають англійські ЗВО та бізнес-школи в Латвії та Литві [249, с.7-8; 284].

Незважаючи на тенденції стрімкого поширення англійської мови в системах вищої освіти, її використання викликає певні проблеми. Дослідники попереджають,

що некероване поширення англійської загрожує як політиці Ради Європи, так і ЄС. Болонський процес з одного боку гарантує забезпечення лінгвістичної своєрідності, а з іншого привносить свій внесок до цієї проблеми. Прикладом є Додаток до диплому, який видають державною та англійською мовами [249, с.1-2; 284].

Негативні тенденції поширення англійської мови першою відчуває Великобританія. Оскільки принциповим результатом закордонного навчання студентів є покращення рівня володіння іноземною мовою, то у Великобританії набір студентів на вивчення мовних програм переживає різкий спад. Кількість британських студентів, що обирають навчання за обміном в Європі знижується з фінансових і мовних причин – немає необхідності вивчати іноземну мову для працевлаштування в Європі [249, с.9; 431, с.16].

Прийняття англійської мови в системах вищої освіти вимагає перехід від концентрації на національній системі та культурі до зосередження на міжнародних цілях, що означає втрату одних програм та важку адаптацію інших, наприклад, медичних та юридичних, де принципи є глобальними, а практичне застосування – місцевим. Міжнародний набір викладачів, носіїв англійської мови, сприяє поширенню північноамериканських моделей вищої освіти та пануванню наукового американського варіанту англійської мови [249, с.10].

Звертаємо увагу на те, що тенденції глобалізації проявляються не лише в розвитку автономії університетів та поширенні англійської мови. Глобалізація прискорюється і дедалі більше ринкові принципи втручаються у вищу освіту, зростає необхідність регулювати ринок. Майбутнім студентам і роботодавцям необхідна впевненість у міжнародному забезпеченні якості освіти та визнанні кваліфікацій на світовому професійному ринку праці. ЄС послідовно пов'язує необхідність досягнення та підтримки забезпечення якості освіти, яка широко розуміється в світі як можливість конкуренції постачальників освітніх послуг в Європі. Це вказує на недостатність національних та європейських стандартів якості освіти та на необхідність підвищення міжнародної привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти [317].

Якість і майстерність сьогодні є ключовими факторами, що впливають на вищу освіту на національному рівні в усьому світі. Хоча вища освіта завжди була конкурентоспроможною, глобалізація та поява глобальних рейтингів розглянули якість вищої освіти в більш широких порівняльних і міжнародних рамках. Вони успішно пов'язали привабливість країн і регіонів світу з можливістю вищої освіти залучати таланти та продукувати знання. Якщо вища освіта є двигуном економіки, тоді якість і статус ЗВО та дослідницьких університетів є важливими показниками конкурентоспроможності. Ці чинники сприяють поступовому перетворенню якості від продукту вищої освіти до способу керування та регулювання урядом ЗВО.

У сучасній вищій освіті все більший акцент робиться на стандарти та результати навчання. Тенденції поширення процесів професійної акредитації агентствами забезпечення якості стають особливостями національних освітніх систем. Такі агентства мають великі повноваження для реєстрації та оцінювання показників діяльності постачальників освітніх послуг відповідно до стандартів, встановлених міністерством освіти. Добровільний або саморегулюючий аспект таких процесів приховує реальність того, що конфіденційні результати вже не є прийнятними, а відмова ЗВО від участі в акредитації може мати негативні наслідки для інституційної репутації, легітимності, фінансування чи автономії. Окрім того, рейтингове оцінювання освітньої діяльності ЗВО може мати певні негативні наслідки. Рейтинги, особливо ті, що регулюються комерційними медіа-організаціями, здійснюють оцінювання якості освіти як за межами ЗВО, так і держави, чим кидають виклик національному суверенітету. Відкриті джерела та соціальні мережі-сайти надають інформації про оцінювання студентам та іншим зацікавленим особам, обходячи систему вищої освіти та уряд [367, с.4].

Отже, за переконанням критиків глобалізації, цей процес не відбувається без проблем. Тенденції глобалізації завдають шкоди вищій освіті в малих країнах і мовній сфері. Це посилює драматичну нерівність серед ЗВО, з домінуючою роллю університетів світового рівня у західних країнах з розвиненою економікою. Менші та бідніші країни матимуть менше автономії або низький конкурентний потенціал у

глобалізованому світі. Країни, що розвиваються, є найбільш вразливими через нестабільну торгівлю та проблеми доступу до ринку освітніх послуг.

Інший критичний аргумент щодо тенденцій глобалізації стосується потенціалу ЗВО та негативного впливу на традиційні академічні цінності, які ризикують опинитися під загрозою зникнення внаслідок більшого акценту вищої освіти на діяльності задля отримання прибутку та ринкові відносини. Вища освіта все частіше розглядається як певна галузь промисловості з характеристиками корпорацій, що призводить до ризику втрати таких академічних цінностей, як прагнення до стипендії або дослідження, кероване цікавістю [571].

Поява глобалізації відбивається в зміні парадигми інтернаціоналізації, як переході від співпраці до конкуренції. В ЄС спостерігається тенденція порівняння з вищою освітою в США. У цілому загроза відчувається від англосаксонської системи вищої освіти та її міцної позиції на світовому ринку освітніх послуг, де переважає англійська мова, гнучкі освітні ступені, дистанційне навчання, диференційна система плати за навчання. Це стимулює ЗВО активно торгувати освітніми послугами в тому числі й закордоном, а уряди – підтримувати міжнародний маркетинг стратегій для зміцнення позиції на світовому ринку [571, с.7].

На сучасному етапі вищу освіту розглядають не як самоціль, а як інвестиції в людський капітал, спосіб забезпечити адекватний дохід і задовольнити потреби суспільства. Тому кількість студентів у вищій освіті постійно зростає. У країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) очікують, що 60% молодих людей будуть здобувати вищу освіту протягом життя. Попит на вищу освіту в усьому світі збільшиться з 97 млн. студентів у 2000 р. до більш ніж 262 млн. до 2025 р. Внаслідок глобалізації та появи цифрового навчання, взаємозалежність між людьми та ЗВО поступово зростає. Це, в свою чергу, докорінно змінює зміст вищої освіти та очікування студентів, які вибирають терміни й форми навчання відповідно до їхніх потреб та інтересів. ЄС стає все більш привабливим у світі, як навчальний пункт та як партнер для обміну знаннями [399, с.3].

Відповіддю на виклики глобалізації стала Болонська декларація – загальна європейська політика, спрямована на реформи вищої освіти, що була підписана у

1999 р. Одна з головних цілей Болонської декларації полягає в підвищенні міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти через підвищення її прозорості, зокрема визнання освітніх ступенів і кваліфікацій через упровадження ступеневої системи навчання. Спрямована на розбудову ЄПВО [571, с.8].

Хоча конкурентні характеристики стають усе більш домінуючими у вищій освіті, Болонський процес залишається зосередженим переважно на співпраці. Політика Болонського процесу дозволяє національним урядам встановлювати правила поведінки для ЗВО щодо реагування на широкі міжнародні виклики. На думку Ф. ван В'юта, зростаюче число провайдерів вищої освіти підтверджує привабливість можливостей глобалізації для ЗВО, які отримали автономію. ЗВО все більше реагують на нові умови освітнього середовища, в яких конкуренція, а не співпраця, стає основним правилом гри. Тому Болонський процес не є адекватною відповіддю на виклики глобалізації. Його політиці не вистачає погляду на конкурентну поведінку на рівні ЗВО, вона фокусується надто вузько на співпраці між національними урядами. Європейські ЗВО стикаються з викликом, який вони можуть вирішувати лише спільно: розбудова ЄПВО на конкурентному світовому ринку [571, с.12].

На підставі викладеного вище робимо висновок, що глобалізація має суттєвий вплив на розвиток вищої освіти ЄС. Глобалізація розпочала процес модернізації системи вищої освіти до ринкових потреб. Результатом впливу глобалізації на вищу освіту стали: розвиток автономії університетів, поширення англійської мови а освітньому процесі та дослідженнях, конкуренція ЗВО, забезпечення якості освіти. Тенденції конкуренції у вищій освіті призвели до появи Болонського процесу, що став викликом негативним наслідкам глобалізації.

## **2.2. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти**

Глобалізація, зростання міжнародної конкуренції у вищій освіті та покращення економіки стали передумовою для інтернаціоналізації. Процеси

інтернаціоналізації керуються глобалізацією та «лібералізацією освітніх ринків», де освіту розглядають як товар суспільного споживання з переважно суспільною, а не індивідуальною користю. Послуги вищої освіти надаються на конкурентній та комерційній основі, що передбачає безкоштовний доступ до міжнародного ринку освітніх послуг. Економічний потенціал міжнародних ринків освітніх послуг залучає нові типи постачальників вищої освіти (наприклад, корпоративні університети, віртуальні університети, Інтернет-провайдерів тощо), які працюють виключно на комерційній основі, що призводить до зростання конкуренції [571, с.3].

Для підвищення привабливості та конкурентоспроможності вищої освіти в ЄС розпочали процес інтернаціоналізації через обмін студентів як всередині ЄС, так і поза його межами. Інтернаціоналізація та академічна мобільність були однією з ключових цілей Болонського процесу та ЄПВО. Тому міжнародна академічна мобільність стала пріоритетом політики європейської вищої освіти з моменту заснування Болонського процесу [266; 273]. У Берлінській декларації 2003 р. наголосили на необхідності забезпечення сталого періоду закордонного навчання в спільних освітніх програмах та вивчення іноземних мов. У Бухарестському комюніке 2012 р. вперше запровадили термін «інтернаціоналізація», до компонентів якої віднесли міжнародне співробітництво, академічну мобільність, спільні освітні програми та ступені. Також у Бухарестському комюніке прийняли «Стратегію мобільності 2020 для ЄПВО» (Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area), де окреслили ключові заходи для сприяння інтернаціоналізації вищої освіти в ЄПВО, зокрема підтримку мобільних студентів, усунення перешкод міжнародному співробітництву у сфері освіти, заохочення ЗВО розробляти спільні освітні програми та ступені, визнання неформального навчання [440; 547, с.209].

Інтернаціоналізація стала поширеним і стратегічно важливим явищем вищої освіти. Вона охоплює різні заходи: академічну мобільність, розроблення спільних освітніх програм, забезпечення якості освіти, співпраця у сфері освіти та досліджень, створення міжнародних університетських консорціумів. Зазначимо, що дослідники не обмежують інтернаціоналізацію у вищій освіті міжнародним співробітництвом та академічною мобільністю [446, с.97]. Наприклад,



Х. Уолкенхорст вважає її показниками посилення міжінституційної та міжурядової діяльності, інституціоналізацію на міжнародному рівні (ОЕСР, ЄС) та угоди про спільні стандарти [570]. Виділяють два взаємопов'язаних види інтернаціоналізації вищої освіти: внутрішню (в країні) та зовнішню (за кордоном). Метою внутрішньої інтернаціоналізації є розвиток міжнародної обізнаності в національних ЗВО. У зовнішній інтернаціоналізації основна увага приділяється транскордонній академічній мобільності та спільним освітнім програмам [274; 275; 403].

Окрім того, під процесом інтернаціоналізації розуміють збільшення транскордонної освіти, експорт та імпорт освітніх послуг. Цей процес викликаний двома факторами – попитом і пропозицією. Зростання попиту на вищу освіту в країнах з недостатньо розвиненою національною освітньою системою задовольняється університетами західних держав-членів ЄС, що відкривають потенційні ринки освітніх послуг. Зменшення державного фінансування вищої освіти мотивує ЗВО в різних країнах до активного вивчення та звернення до ринків Західної Європи [399, с.3]. Відтак, інтернаціоналізація вищої освіти спрямована на підготовку студентів до життя в глобалізованому світі (за кордоном або в Європі) через розширення власного досвіду пізнання, працездатності та заробітку [251, с.3].

Протягом останнього десятиліття інтернаціоналізація стала важливою частиною національних стратегій розвитку вищої освіти в ЄС. Починаючи з 2012 р. у рамках «Стратегії мобільності 2020 для ЄПВО» країни почали розробляти та реалізовувати стратегії інтернаціоналізації та академічної мобільності. Станом на 2013-2014 рр. 16 країн-членів ЄПВО прийняли національну стратегію інтернаціоналізації вищої освіти, серед них 7 держав-членів ЄС (Фінляндія, Ірландія, Литва, Шотландія, Естонія, Бельгія, Німеччина).

У Німеччині у 2013 р. федеральним урядом була прийнята стратегія інтернаціоналізації ЗВО, за якою половина студентів усіх ЗВО зможе навчатися за кордоном до 2020 р. Сьогодні приблизно третина всіх німецьких студентів паралельно навчаються в університетах за межами Німеччини [383, с.7]. У Бельгії національна стратегія фокусується виключно на питаннях мобільності. В Естонії «Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти» розроблена для вирішення важливих

питань, зокрема правової підтримки інтернаціоналізації, забезпечення якості, міграційної політики, визнання кваліфікацій, інтернаціоналізації освітніх програм, встановлення кількісних показників для академічної мобільності. «Стратегія міжнародної освіти Ірландії 2010-2015» була спрямована на збільшення академічної мобільності [251, с.3].

Відсутність стратегії інтернаціоналізації в інших державах-членах ЄС не означає, що ЗВО не займаються міжнародною діяльністю. Наприклад, в Австрії меншість ЗВО розробили стратегію інтернаціоналізації (50%), але більшість ЗВО (від 76% до 99%) беруть активну участь у міжнародній діяльності. У сучасному вимірі ЗВО мають великий вибір інструментів або заходів для участі в процесі інтернаціоналізації (спільні програми та ступені, кампуси за кордоном, масові відкриті онлайн-курси (MOOCs)). Проте, розвиток цих інструментів у значній мірі залежить від таких факторів, як наявні ресурси та правила на рівні ЗВО, національні правові рамки, які можуть гальмувати процес інтернаціоналізації [547, с.217].

Варто зазначити, що держави-члени ЄС поняття «національні стратегії інтернаціоналізації» інтерпретують по-різному. У деяких країнах така стратегія являє собою окремий документ, в той час як в інших вона є частиною національної стратегії розвитку вищої освіти або навіть економічної стратегії. Найбільш поширеними цілями або завданнями національних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти є збільшення академічної мобільності, підвищення якості вищої освіти, а також підвищення привабливості та конкурентоспроможності національних ЗВО. Залучення студентів до спільних освітніх програм та до інших видів міжнародного співробітництва також відіграє важливу роль [384].

Основна відповідальність за діяльність з інтернаціоналізації лежить на ЗВО, а стратегічні напрями встановлюються на центральному рівні. Виділяють три підходи до стратегії інтернаціоналізації вищої освіти на центральному рівні [446, с.97-98], узагальнення яких наведено в табл. 2.2.2.

Така ситуація показує, що процес інтернаціоналізації вищої освіти відбувається в державах-членах ЄС по-різному. Більшість ЗВО здійснюють міжнародну діяльність, не залежно від того, чи мають вони формальну стратегію,

оскільки від цього ЗВО мають певні вигоди. Згідно результатів опитування дослідниками учасників міжнародної діяльності, стратегії інтернаціоналізації: сприяють створенню партнерських відносин з новими регіонами та країнами (73%), спрямовують більше студентів для навчання за кордон (72%), збільшують контингент іноземних студентів (68%), пропонують міжнародні можливості викладачам (67%), пропонують більше курсів англійською мовою (67%), розвивають спільні освітні ступені (61%) [384, с.10].

Таблиця 2.2.2

### Підходи до стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в ЄС

Держави-члени ЄС	Підхід
Іспанія, Литва, Словенія, Греція, Румунія Естонії, Фінляндії, Ісландії, Ліхтенштейн (60% країн ЄПВО)	Стратегія інтернаціоналізації спрямована на: підвищення якості та конкурентоспроможності національної системи вищої освіти; розвиток міжнародного виміру; підтримку вхідної та вихідної мобільності; підготовку студентів до життя та роботи в глобалізованому світі. Відповідальні за її реалізацію – академічний персонал ЗВО.
Великобританія, Чеська Республіка	Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти реалізуються через: залучення іноземних учених до проведення спільних досліджень; розроблення спільних освітніх програм і ступенів. Стимули – фінансування, акредитація, інформаційна політика.
Австрія, Словаччина, Мальта, Бельгія, Чорногорія	Відсутність стратегії інтернаціоналізації на національному рівні. Однак державна підтримка інтернаціоналізації відбувається у різних проектах, що фінансуються ЄС, схемах мобільності, двосторонніх угодах про співпрацю.

Джерело: розроблено автором за даними [446].

Зауважимо, що для реалізації стратегії інтернаціоналізації вищої освіти країни-члени ЄПВО пропонують широкий спектр заходів. Серед них виділяємо: розроблення веб-сайтів різними мовами для інформування про освітні програми або

національні ЗВО, що сприяє збільшенню набору іноземних студентів (Франція, Німеччина, Польща); співпраця з посольствами для просування національної вищої освіти за кордоном (Чехія); пропозиція курсів або освітніх програм іноземними мовами для залучення іноземних студентів; просування міжнародних робочих місць для стимулювання зовнішньої академічної мобільності; використання Болонських інструментів (додаток до диплому, участь в європейських програмах мобільності); набір міжнародного академічного персоналу; розробка спільних освітніх програм і ступенів; розвиток літніх шкіл; реалізація спільних науково-дослідних проектів [547, с.212; 340, с.45].

Розглянемо найтипівіші елементи стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в ЄС, зокрема академічну мобільність, розробку спільних освітніх програм, запровадження масових відкритих онлайн курсів (МООС), міжнародну співпрацю.

Дослідження сучасного стану академічної мобільності показує, що більшість європейських систем вищої освіти заохочують викладачів брати участь у спільних міжнародних програмах обміну або навчанні іноземних мов у національних ЗВО [446, с.107]. Політики та керівники ЗВО переконані, що академічна мобільність професорсько-викладацького складу сприяє поліпшенню якості вищої освіти та досліджень, розвитку обігу знань, міжнародної діяльності та є важливим засобом професійного розвитку [547]. Незважаючи на те, що академічна мобільність професорсько-викладацького складу має різні форми (академічні візити, обміни, гранти, працевлаштування) існують певні перешкоди. На інституційному рівні виникає додаткове адміністративне навантаження, пов'язане з вирішенням таких питань: тимчасова заміна мобільного персоналу, правові та адміністративні обмеження трудових договорів, визнання кваліфікації працівників, забезпечення відпустки без припинення контракту, соціальне забезпечення за кордоном [266].

Окрім того, небагато країн прийняли стратегії організації академічної мобільності професорсько-викладацького складу, які переважно стосуються збільшення кількості іноземних викладачів (Франція, Латвія). У Франції частка іноземних викладачів і дослідників у ЗВО у 2014 р. становила 14,7%, у 2015 р. – 17,5%, у 2017 р. – 20%. У Латвії Законом «Про заклади вищої освіти» та

«Рекомендаціями розвитку освіти на 2014-2020 рр.» визначено кількість іноземних викладачів для зарахування до викладацького штату – 5%, за умови, якщо вони працювали у ЗВО іншої держави-члену ЄС протягом останніх п'яти років. Очікують, що частка іноземних викладачів поступово зростатиме з 2% у 2017 р. до 5% у 2020 р. У Словенії «Стратегіями інтернаціоналізації вищої освіти на 2016-2020 рр.» встановлено збільшити академічну мобільність (запрошених міжнародних експертів і викладачів вищої освіти) до 8% до 2020 р. [446, с.101-102].

Звіт Європейської Комісії за 2014 р. про «Вплив мобільності на можливості працевлаштування студентів та інтернаціоналізацію ЗВО» надав докази цінності навчання студентів за кордоном для подальшого працевлаштування та розвитку кар'єри. Випускники програми Еразмус менше зазнають довгострокового безробіття порівняно з однолітками, які залишилися в національних університетах (рівень безробіття є на 23% нижче). Враховуючи високий рівень безробіття серед європейської молоді протягом останніх десяти років, особливо в південній Європі, навчання за кордоном сприяє працевлаштуванню студентів та їхній можливості розпочати самостійне життя після завершення університету. Роботодавці надають перевагу найму випускників з міжнародним досвідом, які мають навички відкритості до нових викликів, вирішення проблем і прийняття рішень [383, с.8].

Більшість освітніх систем ЄВПО запровадили моніторинг академічної мобільності щодо досягнення цілей «Стратегії мобільності 2020 для ЄПВО» та програми Еразмус+, згідно з якими випускники та викладачі вищої освіти мають пройти навчання в країні-члені ЄПВО терміном від 2-х днів до 3-х місяців [440, с. 2; 446, с.104]. Зауважимо на значний вплив програми Еразмус+ на академічну мобільність, що проявляється у підтримці близько 57 000 обмінів викладачами на рік і складає 7% загального бюджету Еразмус+ [302; 303].

Вивчаючи питання реалізації «Стратегії мобільності 2020 для ЄПВО» в державах-членах ЄС, дослідники розрізняють країни за ступенем їх участі в програмах мобільності [440, с.5]. Так, ЗВО Бельгії, Франції, Ісландії, Латвії, Нідерландів та Мальти брали участь у програмі Еразмус Мундус [470, с.9-12]. Високий показник зовнішньої академічної мобільності для навчання за кордоном

мають Бельгія, Болгарія, Чеська Республіка, Фінляндія, Франція, Греція, Ісландія, Італія, Латвія, Ліхтенштейн, Мальта, Польща, Португалія [268, с.48].

У наш час, небагато країн-членів ЄПВО мають вхідну мобільність на рівні 10%, а переважна більшість країн має показники нижче 5%. Середній показник академічної мобільності становить 2%. Рівень зовнішньої мобільності студентів, які виїжджають за межі ЄПВО для навчання, для більшості країн складає менше 1%. Згідно з поточними прогнозами короткострокових тенденцій мобільності студентів за програмами Ерасмус очікують збільшення цього показника до 7% до 2020 р. В ЄПВО Південна та Східна Європа мають більше зовнішніх студентів, а Північні та Західні Європейські країни більше внутрішніх студентів. Це пояснюється різним рівнем розвитку економіки та вищої освіти в країнах, що робить збалансовану академічну мобільність студентів неможливою [268, с.48].

Інтернаціоналізація вищої освіти за межами Європи стала стратегічною метою урядів та університетів ЄС, і практично всі країни надають пропозиції для іноземних студентів і планують співпрацю з широким світовим академічним співтовариством. Міжнародна академічна мобільність студентів є найпоширенішим інструментом інтернаціоналізації вищої освіти та важливим джерелом доходів для ЗВО. Результатом європейської політики, де центральним питанням було сприяння міжнародної академічної мобільності студентів, стало збільшення кількості іноземних студентів більше ніж у три рази до 4,3 млн. за останні десятиліття, що становить середньорічний приріст на 6% [399, с.3]. Окрім того, програми обміну ЄС залучили до навчання 2.12 млн. студентів за кордоном у 2003 р., їх зростання очікують до 7.2 млн. до 2025 р. [249, с.10].

Ще одним елементом стратегії інтернаціоналізації є спільні освітні програми та спільні освітні ступені. Під «спільною програмою» розуміють навчальний план скоординований та запропонований консорціумом двох або більше ЗВО. У результаті завершення спільної програми студентам присуджують спільний освітній ступінь. Мотиваціями для розроблення таких програм вважають розширення пропозиції в сфері освіти, зміцнення співпраці в галузі досліджень, просування інтернаціоналізації та підвищення міжнародного престижу ЗВО [389, с.7].

Варто зауважити, що розвиток інтернаціональних спільних освітніх програм вимагає вирішення таких питань, як створення урядом відповідної законодавчої бази для ефективного розроблення та визнання спільних освітніх програм. Незважаючи на те, що переважна більшість країн вже внесли зміни до національного законодавства, це питання залишається предметом обговорення в ЄС. Так, 11 держав-членів ЄС ще не розробили критеріїв для спільних освітніх програм і ступенів. У Болгарії ЗВО не беруть участь у їх розробці. Більше того, у процесі розроблення спільних освітніх програм виникають проблеми у визнанні рішень щодо забезпечення якості вищої освіти. У деяких державах-членах ЄС законодавство дозволяє ЗВО розробляти спільні освітні програми, але в них відсутній механізм присудження спільних ступенів. У більшості країнах у 2013-2014 рр. лише 25% ЗВО брали участь у розробленні спільних освітніх програм. У Бельгії, Чехії, Франції, Німеччині, Португалії та Великобританії 10% ЗВО присуджували спільні освітні ступені [547, с.218].

Важливою умовою для розроблення спільних освітніх програм є забезпечення стабільного фінансування. Проте таке фінансування у державах-членах ЄС відбувається нерівномірно. Так, переважна більшість країн не отримують додаткових коштів для розроблення спільних освітніх програм, проте, у деяких ЗВО витрати на розроблення та реалізацію таких програм перевищують. Більшість витрат здійснюється через фінансування європейських програм (наприклад, Еразмус Мундус). Лише меншість країн (Фінляндія, Німеччина, Італія, Литва, Люксембург, Румунія, Іспанія) забезпечують додаткове фінансування розроблення та реалізації спільних освітніх програм і подвійних дипломів. У Фінляндії державне фінансування регулюється Центром міжнародної мобільності (СІМО) та спрямоване на розвиток програм обміну фінсько-російськими студентами і викладачами (Teacher Exchange programme (FIRST)). У 2013 р. понад €1,5 млн. було виділено ЗВО на розроблення спільних освітніх програм і на міжнародну мобільність. У Литві з Європейських фондів було виділено €18,5 млн. на фінансування розроблення спільних освітніх програм [547, с.219].

Одним з викликів для реалізації спільних освітніх програм є розроблення відповідних механізмів забезпечення якості та акредитації. Специфіку таких програм важко оцінити за допомогою стандартних процедур. Для вирішення цієї проблеми на конференції в Бухаресті у 2012 р. розробили, а на Єреванській конференції в 2015 р. схвалили європейський підхід до забезпечення якості спільних програм, заснований на узгоджених інструментах ЄПВО, без застосування національних критеріїв [238]. Проте, кількість програм залишається відносно малою у більшості країн, а також існує плутанина у відмінностях між освітніми програмами та ступенями [583].

Важливим елементом стратегії інтернаціоналізації вважають створення масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs). У рамках Болонського процесу «віртуальне навчання» розуміють як сприятливу умову для внутрішньої інтернаціоналізації, що дозволяє мобільним студентам мати міжнародний досвід через віртуальну мобільність. В останні роки спостерігається зростаючий інтерес до масових відкритих онлайн курсів (MOOCs), який змусив європейські країни та ЗВО розглянути цей інструмент інтернаціоналізації для підвищення їх міжнародної видимості та конкурентоспроможності. Тенденцію до поширення створення масових відкритих онлайн курсів (MOOCs) європейськими ЗВО пояснюють збільшенням міжнародної видимості університетів, що є для них головною мотивацією. У 2013 р. кількість ЗВО, що пропонують такі курси була дуже низькою – 10%. Проте, в Ірландії, Іспанії та Великобританії (Шотландія) вони є досить поширеним явищем [547, с. 220].

Окрім вказаних вище елементів стратегії інтернаціоналізації вищої освіти співпраця з різними регіонами є також дуже важливим заходом. У 2012 р. у Бухарестському комюніке підкреслили, що співпраця з іншими регіонами світу та міжнародна відкритість є ключовими факторами для розвитку ЄПВО [238]. На вибір міжнародних партнерів і напрямів для співпраці впливають різні фактори – ЗВО можуть вибирати партнерів на основі науково-дослідного профілю або особистих зв'язків. Країнам-членам ЄПВО надають пріоритет у співпраці з академічної



мобільності та реалізації спільних освітніх програм, а Азія, США та Канада є важливими партнерами у всіх видах освітньої діяльності [547, с. 222].

Важливу роль в активізації міжнародної співпраці виграють європейські програми мобільності, розроблені Європейською Комісією для заохочення іноземних студентів до навчання в університетах ЄС. Так, програма Еразмус (ERASMUS) була насамперед політичним та економічним кроком для стимулювання європейської ідентичності та розвитку міжнародної конкурентоспроможності вищої освіти ЄС. Програма Сократ (SOCRATES) охоплює вищу освіту, школу та передбачає різні заходи: розвиток мовних навичок, просування дистанційного навчання та інформації. Транс'європейська програма мобільності університетських досліджень Темпус (TEMPUS) забезпечує підтримку розвитку освіти шляхом надання грантів на академічну мобільність студентів, підтримку розвитку інфраструктури. Завдяки підтримки цих програм національними урядами, міжнародними приватними та громадськими організаціями відбувся швидкий розвиток інфраструктури та забезпечення якості освіти [272; 322; 392].

Ці європейські програми сприяли глобальному розвитку вищої освіти. Програма Еразмус (ERASMUS) стала прикладом для подібних проектів співпраці у вищій освіті між ЄС і світом, що призвело до реалізації програм Еразмус, Лінгва (LINGUA), Комета (COMETT) у країнах Європейської вільної торгівлі (EFTA) (Норвегія, Швеція, Фінляндія, Австрія, Швейцарія); програми Темпус у Західній, Центральній та Східній Європі; програми (FIPSE) у США; програми (MEDCAMPUS) у країнах навколо Середземного моря; програм (COLUMBUS / ALFA) у Латинській Америці [272; 308].

У цілому, незважаючи на те, що використання інструментів інтернаціоналізації, таких як розроблення спільних освітніх програм і ступенів, запровадження масових відкритих онлайн курсів (MOOCs) варіюється в країнах-членах ЄПВО, вони прискорюють розвиток інтернаціоналізації вищої освіти на національному, інституційному та на міжнародному рівнях.

Варто зауважити, що Болонські експерти та міністерства освіти підтримують держави-члени ЄС у розробці та реалізації національних стратегій

інтернаціоналізації у вищій освіті через використання різних механізмів: організаційно-структурних, фінансових тощо. Для просування міжнародної освітньої діяльності були створені окремі установи в державах-членах ЄС. У Франції була створена організація (MEIRIES) для контролю реалізації європейської та міжнародної стратегій. У Німеччині створено агентство академічних обмінів (Academic Exchange Service (DAAD)), що спеціалізується на інтернаціоналізації вищої освіти в Європі та світі. Агентство пропонує програми обміну та фінансування академічної мобільності студентів, викладачів і дослідників. Подібні агентства та центри створені в Нідерландах, Норвегії, Великобританії, Фінляндії, Франції та Естонії, які спрямовані на просування національних систем вищої освіти за кордоном. Такі агентства певною мірою збільшують унаочнення національних ЗВО та ЄПВО. Ці приклади показують, що країни-члени ЄПВО не дотримуються єдиної моделі в реалізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти, до якого можуть бути залучені міністерства з різними повноваженнями. Багато країн створили окремі установи, що фінансуються державою, з різними завданнями й обов'язками, а також з різними рівнями взаємодії з університетами [547, с.214].

Важливо, що участь ЗВО в заходах інтернаціоналізації прямо пов'язана з виділенням державного фінансування. У деяких країнах інтернаціоналізацію розглядають як засіб встановлення домовленостей про фінансування між ЗВО та урядом. Наприклад, у Хорватії в рамках угод між міністерством і ЗВО, спрямованих на фінансування викладацької діяльності, ЗВО обирають інтернаціоналізацію як право на додаткове фінансування. У Фінляндії високий рівень заходів інтернаціоналізації (мобільність студентів, кількість іноземних викладачів) винагороджується додатковим фінансуванням. Фінансування різних аспектів міжнародної діяльності ЗВО також здійснюється національним агентством, відповідальним за інтернаціоналізацію (Centre for International Mobility (CIMO)). У Польщі індекс інтернаціоналізації (розраховується на підставі кількості вхідних і вихідних іноземних студентів у всіх трьох циклах) складає формулу, що використовуються для обчислення річного обсягу фінансування [547, с.214].

Більшість країн-членів ЄПВО отримують фінансування просування міжнародної діяльності ЗВО з державного бюджету за винятком Азербайджана, Андорри, Ліхтенштейн, Мальти та Португалії. Проте більшість країн виділяють спеціальне фінансування академічної мобільності. Наприклад, в Бельгії (Фламандська громада) бюджет на гранти для мобільності студентів склав €3,8 млн. у 2013-2014 рр., і збільшиться до €7 млн. у 2019-2020 рр. В Італії бюджет становить €12 млн. для вхідної мобільності та €5 млн. для вихідної мобільності, а також €1,5 млн. для розроблення спільних освітніх програм для іноземних студентів. У Чеській Республіці державне фінансування міжнародного співробітництва становить 2% бюджету, у Швейцарії €1,7 млн. було виділено на інтернаціоналізацію університетів прикладних наук між 2013-2016 рр. [547, с.214].

Окрім грошових виплат і заохочень 60% країн-членів ЄПВО пропонують нефінансові стимули національним ЗВО для участі в інтернаціоналізації. У Данії в контрактах між міністерством вищої освіти і науки та ЗВО повинні бути зазначені цілі інтернаціоналізації. У Франції присудження спільного освітнього ступеня та спільний контроль написання дисертації є стимулом для інтернаціоналізації. Важливим стимулом для просування інтернаціоналізації вищої освіти є фінансування ЄС програм мобільності (Еразмус, Еразмус Мундус, Горизонт 2020, Темпус), які підштовхують до міжнародної діяльності країни, що не входять до ЄС: Грузію, Молдову та Туреччину. Окрім того, інтернаціоналізація є важливим критерієм для зовнішнього контролю якості, що поступово стає звичайною практикою та стимулом для ЗВО брати участь у міжнародних заходах [547, с. 215].

Отже, у результаті інтернаціоналізації вищої освіти відбулися зміни її моделі – від кооперативної до більш конкурентоспроможної моделі вищої освіти. Стратегії інтернаціоналізації контекстуалізуються ЗВО та залежать від їхнього престижу на національному рівні; формуються на рівні програми, враховуючи їхню відповідність потребам ринку праці та суспільству; суттєво відрізняються для програм підготовки різних спеціальностей та рівнів навчання [275, с.242].

Вплив інтернаціоналізації на розвиток системи вищої освіти в ЄС вимірюється не лише кількістю іноземних студентів, а також внутрішньою та міжнародною

співпрацею ЗВО, що виявляється у створенні освітніх консорціумов, розробці спільних освітніх програм і ступенів, що позитивно впливає на якість вищої освіти. Важливим здобутком європейських програм став обмін інформацією про освітні курси та ступені, що мало вирішальне значення для розвитку механізмів їх визнання через систему зарахування кредитів; поширення процесу інтернаціоналізації; розробка національних та інституційних стратегічних планів; стимулювання міжнародної співпраці та обміну у вищій освіті.

### **2.3. Європеїзація та стандартизація вищої освіти**

Концепція «європеїзації» у науковій літературі з'явилася в 1990-х рр., щоб пояснити зміни, які відбуваються в політиці ЄС та їхній вплив на держави-члени. Європеїзація охоплює різні сфери політики, таких як соціальна, грошова, гуманітарна, екологічна та освітня. Європеїзацію розглядають як етап у розвитку політичної інтеграції в ЄС та розуміють як внутрішню (вітчизняну) зміну від реалізації європейської політики на національному рівні держав-членів ЄС [337; 519, с.10]. Європеїзацію називають внутрішні (вітчизняні) наслідки європейської інтеграції або інституційний контекст політичної дії (європейської інтеграції) [394].

Європеїзація спрямована на реалізацію політики ЄС на національному рівні держав-членів, а не на створення європейської політичної зони та її ключових гравців, що є основою класичної теорії європейської інтеграції. Європеїзацію не слід плутати з поняттями конвергенції, гармонізації, формуванням політики ЄС чи політичної інтеграції, хоча вона пов'язана з їх виникненням [519, с.10]. Європеїзація не існує без європейської інтеграції [288; 402; 482].

Процеси європейського співробітництва, координації та інтеграції стосуються змін освітньої діяльності ЗВО, викладання та дослідження. Такі процеси сприяють зміщенню кордонів між рівнями управління, політикою, засобами контролю над знаннями, які передаються ЗВО. Ці процеси спрямовані на розбудову «Європи знань» та на створення ЄПВО [328, с.25].

Під європеїзацією вищої освіти М. Вукасовид розуміє інституціоналізацію формальних і неформальних правил, розроблених у процесі створення наднаціонального або міжурядового органу (наприклад, ЄС, Раду Європи або Болонську групу (BFUG)). Процес інституціоналізації формальних і неформальних правил (або адаптації до європейських правил) відбувається на макрорівні (система вищої освіти), мезорівні (університети та їх організаційні підрозділи) або мікрорівні (окремі вчені, студенти, адміністративні співробітники тощо) [575, с.15]. До європеїзації відносять також Відкритий метод координації (ОМК) політики, запроваджений на Лісабонському саміті у 2000 р. як механізм встановлення спільних цілей і критеріїв для використання передового досвіду в національній та регіональній політиці. Європеїзацію пов'язують з двома основними Європейськими ініціативами – Лісабонською стратегією та Болонським процесом [575, с.19].

Окрім того, механізмами європеїзації називають європейську політику та ініціативи, що мають безпосередній вплив на національну політику. Політика ЄС визначає інституційну модель, до якої потрібно врегулювати внутрішні механізми держав-членів ЄС [404, с.15].

Європеїзація вищої освіти відбувається шляхом:

- експортування форм політичної організації (поширення впливу європейської політики), що передбачає: експорт систем освіти в інші країни; впровадження програм академічної мобільності Темпус, Еразмус Мундус; діяльність у Латинській Америці та Африці; співпрацю між європейськими та неєвропейськими ЗВО;
- зміни зовнішніх кордонів (розширення Європи), що передбачає: підпорядкування нових держав-членів повноваженням ЄС у сфері освіти та підготовки кадрів; розширення програми Еразмус до країн Європейської асоціації вільної торгівлі (EFTA) та до країн Центральної та Східної Європи (СЄЕ); впровадження Болонського процесу з 1999 р., що поширює європейську вищу освіту на країни за межами ЄС;
- проникнення національних систем у центральні органи (посилення національного впливу на європейську політику), що проявляється у розподілі обов'язків і повноважень між різними рівнями управління; у формальному

регулюванні через директиви та правила; через функціональні та галузеві впливи на внутрішньому ринку. Формально, національні системи не впливають на європейські норми, однак вони відчувають непрямий вплив через побічні ефекти;

- розвиток інституцій на європейському рівні (формалізація та інституціоналізація Європи) відбувається через: виникнення формально-правових інститутів управління для полегшення й обмеження здатності приймати рішення; посилення організаційної спроможності до колективних дій, де значна роль відводиться Європейській Комісії та Європейському Суду, а також транснаціональним інститутам на європейському рівні;

- реалізації проекту політичного об'єднання (інтеграція Європи), що вимірюється ступенем, до якого Європа стає більш об'єднаною політичною сутністю (створення ЄПВО та Європейського наукового простору) [224].

Підсумовуючи викладене вище, у своєму дослідженні розуміємо європеїзацію вищої освіти як процес прийняття європейської політики в освітній сфері та впровадження Болонської моделі вищої освіти країнами-членами ЄПВО. Іншими словами, європеїзація вищої освіти – це адаптація Болонського процесу та освітньої політики ЄС системами вищої освіти на національному рівні.

Європеїзація призвела до розвитку і, в окремих випадках, встановлення нових формальних і неформальних правил організації навчання і наукових досліджень у ЗВО, а також стандартів і забезпечення якості вищої освіти, структури освітніх ступенів, тощо. Ці нові правила можуть бути доволі чіткими (введення системи трьох циклів), або нечіткими – процедура фінансування вищої освіти [328, с.26].

Вивчаючи результати європеїзації, М. Елкен та А. Горнітська вказують на значні зміни в організаційно-управлінських структурах, політиці та сутності вищої освіти. Значну роль в управлінні вищої освіти та вирішенні освітніх питань і наукових досліджень грає Європейська Комісія, ніж Рада Міністрів або Європейський парламент. Окрім того, європейські програми (Темпус, Еразмус, Сократ) привертають постійну адміністративну увагу до вищої освіти та досліджень, а також поширюються нові агентства, відповідальні за підготовку, розроблення, реалізацію та моніторинг освітніх програм та надання інформації на рівні ЄС

(мережа Еввідика (Eurydice)). Болонський процес змінив статус вищої освіти з виключно національної з міжнародним впливом, коли національна політика розглядається в межах загальноєвропейської системи, а також підвищив роль освітньої політики як на національному, так і на європейському рівнях. У сфері забезпечення якості роль європейського рівня простежується в налагодженні зв'язків між національними агентствами через Європейські мережі агентств, адміністративну взаємодію та інтеграцію [328].

Європейська інтеграція та європеїзація впливають на політику вищої освіти. Дослідники зазначають, що Болонський процес надає можливості для конвергенції вертикальної або горизонтальної політики. На вертикальному рівні відбувається впровадження Болонської моделі вищої освіти, включаючи структури ступенів, кредитно-трансферну систему нарахування балів (ЄКТС), додаток до диплому. На рівні горизонтальної конвергенції Болонський процес став платформою для перенесення політики, що зосереджується на культурних, соціальних та інституційних факторах, тобто внутрішній організації ЗВО. Болонський процес також впроваджує єдиний підхід до розроблення освітніх програм, ЄКТС, результатів навчання та формування навичок [328, с.40].

Пріоритетом освітньої політики ЄС в рамках Лісабонського договору є збільшення міжнародної діяльності вищої освіти, внаслідок чого зростає міжнародна академічна мобільність [587, с.16]. Саме тому С. Марджинсон і М. Ван дер Венде європеїзацію вищої освіти тісно пов'язують із зростанням міжнародної мобільності людей; міжнародним співробітництвом між державами-членами ЄС в економічній, соціальній та культурній сферах; створенням ЄВПО. З іншого боку, міжнародна співпраця у вищій освіті посилює глобальну конкурентоспроможність Європи. Європеїзація у вищій освіті, яка почалася в інтернаціоналізації, призвела до форми глобалізації в регіональному масштабі з наслідками, які ще не були повністю очевидними. Тенденції до інтернаціоналізації та глобалізації постійно зміцнюються одна одну [431, с.9-10].

З часів підписання Маастрихтського договору (1992 р.) ЄС став провідним гравцем у просуванні європеїзації вищої освіти через фінансування програм

академічної мобільності (Еразмус, Сократ тощо). На фінансування таких програм ЄС виділяє 5% бюджету. До участі в європейських програмах прагнуть залучати 10% від загальної кількості студентів держав-членів ЄС. Для цього ЄС укладає контракти із ЗВО без посередництва національних урядів, які повинні прийняти європейську політику та розробити стратегії інтернаціоналізації. За таких обставин, на думку Х. Раддера, освітня політика ЄС спрямована не на створення ЄПВО, а на зміцнення європейського виміру національних систем вищої освіти [270].

Хоча політичний аспект європейської інтеграції набуває значення, особливо в останнє десятиліття, європеїзація значною мірою обумовлена економікою в контексті глобалізації. Саме тому мінливий європейський ринок праці є основною рушійною силою у процесі європеїзації вищої освіти: коли ринок праці все більше стає привабливим для випускників вищої освіти в таких галузях, як інформаційні технології, бізнес, фінансовий менеджмент та екологічне управління. У таких умовах ЗВО змушені реагувати на ці виклики, створюючи механізми співпраці через державні кордони (навчання за кордоном, спільні програми, курси англійською мовою), включивши європейські та міжнародні виміри в освітні програми. Конкуренція між університетами зростає, а завдяки європеїзації та інтернаціоналізації програм ЗВО стають більш привабливими [270].

Варто зазначити, що незважаючи на поширення європеїзації вищої освіти, ЄПВО не є однорідною сферою, тому що зміни в національних освітніх системах під впливом процесів європеїзації та глобалізації, та, зокрема, Болонського процесу мають різний вплив на держави-члени ЄС [587, с.16]. Підтвердженням тому є сучасний стан впровадження Болонської моделі вищої освіти, що визначається на основі відсоткової частки студентів, які навчаються за освітніми програмами трьох рівнів. У 2012 р. у третині держав-членів ЄС більшість студентів (89%) навчалися за програмами трьох рівнів [268]; у 2015 р. частка студентів, що навчалися за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» становила 40%, «магістр» – 30%, «доктор філософії» – понад 6%; у 2017 р. кількість студентів-бакалаврів становила 50%, магістрів – 74,9%, докторів філософії – 6% [543, с.95].



У більшості держав-членів ЄС кількість студентів 1-го рівня коливається від 50,4% (Люксембург) до 38% (Іспанія) та 32,3% (Франція). Програми короткого циклу (менше, ніж 3 роки) не застосовуються на практиці в більшості держав-членів ЄС: в Люксембурзі (2,6%) та на Кіпрі (8,4% студентів). Такі програми найбільш поширені у Франції (21,6%) та Ірландії (20,6% студентів). Програми довгого циклу (більше 4 років) представлені в більшості країн, але з дуже низьким показником (менше 2%) у багатьох країнах (Фінляндія, Кіпр, Данія) та перевищують 10% студентів лише в Болгарії (11%), Португалії (16,1%) та Франції (17%). Третій рівень – доктор наук налічує менше 5% загальної кількості студентів, за винятком Фінляндії, Словаччини, Чехії, Люксембургу, Німеччини та Австрії. Окрім того, деякі країни не повністю запровадили Болонську модель вищої освіти і тому мають різні навчальні програми. В Австрії та Німеччині більшість студентів (60,2% та 50,2%) навчалися за п'ятирічними програмами для здобуття першого ОКР. В Іспанії 44,5% студентів навчаються за довгостроковими програмами першого циклу, 20% здобувають ОКР з терміном навчання від 3 до 5 років [268, с.48-49].

Отже, через два десятиліття поширення європеїзації вища освіта в ЄС все ще складається з національних освітніх систем різного рівня модернізації [587, с.13]. Незважаючи на відносно швидкий процес просування європеїзації за межі Європи та реалізацію Болонського процесу на різних рівнях (міжнародному, національному, університетському), спостерігається незадоволення результатами. Критики вказують на перешкоди більш ефективній реалізації процесів європеїзації, а саме: обмежену автономію ЗВО; низьку інтенсивність академічної мобільності; неефективну систему акредитації (рішення залежить від уряду, а не від незалежної комісії з якості); фінансування освітніх програм з урахуванням потреб місцевого, а не європейського ринку; мовну перешкоду; дискримінаційну політику щодо приватної освіти; непрозорість стратегій, стандартів якості та фінансування [367].

Також важливою проблемою освітньої політики ЄС є низьке визнання європейських ЗВО університетами світового рівня в глобальному рейтингу. Це пояснюють великою кількістю ЗВО в Європі (близько 4000), які претендують бути

науково-дослідними, порівняно із США (200) [317, с.2]; невдалим управлінням та недостатньою автономією; обмеженим державним фінансуванням [362, с.2].

Важливо підкреслити, що процеси європеїзації підштовхнули держави-члени ЄС до розвитку нових форм управління сферою освіти через її стандартизацію. Розвиток стандартів у різних сферах політики відбувається за допомогою закону, регулювання, статистичного обчислення, комерції, мереж та гармонізації.

На думку М. Лаун, освіта є чутливою сферою політики, де суворе регулювання може порушити національний суверенітет, тому для управління освітою обрали «м'яке» керівництво – використання переконливої сили та нових інструментів недержавної сили для дистанційного керування. Нова управлінська структура громадських і приватних діячів та центрів керує європейською вищою освітою через взаємозалежні стандарти. Керування через стандартизацію виключає політику та опирається на експертів, пропонуючи реальні рішення управління в Європі [416].

Сучасні нові форми управління передбачають першість держав, як установ, множинність органів управління, а також перехід від ієрархічних, авторитетних або бюрократичних форм соціальної координації, до форм ринків і мереж. Спираючись на право й регулювання як ключову частину керівного арсеналу, ЄС використовує м'яку силу, що охоплює цілий набір соціальних, культурних і політичних можливостей: стратегії; альянси; мережі, семінари, експертні групи тощо [416]. Це стало причиною появи різнобічної європеїзованої популяції експертів, практиків і професіоналів у вищій освіті. Саме вони є активними розробниками сучасних стандартів, їх контроль проводиться без видимого політичного втручання. Управління без уряду, обтяжливого регулювання чи постійної перевірки є привабливою рисою стандартів, які доповнюють регулювання [232, с.60].

Стандарти постійно обговорюються та розвиваються, їх постійно перероблюють відповідно до поточних обставин; вони мають тимчасову дію. Стандарти використовуються для управління ЄПВО через стратегії, індикатори, критерії та зіставлення. Стандарти базуються на зібраних даних, важливих для моніторингу прогресу, та гарантують їхню достовірність. Стандартизація покращує національні освітні системи, удосконалює керівництво та гармонізує їх по всій

Європі і так вибудовує ЄПВО. М. Лаун переконаний, що стандарти є ідеальним вирішенням проблем у процесі прийняття рішень в ЄС, є необхідними для узгодження законів, постанов та адміністративних ухвал в Європі, коли кордони і установи лишаються недоторканими [416].

До інструментів стандартизації вищої освіти та ринку праці дослідники відносять Європейські та національні рамки кваліфікацій (ЄРК, НРК), ЄКТС, Стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти (ESG), Європейський пропуск (Europass) та Європейську систему компетенцій, кваліфікації та професій (ESCO) [296, с.129].

Одним з найважливіших інструментів стандартизації є рамки кваліфікацій. У європейському освітньому дискурсі під ЄРК часто розуміють як Рамки кваліфікацій для ЄПВО (QF ENEA) та Європейські рамки кваліфікацій для навчання протягом життя (EQF-LLL). Практика існування двох систем призводить до плутанини, проте в теорії Європейські рамки кваліфікацій і Рамки кваліфікацій для ЄПВО вирівнюються [282, с.6].

Рамки кваліфікацій для ЄПВО були прийняті в контексті Болонського процесу в 2005 р. і складаються з трьох циклів: бакалавра, магістра і докторантури. Кожний цикл описаний у термінах результатів навчання, які визначено відповідно до Дублінських дескрипторів та порівнянні із дескрипторами 6, 7 і 8 рівнів у ЄРК (EQF). За реалізацію Рамки кваліфікацій для ЄПВО відповідає Рада Європи, а за ЄРК відповідає Європейська Комісія. Паралельно з Рамками кваліфікацій для ЄВПО були розроблені Болонські рамки кваліфікацій (Bologna Framework), які включають три цикли підготовки. Різні джерела називають Рамки кваліфікацій для ЄВПО Болонськими рамками кваліфікацій, вказуючи таким чином на час та місце їх визначення.

Європейські рамки кваліфікацій для навчання протягом життя є інструментом стандартизації, створеним у рамках Європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки в 2008 р. для сприяння академічній мобільності працівників і студентів та підтримки навчання протягом життя. Вони були розроблені для розуміння та порівняння громадянами та роботодавцями рівнів

кваліфікацій різних країн і систем вищої освіти, що веде до збільшення мобільності робочої сили та до розширення можливостей для безперервної освіти [329].

Національні рамки кваліфікацій (НРК) мають на меті забезпечити загальний базис для визнання кваліфікацій у державах-членах ЄС та посилити зв'язки між кваліфікаціями та результатами навчання. До НРК включені лише акредитовані кваліфікації, що гарантує високий рівень якості таких кваліфікацій та їх здатність задовольняти потреби студентів і роботодавців. Рамки кваліфікацій для вищої освіти (Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ)) були розроблені для сектора вищої освіти. До них належать ступені, дипломи, сертифікати та інші академічні нагороди, здобуті в університеті або коледжі вищої освіти (крім почесних і докторських ступенів). Ці рамки відповідають 4-8 рівням НКР [479].

Уведення ЄРК дало поштовх для переходу до результатів навчання, що вимагало пов'язування НРК з ЄРК та мало закласти основу для майбутнього європейського співробітництва в галузі вищої освіти й професійної підготовки. Уведення ЄРК і швидкий розвиток НРК посилили процес стандартизації. ЄРК розглядають як інституційний шаблон для розроблення освітніх програм і стандартів кваліфікацій [323, с.10; 296, с.129].

ЄРК мають на меті поєднати національні системи кваліфікацій різних країн із загальною європейською рамкою з восьми рівнів. У Рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 р. щодо створення Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя (2008/С 111/01) [491], державам-членам ЄС було запропоновано зв'язати НРК з ЄРК до 2010 р., де це відповідає національному законодавству та практики. Незважаючи на те, що така пропозиція мала рекомендаційний характер, вона сприяла поширенню та інтенсифікації розроблення та впровадження НРК в ЄС [295, с.129].

Відповідно, ЄРК стали основним каталізатором для швидкого розвитку та впровадження НРК. Це означає, що країни розглядають НРК як інструменти національних реформ та політики навчання протягом життя. Проте, держави-члени ЄС перебувають на різних стадіях розробки та реалізації НРК (див. табл. 2.2.3).

**Розвиток НРК в ЄС (2011-2012 рр.)**

<b>1 група (просунутий рівень) – етап впровадження НРК</b>
Австрія, Бельгія (Фландрія), Хорватія, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Ірландія, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди, Португалія, Великобританія
<b>2 група (середній рівень) – етап адаптації НРК</b>
Бельгія (Валлонія), Польща
<b>3 група (початковий рівень) – етап консультації та розробки НРК</b>
Болгарія, Кіпр, Угорщина, Італія, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція

Джерело: розроблено автором за даними [295; 282].

До 2005 р. НРК були створені у Франції та Великобританії. У 2011 р. 11 країн (Бельгія (Фландрія), Чеська Республіка, Данія, Естонія, Франція, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди, Португалія, Великобританія) зв'язали свої НРК з ЄРК [276, с.43]. У 2012 р. 69% країн розробили НРК, 10% країн офіційно прийняли НРК, 31% країн знаходились на етапі консультацій. У 2015 р. 23 держави-члени ЄС співвіднесли НРК з ЄРК: Австрія, Бельгія, Болгарія, Хорватія, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Франція, Німеччина, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Чорногорія, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина та Великобританія. Тоді як Греція, Кіпр і Румунія знаходяться на етапі доопрацювання та розробки. У 2017 р. Болгарія, Латвія, Мальта, Нідерланди, Словенія, Великобританія звітували про самостійну сертифікацію [547, с.122].

Нерівномірність процесу розроблення та реалізації НРК пояснюється національною специфікою систем вищої освіти в державах-членах ЄС [310, с.12].

Розроблення НРК є важливим чинником у підтримці національних стратегій навчання протягом життя, зокрема шляхом відкриття кваліфікацій, здобутих у контексті неформального навчання. У багатьох країнах упровадження НРК розглядають як спосіб слідування реформам. Хоча різні учасники беруть участь у

розробці НРК, вони переважно задовольняють потреби вищої освіти та меншою мірою потреби ринку праці. Усі країни запровадили дескриптори рівнів на основі результатів навчання у відповідності до рівнів ЄРК (знання, навички, компетенція). Отже, станом на 2015 р. умови для реалізації НРК були створені [458, с.13].

Незважаючи на те, що реалізація ЄРК є престижним і складним проектом ЄС, він вимагає значних зусиль усіх зацікавлених сторін на європейському та національному рівнях. У 2012 р. цей проект був у процесі успішної реалізації (див. додаток Д), хоча і зазнав критики в офіційних звітах, де визначили певні недоліки. Серед яких: невідповідність між рамкою кваліфікацій п'яти рівнів Директиви 2005/36 про визнання професійних кваліфікацій [282] та восьми рівнями ЄРК, у якій рекомендується вирівнювання між двома рамками для забезпечення їх відповідності на ринку праці. Основний недолік ЄРК полягає в тому, що вона не враховує вимоги роботодавців. Це створює перепони взаємодії вищої освіти з ринком праці і ставить під загрозу довіру держав-членів ЄС до реалізації ЄРК [521, с.12-13].

Для усунення цих недоліків та для ефективного поєднання НРК та ЄРК у більшості держав-членів ЄС НРК були розроблені як всеосяжні для усіх рівнів кваліфікацій (вищої та професійної освіти). Хоча Чеська Республіка, Великобританія та Франція розробили НРК окремо для вищої та професійної освіти. У Польщі НРК доповнені детальними дескрипторами для загальної, професійної та вищої освіти [458, с.13].

Більшості країнам вдалось співвіднести 8 рівнів НРК з 8-ми рівнями ЄРК, де зміст кваліфікацій останніх трьох рівнів відповідає вимогам Болонського процесу. Виконуючи роль мосту між навчальними та професійними закладами, ці кваліфікації дозволяють студентам легше рухатись між вищою та професійною освітою. 5-й рівень ЄРК використовується як платформа для розроблення нових видів кваліфікацій: початкової професійної освіти, професійної освіти, підвищення кваліфікації, вищої освіти короткого циклу. У Чеській Республіці, Данії, Естонії, Ірландії, Франції, Люксембурзі, Австрії, Португалії, Великобританії та на Мальті вищу професійну освіту віднесли до кваліфікації 5-го рівня [477, с.25].

Кваліфікація 5-го рівня ЄРК забезпечує пересування від вищої освіти до сфери зайнятості. Прикладом цього є професійна кваліфікація в Естонії, яка підтверджує ліцензію на практику та професійну кваліфікацію, яка присвоюється студентам після навчання без відриву від виробництва. У Португалії сертифікат про професійно-технічну кваліфікацію дає доступ до вищої освіти [545, с.25]. У Чеській Республіці 5-й рівень ЄРК дозволяє отримати професійні кваліфікації генерального менеджера по персоналу або туристичного гіда [477, с.53].

Така популярність НРК пов'язана з тим, що вони були схвалені впливовими міжнародними організаціями та підтримувались грошовою допомогою. Проте всі країни зіткнулися з проблемами в реалізації НРК, які виражаються у відсутності політичної підтримки та ресурсів [584, с.1], невідповідності між системами вищої освіти, підготовкою кадрів і потребами ринку праці [214, с.10].

Іншим інструментом стандартизації вважають Рамку Європейських кваліфікацій та гнучкої зайнятості, зокрема, Європейський пропуск (the Europass framework of transparency tools), який є стандартним документом, що надає чітку інформацію про освіту та кваліфікацію, володіння мовами та мобільність робітника. Про необхідність використання такого документу зазначили в Копенгагенській декларації у 2002 р., що призвело до його офіційного впровадження у 2003 р. та стало важливим кроком у розвитку загальних стандартів для вищої освіти в Європі.

Європейська система компетенцій, кваліфікацій та професій (ESCO) тісно пов'язана з ЄРК, розроблена для створення взаємозв'язку між освітою та ринком праці. Така класифікація є стандартизованим засобом для визнання навичок і компетенцій поза національними кордонами. На додаток до них існують більші процедурні стандарти, такі як Європейські стандарти та рекомендації забезпечення якості (ESG), Європейська хартія та кодекс для дослідників (European Charter and Code for Researchers). Введення та поширення цих інструментів значною мірою мали місце після введення Болонського процесу (1999 р.) та Лісабонської стратегії (2000 р.) в ЄС. Стандартизація стала головним механізмом управління, елементом політики координації вищої освіти (ОМС) [296, с.130].

Впровадження стандартизації М. Елкен вважає особливим підходом до формування політики координації європейської вищої освіти. Систему управління розглядають як сукупність взаємозв'язаних правил, які визначають рівновагу влади між різними учасниками, її обсяги, цілі політичних процесів та правила дій. Стандартизація піддається варіюванню та адаптації до формальних і неформальних правил, і тому є інструментом координації там, де закон не має сили [296, с.132].

У контексті вивчення стандартизації вищої освіти важливо, також, розглянути структури регулювання системи стандартів вищої освіти. Створення ЄПВО викликав ряд проблем, вирішення яких стало можливим завдяки постійному збору інформації, даних про сучасний стан справ в освіті, що лежить в основі процесу стандартизації – створення критеріїв і показників. Стандарти є своєрідною формою вирішення проблем, способом покращення та управління освітою.

Поступовий перехід до регульованого або керованого освітнього простору через критерії та стандарти призвів до змін у методах управління в Європі. Вони пов'язані з політикою м'якого управління в ЄС: що легко регулюється, є переконливою, самокерованою формою правління. М'яке управління покладається на переговори, переконання та добровільне узгоджене виконання вимог в освіті. Це дало поштовх розробці стандартів і збору даних для побудови та управління ЄПВО.

Стандартизація – процес проведення відносних порівнянь. Виробництво за критеріями дозволяє керувати системами по-новому; критерії постійно переглядають; вони покладаються на мінливість показників. Перевірка центрів, кадрового складу, установ була замінена системами забезпечення якості (статистичними і кількісними формами аудиту). Освіта перетворилася на галузь аудиту, суджень і дій, ціль якої полягає у співставленні якості й ефективності освіти та її здатності відповідати світовим або Європейським стандартам [416].

Стандартизація запроваджується різними організаціями. Європейська Комісія об'єднує національні організації та працює з національними й міжнародними органами стандартизації, такими, як Європейська асоціація вільної торгівлі (EFTA), Організація європейських стандартів (ESOs) і Національні органи стандартизації (NSBs), а також держави-члени ЄС та зацікавлені сторони (виробники,



постачальники послуг, користувачі, органи влади). Збором та публікацією даних в ЄС займаються: Бюро статистики ЄС (Eurostat), Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародна асоціація оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)) та мережа Єврідика (Eurydice)), метою яких є виявлення проблем якості освіти [437, с.196].

Безперервний збір даних викликав необхідність створення різних агентств для організації та аналізу отриманої інформації. Так, у 2000 р. була створена оперативна група, що включає представників Генерального директорату (з освіти та культури, зайнятості та соціальних питань, досліджень, Бюро статистики ЄС (Eurostat)), агентств державної статистики держав-членів ЄС, Європейських установ (Європейський центр розвитку професійного навчання (the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)) та Європейського відділу Єврідики (the European Unit of the Eurydice network of Ministries of Education), Консультативного комітету статистики в економічній та соціальній сферах (the Advisory Committee on Statistics in the Economic and Social Spheres (CEIES)), Організації економічного співробітництва та розвитку (the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)) та Статистичного інституту ЮНЕСКО (the UNESCO Institute for Statistics (UIS)), Міжнародного бюро праці (the International Labour Office (ILO)), а також двох експертів у цій галузі з Данії та Швейцарії та з 5-ти держав-членів ЄС (Німеччини, Нідерландів, Португалії, Фінляндії, Великобританії). Ця група з дослідження безперервного навчання використовує статистику для інформування, вироблення політики та контролю [416].

База даних Дослідження з питань освіти дорослих (The Adult Education Survey (AES)) охоплює участь дорослих в освіті (формальне, неформальне навчання) та є одним з основних джерел статистичних даних про навчання протягом життя в ЄС. Дослідження з питань освіти дорослих проходить раз на п'ять років та стосується участі у процесі освіти всіх європейців віком від 25 і 64 років. Результати дослідження є відкритими для перегляду та для подальшого врегулювання.

На національному рівні держав-членів ЄС деякі ЗВО беруть участь у зборі статистичних даних і розробці показників результативності:

- у Великобританії Агентство статистики у сфері вищої освіти (HESA) офіційно збирає і аналізує кількісну інформацію про діяльність державних ЗВО, а саме: доступність, зарахування студентів, результати навчання та викладання, результати досліджень, працевлаштування випускників;

- у Швеції Шведське Національне Агентство вищої освіти (Högskoleverket) є офіційним органом, відповідальним за збір та аналіз статистичних даних про вищу освіту, які використовуються в процесі контролю якості освітньої діяльності;

- в Іспанії міжуніверситетська інформаційна система UNEIX (розроблена Комісією університетів і науки Уряду Каталонії) збирає статистичну інформацію, що використовується для аналізу, планування, програмування і прийняття рішень державними ЗВО [271, с.49].

Таким чином в ЄС виник політичний простір і система управління стандартами була створена. Процес збору даних відбувається постійно: конференції зі статистики за участю державних і комерційних партнерів та Бюро статистики ЄС (Eurostat), регулярно проводяться для узгодження стандартів (наприклад, «Статистика для вироблення політики: Європа 2020» (Statistics for policymaking)) [517]. За твердженням М. Лауна нова європейська структура стандартів надає підґрунтя для передбачень, формування і керування. Стандартизація європейської освіти рухається швидко, де стандарти є основою для розбудови ЄПВО [416].

Окрім того, процес встановлення стандартів, які підтримують і контролюють дії ЗВО відбувається за допомогою Європейської мережі дистанційного та електронного навчання (The European Distance and E-Learning Network (EDEN)), яка виконує різні функції: поширює знання серед фахівців з дистанційного та електронного навчання; сприяє освітній політиці та практиці в Європі та за її межами тощо. Мережевий простір у галузі вищої освіти згодом може стати інструментом європейського управління вищою освітою. Керування за стандартами допомагає сформувати «безсистемну систему» у вищій освіті, в якій узгодження проводиться через вимірювання та показники, критерії та стандарти. Вони є новими

механізмами європеїзації, фундаментами ЄПВО, які розробляються приватними й державними органами, вченими, є нефіксованими, але вони формують сьогодення і визначають майбутнє. Стандарти є частиною системи вищої освіти, необхідними для управління новою економікою освіти [416].

Позитивно оцінюючи стандартизацію, Н. Хемпсан-Джонс називає її важливим інструментом створення та управління знаннями окрім вищої освіти. В умовах економіки знань роль вищої освіти продовжує полягати в підготовці кадрів, але способи передачі знань змінюються. Сектор вищої освіти є життєво важливим для максимальної ефективності управління знаннями покоління. Якщо вища освіта більше зосереджена на підготовці нового покоління, на процесі передачі та використання знань, то стандартизація стосується розподілу знань попередніх поколінь, щоб зберегти їх від втрати [366, с.28-30].

З наведеного вище робимо висновок, що європеїзація та стандартизація мали значний вплив на розвиток вищої освіти в ЄС. Результатом європеїзації стало впровадження Болонської моделі в національні освітні системи держав-членів ЄС та країн ЄВПО. Проте зміни в окремих національних системах під впливом процесів європеїзації та глобалізації, а також Болонського процесу, мають різний вплив на держави-члени ЄС. Стандартизація вищої освіти створила нову її модель, яку можна виміряти та регулювати. Відповідно, стандарти стали необхідними та надійними елементами оцінювання вищої освіти. До таких елементів відносять Європейські рамки кваліфікацій для ЄПВО, Європейські рамки кваліфікацій для навчання протягом життя, НРК, ЄКТС, стандарти Європейських кваліфікацій та гнучкої зайнятості (Європейський пропуск), а також Європейську систему компетенцій, кваліфікацій та професій (ESCO). Уведення стандартів у вищу освіту розпочало процес заміни державної регулюючої влади на стандартизоване управління цими сферами.

## 2.4. Формування системи забезпечення якості вищої освіти

Створення та розширення ЄС з його високим ступенем інтеграції економік і ринків праці стало одним із сильних поштовхів для розроблення загальних стандартів забезпечення якості вищої освіти. Стандарти якості широко використовуються для визначення якості послуг для задоволення потреб клієнтів і роботодавців, які є основними замовниками «продукту» вищої освіти [381, с.2].

Національні системи забезпечення якості вищої освіти в Європі виникли під тиском потреби суспільства в більшій звітності ЗВО та були вперше започатковані у Великобританії, Нідерландах і Данії. Поштовхом до створення національних систем забезпечення якості вищої освіти стало прийняття Лісабонської конвенції в 1997 р. про взаємне визнання кваліфікацій між системами вищої освіти. Встановлення такої довіри мало ґрунтуватися на надійній системі забезпечення якості вищої освіти, що сприяло її створенню та розвитку. На момент підписання Болонської декларації в 1999 р., лише деякі країни мали систему забезпечення якості вищої освіти [305; 381, с.2]. З того часу відбувається стрімкий розвиток національних систем забезпечення якості, що стало пріоритетом для всіх країн ЄПВО. Окреслимо основні моменти цієї тенденції, а саме нормативно-правовий аспект, створення управлінських інститутів на рівні ЄС, розвиток зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості на національному рівні держав-членів ЄС, вплив системи забезпечення якості на розвиток вищої освіти, інтернаціоналізація системи забезпечення якості.

Нормативно-правовим підґрунтям започаткування системи забезпечення якості вищої освіти були Лісабонська конвенція та Болонська декларація, де основний акцент був зроблений на зовнішніх механізмах забезпечення якості, в результаті чого була створена Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) у 2000 р., яка виступила рушійною силою для розвитку системи забезпечення якості в країнах-учасниках Болонського процесу [305].

У Берлінському комюніке (2003 р.) підкреслили важливість якості вищої освіти для розбудови ЄПВО та наділили відповідальністю за її забезпечення ЗВО [547, с.88]. Засновники Болонського процесу відвели вирішальну роль ЗВО в розробленні

внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти; наголосили на необхідності розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації забезпечення якості, а також здійснювати експертизу якості освітніх послуг агентствами з акредитації [226].

У 2005 р. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО (СРЗЯ) були прийняті в Бергені (Норвегія) для застосування ЗВО та агентствами забезпечення якості в Європі. Хоча вони не містять докладних процедур, натомість визнають специфіку національних систем вищої освіти, важливість автономії ЗВО та агентств у національних системах і вимог до різних навчальних предметів. Оновлений варіант СРЗЯ був прийнятий на Єреванській конференції у 2015 р., де остаточно представлені стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості ЄПВО заклали основу для співробітництва між системами забезпечення якості вищої освіти різних країн. Оновлені СРЗЯ окреслили такі пріоритети: інтереси студентів, роботодавців і суспільства в якісній вищій освіті; автономія ЗВО, що передбачає велику відповідальність; відповідність зовнішнього контролю мети забезпечення якості вищої освіти. З огляду на існуючі відмінності національних систем вищої освіти, які визнаються як одна із славетних рис Європи, при формулюванні стандартів і рекомендацій перевага віддається загальним принципам замість конкретних вимог. Проте, узагальнюючий характер цих принципів обумовлює фокусування СРЗЯ більше на цілях, а не на способах їх досягнення [310].

Сучасний стан розвитку системи забезпечення якості вищої освіти показує, що після започаткування ЄПВО (2003 р.) майже всі країни-учасники Болонського процесу мають національну систему забезпечення якості вищої освіти, зазвичай з одним або більше незалежним агентством, що вказує на тенденцію до швидкого розвитку цього процесу. Винятком є країни з маленьким сектором вищої освіти (Люксембург, Мальта). Спираючись на дослідження Д. Кросієр і Т. Парерви [268, с. 9], поділяємо ці агентства за функцією на контролюючі, які дозволяють або забороняють функціонування освітніх програм або ЗВО (мають більшість країн ЄПВО (21)); консультативні, що надають консультації щодо покращення забезпечення якості (11 освітніх систем); з різними повноваженнями (Австрія,

Мальта). Основна відмінність у цілях і підходах систем забезпечення якості вищої освіти полягає в об'єкті оцінювання – ЗВО, чи програми.

Незважаючи на те, починаючи з 2003 р. майже всі країни ЄПВО вимагають від ЗВО створення систем внутрішнього забезпечення якості, ситуація в державах-членах ЄС відрізняється. Лише в Естонії ця вимога визначена на законодавчому рівні. Системи внутрішнього забезпечення якості є обов'язковими в державних ЗВО. Проте таких органів немає в Люксембурзі, Данії та на Кіпрі. Однак там заохочують ЗВО проводити внутрішній моніторинг якості вищої освіти [340, с. 48]. Станом на 2015 р. 33 країни-члени ЄПВО мали 75% ЗВО, які створили системи внутрішнього забезпечення якості та розробили стратегію її безперервного поліпшення [547, с. 89].

Варто зауважити на повноваження внутрішніх органів забезпечення якості на рівні ЗВО, серед яких виділяємо взаємодію з ринком праці. Так, процедура затвердження, моніторингу, періодичного перегляду освітніх програм передбачає моніторинг успішності студентів; регулярний перегляд програм (за участю зовнішніх експертів); регулярні консультації з роботодавцями, представниками ринку праці та відповідними організаціями; участь студентів. Інформаційна система має відображати, між іншим, результати працевлаштування випускників [520, с.19]. У контексті вивчення модернізації вищої освіти ЄС до ринкових потреб, визначаємо важливість таких вимог до внутрішніх систем забезпечення якості освіти ЗВО, як регулярні консультації з роботодавцями, представниками ринку праці в процесі розроблення та оцінювання освітніх програм, а також моніторинг результатів працевлаштування своїх випускників, що сприяє взаємодії вищої освіти з ринком праці та забезпеченню відповідності якості освітніх послуг вимогам роботодавців.

Системи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (агентства) також є обов'язковими або рекомендуються в більшості країн, за винятком Люксембургу, Мальти, Кіпру. Там, де відсутній державний контроль, ЗВО встановлюють власні привила забезпечення якості, які відповідають стандартам Європейського агентства (ENQA) [340, с.49]. Система зовнішнього забезпечення якості має враховувати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості. Незважаючи на різноманітність систем забезпечення якості, дослідники вказують на існування

стандартної моделі процесу зовнішнього контролю якості, де агентства здійснюють один загальний підхід з наступними етапами: підготовка звіту-самооцінки ЗВО відповідно до вимог агентства; огляд ЗВО або освітніх програм експертною групою; зустрічі експертної групи з науково-педагогічним персоналом, студентами; публікація агентством рішення, рекомендацій або звіту оцінювання [520, с.20-22].

Існують значні відмінності в цілях, для досягнення яких застосовується ця модель. Системні аналізи звітів мають важливе значення для майбутнього розвитку та вдосконалення системи забезпечення якості вищої освіти. Збір інформації агентствами про освітні програми та ЗВО є інструментом для розроблення політики підвищення якості [374, с.326].

Агентства із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти є організаціями, які здійснюють зовнішній контроль якості освітньої діяльності ЗВО. У 1980-х р. такі агентства з'явилися у Франції, Нідерландах та Ірландії. Збільшення кількості агентств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти почалося з 90-х рр. після заснування Міжнародної мережі агентств із забезпечення якості вищої освіти (INQAANE)) у 1991 р. Основними членами мережі стали регіональні й національні агентства атестації та акредитації. Співробітництво та обмін передовим досвідом між ними призвели до створення у 2000 р. Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) [520, с.22]. Кроком до застосування єдиних підходів стало впровадження Європейського реєстру агенств із забезпечення якості (EQAR) у 2008 р., що сприяло просуванню європейської кооперації щодо забезпечення якості вищої освіти через заснування агентств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Європі [268, с.48].

Європейська асоціація (ENQA) і Європейський реєстр агентств (EQAR) сприяють співробітництву в галузі забезпечення якості на європейському рівні. На сучасному етапі розвитку цього процесу близько двох третин агенств в ЄПВО стали членами Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA), що гарантує відповідність їхньої освітньої діяльності до СРЗЯ. Однак десять держав-членів ЄС (Кіпр, Греція, Італія, Латвія, Люксембург, Мальта, Португалія, Швеція, Словенія, Словаччина) ще не є членами Європейської асоціації (ENQA).

З моменту створення Європейського реєстру агенств (EQAR) у 2008 р. кількість його членів збільшилася з 19-ти до 32-х країн-членів ЄПВО у 2013 р. Реєстр забезпечує підтримку європейського підходу до зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, у рамках якого ЗВО можуть бути оцінені закордонними агентствами забезпечення якості поза межами своєї країни, таким чином збільшуючи європейський вимір перевірки якості. На сучасному етапі 35 агенств ЄПВО були прийняті до Європейського реєстру агенств (EQAR). Збільшення зареєстрованих агенств свідчить про надання Реєстром допомоги у формуванні систем забезпечення якості (60% агенств було зареєстровано у 2012 р., у порівнянні з 41% у 2009 р.) [496, с.8].

Ці події підштовхнули до зростання агенств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в усьому світі за участю країн з різними культурами та економічними рівнями розвитку. Серед чинників, які вплинули на розвиток цього процесу, називають такі: значне зростання сфери вищої освіти в багатьох країнах; збільшення різноманітності вищої освіти (створення бінарних систем, зростання дистанційного навчання та зайнятості); скорочення прямого державного управління ЗВО та запровадження системи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; збільшення приватних ЗВО в деяких країнах; створення ЄПВО; інтернаціоналізація вищої освіти, зростання міжнародних постачальників освіти послуг; необхідність взаємного визнання кваліфікацій [374, с.326].

Для здійснення своєї діяльності агенства із зовнішнього забезпечення якості зобов'язані відповідати певним критеріям, визначеним в СРЗЯ, а саме: мати офіційний статус та бути офіційно визнані компетентними державними органами ЄПВО; мати юридичний статус і відповідати законодавству, у межах якого вони функціонують; регулярно здійснювати зовнішній контроль якості ЗВО та освітніх програм; мати достатні ресурси (людські та фінансові) для здійснення експертизи; мати програму з чітко сформульованими цілями та завданнями; визначати критерії та процедури зовнішнього контролю якості; передбачати процедуру само-оцінювання ЗВО; зовнішнє оцінювання незалежними експертами; публікацію звіту, рішень і рекомендацій; перспективний план дій [520, с.26].



Незважаючи на те, що сфера зовнішнього забезпечення якості вищої освіти Європи є відносно молодою, в останні роки збільшилася довіра до систем внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, що свідчить про зростаючу зрілість цієї сфери. Підвищення якості та затребуваність вищої освіти, а також встановлення достовірної системи забезпечення якості мало значний пріоритет для багатьох країн. З 2015 р. зростання агентств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти є основною тенденцією в ЄПВО – 22 країни створили такі агентства (серед них Кіпр, Латвія, Мальта, Чорногорія (у 2017 р.)) [547, с. 89; 377, с.112].

У ряді країн був прийнятий альтернативний підхід до системи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Замість створення Національного агентства деякі країни (Чеська Республіка, Угорщина, Словаччина) поклали функції забезпечення якості вищої освіти на національний комітет під керівництвом міністерства. У Люксембурзі створили Раду в складі семи незалежних експертів. Усі інші системи вищої освіти в ЄПВО функціонують за допомогою професійних агентств із забезпечення якості вищої освіти [547, с.89].

Варто зауважити, що існують різні розуміння цілей та різні підходи до здійснення зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО. Аналіз досліджень показав, що серед учасників процесу забезпечення якості існують серйозні розбіжності щодо функцій агентств із зовнішнього оцінювання. Більшість агентств дотримуються тієї точки зору, що зовнішній контроль якості переважно має бути спрямованим на захист споживача, що віддаляє агентства від ЗВО. Проте інші агентства розуміють основну мету зовнішнього контролю якості у наданні ЗВО порад і підтримки щодо покращення якості освітніх програм. У цьому випадку необхідна взаємодія між агентствами та ЗВО. Ще інші агентства займають проміжну позицію, намагаючись врівноважити підзвітність і покращення якості [520, с.28].

У вивченні тенденцій формування системи забезпечення якості в ЄС важливо розглянути її роль у розвитку вищої освіти. Зауважимо, що сфера компетенцій органів забезпечення якості вищої освіти поступово зростає через більш широке розуміння цілей вищої освіти, таких як розширення доступу до вищої освіти,

безперервне навчання, інтернаціоналізація тощо. На сучасному етапі переважна більшість (69%) систем зовнішнього забезпечення якості зосереджена на поєднанні оцінювання ЗВО та акредитації освітніх програм, у той час, як невеликий відсоток спрямований виключно на акредитації діяльності університетів. Таку тенденцію дослідники вважають перспективною, оскільки оцінка діяльності ЗВО дозволяє розробити навчальний план та забезпечувати контроль якості, уникаючи формальної, зовнішньої акредитації кожної програми, що дозволяє швидко адаптуватися до мінливих потреб ринку праці та змін у кількості студентів [496, с.4].

Система забезпечення якості вищої освіти значно впливає на досягнення цілей якісної освіти учасниками освітнього процесу. У переважній більшості ЗВО вже мають системи внутрішнього забезпечення якості. Більше 75% ЗВО мають державні стратегії щодо безперервного підвищення якості, і лише в Чеській Республіці, Данії, Іспанії, Італії, Фінляндії, Люксембурзі та Нідерландах цей показник сягає 100%. Проте ЗВО відчують труднощі в створенні ефективного процесу забезпечення якості. Нині залишається проблемою проектування такої системи, яка б створювала процес безперервного зворотного зв'язку із стратегічною орієнтацією ЗВО на чітку звітність на всіх рівнях [496, с.4].

Виконуючи вимоги СРЗЯ ЗВО почали залучати студентів до процесів внутрішнього забезпечення якості. За даними дослідження Квест (QUEST), 85% студентів мають можливість взяти участь в оцінюванні, і вважають це необхідним. Кількість країн-членів ЄПВО з участю студентів у процесі забезпечення якості освіти збільшилась з 9-ти в 2009 р. до 17-ти у 2012 р. [496, с.4].

Варто підкреслити важливу роль системи забезпечення якості вищої освіти у формуванні якісних навичок у студентів. Перехід до особистісно-орієнтованого навчання є однією з найскладніших реформ, проведених в останні роки. Залишається проблемою методи викладання та оцінювання результатів навчання. Для вирішенні цього питання до систем забезпечення якості вищої освіти заохочують науковців (Австрія, Бельгія, Чеська Республіка, Ірландія, Латвія, Румунія, Великобританія) для розробки та оцінювання освітніх програм. Окрім того, системи забезпечення якості вищої освіти підтримують розвиток національних та

інституціональних стратегій щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, покращення процесу викладання, призначення нагород для викладачів, використання зворотнього зв'язку та академічної мобільності [496, с.6].

Під впливом розвитку нових методів отримання освіти, таких, як змішані форми навчання або масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), системи забезпечення якості вимагають гнучкості від ЗВО, щоб пристосуватися до різних методів реалізації інноваційних курсів, адаптувати концепції якості до нових методів викладання. Наприклад, вивчення потенціалу органів забезпечення якості для оцінювання відеотехнологій (Іспанія, Італія, Норвегія) [496, с.7].

Важливо наголосити, що характерною тенденцією сучасного розвитку системи забезпечення якості вищої освіти є підтримка інтеграції роботодавців в освітній процес. Проте значна кількість ЗВО стикається з труднощами в залученні роботодавців до розроблення освітніх програм (Бельгія, Болгарія, Данія, Естонія, Австрія, Норвегія). Систематична співпраця між ЗВО та агентствами забезпечення якості сприяє розробці гнучких методів і способів навчання задля задоволення потреб ринку праці. Важливо, що сучасна система забезпечення якості вищої освіти виступає гарантом відповідності освітніх програм потребам ринку праці, що гарантує випускникам набуття компетенцій у ЗВО, необхідних роботодавцям. Так, підтвердження якості освітньої діяльності ЗВО вимогам ринку праці відбувається за допомогою замовлення інформації про відповідність освітніх програм попиту на ринку праці (Болгарія, Чехська Республіка, Італія, Австрія, Словенія); здійснення моніторингу працевлаштування та кар'єрних шляхів випускників, що допомагає ЗВО не лише в розробці та реалізації освітніх програм, а й впливає на розмір фінансування (Чехська Республіка, Італія, Словаччина, Великобританія) та на переакредитацію (Австрія, Бельгія, Болгарія, Німеччина, Данія, Нідерланди); регулярного надання даних моніторингу працевлаштування випускників агентству (Болгарія, Данія, Естонія, Ірландія, Греція, Франція, Італія, Латвія, Литва, Угорщина). Незважаючи на це, сучасні ЗВО ще недостатньо враховують ситуацію працевлаштування випускників для підвищення якості освітніх програм [496, с.7].

Іншою тенденцією сучасного розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС є процес її інтернаціоналізації. Сфера якості динамічно розвивається не лише в Європі, а й у міжнародному масштабі, про що свідчить створення таких організацій як Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості вищої освіти (INQAANE), Міжнародна Асоціація Президентів університетів (IAUP), Рада з питань акредитації вищої освіти в США (CHEA), Організація економічної співпраці й розвитку (OECD) та ЮНЕСКО. У майбутньому європейські експерти очікують зростання кількості агентств із забезпечення якості в ЄС і за його межами, а Європа має унікальну можливість здійснювати контроль цього нового ринку [520, с.27].

Яскравим прикладом інтернаціоналізації системи забезпечення вищої освіти є рекомендації ОЕСР та ЮНЕСКО, які спрямовують агентства на залучення до сфери свого контролю закордонних ЗВО та комерційних постачальників освітніх послуг, дистанційного навчання та нетрадиційних способів надання освіти. Однак визнається той факт, що входження зарубіжних постачальників освітніх послуг у коло відповідальності національних агентств потребує змін у національному законодавстві та адміністративних процедурах. Окрім того, інтернаціоналізація системи забезпечення якості вищої освіти призвела до виникнення різних типів агентств: Європейських національних агентств (European national agencies) та ненаціональних і неєвропейських агентств (Non-national and extra-European agencies). Сьогодні Європейський реєстр включає агентства, які існують поза межами Європи, але діють на теренах Європи, а також європейські агентства, що здійснюють діяльність у різних країнах [520, с.29].

Проте, процеси інтернаціоналізації системи забезпечення вищої освіти не відбуваються без проблем. Так, характерною рисою національних систем вищої освіти є надання переваги міністерств освіти співпраці з національними, а не з іноземними агентствами забезпечення якості вищої освіти. Лише 40% зареєстрованих Європейським реєстром (EQAR) агентств працюють на міжнародному рівні. Проте вони стикаються з такими перешкодами, як розбіжність систем забезпечення якості вищої освіти між державами-членами ЄС та відсутність спільного європейського виміру якості. Лише 6 держав-членів ЄС

(Австрія, Бельгія, Болгарія, Литва, Польща, Румунія) дозволяють ЗВО співпрацювати з іноземними агенствами для проведення регулярного оцінювання, аудиту або акредитації. Інші дві країни (Німеччина та Данія) визнають рішення агентств, зареєстрованих Європейським реєстром (EQAR), стосовно оцінювання спільних освітніх програм.

Здійснення зовнішнього контролю якості вищої освіти та акредитації спільних освітніх програм є також проблемою, тому що, це пов'язано зі специфікою національних процедур акредитації. Уряди держав-членів ЄС намагаються переглянути національні закони й практики оцінювання спільних програм і ступенів з метою усунення перешкод для співпраці та академічної мобільності [496, с.7].

Бюджетні обмеження призвели до того, що агентства із забезпечення якості вищої освіти були переважно зосереджені на діяльності національних освітніх систем. Проте глобальне зміцнення зв'язків у сфері вищої освіти змусило розробити таку систему забезпечення якості, щоб ЗВО змогли з упевненістю співпрацювати на міжнародному рівні. Позитивною тенденцією у цьому напрямку, починаючи з 2009 р., стала практика включати міжнародних експертів до робочих груп з контролю якості. Європейська асоціація (ENQA) і Європейський реєстр (EQAR) за участю міністерств та зацікавлених сторін виграють ключову роль у зміцненні довіри, а також збору даних про діяльність міжнародних агенств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти та просування спільних стандартів і підходів (збір даних на національному рівні, порівняння стандартів, укладання стратегічних документів і звітів) [496, с.8].

Міжнародним співробітництвом в галузі забезпечення якості опікується Координаційна рада з вищої освіти (Coordinating Board for Higher Education (CBHE)) – система франчайзингу та філій кампусів. Контроль за наданням освітніх послуг Координаційною радою допомагає агентствам захистити репутацію національних освітніх систем і надати більше можливостей для залучення студентів. Для здійснення спільної експертизи Координаційна рада з вищої освіти інформує зарубіжне агентство щодо процедури оцінювання якості освітньої діяльності ЗВО в кожній країні. Тому сучасні системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС стоять перед завданням розробити відповідну методологію та механізми для спільного

застосування як іноземними, так і національними постачальниками освітніх послуг в оцінюванні освітньої діяльності ЗВО та освітніх програм, що сприятиме зменшенню перешкод інтернаціоналізації вищої освіти [496, с.9].

Іншою ключовою проблемою, на думку Д. Кросієра та Т. Парвева, є неможливість агентств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти розробити цілісний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. Питання участі таких ключових учасників, як роботодавці, також потребує розв'язання. Окрім того, не зважаючи на розвиток Європейського реєстру (EQAR), чимало держав-членів ЄС все ще не дозволяють ЗВО бути оціненими іноземними агентствами [268, с.7].

Отже, з моменту підписання Болонської декларації в ЄС сформували державні механізми системи забезпечення якості вищої освіти, які мали узгоджено діяти на регіональному, національному та міжнародному рівнях задля досягнення цілей Болонського процесу та Стратегії «Європа 2020». У системі забезпечення якості вищої освіти ЗВО несуть основну відповідальність за якість освітніх послуг (через внутрішні органи якості). ЗВО контролюються агентствами зовнішнього забезпечення якості, які оцінюють не тільки дотримання стандартів якості, ЗВО, програми, але й проводять порівняльний аналіз результатів відносно інших ЗВО (зовнішній контроль якості). Національні агентства зобов'язані забезпечити відповідність освітньої діяльності національних ЗВО цілям СРЗЯ, що сприяє реформуванню вищої освіти в ЄС. Проте розроблена методологія (СРЗЯ) і механізми, які стосуються як іноземних, так і національних постачальників освітніх послуг, не сприяють реалізації політики забезпечення якості освіти повною мірою. Ці процеси гальмуються через ряд причин: нездатність зовнішніх органів забезпечення якості вищої освіти розробити цілісний підхід до надання якісних освітніх послуг; невизначеність у залученні роботодавців до процесу оцінювання (як на практиці, так і на законодавчому рівні); незгода багатьох країн оцінювати національні ЗВО іноземними агентствами тощо. Незважаючи на це можна констатувати швидкий розвиток процесів забезпечення якості вищої освіти в європейському та міжнародному масштабі [496, с.3].

Окрім того, з моменту започаткування Болонського процесу система забезпечення якості вищої освіти зазнала суттєвого розвитку. Заклик до прозорості, порівнянні критеріїв і процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Берліні в 2003 р., посилив розвиток ЄПВО. З метою просування європейської кооперації у сфері забезпечення якості в 2004 р. була створена Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти як неформальна мережа, яка ініціювала в 2005 р. розроблення СРЗЯ для систем внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Дотримання національним агентством вимог СРЗЯ є основним критерієм для його включення до Європейського реєстру (EQAR) та для його членства в Європейському агентстві (ENQA). Це є потужним інструментом для реалізації цілей СРЗЯ у системі зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [268, с.42].

Викладене вище дає змогу виділити в системі забезпечення якості вищої освіти механізми зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, які спираються на СРЗЯ, де Європейська асоціація (ENQA) та Європейський реєстр агентств (EQAR) контролюють діяльність системи в цілому (див. додаток Л).

Варто зазначити, що СРЗЯ відіграють важливу роль у зміцненні взаємодії вищої освіти з ринком праці. Важливою умовою для внутрішнього забезпечення якості є регулярні консультації ЗВО з роботодавцями, представниками ринку праці та відповідними організаціями в процесі розроблення та оцінювання освітніх програм. Окрім того, моніторинг якості ЗВО є невід'ємною процедурою внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що передбачає збір, аналіз, використання та відображення інформації про результати працевлаштування випускників. Це сприяє взаємодії вищої освіти з ринком праці та забезпеченню відповідності якості освітніх послуг вимогам роботодавців.

Отже, Болонська декларація стала ініціатором створення системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС, яка отримала стрімкий розвиток та продовжує зазнавати змін, адаптуючись до викликів сьогодення. Вона стала невід'ємним компонентом системи вищої освіти в оцінюванні якості освітніх послуг відповідно до європейських стандартів та вимог ринку праці.

## 2.5. Правові засади розвитку вищої освіти

Роль і сутність вищої освіти в Європі почали змінюватися у відповідь на економічні й геополітичні процеси у світі ХХІ століття. Реакції вищої освіти на ці зміни були відображені у важливих законопроектах, які розпочали процес реформування та реструктуризації вищої освіти у всій Європі, що отримав назву Болонський процес. Основною метою цих реформ було пристосувати вищу освіту до ринкових відносин, що вимагало створити нову модель вищої освіти безпосередньо пов'язану з вимогами ринку праці. Такі фактори, як глобалізація та маркетингізація, інтернаціоналізація та європеїзація, вимагали від Європейської Ради та Комісії прийняти важливі декларації, договори та акти вторинного права (регламенти, директиви, рішення), які лягли в основу нормативно-правового реформування вищої освіти в ЄС.

Вивчення цього питання показало, що в науковій літературі не існує єдиної думки щодо базових нормативно-правових актів реформування вищої освіти в ЄС. Так, С. Гарбен вважає Сорбонську декларацію (1998 р.) основою Болонської декларації (1999 р.) та процесу реформування вищої освіти [352, с.7]. І. Артёмов та О. Вашук [8, с.98], О. Краєвська [68], Ю. Мовчан [95] початок нормативно-правового забезпечення формування єдиного ЄПВО пов'язують з Лісабонською конвенцією (1997 р.). Інші дослідники реструктуризацію вищої освіти в рамках Болонського процесу називають Болонсько-Празько-Берлінським процесом [547].

Вважаємо за доцільне розглянути стратегічні напрями освітньої політики з дати заснування ЄС (1 листопада 1993 р., у Нідерландах), спираючись на директиви та стратегії ЄС (Болонська декларація 1999 р., Лісабонська стратегія 2000 р., Стратегія «Європа 2020»), що визначають політику розвитку вищої освіти на певний період часу (десятиліття). Слідом за І. Артёмовим та О. Вашуком до стратегічних нормативно-правових документів віднесено такі:

- Лісабонська конвенція «Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні» (Лісабон, 1997 р.);



- Сорбонська декларація «Про гармонізацію структури європейської системи вищої освіти» (Париж, 25 травня 1998 р.);
- Болонська декларація (Болонья, 19 червня 1999 р.);
- Лісабонська стратегія (23-24 березня 2000 р.);
- Саламанська конвенція «Формування ЄПВО» (Саламанка, 30 березня 2001 р.);
- Празьке комюніке «На шляху до ЄПВО» (Прага, травень 2001 р.);
- Берлінське комюніке «Створення ЄПВО» (Берлін, 19 вересня 2003 р.);
- Бергенське комюніке «ЄПВО – досягнення цілей» (Берген, 19 травня 2005 р.);
- Лондонське комюніке «На шляху до ЄПВО: відповіді на виклики глобалізації» (Лондон, 16-19 травня 2007 р.);
- Львовенське комюніке (28-29 квітня 2009 р.);
- Будапештсько-Віденська декларація «Про створення ЄПВО» (Будапешт, Відень, 2010 р.);
- Стратегія «Європа 2020» (20 вересня 2011 р.);
- Бухарестське комюніке «Консолідація ЄПВО» (Бухарест 26-27 квітня 2012 р.);
- Єреванське комюніке (Єреван, 14-15 травня 2015 р.).

Підґрунтям для початку процесу реформування вищої освіти стала Лісабонська конвенція «Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні» (1997 р.), яка була спрямована на впорядкування юридичних рамок на європейському рівні. Вона полегшує визнання кваліфікацій однією країною, присвоєних іншою. Згідно зі Статтею IV.1. з метою розширення доступу до вищої освіти, кожна країна визнає кваліфікації, що присуджені іншими країнами і відповідають загальним умовам доступу до вищої освіти на території цих країн, якщо загальні умови доступу на території країни, що присудила кваліфікацію, суттєво не відрізняються від загальних умов доступу на території країни, в якій запитується визнання кваліфікації. Лісабонська конвенція також визнає періоди навчання в іншій країні, не якщо вони суттєво відрізняються. Конвенція заклала основи для створення єдиного навчального середовища та для пересування студентів [255; 368; 420].

Продовженням ідей Лісабонської конвенції стала Сорбонська декларація «Про гармонізацію структури європейської системи вищої освіти» (1998 р.), у якій міністри освіти чотирьох країн (Франції, Німеччини, Італії та Великобританії) підкреслили значущість університетів для розбудови «Європи знань»; створення ЄПВО; продовження ліквідації бар'єрів; створення умов для мобільності студентів та співробітництва; наголосили на заснуванні двох циклів вищої освіти та використанні ЄКТС. Також уперше було визначено необхідність навчання в інших державах-членах ЄС – принаймні один семестр. Це рішення стало підґрунтям для впровадження транскордонної академічної мобільності, що було пізніше відображено в законодавчих актах (Постанова Ради від 14 грудня 2000 р., Рекомендація Європейського парламенту і Ради від 18 грудня 2006 р.) [390].

Зазначимо, що саме Болонська декларація (1999 р.) розпочала процес створення ЄПВО або Болонський процес, який об'єднує 48 країн. Заявлена мета досягається за допомогою цілого ряду конкретних політичних ініціатив, що стосуються академічної мобільності; підготовки студентів до майбутньої кар'єри й життя; широкого доступу до якісної вищої освіти. Варто зауважити, що одним з факторів, які лежать в основі ініційованих реформ у рамках Болонського процесу, є поява економіки, заснованої на знаннях, яка постійно замінює попередні економічні моделі в Європі та усіх інших розвинених країнах. Вища освіта відіграє ключову роль у сприянні успішному переходу до нової економічної моделі [538].

З огляду на це, а також, враховуючи потреби ринку праці, Європейська Рада у 2000 р. узгодила нову стратегічну мету для ЄС – Лісабонську стратегію, відому також як Лісабонський процес. Його мета полягала в створенні в ЄС найбільш конкурентоспроможну економіку в світі, засновану на знаннях, здатною до сталого економічного зростання, з якісними робочими місцями і соціальною згуртованістю до 2010 р. Основними напрямками були економічні, соціальні та екологічні нововведення. Лісабонська стратегія була заснована переважно на економічних концепціях: інновації як двигун економічних змін; економіка, заснована на знаннях. У рамках цієї стратегії розвинена економіка в ЄС має створювати робочі місця, поряд з широкою соціальною та екологічною політикою, що має сприяти

економічному зростанню [420]. Проте більшість заявлених цілей – збільшення зайнятості, економічних реформ і соціальної згуртованості в рамках економіки знань у 2000-2010 рр. не були досягнуті, тому цілі розпочатого процесу реформ переглядаються кожні три роки для аналізу проблемних моментів [547, с.77].

У наступній Саламанській конвенції європейських ЗВО «Формування ЄПВО» (2001 р.) європейські університети визнали підтримку принципам Болонської декларації та прихильність до створення ЄПВО до кінця десятиліття. Саламанська конвенція мала політичний характер – ЗВО сформулювали свої цілі та наміри, та визначили труднощі, які необхідно подолати на шляху до розбудови ЄПВО [254]. Новою метою було надати університетам автономію та спонукати їх до відповідальності. Отримуючи автономію як юридичні, освітні та соціальні суб'єкти, університети слідуєть принципам Великої Хартії Університетів 1988 р. і, зокрема, до академічної свободи. Згідно Хартії, університети повинні мати можливість формувати свої стратегії, вибирати свої пріоритети в навчанні та дослідженнях, розподіляти свої ресурси, профілювати освітні програми й встановлювати критерії зарахування студентів і прийняття академічного персоналу на роботу [428]. У Саламанській конвенції готували європейські університети до конкуренції, що вимагало звільнитися від адміністративного та фінансового контролю держави. Серед ключових ініціатив Саламанській конвенції виділяємо [253]:

- здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи;
- реорганізувати вищу освіту загалом й освітні програми зокрема;
- виробити взаємоприйнятні механізми для забезпечення якості;
- сприяти академічній мобільності та працевлаштуванню випускників у Європі.

Через два роки після підписання Болонської декларації міністри вищої освіти Європи 32-х країн підписали Празьке комюніке (2001 р.), де підтвердили свою відданість меті створення ЄПВО до 2010 р. Нововведеннями Празького комюніке було впровадження бакалаврського та магістерського циклу по всій Європі; запровадження ЄКТС; усунення перепон для вільного пересування студентів, викладачів, науковців та адміністративних працівників; сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості національних систем вищої освіти, через створення

спільної системи стандартів і поширення передового досвіду. Вперше визнали навчання протягом життя невід'ємним елементом ЄПВО та наголосили на необхідності розроблення стратегії побудови системи післядипломного навчання. Зауважили на необхідності розроблення освітніх програм, які поєднують академічну якість і гарантують тривалу конкурентоспроможність на ринку праці [557].

У Берлінському комюніке «Створення ЄПВО» (2003 р.) визначили Програму роботи на 2003-2005 рр. У Програмі наголосили на необхідності розвитку критеріїв та методології для загального використання у сфері якості освіти; зобов'язали ЗВО бути відповідальними за забезпечення якості вищої освіти; зауважили на зростанні академічної мобільності та визнанні кваліфікацій завдяки використанню Додатку до диплома. Окрім того міністри наголосили на співпраці між ЄПВО та Європейським дослідницьким простором в Європі знань. Для цього додали рівень докторантури як третій цикл Болонського процесу. Берлінське комюніке підтверджує основні питання Болонського процесу (соціальний аспект, фундаментальна роль вищої освіти та студентських організацій у розвитку ЄПВО, забезпечення якості вищої освіти) та вводить скорочення терміну навчання для нових ступенів, що дало змогу порівнювати національні системи забезпечення якості вищої освіти, а також визнавати ступені й періоди навчання [226].

У Бергенському комюніке «ЄПВО – досягнення» (2005 р.) визначили Програму роботи на 2005-2007 рр., у якій наголосили на підвищенні якості освітніх послуг шляхом систематичного впровадження внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості вищої освіти; на необхідності подальшого розвитку ЄРК і НРК; подальшого впровадження навчання протягом життя у систему вищої освіти; використанні програм академічної мобільності; визнанню термінів навчання за такими програмами за кордоном [544; 540].

У Лондонському комюніке «На шляху до ЄПВО: відповіді на виклики глобалізації» (2007 р.) визначили пріоритети на 2009 р., а також підкреслили необхідність збору даних про академічну мобільність та соціальний вимір в усіх країнах-учасницях Болонського процесу. Більш ґрунтовно розглянули питання покращення працевлаштування випускників на кожному з трьох циклів і в контексті

навчання протягом життя. Наголосили на розвитку партнерства та співпраці з роботодавцями в розробленні навчальних планів. Ініціювали створити Європейський реєстр (EQAR), що забезпечує чітку й достовірну інформацію про агентства, які працюють у Європі [422]. Саме в Лондонському комюніке заклали правові основи для взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС.

У Льовенському комюніке (2009 р.) встановили пріоритети для ЄПВО для наступного десятиліття. Підкреслили соціальну спрямованість вищої освіти на забезпечення рівних можливостей для якісної освіти. Наголосили на розширенні доступу до вищої освіти студентам з малозабезпечених груп; створенні належних умов для завершення навчання; на необхідності постійного реформування навчальних планів, спрямованих на результати навчання, що має привести до освіти високої якості, гнучкої та особистісно-орієнтованої [539].

У Будапешт-Віденській декларації про створення ЄПВО (2010 р.) наголосили на співпраці викладачів і дослідників на міжнародному рівні, а також на збільшенні зусиль у контексті соціального виміру для забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти, особливо для малозабезпечених груп населення [239].

Варто зазначити, що ключовим чинником, який лежить в основі ініційованих реформ у рамках Болонського процесу, є глобалізація. У результаті чого національні кордони стають усе більш проникними зі збільшенням транскордонного переміщення потоків капіталу, торгівлі та зайнятості. Болонський процес спрямований на підтримку цього явища в Європі через усунення перешкод для академічної мобільності, зокрема щодо сумісності та взаємного визнання академічних кваліфікацій. Існує зв'язок між зростанням економіки, заснованої на знаннях і глобалізації тому, що нова економічна модель вимагає концентрації ресурсів і досвіду, які не можуть бути доступні в межах кордонів однієї країни. Зростає тенденція до збільшення економічної і політичної інтеграції в Європі.

Для підтримки цього процесу, наступним важливим завданням Європейської Ради було створити умови для визнання кваліфікацій в ЄС. Ця задача була закріплена в Бухарестському комюніке (2012 р.), яке стало підсумком досягнень Болонського процесу з подальшим визначенням пріоритетів на майбутнє (2012-

2015 рр.). Серед них – забезпечити високу якість вищої освіти, з метою підвищення рівня працевлаштування випускників; посилити академічну мобільність. Бухарестське комюніке підкреслює важливість визнання кваліфікацій – академічне та професійне визнання, включаючи неформальне та неофіційне навчання, лежить в основі розбудови ЄПВО та сприяє академічній мобільності [238, с.4].

Бухарестське комюніке спирається на Лісабонську конвенцію (1997 р.), у якій зазначено, що визнання навчальних курсів, свідоцтва, дипломів й освітніх ступенів, отриманих в іншій країні ЄПВО, сприяє академічній мобільності між країнами-членами. Лісабонська конвенція передбачає визнання освітніх ступенів і періодів навчання за умови, якщо суттєві відмінності не можуть бути доведені відповідальною установою. Станом на 2012 р., Лісабонська конвенція була ратифікована всіма 47 країнами-членами Ради Європи в Страсбурзі, за винятком Греції та Монако. Саме Лісабонська конвенція забезпечила узгоджену правову основу для визнання освітніх ступенів і дипломів в ЄПВО [255].

В останні два десятиліття різні інструменти, спрямовані на полегшення визнання іноземних кваліфікацій та навчання за кордоном, були розроблені та прийняті на європейському, національному, регіональному та інституційному рівні. Дві мережі – Європейська мережа інформаційних центрів в Європейському регіоні (the European Network of Information Centres in the European Region (ENIC)) та Національний академічний інформаційний центр визнання в ЄС (the National Academic Recognition Information Centres in the European Union (NARIC)) забезпечують актуальну інформацію про поточні питання міжнародної академічної та професійної мобільності та про процедури визнання іноземних кваліфікацій. Болонські інструменти (ЄКТС, Додаток до диплому, НРК, ЄРК та СРЗЯ) також служать для поліпшення політики та практики визнання іноземних кваліфікацій та навчання. Проте, не зважаючи на численні зусилля в цій сфері, на практиці існують проблеми визнання іноземних кваліфікацій. Головною причиною вважають відсутність обізнаності або невідповідне ставлення викладачів до визнання іноземних кваліфікацій. Тому, важливо залучати викладачів до подолання

виявлених проблем для гарантування студентам належного визнання освітніх ступенів і результатів навчання, отриманих за кордоном [547, с.77].

У Бухарестському комюніке були зазначені цілі, спрямовані на удосконалення законодавчої бази, а саме перегляд національного законодавства для дотримання Лісабонської конвенції про визнання; співпраця між ЗВО та агентствами у процедурі визнання кваліфікацій системами забезпечення якості; поширення Європейського простору визнання (European Area of Recognition (EAR)) для передачі передової практики визнання кваліфікацій; започаткування автоматичного визнання наукових ступенів як довгострокової мети ЄПВО [547, с.77].

Окрім того у Бухарестському комюніке розглянули питання фінансування та управління вищою освітою через залучення студентів і персонал у структури управління на всіх рівнях. Наголосили на покращенні співпраці між роботодавцями, студентами та ЗВО, особливо в розробленні освітніх програм, які мають забезпечити випускників компетенціями, необхідними для працевлаштування. Також визначили ключові чинники розвитку ЄПВО, а саме збалансовану студентську та академічну мобільність; розроблення спільних освітніх програм і ступенів; співпрацю з іншими регіонами світу та міжнародну відкритість [238].

Єреванське комюніке (2015 р.) закріпило досягнутий прогрес розвитку Болонського процесу в забезпеченні студентів і випускників можливістю переміщатися в межах ЄПВО з визнанням кваліфікацій і періодів навчання. Підкреслили важливість розроблення освітніх програм, орієнтованих на потреби роботодавців, які надають випускникам знання, навички та компетенції для продовження навчання або для виходу на європейський ринок праці. Зобов'язали ЗВО брати активну участь у міжнародній діяльності. Встановили мету до 2020 р. досягти розвитку ЄПВО через реалізацію визначених цілей всіма державами-членами ЄС у забезпеченні довіри до національних освітніх систем [583].

У контексті вивчення трансформації вищої освіти до потреб ринкової економіки в ЄС, важливо зауважити на цілях розвитку ЄПВО, встановлених Єреванським комюніке, які сприяли взаємодії вищої освіти з ринком праці. Так, у Єреванським комюніке [583] наголосили на важливості:

- Підвищення якості освітньої діяльності завдяки тісному зв'язку між викладанням, навчанням і дослідженням на всіх освітніх рівнях, а також завдяки розробленню освітніх програм, які повинні забезпечувати студентів компетенціями, здатними задовольнити їх особисті прагнення та соціальні потреби.

- Сприяння працевлаштуванню випускників протягом трудового життя на швидко мінливому ринку праці завдяки створенню нових робочих місць, а також розширення можливостей для зайнятості, зміцнення діалогу з роботодавцями та реалізації збалансованих програм з теоретичними та практичними компонентами, які сприяють професійному розвитку випускників.

- Створення інклюзивної системи вищої освіти через посилення її соціальної спрямованості, поліпшення гендерного балансу, міжнародної мобільності та розширення можливостей доступу й завершення освіти для студентів з неблагополучних сімей.

- Реалізація узгоджених структурних реформ через впровадження загальної структури ступенів і систем кредитів, стандартів і рекомендацій забезпечення якості вищої освіти, співпраці для забезпечення академічної мобільності та розроблення спільних програм.

Сучасним продовженням досягнення цілей Болонського процесу стала Стратегія «Європа 2020» для розумного, стійкого та всеосяжного зростання (2011 р.), у якій були визначені два взаємопов'язаних напрями політики – збільшення робочих місць та програми для модернізації системи вищої освіти в Європі. Стратегія «Європа 2020» є планом дій для зростання ЄС протягом наступних десяти років, у якій ЄС потребує більш висококваліфікованих, компетентних та інноваційних людей, у підготовці яких ЗВО відіграють вирішальну роль. Окрім того, для подолання відставання Європи в інвестиціях у вищу освіту та дослідження Європейська Комісія визначає цілі для держав-членів ЄС [250; 445]:

- Підвищення рівня кваліфікації (Increasing attainment levels) та збільшення кількості випускників вищої освіти до 40% до 2020 р. Досягнення цієї мети в ЄС реалізується завдяки залученню більше людей до вищої освіти, зокрема дорослих і з неблагополучних груп населення.



- Підвищення якості та значущості вищої освіти (Improving the quality and relevance of higher education) відбувається через адаптацію освітніх програм, включаючи підготовку докторів філософії, до поточних потреб ринку праці; використання нових технологій, більш ефективних методів дослідження, та більш гнучкого й індивідуалізованого навчання (наприклад, електронне навчання); поліпшення умов праці; залучення викладачів високої якості.

- Сприяння академічній мобільності та транскордонного співробітництва (Promoting mobility and cross-border cooperation) для збільшення випускників національних або закордонних ЗВО вповнину до 2020 р. Для досягнення цієї мети академічна мобільність має бути включена до освітніх програм, а перешкоди (проблеми визнання дипломів і кредитів, перенос грантів) повинні бути усунуті.

- Зв'язок вищої освіти з науковими дослідженнями та бізнесом (Linking higher education, research and business) встановлюють через заохочення партнерських відносин між ними; використання ЗВО результатів досліджень та інновацій в освітній діяльності; розвиток у студентів підприємницьких, творчих навичок.

- Удосконалення системи управління та фінансування (Improving governance and funding) досягається шляхом збільшення інвестицій у вищу освіту; диверсифікації джерел фінансування, спираючись переважно на приватне фінансування; запровадження гнучкої системи фінансування.

Моніторинг реалізації цілей Стратегії «Європа 2020» національними органами та ЗВО, а також фінансування модернізації вищої освіти у 2014-2020 рр. здійснюється Європейською Комісією через різні заходи, а саме ранжирування університетів; визнання навчання за кордоном шляхом зміцнення ЄКТС; зарахування кредитів, отриманих в інших державах-членах ЄС; розвиток міжнародних відносини в галузі вищої освіти; розроблення єдиної платформи для стажування в Європі [250; 445].

Іншими словами, Болонський процес є не просто реформою вищої освіти, це стратегічна відповідь Європейської Ради на поточну економічну та геополітичну ситуацію. Берлінське комюніке підтверджує цілі Болонського процесу, висловлені в Лісабоні у 2000 р. та Барселоні у 2002 р., що робить Європу найбільш

конкурентоздатною і динамічною в світі, з економікою, заснованою на знаннях, здатною до сталого економічного зростання з кращими робочими місцями та соціальною згуртованістю [226, с.2]. Зважаючи на це, Болонський процес, Лісабонська стратегія, Стратегія «Європа 2020» заклали підґрунтя для створення юридичних рамок з питань освітньої політики на рівні ЄС.

Отже, за період з 1997 по 2015 рр. міністрами освіти ЄС було прийнято 7 комюніке, 2 конвенції, 3 декларації та 2 стратегії – 14 нормативно-правових документів, які переважно носять характер офіційних публічних заяв про наміри або плани дій, спрямовані на досягнення довгострокової, спільної мети, або угод між державами, що охоплюють конкретні питання, менш формальні ніж договір.

Саме тому чимало дослідників (С. Гарбен [352], А. Амарал та А. Вейга [218] та ін.) вважають легітимність Болонського процесу та Лісабонської стратегії хиткою та неоднозначною. Болонська декларація насправді не більше, ніж інструмент м'якого права (правові норми, що не носять обов'язковий характер), яка розглядається практично без участі ЄС. А. Амарал та А. Вейга [218, с.47] визначають м'яке право, як правила або інструменти, які інтерпретують чиесь розуміння та правові норми або надають обіцянки, які викликають очікування про майбутню поведінку. Вони зауважують на зростаючу популярність механізмів м'якого права в ЄС, які носять рекомендаційний характер, у тому числі Відкритий метод координації (ОМС). У випадку ЄС, м'яке право є корисним для вирішення простих координаційних питань, у яких наявність фокусу достатньо для створення відповідальності [218, с.47].

Вирішення проблем вищої освіти національним урядом, на думку С. Гарбен, фактично ілюструє опір держав-членів проти втручання ЄС та їхнє бажання залишатися суверенними. Таке прагнення зберегти контроль і не пускати в над державність ЄС чітко простежується в обговоренні питання гармонізації освітньої політики внаслідок Болонського процесу. Однак, на відміну від Сорбонської декларації, Болонська декларація уникає вживання цього терміну. У контексті європейського законодавства, гармонізація означає зближення національного законодавства з метою створення єдиного європейського стандарту. Найсильнішим

аргументом тому, що Болонський процес передбачає гармонізацію, є стандартизація систем вищої освіти держав-членів ЄС через введення трирівневої структури та порівняння освітніх ступенів [352, с. 7].

З іншого боку Болонська декларація прагне структурної одноманітності, але різноманітності змісту. Можливість досягти гармонізації є сумнівною, якщо єдиний стандарт прийнятий через м'яке право замість законодавства на європейському рівні. Як доказ С. Гарбен наводить Статтю 165(4) Договору про функціонування ЄС (TFEU (Treaty on the Functioning of the European Union) [560], у якій стверджується, що процес не зводиться до гармонізації. Стаття 165 дає ЄС можливість здійснити втручання в інституційні структури, якщо не за допомогою жорсткого закону, то за допомогою м'якого права і Відкритого методу координації (ОМС) [352, с.10].

А. Гідеон також розділяє думку про обмеження повноважень держав-членів ЄС на законодавчому рівні. ЄС має додаткові повноваження в галузі вищої освіти, а держави-члени ЄС мають підтримати його рішення щодо реалізації програм. ЄС має сприяти розвитку якісної вищої освіти шляхом заохочення співробітництва між державами-членами, визнавати їх відповідальність за зміст навчання, організацію національних систем вищої освіти, культурне й мовне різноманіття [353; 549]. Але в наукових дослідженнях ЄС та держави-члени розділяють повноваження з моменту підписання Лісабонського договору, який дозволив ЄС прийняти закон про створення Європейського дослідницького простору в рамках програми «Горизонт 2020» [314]. До прийняття цього закону ЄС відігравав тільки допоміжну роль, що негативно впливало на гармонізацію національної політики в галузі наукових досліджень. Хоча держави-члени ЄС все ще повною мірою відповідають за національну політику в галузі вищої освіти, ЗВО можуть підпадати під законодавче поле ЄС в інших областях, наприклад, під закон «Про конкуренцію в ЄС» [353].

Зауважимо, що під впливом зовнішніх чинників на рівні ЄС держави-члени додали ринкові елементи до своїх університетів (фінансові збори, дослідження для приватного сектора, управління в бізнес-стилі). Відкрите фінансування досліджень зазнає все більшого поширення на засадах конкуренції. Окрім того, через негативні наслідки фінансової кризи в багатьох державах-членах ЄС поширюється тенденція

до скорочення державного фінансування ЗВО, що вимагає пошуку альтернативних джерел прибутку. Відмінності між приватними та державними ЗВО стають менш чіткими [353].

Ці події можуть мати побічний ефект для ЗВО. У випадку, якщо університети стануть більш комерційними, вони можуть потрапити в поле відповідальності перед законами ЄС щодо комерційної діяльності, наприклад, Закон «Про функціонування Європейського Союзу 2012/С 326/01», Статтею 101-109 «Про правила конкуренції», регулює поведінку конкуруючих компаній на внутрішньому ринку. Під нього підпадають всі організації, що відносяться до підприємств. Під цим терміном у Законі розуміють будь-який орган, який займається економічною діяльністю [560]. Економічна діяльність складається з пропозиції товарів або послуг на ринку. А. Гідеон переконаний, що якщо університети пропонують освітні товари або послуги на ринку, вони вважаються підприємствами, принаймні для цих видів діяльності. Наприклад, освітня послуга, продана ЗВО за плату за навчання або проведення дослідження за контрактом може розумітися як комерційна діяльність. Тому чим більше в освітній діяльності ЗВО буде складових комерції, тим вище ймовірність того, що вони стануть підприємствами [353].

Ще одна особливість правової сторони освітньої політики ЄС – це сфера мобільності. Багато країн, які розробили політику академічної мобільності, також впровадили політику щодо контролю та обмеження імміграції, що викликало напруження між цими питаннями. Лише 6 держав-членів ЄС (Естонія, Фінляндія, Греція, Латвія, Нідерланди, Португалія) прийняли імміграційні закони, що створило сприятливе правове середовище для академічної мобільності [340, с.45].

Незважаючи на наведені вище проблемні питання освітньої політики ЄС, Болонська декларація виступила каталізатором реформ національних систем вищої освіти держав-членів ЄС, спрямувала їхні зусилля в динамічний процес модернізації вищої освіти на європейському рівні. Зокрема, зустрічі міністрів освіти кожні два роки для підбиття підсумків про розвиток подій і визначення нових цілей на майбутнє, також додав динаміки до процесу. Результатом таких зустрічей стали прийняті декларації, конвенції та комюніке, які знайшли своє втілення у ряді

законодавчих актів вторинного права (постанови, рішення, резолюції) стосовно модернізації вищої освіти на рівні ЄС. Болонський процес, Лісабонська стратегія, Стратегія «Європа 2020» забезпечили нормативно-правове формування ЄПВО, зіграли значну роль у наданні фактичних повноважень для створення законодавства з освітніх питань на національному рівні у державах-членах ЄС.

### **Висновки до другого розділу**

Розвиток ринкової економіки викликав реформування системи вищої освіти, яка була змушена адаптуватися до сучасних викликів суспільства. Такими рушійними силами модернізації вищої освіти стали глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація та стандартизація які мали різний вплив на трансформацію вищої освіти до потреб ринку праці в ЄС.

У розділі показано, що під впливом глобалізації відбулись значні зміни у вищій освіті, зокрема зниження правових і фінансових перешкод для доступу до ЗВО, поява контингенту іноземних студентів, нова форма державного управління вищою освітою – автономія університетів. Традиційно автономія ЗВО була пов'язана з академічною свободою та академічним самоврядуванням, а пізніше перетворилася на мультимодальну – співвідношення між автономією та підзвітністю, яка може бути бюрократичною, правовою, політичною або професійною. Важливою ознакою автономії ЗВО є фінансова та кадрова свобода. Фінансова автономія передбачає здатність університетів встановлювати плату за навчання для всіх студентів (країни Південно-Східної Європи) або лише для іноземних студентів (Чеська Республіка, Данія, Фінляндія, Словенія, Мальта), зарплати працівникам. Кадрова автономія передбачає можливість університетів вільно набирати науково-педагогічний персонал. Встановлено, що поширення англійської мови у світі безпосередньо пов'язане з глобалізацією, яка проявляється у широкому використанні англійської як другої мови в освітньому процесі та наукових дослідженнях в ЄС.

У процесі дослідження виокремлено ознаки інтернаціоналізації у вищій освіті в ЄС, а саме: академічна мобільність, спільні освітні програми, посилення міжінституційної та міжурядової діяльності ЗВО, інституціоналізація на міжнародному рівні (ОЕСР, ЄС), угоди про спільні стандарти якості. Академічна мобільність поступово стає невід'ємним елементом навчання та підготовки фахівців у вищій освіті. З метою сприяння академічній мобільності системи вищої освіти держав-членів ЄС розробили стратегії інтернаціоналізації на національному рівні. Проте, лише у небагатьох державах-членах ЄС спостерігається тенденція до зростання кількості іноземних академічних співробітників. Зазначено, що відповідальність за діяльність з інтернаціоналізації у багатьох державах-членах ЄС лежить на ЗВО, а стратегічні напрями встановлюються на державному рівні. З метою поширення академічної мобільності в ЄС вживають комплекс заходів (фінансові й політичні), серед яких виділено: розроблення нових інформаційних каналів (веб-сайтів) про освітні програми та освітню діяльність ЗВО, співпраця з іноземними посольствами, пропозиція освітніх програм іноземними мовами, спеціальне фінансування академічної мобільності, просування міжнародних робочих місць. Іншою формою інтернаціоналізації ЗВО є розроблення спільних освітніх програм та присудження спільних освітніх ступенів.

Встановлено, що європеїзація вищої освіти передбачає додержання європейської політики в освітній сфері державами-членами ЄС та впровадження Болонської моделі вищої освіти. Європеїзація вищої освіти – це адаптація Болонського процесу освітніми системами ЄПВО на національному рівні, що призвела до їх трансформації. Європеїзація вищої освіти вплинула на розвиток та встановлення нових формальних і неформальних правил організації освітнього процесу та наукових досліджень у ЗВО, а також стандартів і забезпечення якості вищої освіти, структури освітніх ступенів тощо.

Зроблено висновок, що процеси європеїзації та необхідність підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти, яка характеризується різноманітністю та національною специфікою, вимагали від держав-членів ЄС розроблення єдиних освітніх стандартів. Стандарти спираються

на індикатори, критерії, статистичні дані, необхідні для моніторингу освітнього прогресу. Це призвело до розвитку нових форм управління сферою вищої освіти через її стандартизацію. Зазначено, що найважливішими інструментами стандартизації вищої освіти є НРК, ЄРК, ЄКТС, Європейський пропуск та Європейська система навичок, компетенцій, кваліфікацій та професій (ESCO).

Створення і розширення ЄС з його високим ступенем інтеграції економік і ринків праці дало поштовх до впровадження системи забезпечення якості вищої освіти. Починаючи з прийняття Лісабонської конвенції (1997 р.), у державах-членах ЄС почали активно створювати національні системи забезпечення якості. З моменту започаткування ЄПВО (2003 р.) зростання національних агентств із забезпечення якості у країнах-учасниках Болонського процесу стало основною тенденцією. Системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти є обов'язковими для більшості країн. Майже в усіх країнах у державних ЗВО є системи внутрішнього забезпечення за винятком Люксембургу, Данії та Кіпру. З метою уніфікувати різноманітні системи вищої освіти були впроваджені ЄРЗЯ, які окреслили пріоритети та заклали основу для співробітництва між системами забезпечення якості вищої освіти різних країн. Створення двох основних організацій – Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) і Європейського реєстру агентств із забезпечення якості (EQAR) сприяли розвитку співробітництва в галузі забезпечення якості на європейському рівні.

Реакція вищої освіти на зміни у світі (глобалізація, інтернаціоналізація, європейська інтеграція, європеїзація) була відображена в політичних документах (стратегіях) та міжнародних договорах (комюніке, конвенціях, деклараціях), які носять характер офіційних заяв про наміри, плану дій або угод між державами щодо реформування вищої освіти в Європі. Вивчення правових засад розвитку вищої освіти в ЄС показало, що Болонська декларація виступила каталізатором реформ національних систем вищої освіти в державах-членах ЄС, спрямувала координацію зусиль на динамічний розвиток процесу модернізації вищої освіти на європейському рівні. Основною метою цих реформ було пристосувати вищу освіту до ринкових відносин, що вимагало створити нову модель вищої освіти безпосередньо

пов'язаною з вимогами ринку праці. Фундаментальними документами з питань взаємодії вищої освіти з ринком праці стали Лісабонська (1997 р.) та Саламанська (2001 р.) конвенції, Сорбонська (1998 р.) та Болонська (1999 р.) декларації, Лісабонська стратегія (2000 р.) та Стратегія «Європа 2020» (2011 р.), Лондонське (2007 р.), Бухарестське (2012 р.) та Єреванське комюніке (2015 р.). У цих документах наголосили на визнанні кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні; транскордонній академічній мобільності; урахуванні вимог ринку праці в процесі підготовки фахівців; виробленні механізмів забезпечення якості; співпраці з роботодавцями в розробленні освітніх програм, відповідних вимогам ринку праці; сприянні працевлаштуванню випускників.

У розділі зроблено висновок, що процеси глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації та стандартизації викликали необхідність модернізації вищої освіти в ЄС та заклали основи для її переходу до ринкових відносин. Серед тенденцій модернізації вищої освіти відповідно до потреб ринку праці в ЄС виокремлено: глобалізація вищої освіти; інтернаціоналізація вищої освіти; європеїзація вищої освіти; стандартизація вищої освіти; запровадження системи забезпечення якості вищої освіти; нормативно-правове формування ЄПВО.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [99], [100], [104], [107], [108], [112], [118], [120], [122], [123].



## РОЗДІЛ 3. ЧИННИКИ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У розділі проаналізовано особливості маркетизації вищої освіти, переходу випускників від вищої освіти до ринку праці, умови забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці, вплив політики ЄС на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці.

### 3.1. Маркетизація вищої освіти

Вища освіта покликана служити на благо суспільства, але за останні роки процеси глобалізації змінюють характер і роль вищої освіти в суспільстві, адже ринкові принципи стають важливою умовою для її реформування та функціонування. У сучасному світі Європа все більше залежить від вищої освіти для управління соціально-політичною, культурною та економічною інфраструктурою суспільства; здобута вища освіта стає все більш обов'язковою умовою для працевлаштування. З огляду на це важливо проаналізувати процес переходу вищої освіти до ринкових відносин, а саме результати та наслідки маркетизації вищої освіти в ЄС.

К. Лінч та С. Робертсон вказують на закономірність переходу вищої освіти до ринкових відносин. В умовах скорочення вартості обробної промисловості зниження інвестицій у неї, і зростання ваги і прибутковості сектора послуг, вищу освіту в усьому світі розглядають як ринкову (товарну) послугу (tradable service). Економічні переваги, тобто фінансові вигоди є основними причинами перетворення системи вищої освіти на ринкову галузь. У 2000 р. ЮНЕСКО оцінили галузь вищої освіти в \$2 трлн. та назвали її глобальною «промисловістю». Вища освіта має певний потенціал для стабільного прибутку, якщо така послуга може бути продана. Вища освіта як послуга є новою можливістю для інвесторів в отриманні прибутку

[505; 425, с.4]. Отже, глобалізація є силою, яка спричиняє ринкові відношення у вищій освіті на державному рівні, а маркетизація є політикою, що сприяє конкуренції та де-регуляції у вищій освіті [393].

Посилення маркетизації вищої освіти стало глобальним явищем. Розвиток світового ринку освітніх послуг спричинив конкуренцію серед студентів, дослідників і спонсорів. «Валютою» освітнього ринку Х. Уолкенхорст називає ефективність навчання, обладнання та академічну репутацію ЗВО, а показниками успіху – професорську зарплату, контингент студентів та міжнародні рейтинги ЗВО. Формування ринково-орієнтованої вищої освіти передбачає впровадження англосаксонської моделі, яка встановлює нові міжнародні освітні стандарти. Маркетизація та європеїзація вищої освіти в Європі визначаються як дві взаємозалежні змінні на макрорівні. Деіндустріалізація або галузева інтернаціоналізація та європейське співробітництво визначаються як найважливіші чинники, відповідальні за зміну освітньої політики [576].

Така зміна освітньої політики ЄС знайшла своє відображення в Болонському процесі, який, на думку дослідників, спрямований переважно на маркетизацію вищої освіти, та разом з освітньою політикою ЄС має явний економічний підтекст. Він уводить англосаксонську модель на Європейський континент, яка проявляється в термінології, структурі та ідеології, що найчастіше розглядає освіту з економічної точки зору. Про це вперше було зазначено в Лісабонській стратегії: ЄС має на меті створити найбільш конкурентоспроможну економіку знань у світі, а також забезпечити людей вищою освітою, яка відповідає потребам ринку праці. Протягом останніх десятиліть ЄС став основним гравцем на європейському ринку освітніх послуг завдяки європеїзації, Директив і правил, програм академічної мобільності та Відкритого методу координації (ОМС) [352, с.4].

У цьому, на думку Г. Карлсен, полягає основне протиріччя між збільшенням участі ЄС в освіті та Болонським процесом, у якому мета про створення ЄПВО перетинається з метою про створення внутрішнього ринку. Зокрема, вища освіта та знання розглядаються як економічні предмети споживання всередині певної галузі. Відбувається явний рух у напрямку до маркетизації галузі вищої освіти. Домінуючі

цілі для обміну та мобільності людського капіталу і знань ведуть до збільшення конкуренції на світовому ринку та підготовки студентів до інтернаціоналізації ринку праці. Формування особистості як завдання вищої освіти, не зникає, але не є головним інструментом для визначення внутрішньої собівартості освіти [397, с.4].

Варто зауважити, що, окрім політичних стратегічних цілей, зазначених вище, основними причинами запровадження Болонського процесу було підвищення конкурентоспроможності Європи в міжнародному масштабі. А основна мета Відкритого методу координації (ОМС) в галузі вищої освіти полягає у використанні освітнього потенціалу в створенні європейських знань, що базуються на потребах економіки. Відтак, мета вищої освіти в сучасному суспільстві є виключно економічною. Економічні вигоди як для особистості, так і для суспільства, залежать від підвищення європейського рівня співпраці.

У маркетингу вищої освіти зацікавлені насамперед держави-члени ЄС, які прагнуть її «економізувати». Вони впроваджують цей підхід через національні уряди, дотримуючись Лісабонської стратегії та через ЄРК у контексті Болонського процесу. Проте, інститути ЄС також відіграють важливу роль. Європейська Комісія прагне повною мірою використовувати свої повноваження в освітній галузі, враховуючи політичні рішення держав-членів ЄС. Болонський процес та Відкритий метод координації (ОМС) вносять внесок у налагодженні зв'язків між вищою освітою та бізнесом, а також у просуванні автономії ЗВО. Отже, освітня політика Європи та європеїзація підштовхують реформування вищої освіти в економічному напрямі. В ЄС прагнуть до розбудови єдиної Європи без кордонів для академічної мобільності. Поширення знань, культурний обмін, комплектація інтелектуальних сил, досягнення ефективного розподілу інтелектуальних ресурсів сприяють створенню конкурентної вищої освіти Європи. З цією метою значну увагу приділяють взаємодії між економічними і соціальними секторами [352, с.23].

На думку Т. Керікмяе та Ж. Моне, ознакою маркетингу вищої освіти є широко вживані терміни «економіка, основана на знаннях» і «навчання протягом життя», які є ключовими словами освітніх стратегій. Більшість інноваційних концепцій ЗВО в Європі базуються на американській моделі вищої освіти. Тоді як

європейська ідентичність передбачає елемент невизначеного майбутнього, який пояснюється відкритістю, розширенням та демократичними процесами. Європейські освітні стратегії, навіть підкреслюючи актуальність інтернаціоналізації та неминучість глобалізації, не визначають кінцеву мету, а є інструментами для встановлення загальної платформи, яка дозволить бути рівноправними партнерами на світовому ринку освітніх послуг і зайнятості [400].

Маркетизація вищої освіти характеризується наявністю юридично автономних ЗВО; відсутністю регулювання входження на ринок (збільшення ринкової конкуренції); відсутністю нормативного обмеження плати за навчання або кількості зарахованих студентів; повною відповідністю вартості викладання витратам на освітні послуги; відсутністю фінансових пільг для студентів; можливістю споживачів обирати ЗВО на основі достовірної інформації про ціну, якість і програми [550, с.12]. Маркетизація змінює роль студентів, які перетворюються на споживачів освітніх послуг [237, с.7].

Розвинуті системи вищої освіти поділяють на дві групи: «маркетизовані системи» (marketised systems), які мають значний рівень маркетизації та ті, де ринкові відношення в освіті лише розвиваються (marketising systems). До країн з маркетизованими освітніми системами належать США, Великобританія (плата за навчання становить майже 40% доходів ЗВО, решта – від державних грантів), Нідерланди (28% доходів від приватного фінансування ЗВО і 14% в університетах прикладних наук у 2010 р.) Приватне фінансування вищої освіти збільшилося на 27% у країнах ОЕСР з 2008 р. У Німеччині, Фінляндії, Швеції, Італії, Португалії ринкові відношення в системах вищої освіти активно розвиваються [550, с.19-20].

Ключовими елементами маркетизації вищої освіти дослідники вважають конкуренцію та автономію ЗВО, введення плати за навчання та інформацію. Появу конкуренції у вищій освіті Дж. Ендерс пояснює зменшенням державного фінансування, а також розвитком нових технологій дослідження та навчання, що робить освітню продукцію здатною до порівняння [300].

На думку Р. Брауна, конкуренція між ЗВО обумовлена кількістю студентів, прибутками, статусом ЗВО, а також вимогами ринку праці [237, с.7]. На

конкуренцію між ЗВО впливають такі чинники як відносна легкість виходу на ринок праці та надання таких гарантій споживачам (студентам); можливість вибору студентом місця та форм навчання; фінансування, яке залежить від кількості зарахованих студентів; відсутність зовнішніх обмежень щодо контингенту студентів. Конкуренцію у вищій освіті вимірюють статистичним порівнянням та складними моделями оцінювання якості освітніх послуг [236].

Конкуренція між системами вищої освіти також передбачає конкуренцію між державними та приватними ЗВО. У більшості високорозвинених систем вищої освіти (наприклад, у Великобританії) державні та приватні ЗВО отримують як державне, так і приватне фінансування. Це призводить до збільшення звітності, оскільки фінансування передбачає певну міру контролю, навіть якщо механізми для цього не завжди зрозумілі або чітко прописані [236].

Конкуренції у вищій освіті сприяє глобальна гонитва за талантом. Оскільки вища освіта стала показником глобальної конкурентоспроможності, іноземні студенти є важливою частиною стратегії більшості урядів. Ідея Болонського процесу базується на вільному пересуванні студентів, професорсько-викладацького складу та працівників між національними кордонами, але сьогодні ця мета визнана необхідністю залучати талановитих студентів та інвестиції з усього світу до Європи. Багато європейських країн зазнають серйозного демографічного дефіциту. Німецький уряд прогнозує, що навіть за 200 000 іммігрантів на рік, населення Німеччини скоротиться з 82,5 млн. до 75 млн. до 2050 р. Важливість прибуткового ринку іноземних студентів підвищила ставки на глобальну конкурентоспроможність. Враховуючи схильність людей з високим рівнем освіти до міграції, національні уряди втілюють політику залучення найталановитіших мігрантів, здатних зробити економічний внесок у галузі науки та техніки [367, с.5].

Через посилення конкуренції на світовому ринку, вища освіта, як істотний постачальник людського капіталу, стає основою для створення конкурентних переваг. У 2011 р. держави-члени ЄС залучили трьох з чотирьох іноземних студентів (77% світового попиту у вищій освіті). Майже половина всіх іноземних студентів була зарахована до навчання у вищій освіті ЄС: Великобританія – 13%,

Німеччина та Франція – 6%. Найбільша кількість іноземних студентів – азіатські студенти (з Китаю, Індії, Кореї) складають 53% всіх іноземних студентів [431, с.16].

Великобританія домінує в ЄС у залученні найбільшої кількості іноземних студентів. Проте, через зменшення їх частки у США, на міжнародній освітній арені виникли нові гравці – постачальники освітніх послуг для іноземних студентів (Канада (5%), Японія (4%), Російська Федерація (4%), Іспанія (2%)) [249]. Число іноземних студентів, що навчаються в Австрії, Великобританії, Бельгії, Німеччині та Франції перевищує 10%, але в Польщі воно незначне. Зовнішній рух студентів перевищує 5% у Люксембурзі, Ірландії, Греції та Австрії [431, с.16].

Для залучення більшої кількості іноземних студентів до вищої освіти деякі країни змінили національну імміграційну політику. У деяких країнах (наприклад, у Фінляндії) були внесені зміни до законодавства, щоб врахувати роки проживання студента при оцінюванні його права на громадянство. Проте, у Великобританії ускладнили умови вступу до ЗВО для іноземних студентів [367, с.5].

Варто зазначити, що глобальна конкуренція та міжнародне порівняння рейтингів освітніх послуг ЗВО посилили інвестиції у вищу освіту. Результатом чого стало зосередження на фінансуванні та доступності вищої освіти. З підписанням Болонської декларації ЄС залучив значні інвестиції у вищу освіту, які перевершили інвестиції США у 2008 р. Проте, Е. Хазелькорн зазначає, що в державах-членах ЄС ситуація з фінансуванням вищої освіти дуже різна. Деякі уряди здатні значно інвестувати або, як мінімум, підтримувати поточний рівень інвестицій, інші стикаються з серйозною фінансовою напругою. Наприклад, Ірландія, Латвія, Греція, Італія та Великобританія скоротили фінансування до 40% у 2015 р. [367, с.2].

Попит на вищу освіту посилюється (зростає попит разом із вимогами ринку праці). За мінімальною оцінкою ООН до 2050 р. кількість людей на Землі збільшиться до 117 млн. Це вимагатиме, щонайменше, відкриття одного нового університету щотижня протягом наступних десятиліть. Уряди стануть неспроможними фінансувати таку кількість ЗВО, що призведе до заміни державного фінансування на недержавні джерела, а також індивідуальні виплати.

Більшість європейських країн пишаються тим фактом, що вища освіта стала практично безкоштовною. Проте європейська соціальна модель набуває все більшого тиску – держави-члени ЄС шукають альтернативне фінансування вищої освіти. Досвід Великобританії про впровадження схеми отримання умовної позики виявився достатньо хитким, але викликав зацікавлення в інших країнах. У Німеччині спочатку ввели плату за навчання (€ 500 за семестр), але потім скасували. Інші країни уникають плати за навчання для вітчизняних студентів та студентів ЄС, але встановили плату для іноземних студентів. В Ірландії дозволили університетам встановлювати ринкову плату за навчання [399, с.3].

Дослідники відзначають тенденцію зростання кількості іноземних студентів як джерело додаткового прибутку державними та приватними ЗВО, а також підвищення плати за навчання. Державні ЗВО у більшості держав-членів ЄС стягують більшу плату з іноземних студентів [292, с. 3; 399, с.4]. У Великобританії майже всі ЗВО стягують повну плату за навчання [237, с.6] (див. табл. 3.1.4):

*Таблиця 3.1.4*

#### **Характеристика плати за навчання в державах-членах ЄС**

<b>Плата за навчання</b>	<b>Держави-члени ЄС</b>
Плата за навчання вища для іноземних ніж для вітчизняних студентів	Австрія, Бельгія, Великобританія, Данія, Естонія, Ірландія, Нідерланди, Польща, Чеська Республіка, Швеція
Однакова плата за навчання для іноземних і вітчизняних студентів	Іспанія, Італія, Німеччина, Франція
Плати за навчання немає для іноземних і вітчизняних студентів	Норвегія, Фінляндія

Джерело: [292, с. 3]

Варто зауважити, що встановлені показники ЄС у програмі досліджень і розробок «Горизонт 2020» зазнали значної критики від держав-членів ЄС, багато з яких не в змозі виконати Лісабонський ліміт на 3% ВВП. Тому уряди та ЗВО прагнуть вирішити проблему з точки зору витрат – зниження собівартості на одного студента, співвідношення працівників і студентів, дешевший факультет, дешевші можливості для навчання тощо [367, с.3].

Вивчаючи специфіку маркетинга вищої освіти Великої Британії, Н. Фоскет серед її ознак називає збільшення кількості ЗВО. Для збільшення кількості студентів у ЗВО, було збільшено кількість студентських місць, що фінансуються урядом, кількість постачальників освітніх послуг та можливостей наявних ЗВО. Кількість університетів в ЄС зросла переважно завдяки передачі політехнічного сектора під контроль місцевої влади та надання йому статусу університетів; створенню університетських коледжів і незалежних університетів. Зростання кількості ЗВО призвело до появи двох ринкових елементів – збільшення різноманітності постачальників освітніх послуг, що полегшує вибір споживачів, та запровадження управлінських підходів, які надають ЗВО значну автономію і, водночас ринкову залежність. Університети як незалежні корпорації повинні визначати свою місію та стратегію для виживання на ринку освітніх послуг. Зростання кількості ЗВО привело також до збільшення та різноманітності кількості студентів. У свою чергу така різноманітність «клієнтської бази» дала можливість університетам диференціювати студентів за цільовими групами. Відповідно, на ринку освітніх послуг ЗВО опинилися в різних умовах – між набором та вибором студентів, коли одні університети мають можливість вибирати студентів з найвищими показниками, а інші ЗВО розраховують на зарахування «не обраних» студентів [343, с.32].

Варто зауважити ще на один прояв маркетинга вищої освіти – поява брендів ЗВО, які виникли через конкуренцію між собою та конкуренцію за студентів. Наприклад, маркетинг вищої освіти Великої Британії змінила спосіб оцінювання освітньої діяльності бренду. Коли споживачі мають обмежене попереднє знання про категорію послуг, назва бренду може бути найдоступнішою для діагностики. Відомі бренди отримують вищу оцінку та кращі переваги. Дослідники переконані, що кращі університетські бренди отримують прибуток – «якісних студентів» та підвищують загальне академічне становище. К. Чаплео вважає брендинг частиною маркетингу сектора університетів Великої Британії. Бренд, також є скороченою мірою для цілого асортименту критеріїв, які відображають якість освітньої діяльності ЗВО [245, с.104].



Ще одним проявом маркетизації вищої освіти вважають появу рейтингів університетів. Глобалізація охоплює ринки та конкуренцію між ЗВО та між країнами. У цьому контексті рейтинги є важливим інструментом відображення не стільки якості освіти, скільки боротьби за лідерство – конкурентоспроможність. Характеризуючи сучасний стан національних систем вищої освіти в ЄС, Е. Хазелькорн зазначила, що він ілюструється зростанням популярності та одержимості університетськими рейтингами і підкреслює необхідність вищої освіти для економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності. Нації та університети вимірюються показниками глобального потенціалу, в яких порівняльні та конкурентні переваги вступають у гру. Ці події ведуть до створення єдиного світового ринку вищої освіти. Прагнення ЗВО мати статус світового класу підняв престиж елітних дослідницьких університетів, у свою чергу, впливаючи на формування національної політики, інституційне прийняття рішень, думку зацікавлених сторін, академічну поведінку та вибір студентів [367, с.1].

Т. Керікмяе та Ж. Моне вважають, що вища освіта завжди була конкурентоспроможною, але поява глобальних рейтингів зробила конкурентоспроможність більш видимою та багатополлярною. На їхню думку, рейтинг університетів значною мірою залежить від кількості та якості академічного персоналу, а також від кількості виграних призів та від кількості опублікованих статей, а рівень зайнятості випускників є одним із найбільш конкретних оцінок успіху системи вищої освіти [400].

Проте, академічні рейтинги набагато рідше використовують критерії, основою для яких послужили вимоги ринку праці. Британський рейтинг світових університетів (The Times Higher-QS World) передбачає такий показник, як рівень працевлаштування випускників, однак його питома вага в загальному рейтингу становить лише 10%, порівняно з якістю досліджень – 40%. Шанхайський рейтинг (Academic Ranking of World Universities) взагалі не враховує показники ринку праці, якщо не вважати такими кількість випускників університету, які отримали Нобелівську премію. Альтернативним підходом до цих рейтингів є Німецький рейтинг (The CHE University Rankings (CHE)), який спирається на опитування

студентів і професорів, але при цьому абсолютно не враховує результати опитування роботодавців. Серед критеріїв, які використовуються при підготовці рейтингу є ринок праці та кар'єрне орієнтування, але тут наявна суб'єктивна думка опитуваних. Перевагами цього рейтингу є те, що він дозволяє кожному студенту вивчати та оцінювати ЗВО на основі вибраних ними критеріїв, тобто вибирати власну схему оцінювання [570, с.47].

Отже, рейтинги університетів як орієнтир для вибору студентами ЗВО поширюються. Проте, варто зазначити, що в науковій літературі ЄС рейтингування університетів зазнає значної критики. На думку М. ван дер Венде, проблема полягає в тому, що всі системи рейтингів розцінюють університети однаково, відкидаючи той факт, що різні ЗВО мають різні критерії оцінювання якості, що робить рейтинги доволі умовними та необ'єктивними [570]. Серед інших проблем дослідник виділяє різноманітність методології, критеріїв, надійності, цілей; однаковість оцінювання усіх університетів; залежність оцінювання від позиції в рейтингу, що не є теоретично обґрунтованим; зосередження на викладанні та навчанні; відсутність даних щодо показників якості освітнього процесу; незрозумілість якою мірою визначений престиж у рейтингах відображає реальну якість освітньої діяльності ЗВО; штовхання ЗВО до «змагань за популярність»; концентрація науково-дослідних рейтингів переважно на природничих і медичних науках та англійській мові; частковість та адаптованість рейтингів до потреб різних зацікавлених сторін [570, с.47-48]. Поділяючи цю думку, Е. дер Вірт переконаний, що університетські рейтинги не дають важливої інформації, яка може допомогти абітурієнтам оцінити якість певної освітньої програми [272].

Іншими показниками маркетизації вищої освіти вважають посилення контролюючих механізмів, посилення конкуренції в процесі набору науково-педагогічного персоналу [576]. Так, наприклад, політиці стимулювання добровільної академічної мобільності приділяють значну увагу в ЄС. У 13-ти державах-членах ЄС викладачі є державними службовцями, чие працевлаштування залежить від нормативно-правової бази. У Франції, наприклад, освіта підпорядковується уряду, який організовує та контролює різні аспекти викладацької професії, в тому числі

мобільність. Інші країни ввели ринкові механізми в освітні системи, що робить відкритий набір викладацького персоналу нормою, особливо серед нових країн, що вступили до ЄС та країн-кандидатів. Відкритий набір на посаду, таким чином, забезпечує гнучкість і автономію, але не може бути прирівняним до конкурентоспроможного ринку праці [554, с.42-43].

Бажання ЄС модернізувати європейські системи вищої освіти для сприяння розвитку суспільству та конкуренції з найпрестижнішими освітніми системами у світі було відображене в Лісабонській та Болонській деклараціях. Як наслідок, більшість країн ЄПВО ввели в національні системи вищої освіти елементи маркетингу. У ЄС флагманом ринкових відносин у вищій освіті є Великобританія, яка «перейшла на американські рейки». Р. Браун вказує на існування значної конкуренції як для студентів, так і для дослідницьких фондів серед автономних ЗВО. Зменшення кількості приватних університетів, які мають повноваження надавати освітні ступені (бакалавра, магістра). Плата за навчання була вперше запроваджена в 1998 р. і становила близько 40% доходів ЗВО, решта – з державних грантів. Для студентів існують державні та університетські субсидії. Залучення приватних коштів для розвитку ЗВО все ще перебувають у зародковому стані, але частка приватного доходу зростає, у 2005 р. вона складала 33% [236, с.17].

Окрім того, наочним прикладом маркетингу вищої освіти Великобританії дослідники вважають державну політику, яка сприяла розширенню вищої освіти для збільшення кількості студентів та підготовки кваліфікованої робочої сили. Такі зусилля привели до конкуренції між ЗВО, де до студентів усе частіше ставляться як до споживачів, а ЗВО працюють над підвищенням рівня відповідності освітніх послуг вимогам споживачів і роботодавців. Внаслідок зменшення державного фінансування вища освіта покладається на взаємодію з бізнесом, змушуючи ЗВО змінювати характер управління та підвищувати якість освітніх послуг, щоб забезпечити максимальну ефективність від продажу та прибутків. У свою чергу студенти розглядають можливість отримати вищу освіту як право та вимагають більшого вибору та віддачі від вкладених інвестицій в освітню послугу [550].

У Німеччині за останні десять років університети поступово набули більшої автономії у фінансових, організаційних і кадрових питаннях. Вони можуть вибирати кращих студентів, а деякі ЗВО запровадили плату за навчання. Іншим важливим чинником розвитку маркетизації вищої освіти в Німеччині є ініціатива досконалості, яка сприяє популярності науки та досліджень у міжнародному науковому просторі.

У деяких інших європейських країнах рух до ринку був обмеженим. Північні країни відрізняються своєю широкою громадською і обмеженою приватною підтримкою вищої освіти, як ЗВО, так і студентів. Так, наприклад у Фінляндії ЗВО з 2017 р. отримали право на стягнення плати за навчання, але тільки для студентів з-поза меж Європейського економічного простору. У цій країні існує обмежена конкуренція за студентів, а також практично немає свободи вступу для нових постачальників на ринок освітніх послуг. Спостерігається незначна конкуренція за фінансування досліджень. Лише незначний крок був зроблений до надання університетам більшої автономії та фінансування [211; 236, с.19].

З наведеного вище видно, що маркетизація вищої освіти в ЄС призвела до значних трансформацій освітньої системи. ЗВО були перетворені в більш потужні корпоративні мережі, орієнтовані на споживача, чий внесок у цінності суспільства зазнав серйозних випробувань [397]. У різних країнах ЗВО почали відповідати професійним інтересам, обслуговуючи їх з функціональної точки зору. Вони стали учасниками формування професійного класу у заможних державах Європи. В умовах ринкової економіки сучасні ЗВО вимушені готувати комерційно орієнтованих професіоналів, а не задовольняти суспільні інтереси. Під тиском суспільних змін ЗВО поступово перетворюються з центрів навчання на бізнес-організації з продуктивними цілями та змінюють свої орієнтири з академічних на операційні [425, с.6].

У сучасному світі вищу освіту вважають основою економічного розвитку. Потенційно великі вигоди можуть бути отримані через залучення до європейського рівня співпраці в цій галузі. Такий підхід відображає небезпечно односторонній погляд на освіту. Одним із можливих наслідків цього розвитку є те, що навчальні курси все більше призначені для задоволення потреб ринку праці, замість того, щоб

забезпечити студентів знаннями заради індивідуального розвитку та академічного прогресу. Це означає, що зміст університетського навчання може стати адаптованим лише до потреб потенційних роботодавців, які вимагають перетворити університетську освіту на професійно-технічну підготовку. Такий розвиток подій загрожує існуванню менш економічно життєздатних дисциплін, таких як історія, археологія та філософія на користь права, економіки та бізнесу. Окрім того Болонський процес та Європейська Комісія закликають зменшити автономію ЗВО від національних урядів, що певним чином пояснює «допоміжне» ставлення ЗВО до Болонських реформ. Автономію можна розглядати бажаною для академічних перспектив, але її потенційні економічні наслідки не мають бути недооціненими. З одного боку автономія ЗВО означає менше втручання уряду у вищу освіту, але з іншого боку вона досягається ціною меншого державного фінансування, що призводить до зростаючої залежності вищої освіти від фінансування з інших джерел, таких, як приватний сектор. Хоча такий підхід, на думку С. Гарбен, і сприяє економії громадських коштів, але ставить під сумнів незалежність та об'єктивність наукових досліджень та вищої освіти [352, с. 23].

Вивчаючи досвід США та Канади щодо питань трансформації вищої освіти в умовах ринку, К. Лінч [425] та С. Робертсон [505] виділяють такі негативні наслідки процесу маркетизації у вищій освіті:

- «колонізація умів учених і студентів», що відбувається в університетах, стала можливою завдяки неоліберальній політиці, яка приховує свій ідеологічний підтекст стосовно до вищої освіти заради економічної ефективності;
- навчання студентів стає більш зосередженим на власній економічній користі. Ідеологія студентів і викладачів працювати на благо людства зазнає змін після того, як ЗВО почали діяти як конкурентні бізнес-орієнтовані корпорації;
- поступове зменшення розриву між комерційним і науковим у галузі досліджень. Наукові дослідження також стають орієнтованими на фінансові вигоди;
- створення ЗВО, орієнтованих на ринок, значно послаблює позиції мистецтва, гуманітарних і соціальних наук, тому що ці галузі не обслуговують комерційний сектор. Їх завдання полягає в освіті громадянського суспільства, а не в

отриманні прибутку. Внаслідок цього, соціальні науки поступово втрачають статус і вплив, оскільки держава зменшує розмір інвестицій у галузі мистецтва, гуманітарних і соціальних наук, порівняно з природничими науками (фізика, хімія, біологія). Без державних інвестицій такі сфери науки не зможуть розвиватися, оскільки не існує серйозних альтернатив державному фінансуванню. Це загрожує поступовому скороченню сектора вищої освіти;

- створення ЗВО, орієнтованих на ринок, може призвести також до концентрації ресурсів у цих ЗВО без громадського контролю. У США це відбувається в державних ЗВО, яким, на відміну від приватних, важче залучати успішних учених через неможливість запропонувати високі зарплати [425, с.8; 505].

У контексті вивчення наслідків маркетизації вищої освіти в ЄС важливо також простежити тенденції розвитку цього процесу, спираючись на дослідження П. Тейшейр. На сучасному етапі розвитку у європейській вищій освіті зростає вплив ринкових відносин, що проявляється у посиленні конкуренції (на національному та міжнародному рівнях) за студентів, за фінансові ресурси та за академічний персонал. Таке зміцнення конкуренції часто стимулювалось регулюючими силами і було пов'язане з посиленням інституційної автономії, для того, щоб зробити європейські ЗВО більш здатними реагувати на конкурентні ринкові виклики. З іншого боку, вплив маркетизації також виникає через усе більшу приватизацію освіти, що відбувається не тільки через розвиток приватного сектора, але також через прийняття приватних правил та практик державними ЗВО, спрямованих на досягнення більшої гнучкості та ефективності [537, с.3].

Незважаючи на перевагу державних ЗВО, в останні десятиліття в усьому світі приватна вища освіта зазнає значного зростання. Але приватні ЗВО все ще відіграють незначну роль у багатьох європейських освітніх системах, а їх виникнення відбувається на фоні консолідованого державного сектора.

На думку П. Тейшейра, маркетизація та приватизація вищої освіти є все більш помітними у ЄПВО, у механізмах і джерелах фінансування. Європейські ЗВО стикаються з більш складними фінансовими моделями, де традиційні способи фінансування були трансформовані, а державні джерела зменшились. Останніми

десятиліттями уряди менше схильні вкладати додаткові державні ресурси в систему вищої освіти через різні тенденції: удорожчання вищої освіти, фінансова економія, а також зміна уявлень про характер освітніх послуг [537, с.4].

Ці тенденції сприяли скороченню державних бюджетів, спрямованих на вищу освіту, а також зменшенню інституційних бюджетів та зниженню витрат на навчання на кожного студента. Тенденція до посилення маркетизації вищої освіти також відображається у структурі надходжень до ЗВО, при цьому все більше уваги приділяється диверсифікації доходів. Незважаючи на те, що державне фінансування, ймовірно, залишатиметься основним джерелом доходу для європейських державних ЗВО, нинішня ситуація змусила багато країн переглянути розподіл витрат вищої освіти та диверсифікацію джерел фінансування [537, с.4].

Зростаючий вплив ринкової економіки та приватизації у європейській системі вищої освіти також пов'язані зі зміною уявлень про цілі та характер ЗВО. В останні десятиліття уряди змінили ідею соціальної ролі вищої освіти, що суттєво вплинуло на сутність ЗВО та організацію сектору вищої освіти. Освітні рішення все більше є мотивованими економічними факторами, а ЗВО сприймаються як інститути економіки. Більше того, соціальний внесок діяльності ЗВО та наукових організацій все більше пов'язаний з оцінюванням їх економічної значимості. Політики та інституціональні менеджери вивчають способи керування діяльністю університетів через стимули, які відповідають зростаючому впливу економічних та управлінських ідей на вищу освіту та дослідження [537, с.5].

Маркетизація впливає на ринки та державне регулювання вищої освіти. П. Тейшейр зазначає, що ринки вищої освіти відрізняються від традиційних ринків тим, що вони є «псевдо-ринками», які фінансуються державою і були введені в існуючі державні системи вищої освіти з метою підвищення ефективності та оперативності. В умовах «псевдо-ринку» рішення про пропозицію та попит координуються за допомогою ринкових механізмів, в яких запроваджуються лише деякі основні елементи ринку, такі, як конкуренція, витрати на користувача, окремі обов'язки та свобода вибору. Державне регулювання та фінансування залишатимуться важливими механізмами координації [537, с.8].

Такий акцент на ринкових та економічних мотивах посилив напруженість між двома різними аспектами та ідеями про вищу освіту. З одного боку, вища освіта є соціальним інститутом з особливими культурними та соціальними функціями. З іншого боку, вища освіта є галуззю та частиною економічної системи (і все більш важливою його частиною). Це останнє уявлення про вищу освіту як промисловості та як економічного сектору має важливі наслідки для того, як сприймаються ЗВО, а саме «псевдо-корпоративні одиниці», що виробляють освітні послуги для зовнішнього середовища, що стає дедалі більш конкурентним і вимогливим. З огляду на це, виникає необхідність освітніх систем адаптуватися та реагувати на мінливі потреби економічних і суспільних суб'єктів [537, с.8].

Аналізуючи явище маркетизації вищої освіти в ЄС Р. Браун робить висновок, що маркетизація вищої освіти є складним процесом, що перебігає між ринковими та неринковими крайнощами. Незважаючи на це, існує чітка тенденція до посилення міжнародної конкуренції, у тому числі цінової конкуренції щодо забезпечення студентів вищою освітою, а також створення псевдо-ринку академічних досліджень. Навіть країни Північної Європи, бастиони державної підтримки неринкової системи, починають вводити деякі ринкові механізми [236, с.21].

Викладене вище дає можливість зробити такі висновки. Процес маркетизації вищої освіти, обумовлений глобалізацією, підштовхнув вищу освіту до перетворення її на потужний сектор економіки; перехід вищої освіти до ринкових відносин охарактеризувався підвищенням конкуренції між ЗВО за студентів, контингенту іноземних студентів, запровадженням плати за навчання, збільшенням інвестицій, появою брендів ЗВО та міжнародних рейтингів, а також приватизацією вищої освіти.

### **3.2. Перехід випускників від вищої освіти до ринку праці**

Вплив глобальних економічних, соціальних, політичних і культурних тенденцій на освітній сектор виявився у взаємодії вищої освіти з ринком праці, що



вимагає від ЗВО враховувати потреби ринку праці під час підготовки кваліфікованих кадрів та створювати конкурентне середовище фахівців. У ринкових умовах університети змушені постійно змінювати освітні програми, удосконалювати процес підготовки фахівців, задовольняти потенційних споживачів якісною освітою, забезпечувати якісні освітні послуги та мати академічний персонал, готовий пристосовуватись до мінливих сучасних економічних умов.

У Лісабонській стратегії зазначено, що сучасна економіка знань є передумовою економічного зростання постіндустріального типу, в якій людський капітал стає основним виробничим ресурсом. Цей капітал формується у сфері освіти та реалізуються на ринку праці, що зумовлює підвищення ролі та значення вищої освіти й вимагає від неї здійснювати освітню діяльність відповідно до вимог ринку праці, а також знаходити шляхи для співробітництва. Ефективна взаємодія вищої освіти з ринком праці є запорукою економічного розвитку держави [420, с.7]. Для налагодження ефективної взаємодії необхідно розуміти специфіку ключових гравців цих відносин – вищої освіти та ринку праці, і визначити їхні структурні компоненти.

У вітчизняній науковій літературі під взаємодією вищої освіти з ринком праці розуміють «технологію узгодження поведінки всіх суб'єктів ринкових відносин (держави, профспілок, організацій роботодавців, навчальних закладів, учнів та студентів) у процесі якої досягається узгодження попиту та пропозиції на кваліфіковану робочу силу, створюються передумови для відтворення людського капіталу та забезпечується стійке соціально-економічне зростання» [53, с.71].

Л. Лавриненко взаємодію вищої освіти з ринком праці називає «соціально-економічним механізмом», який регулюється державою. Структурними компонентами цього механізму є ринок освітніх послуг та ринок праці. «За своїм економічним призначенням ринок праці належить до ресурсних ринків, ринок освітніх послуг – до ринків товарів; вони характеризуються специфічним соціально-економічним змістом, що потребує значного державного впливу, оскільки ці ринки є взаємопов'язаними. Ринок праці та ринок освітніх послуг є об'єктами, керованими державою, яка водночас виступає суб'єктом обох ринків» [76, с.593].

Зарубіжні дослідники теж відзначають важливу роль уряду в реалізації взаємодії вищої освіти з ринком праці. Це досягається через використання інструментів управління пропозицією та попитом на випускників. До таких інструментів А. Котман та Г. де Вірт відносять [405, с.4-5]:

- *Кількісні інструменти* – регулювання кількості студентів у системі вищої освіти, ЗВО, секторах економіки; укладання угод з університетами з урахуванням їхніх можливостей та потреб ринку праці.

- *Якісні інструменти* – впровадження та регулювання нових програм або закриття існуючих на основі вимог ринку праці; розроблення плану-розвитку та впровадження реформ системи освіти; вивчення та урахування розвитку окремих секторів економіки або предметних областей.

На думку А. Котман та Г. де Вірт, уряд та ЗВО по-різному впливають на регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці. Так, уряд має повноваження активізувати освітні програми, що мають стратегічне значення для країни з точки зору ринку праці та економіки знань; оптимізувати різноманітну підготовку випускників ЗВО, протидіяти фрагментації, дублюванню та неефективності, особливо коли однаковий навчальний курс пропонується в різних ЗВО; забезпечити пропозицію освітніх програм, які мають унікальний характер та актуальність для ринку праці. Зі свого боку ЗВО можуть залучати більше студентів; реагувати на потреби ринку праці, посилити якість та закрити неефективні програми [405, с.6].

У процесі взаємодії вищої освіти з ринком праці А. Гравіте виділяє три зацікавлені сторони: заклади вищої освіти, роботодавців і студентів. Успішне партнерство між університетами та роботодавцями є результатом стратегічного підходу та довгострокового співробітництва [360, с.323].

Варто зауважити, що в ЄС взаємодію вищої освіти з ринком праці розглядають як систему, до якої також відносять перехідний період [345; 405; 577].

Наведене вище, дає змогу виділити такі структурні компоненти системи взаємодії вищої освіти з ринком праці:

- Вищу освіту – інститут присудження кваліфікацій. Етап отримання кваліфікації.

- **Перехідний період** – проміжний елемент між вищою освітою та ринком праці, коли випускники ЗВО намагаються запропонувати (вигідно продати) роботодавцям отримані під час навчання навички та компетенції. Етап пошуку першої роботи.

- **Ринок праці** – місце реалізації випускниками ЗВО навичок і компетенцій у професійній сфері. Етап працевлаштування.

Ключовим суб'єктом (учасником) переходу від вищої освіти до ринку праці є студент, який має подолати на шляху до першої роботи три етапи (див. рис.3.2.1.):

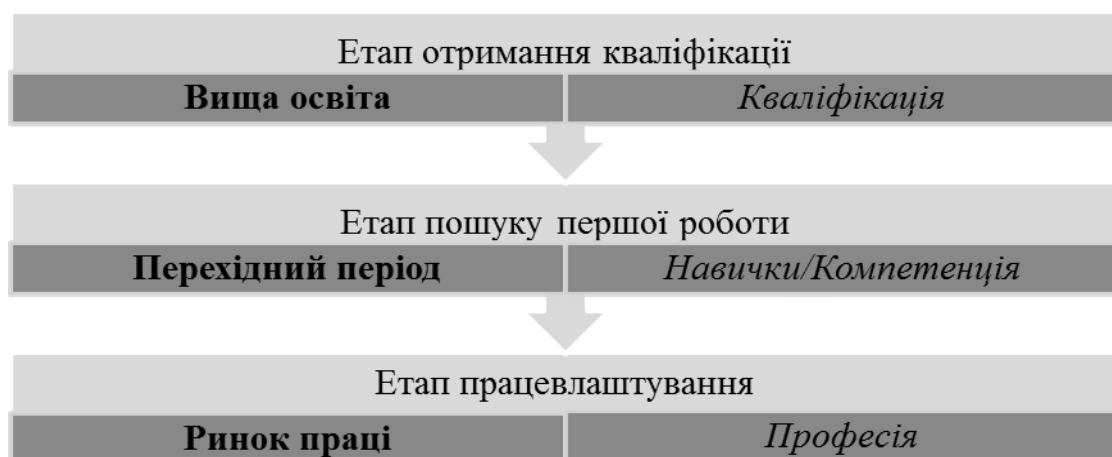


Рис. 3.2.1. **Схема переходу випускників від вищої освіти до ринку праці**

Варто додати, що система взаємодії вищої освіти з ринком праці має взаємний зв'язок. Процес подолання етапів може відбуватися як від освіти, через перехідний період до ринку праці, так і навпаки – від ринку праці через перехідний період до вищої освіти. Це відбувається тоді, коли робітнику необхідно підвищити рівень кваліфікації, або змінити роботу. За таких умов структурні компоненти системи взаємодії вищої освіти з ринком праці знаходяться в постійній взаємодії та взаємозалежності (див. рис.3.3.2) (розроблено автором).

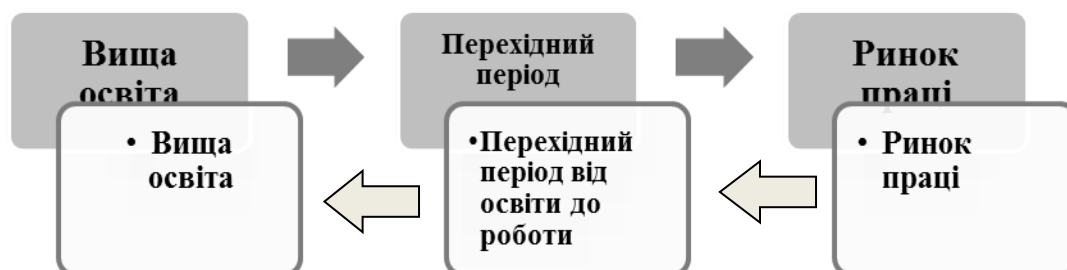


Рис. 3.3.2. **Циклічна модель взаємодії вищої освіти з ринком праці**

Для повноцінної співпраці вищої освіти з ринком праці необхідно враховувати різні чинники, соціального або економічного характеру. Серед яких виділяємо успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, відповідність між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці тощо.

Про важливість ефективного переходу випускників від вищої освіти до працевлаштування йдеться в багатьох звітах Європейської Комісії, тому створення для цього необхідних умов є важливим завданням політики ЄС. У звітах є розуміння того, що майбутній успіх економіки ЄС, залежить від наявності ефективного переходу від вищої освіти до працевлаштування [331; 459; 460].

Створення умов для покращення працевлаштування випускників починається на рівні вищої освіти, заради чого здійснюють різні заходи. Фундаментальним заходом стало поширення Болонського процесу, що сприяло створенню ЄПВО, забезпеченню якості вищої освіти, поширенню академічної мобільності, а також визнанню кредитів і дипломів. Три-циклова структура вищої освіти дає можливість студентам постійно удосконалювати професійні навички. ЄРК і НРК є способом сполучення потреб ринку праці та можливостей вищої освіти. Такі рамки інформують про співвіднесення навичок і кваліфікацій, які потрібні роботодавцям з освітніми програми, що дозволяють підготувати фахівців відповідно до вимог ринку праці. Розроблення НРК дозволило зробити складну систему формування компетентностей більш прозорою, та стало базою для стратегічного планування професійної підготовки, задоволення попиту на ринку праці. У багатьох країнах НРК створюються в результаті тісної співпраці з роботодавцями та професійними організаціями (наприклад, Австрія, Данія, Німеччина) [271, с.47].

ЄКТС була розроблена для покращення академічної мобільності й міжнародного розвитку освітніх програм. Ця система полегшує порівняння освітніх програм по всій Європі. Європейські студенти отримують додаток до диплома, який являє стандартизований опис навчальних досягнень, що забезпечує прозорість і визнання академічних досягнень та дипломів [269]. Отже, прийняття Болонської системи вищої освіти дозволило країнам упровадити єдині освітні стандарти,

розробляти освітні програми, викладати курси англійською мовою, стимулювати міжнародну академічну мобільність [370].

Для налагодження зв'язку між вищою освітою та ринком праці Європейська Комісія впроваджує різні програми, серед яких програму модернізації вищої освіти для збільшення рівня працевлаштування випускників; програму Еразмус+ для обміну студентами як інструменту забезпечення молоді можливості отримати досвід і навички, потрібні роботодавцям [527]. «Політика управління навчанням протягом життя» (Lifelong Guidance Policy) спрямована на досягнення соціальних та економічних цілей, зокрема на підвищення ефективності та результативності вищої освіти, на підготовку та перехід до ринку праці, запобігаючи невідповідності кваліфікації професійній сфері [418].

Варто зауважити, що в ЄС намагаються контролювати процес переходу випускників ЗВО на ринок праці та покращити умови для їх працевлаштування. Перехід від вищої освіти до ринку праці обумовлений багатьма взаємодіючими та суб'єктивними чинниками, такими, як соціально-культурний, демографічний та економічний контекст країни, організація ринку праці та освітніх систем, роль держави у формуванні попиту та пропозиції робочої сили тощо. Перехід випускників ЗВО від вищої освіти до відносно стабільного робочого місця має бути динамічним, регульованим процесом, а не наслідком характеристик трудових ресурсів [345]. За даними звітів ЄС, процес переходу від вищої освіти до ринку праці є найскладнішим досвідом для випускників, коли вони залишаються без підтримки з боку держави, ЗВО та інших організацій. Вони вимушені самотійно шукати роботу та мають високий ризик залишитися безробітними [345; 405; 578].

На тривалість перехідного періоду випускників від освіти до ринку праці впливають різні фактори: рівень освіти, кваліфікація, якість освіти (наявність практико-орієнтованого навчання), вік і стать випускників [345; 578].

Термін пошуку роботи випускників варіюється у державах-членах ЄС. Випускники ЗВО знаходять відповідну роботу швидше тих, хто має середню освіту, та їх робота високо оплачувана. У середньому пошук роботи у випускників ЗВО займає 5,1 місяці, в порівнянні з 7,3 місяцями для випускників із середньою освітою

і 9,9 місяців для випускників з низьким рівнем кваліфікації. Пошуки першої роботи стають коротшими для випускників академічних напрямів (10,8 місяців) у порівнянні з технічними (13,3 місяці) (наприклад, у Болгарії, Польщі, Словаччині). Випускники ЗВО у більшості країн знаходять роботу менше ніж за 5 місяців, але в середньому по ЄС-27 (див. додаток А) на пошук роботи випускники витрачають більше року в Італії, Греції, Іспанії та Румунії. Часто випускники ЗВО знаходять роботу, що не відповідає їхній кваліфікації (1 з 5 випускників в ЄС є надмірно кваліфікованим) [297, с.1; 408; 441].

Вивчення К. Мокану ситуації переходу з вищої освіти до ринку праці в ЄС, показало що випускники ЗВО зі Словенії мають найуспішніший перехід. У Польщі випускники ЗВО мають швидкий вихід на ринок праці та високу стабільність на першій роботі, але їх кваліфікація не завжди відповідає вимогам роботи. Угорщина та Литва характеризуються повільним переходом і низькою стабільністю на першій роботі, а в Угорщині адекватність першої роботи є низькою. Швидкість працевлаштування залежить від кваліфікації та галузі навчання. Випускники ЗВО з точних наук, математики, інформаційних технологій, сільського господарства та ветеринарії мають швидкий перехід на ринок праці. Високу стабільність першої роботи мають випускники з бізнесу та права, а адекватність – випускники педагогічних ЗВО. Оптимальна кількість років навчання у ЗВО та адекватність переходу на ринок праці становить п'ять років. Використання інтерактивних методів навчання покращує швидкість та адекватність переходу від навчання до роботи [441, с.11].

Зворотній перехід від безробіття та бездіяльності до роботи не часто спостерігається в країнах Центральної Східної Європи (Чеська Республіка, Естонія, Латвія, Литва, Угорщина, Польща, Румунія, Словаччина), у порівнянні з Данією та Швецією, де кількість безробітних скоротилася у 1998-2008 рр., тоді як це число зросло в країнах Центральної Східної Європи. Найвищий ступінь мобільності ринку праці (labour market mobility) постійно спостерігається в Іспанії, Люксембурзі, Нідерландах, Данії та Швеції, де відбувається висока мобільність працівників з вищою освітою віком до 29 років, переважно жінок [578, с.18].

Варто зазначити, що в ЄС існує велика кількість офіційних механізмів пошуку роботи. Це інформаційні центри, які спеціалізуються на певній професійній сфері та надають інформацію про можливі вакансії на ринку праці й можливості підвищення кваліфікації. Наприклад, Інформаційний центр для професій у сфері медицини в Англії (The information service for careers in The National Health Service (the NHS) in England), Європейська професійна спілка комп'ютерних систем (The European Professional Society on Computer Systems) тощо. Оцінка випускниками ролі соціальної мережі в пошуках роботи показує, що вона прискорює їх перехід на ринок праці, але не гарантує тривалість працевлаштування [297, с.4].

Для покращення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці в ЄС різні зацікавлені сторони (ЗВО, роботодавці, служби зайнятості, фізичні особи) відіграють взаємодоповнюючу роль у підтримці їх працевлаштування. Роботодавці надають перевагу випускникам з відповідними навичками, зокрема управлінськими; специфічними (комунікативні, робота з комп'ютером, здатність адаптуватися до нової ситуації); аналітичними та вмінням вирішувати проблеми. Знання іноземних мов мають важливе значення для роботодавців з міжнародними контактами і є більш важливими у приватному ніж у державному секторі [322, с.8; 297, с.4]. Наявність «м'яких навичок» сприяє працевлаштуванню. Можливість для молодих людей отримати досвід роботи під час або після навчання є невід'ємною вимогою конкурентоспроможності в умовах мінливого ринку праці [297, с.1].

Проте таких навичок як інноваційні, підприємницькі та організаційні, які є запорукою довгострокової кар'єри, роботодавці не очікують від недавніх випускників. Зауважимо, що 47% роботодавців повідомляють про брак випускників з потрібними навичками. На їх думку, цю проблему можна вирішити через співпрацю з університетами в розроблені освітніх програм. Тим не менше, дуже мало роботодавців співпрацюють з університетами [297, с.4; 298, с.48;].

Для покращення переходу від освіти до роботи Європейська Комісія прагне сприяти обміну студентами як інструменту здобуття молодими людьми досвіду і навичок, потрібних роботодавцям. Програма для модернізації систем вищої освіти заохочує держави-члени ЄС проводити реформи для підвищення рівня

працевлаштування випускників. Програма Еразмус+ спрямована на підтримку молодих людей, студентів і дорослих отримати досвід, навчання або роботу за кордоном. З цією метою Європейський союз з професійного навчання (The European Alliance for Apprenticeships) організовує навчання на підприємстві за підтримкою бізнесу. Програма «Гарантія молоді» (the Youth Guarantee) прагне підвищити доступ до навчання на підприємстві молодим людям без освіти, професійної підготовки або зайнятості, а також збільшити можливості навчання у вищій освіті після закінчення школи та працевлаштування [251, с. 8; 527, с.4].

Сучасний європейський ринок праці зазнає серйозних змін. Попит на кваліфікованих робітників змінився не тільки через економічну кризу, що призвела до високого рівня безробіття як для молоді, так і для дорослих, а також через довгострокові тенденції (технічний прогрес, глобалізацію, старіюче населення, екологічно чисту економіку), що ставлять під сумнів можливість задовольнити відповідними кваліфікаціями потреби ринку праці в Європі. Ці тенденції впливають на розвиток подальшого дисбалансу у пропозиції та попиту на кваліфікованих робітників. Для вирішення цих проблем у 2008 р. Європейська Комісія ініціювала програму «Нові кваліфікації для нових робочих місць» (New skills for new jobs), а також розробила стратегію «Європа 2020 – Програма розвитку нових кваліфікацій та робочих місць» (Europe 2020 – An agenda for new skills and jobs), що підкреслює важливість інвестування в підготовку фахівців та забезпечення відповідності їх кваліфікації потребам ринку праці [318; 345].

Варто зазначити, що іншим суб'єктом, зацікавленим у відносинах з вищою освітою є ринок праці. До економічних чинників стимулювання його взаємодії з вищою освітою відносять структуру ринку праці, співвідношення зарплати до кваліфікації, міграцію робочої сили тощо. Вивчаючи структуру ринку праці, В. Борух серед основних його компонентів виділяє працездатне населення, бездіяльних (незадіяних у робочому процесі) та робочу силу (працевлаштованих і безробітних), які постійно взаємодіють [231]

Зайнятість і безробіття є важливим показником взаємодії вищої освіти з ринком праці. Рівень зайнятості випускників не є високим в ЄС і різниться в



держав-членах (див. додаток Н). Дослідження сучасних тенденцій у Великобританії свідчить про покращення перспектив працевлаштування випускників з вищою освітою за 2004-2014 рр. Так, у 2013-2014 рр. 92% бакалаврів, 89% магістрів та 92% аспірантів були працевлаштованими [473, с.25]. Швеція має високий рівень (один з найвищих в ОЕСР) зайнятості для випускників з вищою освітою. Рівень безробіття серед випускників з вищою освітою, нижчий для жінок, ніж для чоловіків. Випускники-магістри, заробляють більше, ніж випускники-бакалаври [409, с.6].

На відміну від Великобританії та Швеції в інших країнах ЄС спостерігається достатньо високий рівень безробіття випускників з вищою освітою. До економічної кризи 2008 р. більшість держав-членів ЄС були успішними в скороченні рівня безробіття [578, с.5]. Тенденція до зниження безробіття по регіонах спостерігалася в Німеччині, Іспанії, Італії, Португалії, Швеції, Великобританії [407, с.78].

Протягом 2004-2008 рр. у країнах Центральної та Східної Європи число безробітних збільшилося, у той час як цей показник зменшився у Швеції (від 48% до 38%) та Данії (від 42% до 39%). У ЄС відсоток безробітних знизився від 62% до 57%. Для країн Центральної та Східної Європи в ЄС відбулося збільшення рівня безробіття – від 57% до 61%. Після невеликого зростання у 2011 р. рівень зайнятості знизився на 0,2 % по ЄС-28 (див. додаток А), що викликано структурними перетвореннями в ЄС [578, с.16]. Рівень безробіття в більшості держав-членів ЄС залишається дуже високим, і для стійкого зростання необхідні істотні поліпшення. Частка довгострокового безробіття продовжує зростати. Для країн ЄС-15 (див. додаток А) рівень безробіття у 2012 р. становив 10,6%. Припинення зростання рівня безробіття (11%) в ЄС відбулося з другої чверті 2013 р. [407, с.9].

Окрім того, на ринку праці ЄС спостерігається тенденція зростання зневірених працівників (*discouraged workers*), яка веде до їх виключення з ринку праці. Так, у 2008 р. їх частка була 5,5%, а в 2012 р. – 6,5%. У країнах, що характеризуються високим рівнем безробіття, з 2011 р. відбулося значне зростання кількості зневірених працівників [407, с.13]. За даними Євростату в ЄС у 2013 р. спостерігалася: зростання частки населення ЄС-28 (див. додаток А) у віці 30-34

років з вищою освітою до 36,8% (встановлений орієнтир ЄС на 40% до 2020 р.); зростання частки висококваліфікованих робочих місць до 30,7% (прогнозують зростання на 35,9% до 2025 р.); збільшення працевлаштування випускників ЗВО (близько 80%) в ЄС-28 (див. додаток А); погіршення перспектив працевлаштування випускників (Італія, Греція, Кіпр) [338; 477; 581].

Вимірювання працевлаштування випускників є складним завданням, оскільки працевлаштування випускників відразу після закінчення ЗВО залежить від якості їх підготовки та актуальності кваліфікації. Темпи виходу з вищої освіти не збігаються з темпами вступу на ринок праці, адже одні одночасно навчаються і працюють, а інші закінчують навчання і залишаються поза ринком праці. Паралельно зі зменшенням частки молоді у сфері освіти відбувається її збільшення на ринку праці серед працевлаштованих або безробітних. Так, у 2012 р. частка випускників у віці 20-25 років зменшується з 45% до 25%, а у віці 26-34 років з 20% до 15%. Показники виходу на ринок праці майже подібні: у віці 20-25 років зменшується з 65% до 33%, а у віці 26-34 років з 30% до 20% [472].

З метою збільшення рівня зайнятості випускників ЗВО (20-34 років) Європейська Комісія у 2012 р. встановила орієнтир (ET2020 benchmark) – 82% [256; 297]. Але після фінансової кризи 2008 р. він почав падати і знизився до 75,4% у 2013 р. Лише в Австрії, Німеччині, Нідерландах, Швеції, Великобританії, Данії та на Мальті показник працевлаштування випускників ЗВО залишився вище вказаного орієнтира – 90%. У Греції, Італії та на Кіпрі він був низьким [297, с. 2; 347].

Зауважимо, що перспективи працевлаштування випускників значною мірою залежать від загального стану економіки, з одного боку, та їх індивідуальних особливостей (вік, стать або соціальний клас), з іншого [547, с.182; 447].

Окрім того, під час переходу на ринок праці випускники стикаються з проблемою невідповідності напряму підготовки та працевлаштуванням. У Словенії, наприклад, 60% випускників ЗВО з точних наук знаходять роботу протягом 3 місяців, у порівнянні з 45% випускників ЗВО із соціальних наук. У Великобританії випускники ЗВО з програмної інженерії майже удвічі частіше залишаються безробітними протягом 6 місяців після випуску, ніж випускники з хімії. У 2013 р. у

Великобританії випускники ЗВО гуманітарного, мистецького, мовного або педагогічного профілю мали нижчі показники зайнятості (84-88%), ніж ті, хто вивчали медицину, техніку та засоби масової інформації (92-95%). Залежність працевлаштування випускників від напряму підготовки може зберігатися в довгостроковій перспективі [297, с. 3; 359].

Варто зазначити, що рівень безробіття молоді з різним освітнім рівнем дає надійну інформацію про цінність вищої освіти. Показники рівня безробіття у 2013 р., свідчать, що чим вище рівень освіти, тим нижче рівень безробіття. Середній показник безробіття для молоді з низьким рівнем освіти становить 17,7%, із середньою освітою – 10,4%, з вищою освітою – 7,6%. Найбільші прогалини між показниками безробіття серед молоді з високим і низьким освітнім рівнем наявні у Чеській Республіці (3% проти 17,4%), Німеччині (2,8% проти 11,7%), Словаччині (8,2% проти 31,7%) та Ірландії (7,6% проти 15,3%). У цих країнах наявність вищої освіти покращує перспективи молоді на ринку праці [547, с.183]. Найбільший розрив між рівнем безробіття молоді з магістерським рівнем та низьким рівнем освіти зафіксовано в Словаччині (8,2% проти 39,0%), Ірландії (5,8% проти 29,7%), Франції (7,5% проти 29,8%) та Хорватії (16,3% проти 37,9%). Розбіжності безробіття між фахівцями з магістерським і середнім рівнем освіти є в Іспанії (14,7% проти 26,4%), Греції (22,4% проти 33,9%) та Франції (7,5% проти 17,4%), а між фахівцями з бакалаврським і середнім рівнем кваліфікації є в Люксембурзі (3,7% проти 12,5%), Литві (4,0% проти 12,4%) та Франції (9,6% проти 17,4%) [543, с.216].

Залежність безробіття від рівня освіти відчули випускники з вищою освітою в порівнянні з однолітками з середнім та низьким рівнем освіти, які постраждали від економічної кризи. Як наслідок у 2008-2013 рр. рівень безробіття молоді з вищою освітою збільшився на 10,4% на рік у половині країн ЄВПО; найвищі темпи зростання зареєстровані на Кіпрі (36,2%), Греції та Іспанії (21,9%). У Німеччині зменшили рівень безробіття висококваліфікованих працівників до 7% [547, с. 185].

Зазначимо, що отримання кваліфікації вищого рівня знижує ймовірність стати безробітним як для жінок, так і для чоловіків. Однак розрив між рівнем безробіття серед молоді з високим і низьким освітнім рівнем для жінок та чоловіків

відрізняється. У 2013 р. майже в усіх країнах ЄПВО чоловіки з низьким рівнем освіти мають більш високий рівень безробіття, ніж жінки-колеги. Це пояснюється тим, що, по-перше, освіта знижує гендерний розрив у безробітті; по-друге, отримання кваліфікації вищого рівня поліпшує перспективи зайнятості чоловіків більше, ніж жінок. В усіх країнах ЄПВО молоді чоловіки з вищою освітою мають нижчий рівень безробіття, ніж молоді чоловіки з низьким рівнем освіти [547, с.187].

Найбільший розрив безробіття між недавніми випускниками та випускниками з досвідом роботи відчувають Великобританія (9,2% проти 2,3%), Румунія (15,9% проти 4,2%) та Кіпр (29,1% проти 9,4%). У Португалії (21,4% проти 14,5%) недавні випускники є найменш захищеними, у порівнянні з випускниками з досвідом роботи. Такий розрив у цих країнах пояснюється відносно високим рівнем безробіття досвідчених молодих людей [547, с.188]. Загальний рівень безробіття серед недавніх випускників на Західних Балканах (закінчили навчання у 2010 р.) становить 37,1%, що удвічі більше рівня безробіття для всіх випускників [347, с.31].

Варто зазначити, що зарплата та трудові витрати значно впливають на рівень безробіття та зайнятості випускників на ринку праці. Коли безробіття зростає, збільшення заробітної плати падає. Негативні кореляції між зростанням заробітної плати та безробіттям послабили з 2009 р., а зростання трудових компенсацій дещо стабілізувалося з 2011 р. [407, с.14]. Зазначимо, що прибуток висококваліфікованих працівників вище, ніж низько кваліфікованих. У 2013 р. середній дохід працівників з вищою освітою складав близько \$30 000 стандартної купівельної спроможності (Purchasing Power Standard (PPS)), тоді як середній дохід для працівників з середньою та низькою освітою становив \$19 000 та \$16 000 [547, с.190].

Показники працевлаштування залежать від тривалості безробіття. Безробітні довгий термін (long-term unemployed) мають менше шансів знайти роботу, ніж ті, які нещодавно стали безробітними. Така відмінність особливо помітна в часи стабільності, а під час кризи на ринку праці показники швидкості знаходження роботи безробітними короткої термін (short-term unemployed) наближаються до безробітних на довгий термін. Тому, їх частка із загальної чисельності робочої сили в ЄС продовжує зростати від 3% у 2008 р. до 5% у 2013 р. [407, с.16].

Така нестабільна ситуація випускників на ринку праці пояснюється з політичної точки зору. Ринки праці в країнах Євросони (Іспанія, Італія, Франція, Нідерланди, Бельгія, Австрія, Кіпр, Фінляндія, Греція, Люксембург, Португалія, Словенія) були вражені повторним зниженням попиту на працю, що дало слабину і не супроводжується типовим регулюванням наявності вакансій і безробіття. У деяких країнах масштаби скорочення робочих місць та розвитком промисловості, призвели до постійно спадаючого рівня працевлаштованості, подовження тривалості безробіття та невідповідності кваліфікації вимогам ринку праці [407, с.17].

Галузева спеціалізація також має суттєвий вплив на рівень безробіття та зайнятості. Розподіл безробіття у професійних секторах є досить стабільним протягом довгого часу. У деяких країнах більшість безробітних були раніше зайняті у сфері послуг. У країнах з відносно сильною спеціалізацією у виробництві більшість безробітних були раніше зайняті у промисловості (наприклад, Угорщина, Польща, Словенія, Словаччина). Промисловість особливо постраждала під час кризи в Німеччині, Чеській Республіці, Угорщині, Італії, Швеції, Словенії та Словаччині. У деяких країнах (наприклад, Іспанії, Угорщині, Латвії, Литві, Великобританії) спостерігається збільшення частки безробітних з державного сектора, які потребують більше часу для повторного працевлаштування на ринку праці. Частка безробітних зі сфери послуг поступово збільшилась з 2008 р. у Болгарії, Німеччині, Великобританії та країнах Прибалтики [407, с.77].

Серед можливих причин високого рівня безробіття в ЄС В. Бурух визначає: високий рівень заміни робочих місць в ЄС: у Бельгії – 51%, у Франції – 58%, у Данії – 71%; високу тривалість безробіття в Європі (протягом 2-3-х років); негнучку стабільність заробітної плати (в рецесії заробітна плата залишається стабільною, тому все регулювання припадає на безробітних); високі витрати на працевлаштування (в Європі дорого звільняти працівників, тому компанії не поспішають наймати нових працівників) [231].

Окрім того, на успішність переходу випускників від вищої освіти до ринку праці, на думку М. Джакоб і Ф. Вейс, впливають такі специфічні риси вищої освіти, як: типи ЗВО, механізми управління та стратифікація системи вищої освіти [386].

Під «стратифікацією» в освіті розуміють поділ системи вищої освіти на різні типи ЗВО відповідно до освітніх потреб, можливостей і здібностей людини. Режим стратифікації впливає на розподіл робочих місць на ринку праці, а тип стратифікації – на можливості переривання навчання [60, с.143].

Розвиток різних систем вищої освіти залежить від механізмів координації систем вищої освіти, які контролюються переважно або державою (state-controlled), або ринковим попитом (market-based). З однієї сторони, ЗВО відрізняються ступенем централізованого управління в освітніх та організаційних питаннях, а з другої – ступенем самостійності в розробленні освітніх програм відповідно до наявного попиту. Вступ випускників на ринок праці залежить від ступеню державного контролю. У ринкових умовах ЗВО з низькою репутацією зацікавлені у гнучких системах вищої освіти, що дозволяє нетрадиційне залучення студентів до навчання. У разі контролю освітньої системи державою існує менша потреба в гнучкості за умови конкуренції [386].

Типи ринку праці (гнучкий та регульований) також впливають на успішність переходу випускників від вищої освіти до ринку праці. Гнучкий ринок праці (flexible labor markets) пропонує стимули для отримання другої освіти в разі невдалої спроби, та знижує ризики, пов'язані з пошуком роботи. М. Джакоб і Ф. Вейс вказують на три причини невпорядкованого переходу випускників від вищої освіти до роботи на гнучких ринках праці: 1) висока оборотність кадрів на ринку праці впливає на завчасне завершення навчання через кількість вакансій. На гнучких ринках праці випускники влаштовуються на роботу швидше, ніж на регульованих; 2) на гнучкому ринку праці існує більше шансів обійняти посаду, ніж на регульованих ринках праці (regulated labor markets); 3) легше повторно ввійти на ринок праці після другого періоду навчання [386, с.5].

Окрім стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, зазначені вище чинники впливають на вирішення проблем дисбалансу попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою. С. Мачін і С. МакНеллі виділяють кількісні та якісні проблеми дисбалансу на ринку освітніх послуг і ринку праці. Кількісною проблемою ринку праці є кількість відкритих вакансій. В економічно розвинених

країнах між попитом і пропозицією фахівців існує баланс, а ринок освітніх послуг задовольняє потребу ринку праці, але це відбувається не так часто. Зазвичай, вакантних місць не вистачає, що породжує конкуренцію між фахівцями з вищою освітою. Якісна проблема ринку праці полягає в збільшенні фахівців з вищою освітою. Небагато висококваліфікованих робітників будуть розглядати робочі місця, що потребують нескладних навичок. Проте, ринку праці не вистачає фахівців саме з професійно-технічною освітою [427].

Отже, причинами розбіжностей між вищою освітою та ринком праці є кількісні та якісні проблеми на ринку праці та ринку освітніх послуг. Так, на ринку освітніх послуг до кількісних причин відносять збільшення кількості ЗВО, освітніх програм і студентів, а до якісних причин – відмінності у якості освіти. На ринку праці до кількісних причин відносять кількість вакансій, а до якісних причин – занадто високу кваліфікацію працівників. Це доводить тісний двосторонній взаємозв'язок вищої освіти з ринком праці. Будь-яке порушення балансу між пропозицією та попитом на фахівців з вищою освітою на ринку праці з точки зору кількості або якості трудових ресурсів має суттєвий негативний вплив на економіку країни [427].

Таким чином, процес переходу від вищої освіти до ринку праці є складним шляхом, який випускники мають подолати, щоб отримати першу роботу. Успішний перехід є результатом ефективної взаємодії усіх суб'єктів ринкових відносин, а також чинників їх стимулювання: суб'єктивних, економічних (економічна ситуація країни), структурних (структура ринку праці та освітніх систем), соціально-культурних, демографічних тощо. Окрім того, на тривалість перехідного періоду впливають термін пошуку роботи; підтримка готовності випускників ЗВО до роботи; тип ринку праці (гнучкий або регульований); зайнятість і безробіття; зарплата працівників; відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці; галузева спеціалізація.

Під час переходу від вищої освіти до ринку праці випускники стикаються з багатьма проблемами: тривалий період пошуку роботи, невідповідність кваліфікації вимогам роботодавців, безробіття. Створення умов для ефективного переходу

випускників від вищої освіти до працевлаштування є важливим питанням освітньої політики ЄС, де для цього запроваджують Болонські інструменти вищої освіти, ЄРК і НРК, ЄКТС, програми для академічної мобільності, а також сертифікацію освітніх програм і координацію освітньої діяльності.

### **3.3. Забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці**

Ринок освітніх послуг і ринок праці тісно пов'язані між собою. Зв'язок між цими двома елементами двосторонній. ЗВО постачають і пропонують ринку праці освітні послуги, фахівців з різних галузей. У свою чергу, ринок праці висуває кількісні та якісні вимоги до фахівців і, таким чином, регулює потребу в них. Працевлаштування випускників ЗВО є надійним індикатором забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці. У 2000-2010 рр. Європа зросла в економічному плані, забезпечила населення достатньою кількістю робочих місць, приріст висококваліфікованого населення становив 88% [504, с.7].

У 2012 р. в ЄС-28 (див. додаток А) кількість безробітних студентів після 19 років стрімко знижується, значна кількість студентів віком до 26 років поєднують навчання та роботу. Проте, рівень безробітних і неосвічених з 18 років стрімко зростає, а кількість громадян 28-34-х років, що лише навчаються (і ніде не працюють), є дуже незначним [471].

Дані Агентства статистики з вищої освіти (Higher Education Statistics Agency) за 2015 р. показують, що у Великобританії більший успіх в отриманні роботи мали випускники ЗВО. Так, 86,9% випускників і 88,8% аспірантів були працевлаштовані, тоді як 70% молоді без вищої освіти були безробітними. Рівень безробіття серед молоді 21-30 років удвічі більше (9,5%), ніж серед випускників ЗВО (4,4%) та аспірантів (3,4%). Окрім того, випускники ЗВО та аспіранти заробляють значно



вище (£25.000 та £28.500) молоді без вищої освіти (£18.000). Також молодь з вищою освітою швидше знаходить роботу – протягом 6 місяців [372; 526, с.3].

Ці дані свідчать про те, що ринок праці ЄС переважно налаштований на фахівців з вищою освітою. Попит і пропозиції випускників ЗВО на ринку праці в Європі тісно пов'язані з рівнем освіти населення. Вища освіта майже має статус обов'язкової, тому що роботодавці вимагають висококваліфікованих робітників, для них важливо не лише наявність вищої освіти, а саме її рівень і кваліфікація.

Проблеми попиту та пропозиції держави-члени ЄС відчувають по-різному. Відповідність спостерігається лише в Німеччині, де кількість випускників, що потрапляють на ринок праці в пошуку роботи збігається з вимогами роботодавців щодо кількості фахівців. За прогнозами аналітиків, у наступні 5-10 років студенти Німеччини не стикатимуться з проблемою безробіття, тому що ринок освітніх послуг цілком задовольняє потребу національного ринку праці [271, с. 39]. Проте інші країни Європи відчувають розрив між пропозицією вищої освіти та попитом. С. Мачін і С. МкНелі переконані, що на ринку праці ЄС не існує надмірного постачання випускників ЗВО, а спостерігається надлишок «перекваліфікованих» осіб, особливо, серед випускників соціальних, мовних і мистецьких наук [427].

Великий попит на фахівців наукових, інженерних і технологічних галузей існує, незважаючи на високі зарплати, в Бельгії та Великобританії. Відповідно випускники цих спеціальностей зазвичай менш «перекваліфіковані» [321, с.4; 427; 581, с.39]. У Данії немає попиту на фахівців з природничих наук. Вони скорочують кількість студентів на користь предметів у гуманітарних і суспільних науках, які нараховують 70% загальної кількості студентів [405, с.13]. На Західних Балканах існує значний надлишок випускників у сферах бізнесу, адміністрації, права та дефіцит випускників з природничих наук, математики та статистики. Але пропозиція випускників з ІКТ збалансована з попитом на ринку праці [347, с.56].

У Чорногорії (країні-кандидаті) за період 2012-2015 рр. зафіксували вищу пропозицію, ніж попит на професії, що потребують вищої освіти, а саме: вчителів дошкільних закладів, вчителів соціальних і гуманітарних наук, економістів,

менеджерів, юристів. У 2015 р. попит був вищим за пропозицію, тобто дефіцит було зафіксовано у вчителів природничих наук, ветеринарах, фармацевтів [524, с.8].

Позитивна ситуація на ринку праці ЄС склалася для фахівців із знанням мов, що визначається роботодавцями важливою навичкою у випускників [220, с.33; 490]. Незважаючи на те, що велика кількість людей зайнята в таких професіях як менеджер, бізнес-персонал, адміністративний співробітник, працівники будівельної та торгівельної сфери, а також водії, на них є попит у Болгарії, Чеській Республіці, Німеччині, Іспанії, Італії та Великобританії [515, с.24].

Аналізуючи працевлаштування докторантів, Е. Вірт зазначає, що докторський ступінь (PhD) призначений для побудови кар'єри в академічних і державних дослідних інститутах, однак докторантам усе частіше доводиться сподіватися на приватний сектор, щоб розширити можливості працевлаштування. Це пов'язано з їх високим ступенем спеціалізації: докторанти отримують вузьку освіту, їм бракує ключових професійних навичок, вони погано обізнані про можливості працевлаштування за межами освітнього співтовариства [271, с.36].

Попит і пропозиція вчителів на ринку праці залежить від різних чинників, які С. Доніца-Шмідт і Р. Зузовська поділяють на такі, що діють на макрорівні (країна, район) та мікрорівні (у школі). До чинників на макрорівні відносять збільшення учнів через зростання населення, імміграцію, зміни в освітній політиці та трудових угодах. Вони впливають на пропозицію вчителів, статус і престиж професії, термін сертифікації та кількість випускників-вчителів. До чинників на мікрорівні відносять зменшення учнів через старіння населення, зниження престижу певної школи, звільнення вчителів, відсутність професійного розвитку. Ці чинники є найбільш важливими саме на рівні школи, а не на національному рівні, де співвідношення попиту та пропозиції залишається стабільним протягом багатьох років [286].

Домінуючим чинником попиту на вчителів є кількість дітей шкільного віку, а також освітні програми, які визначають попит на вчителів-предметників. Так, запровадження іноземних мов у початкових школах приводить до попиту на вчителів початкових класів із володінням іноземних мов. У державах-членах ЄС є нестача вчителів з таких предметів, як ІКТ (33%), природничі науки (30%) та іноземні мови

(32%). Бельгія, Угорщина та Фінляндія відчувають нестачу вчителів ІКТ і математики, Данія та Ірландія – вчителів математики [234, с. 42]. Високі показники нестачі вчителів природничих наук мають Румунія (17,6%), Ірландія (16,8%), Нідерланди (16,4%); вчителів Італія, Португалія, Мальта (30%- 40%) [401, с.43].

Професія вчителя має бути конкурентоспроможною задля залучення талановитих і мотивованих людей. Проте сучасні негативні тенденції викликають стурбованість з приводу привабливості кар'єри вчителя. На рішення абітурієнта про можливість вибору професії вчителя впливають різні чинники (зарплата, можливості поза вчителюванням, термін навчання та умови праці), які сьогодні не сприяють підвищенню привабливості викладацької професії у молоді. Відповідно, існують загрози кількісного та якісного забезпечення шкіл вчителями. Старіння вчительського персоналу посилює проблеми найму. У країнах ОЕСР 26% вчителів початкових класів і 31% середніх класів складають педагоги, яким більше 50 років, тому багато з них вийдуть на пенсію в найближчі роки [234, с.39].

Багато держав-членів ЄС переживають або будуть переживати кількісну нестачу вчителів найближчим часом (Іспанія, Австрія, Франція, Польща, Чехія, Угорщина). Це змушує їх розглядати питання найму зарубіжних вчителів. На відміну від них, Німеччина, Греція, Великобританія, Швеція та Фінляндія мають надмірність кваліфікованих кандидатів, ніж викладацьких вакансій. Через перенасичення вчителями багато мотивованих людей не знаходять роботу та губляться в професії. Наприклад, у Греції випускники-вчителі часто залишаються у черзі кандидатів протягом 10 років для отримання посади вчителя. Досвід таких країн підводить до думки, що на професію вчителя знизиться попит у довгостроковій перспективі [234, с.40-41].

Попит і пропозиція лікарів є соціально визначеним явищем, на яке впливають різні чинники: рівень захворюваності й смертності населення, ВВП, витрати на охорону здоров'я, рівень медичного страхування та методи оплати праці лікарів. Іншими словами, попит залежить від системи охорони здоров'я. Пропозиція лікарів може відрізнятись через відмінності в галузі, зокрема, доступності освіти для лікарів, а також умов обслуговування [509; 512, с.12-13].

Окрім цих чинників Е. Шульц виділяє загальну кількість і вікову структуру населення. Дослідження для ЄС-15 (див. додаток А) показали, що в усіх країнах (наприклад, Чеська Республіка, Фінляндія, Франція, Німеччина, Португалія, Швеція, Великобританія) витрати на охорону здоров'я збільшуються з віком населення, показником народжуваності, чисельністю населення, на яку впливають міграційні потоки, що викликає збільшення попиту на лікарів. Ще одним важливим чинником є освіта – люди з високим рівнем освіти консультуються з лікарем частіше. Економічна ситуація в країні, а також рівень безробіття відіграють важливу роль у визначенні пропозиції та попиту на лікарів. Оскільки платоспроможність безробітних осіб з низьким рівнем доходів менша, ніж працюючих людей, високий рівень безробіття призводить до зниження доходів у медичному страхуванні та обмеження фінансування [509, с.3-5].

Дослідники занепокоєні майбутнім медичної професії в ЄС. Проблема пов'язана з тим, що ринок медичної професії будуть поповнювати старі лікарі протягом наступного десятиліття чи двох, оскільки рівень молодого покоління лікарів скорочується в багатьох країнах. Тенденція браку лікарів існує в деяких державах-членах ЄС і буде тривати протягом найближчих двох десятиліть, якщо заходи не будуть прийняті. Найменша частка молодих лікарів (20-29 років) у складі робочої сили становила в Італії (3,8%) та в Іспанії (15,1%) у 2001 р. Джерелом постачання лікарів на ринок праці є залучення більше молодих людей у професію та посилення участі жінок у робочій силі. Частка практикуючих жінок-лікарів значно збільшилася у Чеській Республіці, Фінляндії та Польщі з 2000 р. [512, с.22-23].

Багато розвинених країн світу стикаються з дефіцитом медичних кадрів і намагаються вирішити цю проблему за рахунок залучення робочої сили з міжнародного ринку, де є надлишок. Попит на міжнародному ринку медичної праці обумовлений ієрархією потенційних постачальників – «більш бажані» і «менш бажані» системи охорони здоров'я. Ті системи охорони здоров'я, які мають можливість задовольнити потреби постачальників, будуть привабливими для лікарсько-трудова ресурсів на міжнародному ринку. У цьому сенсі Великобританія є найбільш успішним гравцем на міжнародному ринку, де існування попиту на

лікарів сприяє міграції робочої сили. Це дає реальні можливості (вакансії) для лікарів з ЄС та інших країн для вступу до медичного ринку праці у Великобританії, де система охорони здоров'я має значні переваги (рівень кваліфікації, професійний досвід, фінансові винагороди) [546, с.17-19].

Незважаючи на негативні тенденції, дослідники очікують зростання попиту на медичну допомогу через ймовірне поліпшення рівня життя, технологічні досягнення в галузі медицини, старіння населення та зростання пацієнтів [512, с.22].

Усі держави-члени ЄС вживають заходів, щоб передбачити та задовольнити попит на ринку праці. Вивчення наукової літератури з цього питання дає можливість виділити певні способи забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці.

Прогнозування ринку праці є одним з таких способів. Більшість країн підтримують державні системи довгострокового прогнозування працевлаштування за фахом (прогнози за спеціальністю, галуззю, рівнім освіти) у поєднанні з прогнозуванням для всієї країни, регіональними та галузевими дослідженнями (прогнозування попиту на лікарів і вчителів – ті спеціальності, для яких існує необхідність у річному поповненні новими студентами). Саме довгострокові прогнози впливають на формування освітньої стратегії, але досвід держав-членів ЄС відрізняється періодичністю спостережень та методологією. Лише декілька країн проводять регулярні прогнози ринку праці для того, щоб врахувати ці результати у плануванні вищої освіти на центральному рівні (Бельгія, Ірландія, Франція, Італія, Латвія, Фінляндія, Швеція, Великобританія). Деякі держави-члени ЄС систематично використовують інформацію від регулярних опитувань випускників (Бельгія, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Польща, Швеція, Великобританія) [290, с.69-70].

У Великобританії Агентство статистики вищої освіти (the Higher Education Statistics Agency (HESA)) є офіційним інститутом збору даних про працевлаштування випускників, що ведуться систематично. Великобританія має найвищі показники рівня зайнятості серед розвинених країн світу [271, с.7].

У Німеччині регулювання попиту та пропозиції відбувається завдяки укладанню договорів між урядом та окремими установами (нім. Zielvereinbarungen),

у яких прописано кількість студентів на кожній спеціальності у ЗВО. Моніторинг ринку праці випускників відповідних спеціальностей є частиною оцінювання освітньої діяльності ЗВО. У Німеччині дефіцит на ринку праці особливо помітний у технічних галузях. На думку Ради з науки, більшість студентів зацікавлені у професійній освіті, і тому ЗВО повинні зміцнювати зв'язки з ринком праці та інтегрувати практико-орієнтовані компетенції в освітні програми. Для подолання розриву між вищою освітою та роботою, у Німеччині започаткували систему кооперативної освіти, яка працює в секторі професійно-технічного навчання, стажування на виробництві та в навчально-виробничих школах (нім. Berufsfachschulen) [271, с. 11].

Франція має розвинену систему моніторингу працевлаштування випускників. Центр досліджень у галузі кваліфікацій (фр. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)) є провідною організацією, що надає державним і регіональним відділенням інформацію про ринок праці та освітні програми. Така інформація є важливим джерелом для розвитку стратегій у сфері вищої освіти на державному та регіональному рівнях. У Франції Комітет з працевлаштування виступає за розширення професійної діяльності у вищій освіті, за допомогою тісної співпраці з ринком праці, зміцнення відносин зі сферою зайнятості, внесення професійного аспекту в освітні програми для всіх рівнів [271, с.18].

У Данії результати досліджень працевлаштування випускників не використовуються владою для вирішення питань фінансування, регулювання доступу до освіти або розподілу студентів. Датська асоціація науковців (АС) регулярно проводить дослідження працевлаштування випускників для визначення необхідності навчальних курсів. Проте ці дослідження не привели до прямого втручання держави в процес зарахування студентів (за винятком фахівців медичної галузі та стоматологів), який ґрунтується на очікуваній кількості фахівців [271, с.19].

У Швеції проводиться ретельний моніторинг попиту та пропозиції випускників ЗВО. Щороку Національне Агентство вищої освіти публікує оцінку очікуваного балансу на ринку праці працевлаштованих і безробітних випускників. Така інформація дозволяє аналізувати відмінності між підходами університетів до

навчання та якістю освітніх програм. Актуальною проблемою Швеції є нестача випускників за програмами першого циклу (бакалаврів): інженерів, вчителів початкової та спеціальної освіти, лікарів. Ініціативи влади щодо виправлення цієї ситуації були досить слабкими та призвели до незначного збільшення кількості навчальних місць. На думку Е. Вірта, Швеція замінює класичну систему планування робочих кадрів на індивідуальний вибір студентів [271, с.26].

У Фінляндії збір даних про попит і пропозицію фахівців здійснює Міністерство освіти і науки, Статистичне управління Фінляндії та приватна організація «Foredata LTD». Регіональні ради проводять дослідження ринку праці у своїх регіонах, які використовуються регіональними державними системами у складі регіональних урядів, ЗВО, асоціацій роботодавців і великих компаній. Регіональні показники попиту на фахівців впливають на загальну кількість доступних навчальних місць у ЗВО, яким дозволено збільшувати кількість студентів за тими напрямками підготовки, за якими існує попит на них, знижуючи набір на інші спеціальності. Необхідною вимогою до університетів прикладних наук є залучення роботодавців для оцінювання попиту на фахівців цієї галузі [271, с.27].

Майже всі європейські країни вжили заходів, щоб передбачити та задовольнити попит на вчителів. Винятками є Бельгія, Данія, Кіпр, Польща та Хорватія. Багато країн використовують планування педагогічних кадрів на майбутнє, щоб зберегти баланс між пропозицією та попитом на вчителів. Наприклад, у Великобританії (Шотландія) уряд щорічно здійснює планування кількості вакансій для вчителів за погодженням з консультативною групою, що складається з представників Загальної ради з викладання Шотландії (the General Teaching Council for Scotland), місцевих органів влади, профспілки вчителів та ЗВО. Така модель планування дозволяє розраховувати кількість студентів, необхідних для збалансування попиту та пропозиції на ринку праці [401, с.43-44].

Правове регулювання урядом професійної зайнятості є іншим способом забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці. Потенційні фахівці з певних професій в ЄС повинні задовольняти вимоги, встановлені національними урядами та професійними асоціаціями. Це

означає проходження процедури ліцензування та задоволення освітніх вимог, вимог проживання, моральних цінностей і профпридатності. Так, лікарям, медсестрам і вчителям потрібно отримати ліцензію для того, щоб працювати у професії в ЄС.

М. Кумента і співавтори визначили типологію регулювання професійної зайнятості, яка складається з трьох форм правового регулювання (ліцензування, сертифікація, реєстрація) і однієї форми регулювання, яка не має жодної юридичної підтримки або участі держави (акредитація). Інші форми професійної діяльності класифікуються як нерегульовані [464, с.16].

- Ліцензування стосується тих професій, де необхідно продемонструвати певний рівень компетентності, де вважається незаконним проведення практики без дотримання певних критеріїв (кваліфікація, досвід роботи). Ліцензуванню підлягають фармацевти, стоматологи, акушери тощо.

- Реєстрація надає право на практику за фахом у професійній галузі, у деяких випадках вимагає відсутність судимостей або банкрутства, але не має жодних вимог щодо рівнів кваліфікації або освіти.

- Сертифікація здійснюється регулюючим органом та забезпечує фахівця правовим захистом назви професії, наприклад, дипломований інженер. Сертифікат на право професійної діяльності видається на основі успішно складених іспитів.

- Акредитація має багато спільного із сертифікацією у визнанні компетентності особи та забезпеченні захисту назви професії (наприклад, дипломований бухгалтер) професійним регулюючим органом або галузевою асоціацією, які розробляють критерії акредитації.

Регулювання професійної діяльності здійснюється за певною ієрархією, починаючи з нерегульованої до ліцензованої професійної діяльності – акредитація, реєстрація, сертифікація та ліцензування. Така типологія регулювання прийняття на роботу широко застосовується у Великобританії та на всій території ЄС, хоча існують відмінності в термінології та вимогах до прийняття на роботу [464, с.17].

Вивчаючи питання взаємозв'язку між регулюванням професійної діяльності та мобільності робочої сили, М. Кумента вказує на значний вплив ліцензування на



мобільність трудових ресурсів в ЄС. Це є надійним правовим механізмом регулювання попиту та пропозиції фахівців на ринку праці [406].

Кваліфікація стоматологів автоматично визнається у Великобританії та ЄС відповідно до Директиви 2005/36/ЄС. Стоматологи є також ліцензованою професією, чие працевлаштування обмежується правом практикувати на території ЄС за умови їх внесення до реєстру в інших державах-членах ЄС. Загальна Рада Стоматологів (The General Dental Council) встановлює стандарти для підготовки та доступу до професії, веде реєстр ліцензованих практикуючих стоматологів. Після реєстрації фахівці зобов'язані підвищувати рівень кваліфікації та бути готовими до оцінювання професійної діяльності. У 2014 р. Загальна Рада Стоматологів мала 39,161 зареєстрованих стоматологів з яких 6386 (16%) мали кваліфікацію Європейського економічного простору [459, с.83-84].

Регулюючі механізми для професії вчителів середніх навчальних закладів були сформульовані у Законі «Про вищу освіту» від 1998 р., які коригує Департамент освіти. Такі механізми передбачають отримання ступеня бакалавра, досє без судимостей, початкова практика вчителя в школі або в університеті. У 2014 р. у Великобританії працювали 441,000 вчителів середньої школи, з них 13,069 (3%) громадяни ЄС [464, с.87].

Кваліфікація архітектора також підлягає автоматичному визнанню. Особи можуть використовувати назву «архітектор», якщо вони зареєстровані згідно із Законом «Про архітекторів» (the Architects Act) від 1997 р. Реєстрацію здійснює Комісія з реєстрації архітекторів, яка розглядає рівень кваліфікації і практичний досвід згідно з положеннями Директиви про взаємне визнання професійної кваліфікації (Directive 2005/36/EC (MRPQ) [283] [464, с.89].

Мобільність працівників є важливим чинником у досягненні балансу між попитом і пропозицією на ринку праці. Географічне пересування робочої сили сприяє зниженню рівня безробіття в районах з недостатньою кількістю робочих місць. В ЄС приділяють значну увагу політиці стимулювання добровільної мобільності серед вчителів, на яку впливають різні чинники: зарплата, педагогічний стаж, посада тощо. У державах-членах ЄС до збереження за мобільним вчителем

контракту або заробітної плати ставляться по-різному. Так, у Данії, Естонії, Латвії та Великобританії (Шотландії) такі можливості дуже обмежені. Хоча, у Чехії, Ірландії, Литві, Угорщині, Польщі, Фінляндії та Румунії вчителі переміщуються по країні, не втрачаючи свої права на заробітну плату [554, с.46].

Залучення досвідчених фахівців до професії є важливим завданням політики в ЄС. Фінансові пільги, що надають деякі країни вчителям, сприяють підвищенню рівня найму. Вчителі в Португалії отримують відносно високу заробітну плату порівняно із середнім національним доходом, але нижчим європейського рівня оплати. Заробітна плата вчителів є достатньо низькою в Ірландії, Греції та Швеції, але найвищою в Німеччині та Люксембурзі [554, с.26]. Відповідно, в останніх країнах вчителі найменше зацікавлені в академічній мобільності. Через відмінність заробітної плати в державах-членах ЄС національні схеми мобільності вчителів не набули поширення [401, с.66].

Різна заробітна плата є також заохочувальним фактором для залишення вчителів у педагогічній галузі. Оклади являють собою частину платних пакетів вчителів, які коригуються державою. В. Рідінг виділяє два типи коригування зарплати вчителів: 1) внутрішній тип (*intrinsic type salary*) – заробітна плата залежить від особистих якостей вчителя; 2) зовнішній тип (*extrinsic type salary*) – враховуються характеристики викладацької діяльності. «Внутрішні» коригування заробітної плати стимулюють підвищення рівня кваліфікації, а «зовнішні» спонукають до викладацької діяльності. Коригування «зовнішнього» типу передбачають премії вчителям за роботу в школах неблагополучних районів. Проте, такі фінансові стимули передбачені лише в деяких країнах (Нідерланди). Такі рішення приймаються централізовано, де роботодавець несе повну відповідальність за умови праці та керує попитом на вчителів [554, с.35-36].

Ще одним способом утримати вчителів у педагогічній галузі є скорочення робочого навантаження вчителів у зв'язку з віком або стажем без підвищення зарплати. Хоча, таку практику пропонують лише 11 держав-членів ЄС. Так, у Німеччині та Люксембурзі законом визначено обсяг навчальних годин. Інші країни контрактом визначають робоче навантаження вчителів (Греція, Кіпр, Мальта) або

загальний робочий час (Румунія, Словенія, Португалія). Пропозиція гнучкого графіку вчителям є гарним способом до подовження робочого віку [554, с.58].

Серед інших чинників, які сприяють погіршенню попиту або зменшенню ризику нестачі вчителів, дослідники називають пенсію (чи вчителі йдуть достроково на пенсію, чи вони залишаються у професії до офіційного пенсійного віку). Європа занепокоєна питанням старіння викладацького складу, особливо в тих країнах, де пенсійні ставки є дуже високими. Вчителі у віці від 40 до 50 років і старше переважають у державах-членах ЄС. Механізми фінансування раннього виходу вчителів на пенсію стають важчими. Для боротьби з нестачею педагогічних кадрів в ЄС було вжито заходів для більшої привабливості професії вчителя або відстрочки їх раннього виходу на пенсію. Протягом двох десятиліть реформи були спрямовані на поступове збільшення пенсійного віку [401, с.43; 554, с.52-53].

Залежність розміру зарплати від статі робітника та професії також є суттєвим чинником забезпечення відповідності між попитом і пропозицією на ринку праці. Вивчаючи цю проблему у Великобританії, Франції та Німеччині, дослідники звернули особливу увагу на те, що в цих країнах чоловіки домінують у технічних галузях, а жінки переважають в освітніх галузях [271, с.36].

Окрім того, у різних професійних галузях існує значна різниця у розмірі зарплати. У Великобританії, Франції та Німеччині найнижчий дохід отримують випускники соціальних і гуманітарних наук, а найвища зарплата (принаймні для чоловіків) є в наукових, інженерних і технологічних галузях. У Швеції сферою з найменшим доходом є гуманітарні науки, релігія, психологія, математика та природничі науки, тоді як найвищу заробітну плату отримують у цивільній інженерії, медицині, бізнесі, економіці та юриспруденції. В Естонії тенденції до отримання найкращих зарплат спостерігаються для фахівців соціальних наук, бізнесу та юриспруденції, науки та технологій. В Іспанії навпроти, простежується зменшення витрат на освіту в технічних науках, бізнесі, інженерії, юриспруденції, економіці та медицині, у той час як дохід для інших галузей збільшується. У Португалії інженерська освіта є найбільш оплачуваною, тоді як гуманітарні та соціальні науки (за виключенням економіки) мають найнижчу зарплату [569, с. 37].

Перспективи випускників на ринку праці залежать від різних чинників, наприклад, від розвитку місцевих і глобальних економік, зв'язків різних галузей і професій на місцевому ринку праці, законодавства та форм регулювання, організації соціальних систем, демографічних показників населення (обсяг різної вікової групи, вихід на пенсію у різних секторах економіки, тощо) та готовність до пересування тощо [409, с.5].

Для визначення потенційного майбутнього попиту та пропозиції випускників з вищою освітою в ЄС здійснюють прогнози змін у потребах ринку праці, що дозволяє політикам використовувати ці результати для корегування освітніми стратегіями. У майбутньому науковці прогнозують значні зміни на ринку праці, який буде висувати високі вимоги до всіх професій. Глобалізація та зростання міжнародної торгівлі; перехід до низько-вуглецевої економіки; застосування ІКТ; зміни в організації роботи та модернізація навичок – це ті чинники, які будуть стимулювати попит на більш пристосовані кваліфікації до потреб ринку праці. У майбутньому очікують потенційний дисбаланс ринку праці в ЄС [348, с.22].

Прогноз попиту та пропозиції фахівців на ринку праці дослідники пов'язують з темпами зростання ВВП на душу населення. Так, на Західних Балканах очікується, що економічне зростання продовжуватиметься на рівні близько 3% протягом 2015-2018 р., хоча політична нестабільність може негативно вплинути на цей прогноз. Швидкий ріст зайнятості випускників ЗВО буде збільшуватися завдяки технічному прогресу, якій відповідатиме загальним темпам економічного зростання. Виходячи з цього, очікується, що загальна кількість зайнятих випускників ЗВО на Західних Балканах збільшиться з 1,16 млн. у 2015 р. до 1,25 млн. у 2018 р. Очікується, що кількість нових випускників зросте з 58,550 у 2015 р. до 88,604 у 2018 р. Відповідно, кожен рік загальна кількість випускників буде перевищувати кількість доступних робочих місць [347, с.35].

Зміна попиту на випускників у різних секторах економіки має наслідки для набору, який має передбачити вища освіта. Так, найбільший надлишок випускників є у сфері бізнесу, адміністрування та права, а також мистецтв, гуманітарних і соціальних науках, журналістиці та інформації. Попит був нижчим за пропозицію у

2014 р., що призвело до надлишку випускників: приблизно 6000 на рік. Навіть якщо поточний рівень пропозиції буде постійним, надлишок випускників залишатиметься проблемою для працевлаштування. Тому ключовими питаннями для ЄС є створення нових робочих місць [347, с.35].

У прогнозах попиту та пропозиції фахівців до 2020 р. дослідники визначають песимістичні та оптимістичні тенденції на ринку праці в ЄС. Країни, які є найбільш чутливими до песимістичного сценарію (Бельгія, Данія, Італія), очікують зниження загальної кількості робочої сили на 4,6%. На відміну від них Бельгія, Греція, Португалія та Словенія очікують збільшення робочої сили на 5,1% за рахунок старшої групи працівників, а Кіпр, Мальта, Нідерланди та Румунія мають негативні перспективи для пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці.

Дослідники передбачають збільшення попиту на висококваліфіковану робочу силу. У ЄС-25 (див. додаток А) у 2006-2020 рр., очікують зростання для середнього (на 20 млн.) та високого рівнів кваліфікації (на 28 млн., з 48,3 % до 50,1%), де найбільше зростання припаде на високий рівень кваліфікацій (з 25,1% до 31,3%). Відповідно буде відбуватися зниження кількості кваліфікацій низького рівня (на 33 млн., з 26,2 % до 18,5%), незважаючи на створення 10 млн. робочих місць. Зміна складу чоловіків і жінок різних вікових груп, як очікується, призведе до змін різних кваліфікацій у кожній групі з тенденціями зниження темпів участі [349, с.80; 409, с. 41-42; 459, с.7].

За прогнозами, у наступному десятилітті загальна частка робочих місць у первинному секторі та комунальних підприємствах скоротиться з 6,5% до 5,1%. Загальна частка робочих місць у виробництві та будівництві в ЄС-27 (див. додаток А) зменшиться з 22,9% у 2010 р. до 21,3% у 2020 р. І навпаки, очікується, що частка в секторі послуг зросте з 70,7% до 74% [516, с.54]. Також, прогнозують значне створення робочих місць, особливо в секторі послуг – співробітники служби безпеки, домашня прислуга, касири та працівники клірингових компаній [459, с.7]. До 2020 р. очікують збільшення попиту на фахівців, техніків, продавців і робочі спеціальності, проте, зменшиться попит на робітників сільського господарства та майстрів [516, с.59]. Перехід до низько-вуглецевої економіки вплине на зайнятість у

сферах енергетики, переробці відходів, будівництва, транспорту, промисловості, сільського та лісового господарства, водній сфері [459, с.6].

Дослідники прогнозують відсутність попиту на фахівців в усіх професіях, але більшість вакансій буде для професійних кваліфікацій, які будуть використовувати близько половини робочої сили в Європі. Серед професійних груп найбільшого попиту до 2020 р. в ЄС-27 (див. додаток А) виділяють техніків і допоміжний персонал; фахівців інтелектуальної діяльності; законодавців, чиновників і керівників, працівників сфери послуг і торгівлі; клерки; інженери (машинобудівельники); сільськогосподарські та промислові працівники [321, с.2].

У додатку Е показані п'ять професійних груп найбільшого попиту до 2020 р. На ці групи припадає близько 90% нових робочих місць, які планують створити і близько 40% від загальної кількості вакансій. Дослідники виділяють певні професійні галузі, які можуть розширитися незалежно від темпів економічного зростання та обсягів споживання, а також професійні галузі чутливі до зовнішніх факторів, таких, як заходи політики (наприклад, законодавство навколишнього середовища) або зовнішні ризики (наприклад, різке зростання цін на нафту) [321, с.2].

Попит на фахівців з вищою освітою варіюється між державами-членами ЄС. Виробництво та промисловість приваляє у країнах Центральної та Східної Європи, де спостерігається відносна концентрація середньо-кваліфікованих робочих місць. Кількість висококваліфікованих робочих місць збільшилась у всіх державах-членах ЄС. Очікується, що туризм, охорона здоров'я та ІКТ забезпечать найбільше зростання робочих місць до 2020 р., але повільними темпами, через заходи жорсткої економії та скорочення державних і приватних витрат та інвестицій [321, с.3]. Прогнозують зростання зайнятості випускників у сферах ІКТ, будівельних, фінансових, професійних, наукових, технічних і послугах [347, с.35].

Поряд із зростанням попиту на певні професії існує ризик нестачі робочої сили та необхідність підвищення рівня зайнятості. Демографічні тенденції матимуть значний вплив на пропозицію праці, хоча протягом декількох років це буде компенсовано підвищенням економічної активності. Вважають, що працездатний вік населення ЄС (15-64 роки) почне скорочуватися через низьку народжуваність. У

наступному десятилітті населення 45-54 років та 55-64-років збільшиться, а населення вікової групи 15-44 років і робоча сила зменшиться. Дж. Рицен і К. Цимерман зауважують на негативні тенденції, пов'язані зі старінням населення в Європі. Так, відсоток молодих людей (молодше 20 років) знаходиться в діапазоні від 19% (Болгарія, Німеччина, Греція, Італія, Словенія) до 28% (Ірландія) та 24% (Данія, Франція, Люксембург, Нідерланди, Великобританія). Усі держави-члени ЄС будуть зазнавати старіння населення в наступні роки [498, с.7; 244]. Постійні зусилля щодо збільшення учасників на ринку праці будуть відбуватися за рахунок жінок і літніх працівників, що сприятиме повільному зростанню робочої сили до 2020 р. Потім «ефект старіння» буде випереджати, що призведе до повільного зниження пропозиції робочої сили в ЄС [512, с.40].

Міграційні потоки робітників можуть компенсувати деякі зниження в рівнях народжуваності, але вони не вирішують проблеми демографічного дефіциту, оскільки в довгостроковій перспективі населення іммігрантів схильні набувати демографічних закономірностей у країнах проживання. Невідповідності кваліфікацій на ринку праці ЄС будуть посилюватися кількісними скороченнями, відповідність навичок до потреб ринку праці буде важливою умовою для ефективного використання людського ресурсу [550, с.7].

Незважаючи на сучасний високий рівень безробіття в ЄС, прогноз Седефоп (Cedefop) звертає увагу на дефіцит кваліфікованих кадрів, особливо в професіях, пов'язаних з наукою, медициною та викладанням, а також у сфері продажу, послуг та робочих професіях. Найбільший попит у майбутньому будуть мати висококваліфіковані працівники. У результаті уповільнення економічного зростання та попиту на фахівців, пропозиція фахівців з високою кваліфікацією буде рости швидше за попит на них. У результаті, висококваліфіковані працівники будуть витісняти низько-кваліфікованих працівників з робочих місць. Молодим людям з низькою кваліфікацією буде все важче отримувати гарну роботу і, внаслідок її відсутності, така молодь буде залишитися в освіті [321, с.3-4].

Таким чином, згідно з прогнозом попиту та пропозиції фахівців до 2020 р. на ринку праці в ЄС відбудуться такі зміни [321, с.2]:

- Виникне 83 млн. вакансій, серед яких 8 млн. нових робочих місць і 75 млн. робочих місць звільнять пенсіонери, які заповнять молоді фахівці.
- З'являться вакансії для всіх професій, особливо в сфері послуг.
- Зросте кількість висококваліфікованих робочих місць і збільшиться число традиційних професій, пов'язаних з ручною працею.
- Стабілізується попит на висококваліфіковану робочу силу.
- Відставатиме попит на фахівців з вищою освітою від пропозиції, що може призвести до надлишковості кваліфікованих робітників у короткостроковій перспективі.

Викладене вище дає можливість зробити такий висновок: попит і пропозиція фахівців з вищою освітою на ринку праці в ЄС тісно пов'язані з рівнем освіти населення; вища освіта майже має статус обов'язкової, тому що роботодавці вимагають висококваліфікованих робітників, для них важливо не лише наявність вищої освіти, а саме рівень кваліфікації. Чинниками, які впливають на невідповідність попиту та пропозиції є неефективність кваліфікації потребам ринку праці та залежність розміру зарплати від статі робітника та професії. В ЄС вживають заходів, щоб задовольнити попит на ринку праці. До них відносимо прогнозування попиту та пропозиції фахівців, правове регулювання урядом професійної зайнятості, мобільність працівників. Сучасні тенденції попиту та пропозиції свідчать, що в майбутньому ринок праці в ЄС буде орієнтований на висококваліфікованих працівників, у підготовці яких вища освіта буде відігравати головну роль.

#### **3.4. Відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці**

Успішний перехід випускників на ринок праці має вирішальне значення для поліпшення економічної конкурентоспроможності та для майбутнього зростання економіки країни, тоді як невдалий перехід означає марно-використані ресурси. Працевлаштування випускників з вищою освітою є показником економічного



розвитку країни, що залежить від ефективної співпраці вищої освіти з ринком праці. Окрім того, на рівень працевлаштування безпосередньо впливає кваліфікація випускників з вищої освітою та її відповідність потребам ринку праці. На ринку праці ЄС спостерігається високий рівень безробіття випускників з вищої освітою (на Західних Балканах – 37,1%) [347, с.31], що свідчить про існування цілої низки причин, які негативно впливають на пошук роботи молоді після закінчення навчання. До таких причин відносять невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, відсутність попереднього досвіду роботи, сектори економіки, обмежену співпрацю між ЗВО та роботодавцями, відсутність допомоги для працевлаштування з боку формальних інституцій.

Під «невідповідністю кваліфікації» (skill mismatch) розуміють розбіжності між рівнем вищої освіти, здобутою випускниками та навичками, необхідними для роботи [244, с.13]. У науковій літературі ЄС концепція невідповідності кваліфікації розуміється дуже широко та може мати два виміри: горизонтальну та вертикальну. Горизонтальна невідповідність кваліфікації стосується ситуації, коли працівник має освітню кваліфікацію, яка не відповідає виконуваній роботі (наприклад, випускник-біолог виконує роботу з бухгалтерського обліку). Тобто – це невідповідність кваліфікації галузі навчання та старіння кваліфікації (skill obsolescence). Вертикальна невідповідність кваліфікації стосується ситуації, коли працівник має кваліфікацію вищу або нижчу, ніж це необхідно. Сюди відносять надмірну та недостатню освіченість або кваліфікованість, відсутність (skill gaps) та дефіцит кваліфікацій (skill shortages) (вимірюється незаповненими вакансіями). Ці концепції невідповідності кваліфікації розрізняються в способах прояву (на рівні працівників або на рівні роботодавців), вимірювання, визначення та наслідків [432, с.2].

Розуміння причин невідповідності кваліфікації важлива для економіки в цілому, а також для зацікавлених осіб, оскільки існує зворотній зв'язок між невідповідністю кваліфікації та продуктивністю компанії або країни. Країни з більш високим рівнем невідповідності кваліфікації матимуть нижчий рівень продуктивності та зростання, ніж країни з меншим рівнем невідповідності

кваліфікації працівників. На індивідуальному рівні це проявляється у відмінностях заробітку працівників на ринку праці [347, с.45; 432, с.14].

Горизонтальна невідповідність кваліфікації проявляється через брак робочих місць, коли чимало випускників готові прийняти будь-яку пропозицію про роботу, незалежно від того, чи відповідає вона їхній спеціальності. Більше третини (37%) випускників працюють не за профілем. Серед випускників із ступенем бакалавра горизонтальна невідповідність кваліфікації збігається між працюючими та безробітними, хоча існує значна різниця між працевлаштованими та безробітними випускниками-магістрами. Це свідчить про те, що горизонтальна невідповідність кваліфікації є основним чинником ризику отримання випускниками статусу безробітних. Отримання роботи, яка відповідає кваліфікації, має значний вплив на заробіток. Дані опитування «Кваліфікації дорослих» (Survey of Adult Skills) показують, що на першій роботі середня місячна заробітна плата (€ 2000 на місяць) випускників однакова для тих, чия кваліфікація відповідає та не відповідає роботі. Однак під час кар'єрного зростання розбіжності в зарплаті відчувають випускники, чия кваліфікація відповідає роботі (€ 3500 на місяць). Тому пошук роботи, що відповідає кваліфікації випускників, є важливим фактором для більш рентабельного та продуктивного кар'єрного шляху [347, с.52].

Для ЄС невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці є серйозною проблемою. Для деяких держав-членів ЄС частка робітників, які є надмірно кваліфікованими та недостатньо кваліфікованими, становить близько 15% [383, с.192]. У 2014 р. близько 45% працівників держав-членів ЄС-28 (див. додаток А) зазнали невідповідності кваліфікації. 5% працівників мали кваліфікацію нижчу, ніж потрібно для виконання роботи, і 39% мали вищу. Недостатня кваліфікованість спостерігається у країнах Балтії, в Чехії, Ірландії та Фінляндії, тоді як понад 40% працівників мають рівень кваліфікації вище, ніж потрібно для роботи в Німеччині, Ірландії, Греції, Австрії та Великобританії [513, с.38].

Невідповідність кваліфікації вимогам ринку праці проявляється в різних формах (невідповідність або надмірність кваліфікації) і є показником якісної підготовки фахівці вимогам ринку праці. Невідповідна вища освіта або вибір

невідповідного ЗВО вимогам ринку праці призводить до невідповідності кваліфікації. Близько 40% молодих людей в ЄС отримали дипломом про вищу освіту з невідповідним рівнем кваліфікації для ринку праці, які будуть вимушені повернутися до вищої освіти. Пошук «правильної» кваліфікації обумовлює збільшення кількості студентів у професійно-технічній освіті [321, с.4].

Невідповідність кваліфікацій вимогам ринку праці також може відбутися за умови надмірної кваліфікації випускників. Відносно висока частка надмірно кваліфікованих людей виникає тому, що багато людей перебувають занадто довго в системі вищої освіти, але не здобувають додаткових навичок і компетенцій. Це також свідчить про неможливість ЗВО забезпечити випускників навичками, необхідними для кращої позиції на ринку праці. Проте, чинники, що впливають на невідповідність освіти (різке падіння попиту на ринку праці, недосконалість ринку праці, дискримінація тощо) не завжди контролюються ЗВО [547, с.192]. Така ситуація призводить до того, що випускники з вищою кваліфікацією, згідно Міжнародних стандартів класифікації професій (International Standard Classification of Occupations (ISCO)) вимушені працевлаштовуватись на посади з нижчими рівнями кваліфікацій. У 2013 р. середній рівень надмірно кваліфікованих працівників становив 21,9%. Це означає, що в половині країн більше ніж одна п'ята частина випускників з вищою освітою була зайнята у професіях з нижчим рівнем кваліфікації. Найвищий рівень надмірної кваліфікації (понад 30%) спостерігали на Кіпрі (39,7%), в Іспанії (38,8%), Ірландії (36,9%), Греції (34,1%), Болгарії (33,3%). Навпаки, країни з відносно низьким рівнем надмірно кваліфікованих випускників (нижче 15%) – це Мальта (14%) та Люксембург (5,7%) [547, с.193].

Варто зазначити, що висококваліфіковані фахівці мають більше шансів зберегти або змінити роботу. Вони можуть також легше переносити навички, набуті в одному секторі економіки на роботу в іншому. Дослідження показують, що надмірність освіти має тенденцію зберігатися, що може призвести до зниження продуктивності через невикористання здобутих професійних навичок [547, с.4]. Вивчаючи вплив надмірної освіченості випускників на зростання ВВП в європейських країнах, дослідники визнають, що зростання ВВП є результатом

високої продуктивності надмірно-освічених працівників. А недостатня освіченість працівників заважає продуктивності компанії [432, с.13].

Рівень надмірної освіченості має тенденцію до постійного збільшення у таких країнах, як Ірландія, Іспанія, Греція та Італія, де зафіксована велика кількість випускників з надмірною освітою, тоді як найнижчий рівень надмірної освіченості спостерігають у Чехії, Норвегії та Фінляндії. Робітники з надмірною освітою заробляють на 13,5 % менше, ніж робітники з відповідним рівнем освіти. Надмірну освіченість мають випускники соціальних і гуманітарних наук та сфери обслуговування, які частіше працюють змінами та неповний робочий день [432, с.10].

Надмірна кваліфікованість випускників вищої освіти є ще однією особливістю невідповідності кваліфікації працівників вимогам ринку праці. За даними опитування про стан Європейських кваліфікацій та робочих місць (the European Skills and Jobs Survey) у 2015 р. 80% працівників ЄС залишаються надмірно кваліфікованими протягом кар'єри, 17,6% працівників мають кваліфікацію відповідну роботі, а 1,75% є недостатньо-кваліфікованими [432, с.14; 517].

Докризовий період (до 2008 р.) характеризувався зменшенням ступеня невідповідності кваліфікацій потребам ринку праці у більшості країн, пов'язаний в основному з падінням ступеня невідповідності між попитом і пропозицією на некваліфіковану працю та висококваліфіковану працю. Винятком стали Мальта, Іспанія, Португалія, Румунія, Швеція та Великобританія. Криза супроводжується зростанням невідповідності у деяких країнах. Тенденція до кращого узгодження між кваліфікаціями та попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці переривається в Греції та Ірландії, а в Данії, Іспанії та Португалії ступінь невідповідності кваліфікації випускників продовжує швидко зростати. Таке збільшення невідповідності після кризи в цих країнах пов'язане із зменшенням попиту на низько кваліфіковану та висококваліфіковану робочу силу.

У деяких країнах ступінь невідповідності між кваліфікаціями та потребами ринку праці знизився у період кризи (2008-2009 рр.). Це особливо спостерігається в Австрії, Бельгії, Болгарії, Німеччині, Угорщині, Польщі, Румунії, Словенії, Словаччині, Великобританії та країнах Балтії. Доволі примітне зниження

надлишкового попиту на низько та середньо кваліфіковану робочу силу в Балтії, Польщі, Румунії. У Фінляндії, Франції, Нідерландах і Швеції рівень невідповідності почав знижуватися у 2012-2013 рр. [407, с.75].

Про високий ступінь вертикальної невідповідності кваліфікації випускників свідчить опитування «Кваліфікації дорослих» (Survey of Adult Skills), де у 53% випускників рівень кваліфікації не відповідає вимогам роботи, яку вони виконують (34% займають робоче місце з вищим, а 19% з нижчим рівнем кваліфікації). Найвищий рівень вертикальної невідповідності кваліфікації випускників є в Італії – близько 34%. Варто вказати на існування зв'язку між випускниками, які знаходяться на відповідних робочих місцях, та їх статусом на ринку праці. Незважаючи на те, що 49% працевлаштованих випускників працюють за відповідною кваліфікацією, лише 39% безробітних випускників працювали на попередній роботі, відповідній їхній кваліфікації. Це свідчить про важливість отримання роботи відповідної кваліфікації для її збереження [347, с.45].

Ще одним типом невідповідності кваліфікації є відсутність необхідних роботодавцям компетенцій у випускників (skill gaps). З метою аналізу цієї проблеми в ЄС проводять численні опитування, які свідчать, що 47% роботодавців незадоволені рівнем кваліфікації випускників, в 34% роботодавців випускників стикаються зі справжнім дефіцитом відповідних кваліфікацій [432, с.15-16; 513].

Роботодавці оцінюють задоволення кваліфікацією найманих випускників у 6,4 з 10 балів, що залежить від багатьох чинників (сектору та сфери виробництва, співпраці роботодавців з вищою освітою). Так, задоволення кваліфікаціями випускників більше серед роботодавців у приватному, ніж у державному секторі, а також більше серед роботодавців високотехнологічних галузей виробництва. Варто зазначити, що роботодавці, які співпрацюють із ЗВО, більше задоволені кваліфікаціями випускників, що підтверджує важливість такої співпраці для підготовки фахівців у відповідності до вимог ринку праці [347, с.41].

Окрім викладеного вище, на невідповідність кваліфікацій випускників з вищою освітою робочим місцям впливає зміст та якість освітніх програм, багато з яких не відображають поєднання навичок або компетенцій, необхідних на ринку

праці. Роботодавці вважають, що ЗВО забезпечують студентів переважно теоретичними знаннями, і що випускникам бракує як загальних, так і спеціальних навичок, особливо на першій роботі. Про розрив між фактичним і необхідним рівнем кваліфікації випускників свідчить опитування роботодавців, на думку яких, випускникам бракує інтерактивних навичок (вміння приймати рішення), аналітичних навичок (10%), навичок для роботи в команді (10 %) та комп'ютерних навичок. Очікується, що в майбутньому розбіжності в навичках зростатимуть, особливо у прийнятті рішень (19%), плануванні та організаційних здібностях (17%), а також з'являться розбіжності щодо навичок володіння іноземними мовами і навиками читання. Відносно низький рівень володіння комп'ютерними навичками пояснюється високим рівнем знань серед молодших випускників, які більш обізнані з інформаційними технологіями, ніж старші [347, с.43].

Окрім того, ступінь відповідності кваліфікації випускників залежить від спеціальності. Випускники, які отримали інженерні, виробничі та будівельні спеціальності мають більше шансів знайти відповідну роботу кваліфікації, тоді як випускники з ІКТ спеціальностей рідше відповідають місцю роботи. Характер кваліфікації, отриманої у ЗВО, також впливає на успіх у пошуку роботи. Так, 54% випускників, які мали практико-орієнтоване навчання, мають гарну роботу. Це вказує на корисність професійної освіти у досягненні відповідності на ринку праці. Важливо зауважити, що випускники, які навчалися за професійно-орієнтованою програмою (*vocationally oriented programme*), мають більшу ймовірність знайти роботу відповідну кваліфікації [347, с.46].

Зауважимо, що ефективність працевлаштування випускників також визначається економічним сектором та кількістю робочих місць. Можливість випускників знайти роботу відрізняється у різних секторах – 83% працюють у секторі освіти, 76% у галузі мистецтв, розваг та відпочинку, 55% у секторі ІКТ. Найменша кількість випускників (14%) працює у виробничому секторі. Починаючи з 2012 р. на Західних Балканах відбулося значне збільшення кількості робочих місць у секторах ІКТ, фінансів, страхування, послуг. Саме сектор ІКТ має найбільшу частку роботодавців (27%). До інших секторів, що швидко розвиваються, відносять

адміністрування (23%), професійну, наукову та технічну діяльність (22%), виробництво (21%) та послуги (21%). Отже, швидкий розвиток підприємств у секторах ІКТ у майбутньому викличе збільшення попиту на випускників [347, с.34].

Окрім того, темпи зростання зайнятості випускників є вищими серед тих роботодавців, які співпрацюють з університетами (наприклад, шляхом організації робочих ярмарок, відвідування університетів чи відвідування студентами підприємств), ніж серед тих роботодавців, хто не організує такої співпраці. Дані свідчать, що серед роботодавців, які співпрацюють з університетами, рівень зайнятості становить 24% у порівнянні з 11% серед тих, хто не налаштовує взаємодії з університетами. Тому, співпраця між ЗВО та роботодавцями щодо працевлаштування має значні переваги як для роботодавців (отримують необхідних для роботи фахівців), так і для випускників (відображають відповідність кваліфікації робочому місцю) [347, с.34].

Незважаючи на значні переваги ефективної взаємодії вищої освіти з ринком праці, її розвиток є головною проблемою для ЗВО. Така співпраця необхідна для розроблення освітніх програм, розміщення студентів у компаніях і підприємствах для стажування та працевлаштування випускників. Багато держав-членів ЄС намагаються покращити співпрацю роботодавців із ЗВО. Найбільш поширеними формами такої співпраці є розроблення освітніх програм і курсів; програми обміну та мобільності; безперервна освіта та навчання протягом життя; підприємницька освіта (entrepreneurial education) [347, с.38].

Крім згаданих вище чинників, які впливають на можливість працевлаштування, важливою проблемою, з якою стикаються випускники під час переходу на ринок праці, є відсутність допомоги з боку формальних організацій, таких як служби підвищення кваліфікації у ЗВО та державних служб зайнятості. Через це випускники покладаються, переважно, на друзів і сім'ю, щоб знайти відповідну роботу, що спричиняє корупцію на ринку праці. Іншою ключовою проблемою є відсутність професійного досвіду у випускників [347, с.39].

Для вирішення цієї проблеми в ЄС створено різні служби, серед яких Центр по забезпеченню зайнятості та фінансової підтримки (Employment and Support

Allowance (ESA)), який надає послуги фірмам і шукачам роботи, а також запроваджує програми та заходи для підвищення рівня зайнятості випускників. До них відносяться робочі ярмарки, додатки для мобільних пристроїв, що дозволяють отримувати доступ до оголошень, опублікованих Центром (ESA), доступ до Інтернету для роботодавців для пошуку бази даних шукачів роботи, послуги повідомлень для безробітних, робочих клубів. Хоча, роботодавці не розглядають Центр (ESA) як ефективний канал для підбору персоналу, і тому мало випускників знаходять роботу через його посередництво [347, с.39].

Окрім того, в деяких ЗВО існують центри професійного навчання (career guidance offices) та служби консультування з питань кар'єри (career counselling offices), які часто підтримуються міжнародними інвесторами, але їх роль та ефективність є обмеженими. Діяльність таких служб передбачає переважно забезпечення стажувань для студентів, проведення тренінгів з написання резюме та організації днів кар'єри. Кар'єрні центри надають незначну допомогу студентам у пошуках роботи, оскільки роботодавці використовують інші канали набору, а не звертаються до ЗВО. Існують також Асоціації випускників (Alumni associations), які забезпечують мережеві можливості для випускників, інформацію про стажування та відкриття вакансій, семінари та тренінги. Крім них сім'я та друзі є найважливішим джерелом працевлаштування для випускників. Це свідчить про потужність неформальних контактів у пошуку роботи [347, с.40].

Ще одним чинником, від якого залежить успішність працевлаштування випускників, є досвід роботи. Обмежені можливості для участі у робітничому процесі під час навчання є основною перешкодою для розвитку необхідних навичок і перспектив працевлаштування випускників. Згідно опитування 74% роботодавців приділяють значну увагу до попереднього досвіду роботи при прийнятті випускників, але більшість випускників його не мають. Одним із способів вирішення цього питання є стажування протягом навчання. Проте стажування ефективно там, де воно підтримується та контролюється роботодавцями. Хоча досвід роботи або стажування не завжди забезпечує успішне працевлаштування, але підвищує шанси випускників знайти роботу відповідну кваліфікації [347, с.40].



У майбутньому відповідність та невідповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці буде суттєво впливати на їх працевлаштування. За прогнозами, позитивну тенденцію для працевлаштування випускників спостерігатимуть у таких країнах, як Ірландія, Греція, Іспанія, Латвія та Литва, де відбулося збільшення кількості робочих місць протягом 2010-2015 рр. Очікується, що зростання зайнятості стане дещо нижчим у 2025-2030 рр., у порівнянні з 2015-2025 рр. Найсильніший ріст зайнятості до 2025 р. передбачають у Бельгії, Ісландії, Ірландії та на Кіпрі, а його спад у Німеччині, Естонії, Латвії, Польщі та Румунії. Тенденція заміни працівників, які залишають професію надмірно кваліфікованими, призведе до зниження попиту на недостатньо кваліфікованих працівників. Очікують, що до 2025 р. частка працівників з низькою кваліфікацією зменшиться з 44% до 33%, а частка висококваліфікованих робітників на роботі з нижчим рівнем зросте з 8% до 14%. Працевлаштування висококваліфікованих робітників протягом наступних 10 років збільшиться з 32% до 38% [348, с.15-18].

Ще одним чинником, що впливатиме на працевлаштування випускників є збільшення в наступному десятилітті населення Європи приблизно на 9,5 млн. осіб, до 450 млн. Через збільшення частки людей похилого віку наявна робоча сила буде меншою, ніж у минулому. Вікова група (55 років) в ЄС-28 (див. додаток А) стабільно кількісно зростає. Проте, незважаючи на старіння, майбутня робоча сила буде кваліфікованою. Робоча сила з кваліфікаціями високого рівня (ISCED 5 та більше) збільшиться на 15 млн. до 2025 р. З них 56% будуть жінками, серед яких 43% жінок матимуть високу кваліфікацію, тоді як частка висококваліфікованих чоловіків складе 34%. Робоча сила з низькою кваліфікацією зменшиться на 14 млн., до 13% (10% жінок, 15% чоловіків) [348, с.20].

Отже, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці є важливим чинником стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці. Виділяють різні види неефективності кваліфікацій, яка вимірюється з точки зору надмірної та недостатньої освіченості або кваліфікованості, відсутності та дефіциту кваліфікацій, а також невідповідності кваліфікації галузі навчання та старіння кваліфікації. Вони суттєво впливають на можливість випускників працевлаштуватися на ринку праці в

ЄС. Ці ринкові елементи вимагають їх урахування вищою освітою та мають посісти належне місце в освітніх програмах для підготовки фахівців на всіх рівнях, щоб забезпечити випускникам плавний перехід від освіти до роботи.

### **3.5. Вплив освітньої політики на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці**

Сучасна Європа відчуває період трансформації після років кризи, яка знищила економічний та соціальний прогрес, що призвело до структурної слабкості в економіці. Окрім того, через швидкість змін у світі, активізуються такі довгострокові тенденції, як глобалізація, тиск на ресурси, старіння населення. У сучасних умовах ЄС розробляє стратегію подолання економічної кризи та перетворення ЄС на країну з розумною, стійкою та всеосяжною економікою, забезпечуючи високий рівень зайнятості, продуктивності та соціальної згуртованості. Європа встановлює напрям на створення соціальної ринкової економіки в ХХІ столітті, де взаємодії вищої освіти з ринком праці відводять головну роль [226; 318, с.5]. Відповідно, важливим є вивчення впливу політики ЄС на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Аналіз наукової літератури показав, що політика ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці складається із взаємопов'язаних між собою ключових тематичних напрямів. Серед них виділяємо політику економічного розвитку ЄС до 2020 р. (Europe 2020 Strategy), політику розвитку вищої освіти та професійної підготовки (Education and Training in Europe 2020), політику управління навчанням протягом життя (Lifelong Guardiance Policy), політику заохочення мобільності студентів (Policy to encourage student mobility) та політику працевлаштування молоді (Youth Employment Policy). Ці напрями політики спрямовані на налаштування зв'язку між вищою освітою та ринком праці.

Політика економічного розвитку ЄС до 2020 р. знайшла своє відображення в Стратегії «Європа 2020». Починаючи з 2011 р., держави-члени ЄС намагаються досягти основних цілей, визначених у Стратегії «Європа 2020», чії реформи

спрямовані на розбудову «економіки знань», де гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці приділяється значна увага. Для досягнення розумного, стійкого та всеосяжного економічного розвитку до 2020 р. ЄС висуває три взаємодоповнюючі пріоритети [318]:

- Розумне зростання: розвиток економіки, заснованої на знаннях та інноваціях.

- Стійке зростання: сприяння ефективному використанню ресурсів, екологічно чистій і конкурентоспроможній економіці.

- Інклюзивне зростання: сприяння високої зайнятості в економіці через соціальну та територіальну згуртованість.

Досягнення визначених пріоритетів відбувається за рахунок реалізації головних ініціатив Європейської Комісії, серед яких виділяємо ті, що сприяють взаємодії вищої освіти з ринком праці:

- «Інноваційний Союз», розроблений для поліпшення рамкових умов та доступу до фінансування досліджень та інновації, щоб забезпечити можливість перетворення новаторських ідей на продукти та послуги, які сприяють економічному зростанню та створенню робочих місць.

- «Молодь у русі» спрямована на підвищення продуктивності вищої освіти та створення умов для працевлаштування молоді, підвищення міжнародної привабливості вищої освіти в Європі, забезпечення якості вищої освіти та професійної підготовки в державах-членах ЄС.

- «Програма для нових навичок і робочих місць» націлена на модернізацію ринку праці; розширення можливості для навчання протягом життя; сприяння кращої відповідності попиту та пропозиції фахівців через мобільність праці.

- «Європейська платформа проти бідності» спрямована на забезпечення соціальної та територіальної згуртованості, зростання кількості робочих місць, активізацію участі бідних і соціально ізольованих людей у житті суспільства.

Виконання цих ключових завдань спрямоване на досягнення економічного та соціального прогресу ЄС до 2020 р. [318, с.5-6].

Реалізація Стратегії «Європа 2020» має вирішальне значення для успіху ЄС до 2020 р., а саме має підвищити рівень зайнятості населення у віці 20-64 роки до 75%, за рахунок більшої участі жінок, старших робітників та інтеграції мігрантів у число робочої сили; підвищити частку населення у віці 30-34 років із закінченою вищою освітою з 31% до 40% до 2020 р.; зменшити число європейців, що живуть за межею бідності на 25% [318, с.10-11].

Варто зазначити, що вища освіта, професійна підготовка та навчання протягом життя у Стратегії «Європа 2020» є ключовим засобом для подолання таких проблем як безграмотність (чверть усіх учнів мають низькі навички читання); невідповідність кваліфікацій вимогам ринку праці (50% працівників з середнім рівнем кваліфікації); низькі показники вищої освіти серед чоловіків (один чоловік з трьох 25-34 років має вищу освіту), через покращення якості вищої освіти.

Окрім того, вирішення цих проблем відбувається завдяки підвищенню академічній мобільності, взаємозв'язків ЗВО з європейськими програмами (Еразмус, Еразмус Мундус, Темпус, Марі Кюрі) та національними програмами; модернізації вищої освіти (освітніх програм, управління та фінансування) шляхом проведення порівняльного зіставлення діяльності ЗВО з результатами вищої освіти в глобальному контексті; розвитку підприємництва в рамках програм мобільності для молодих фахівців; визнанню неформального та неофіційного навчання [318, с.11].

Покращенню взаємодії вищої освіти з ринком праці сприяє ефективне виконання завдань Стратегії «Європа 2020» на національному рівні, що вимагає від держав-членів ЄС значних інвестицій у системи вищої освіти; покращення результатів навчання; збільшення актуальності вищої освіти шляхом зміцнення НРК і кращого пристосування результатів навчання до потреб ринку праці; полегшення переходу випускників на ринок праці за допомогою комплексних дій, що охоплюють керівництво, консультування та навчання на підприємстві [318, с.12].

Для подолання наслідків економічної кризи політика Стратегії «Європа 2020» спрямована на підвищення зайнятості (рівень зайнятості жінок і літніх працівників низький; рівень безробіття понад 21%); формування кращих навичок у випускників, здатних розвивати нові навички протягом життя. До 2020 р. 16 млн. робочих місць

потребують високої кваліфікації, тоді як попит на низькі кваліфікації скоротиться на 12 млн. робочих місць. Для отримання можливості працювати довше ринок праці вимагає від робітників розвивати навички протягом професійної кар'єри [318, с.18].

Необхідною умовою для інклюзивного зростання в ЄС є реформування вищої освіти паралельно з модернізацією ринку праці. Під інклюзивним зростанням розуміють розширення прав і можливостей людей за допомогою високого рівня зайнятості, інвестицій в освіту, боротьби з бідністю, модернізації ринку праці, системи вищої освіти та соціального захисту. Для досягнення цих пріоритетів модернізація вищої освіти потребує зміцнення її зв'язків з ринком праці, службами зайнятості, системами соціального захисту, що сприятиме збільшенню фахівців і зниженню безробіття, а також підвищенню корпоративної соціальної відповідальності з бізнесом. Ці заходи мають гарантувати працевлаштування та надання випускникам можливості здобувати навички, необхідні для адаптації до нових умов і потенційних змін на ринку праці [318, с.18].

Європейська Комісія відіграє ключову роль у створенні умов для виконання завдань Стратегії «Європа 2020». Першочерговим є забезпечення законодавчої бази, відповідно до принципів «розумного зростання», враховуючи зміни в структурі ринку праці; мобільності робочої сили в межах ЄС та відповідності попиту та пропозиції фахівців на ринку праці; зміцнення співробітництву між ринком праці та державними службами зайнятості в державах-членах ЄС; сприяння співробітництву між вищою освітою, професійною підготовкою кадрів та всіх зацікавлених сторін; контролю визнання кваліфікацій; реалізації ЄРК через створення НРК; розвитку партнерських відносини між вищою освітою та ринком праці, зокрема шляхом залучення роботодавців до планування кадрового потенціалу [318, с.19; 503].

Розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці сприяє політика зайнятості молоді (Youth employment framework), спрямована на зниження рівня безробіття. Ця політика має сприяти просуванню молоді на ринку праці через навчання на підприємстві, отримання досвіду роботи, працевлаштування за допомогою мережі трудового посередництва «EURES» (European Employment Services) за схемою

«Ваша перша EURES робота» (Your first EURES job), яка забезпечує розширення можливостей працевлаштування для молоді завдяки трудовій мобільності в ЄС.

Напрямок на зміцнення взаємодії вищої освіти з ринком праці чітко простежується в політиці розвитку вищої освіти та професійної підготовки, що визначена у звіті «Освіта та навчання в Європі 2020: Відповіді держав-членів ЄС» (Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States), де викладено Рекомендації для держав-членів ЄС щодо розвитку вищої освіти та професійної підготовки з урахуванням національних умов. У звіті виділяють такі напрями розвитку вищої освіти в ЄС:

- Подолання передчасного завершення школи учнями.
- Підвищення рівня успішності, якості та актуальності вищої освіти.
- Актуалізація професійно-технічної освіти та збільшення зайнятості молоді.
- Зростання рівня участі дорослих у навчанні протягом життя.

Стратегічні рамки для загальноєвропейського співробітництва в галузі вищої освіти та професійної підготовки (ET2020) (2009 р.) передбачають реалізацію навчання протягом життя та мобільність студентів; підвищення якості та ефективності вищої освіти та професійної підготовки [289].

Для досягнення цих цілей політикою «Освіта та навчання в Європі 2020» встановлено низку орієнтирів, які підлягають регулярному статистичному спостереженню та звітності. У результаті виконання рекомендацій, щодо модернізації вищої освіти в ЄС очікують до 2020 р. збільшити частку випускників 30-34-років з вищою освітою до 40%; збільшити частку дорослого населення 25-64 років до 15% у процесі навчання протягом життя. У 2011-2012 рр. були встановлені додаткові завдання для заохочення академічної мобільності та для покращення працевлаштування, 20% випускників ЗВО повинні мати період навчання або стажування за кордоном (мінімум 15 кредитів ECTS або тривалістю мінімум три місяці); 6% робітників (18-34-років) з початковою професійною освітою та підготовкою повинні пройти стажування за кордоном тривалістю мінімум два тижня; збільшити частку зайнятих випускників (20-34-років) до 82% [289; 502].

Регіональні політичні ініціативи в галузі вищої освіти та професійної підготовки фінансуються за рахунок коштів Європейського соціального фонду (the European Social Fund (ESF)) та Європейського фонду регіонального розвитку (the European Regional Development Fund (ERDF)). Європейський соціальний фонд (ESF) фінансує регіональні ініціативи, спрямовані на завершення студентами вищої освіти та отримання навичок, необхідних для працевлаштування; зниження рівня несвоечасного завершення школи; забезпечення доступу до вищої освіти (серед молоді з малозабезпечених груп населення та меншин). Зі збільшенням частки робочих місць зростає, як очікується, економіка ЄС та попит на фахівців з вищою освітою. Програми Європейського соціального фонду (ESF) для інвестування коштів у вищу освіту та підтримку партнерських відносин з підприємствами спрямовані на побудову тісних зв'язків між постачальниками освітніх послуг і бізнесу, щоб забезпечити випускників навичками, відповідними вимогам ринку праці. Навчанню протягом життя відводять вилу роль, що має приносити користь і працівникам, і роботодавцям, допомагаючи працівникам у кар'єрі, у підготовці до зміни місця роботи, а також у професійній діяльності [228; 289].

Відтак, вища освіта та професійна підготовка визнаються важливими активами для регіонального розвитку. Інвестиції ЄС Європейським соціальним фондом (ESF) та Європейським фондом регіонального розвитку (ERDF) в розвиток людського капіталу, вищу освіту та професійну підготовку склали €33383 млн., тобто 9,7% від загального бюджету ЄС протягом 2007-2013 рр. Вони були спрямовані на розроблення освітніх програм, що вимагало в 3,6 разів більше коштів, ніж на розвиток інфраструктури вищої освіти [338].

За даними звіту Європейської Комісії в 2007 р. в ЄС-27 (див. додаток А) зі всього людського капіталу (9,7%) у вищій та професійній освіті перебувало 7,6% населення, у вищій освіті – 2,1%. Найвищі показники навчання у вищій та професійній освіті були зафіксовані в Ірландії – 45%, Португалії – 30% та Люксембурзі – 25%. Найнижчі показники спостерігались в Іспанії, Великобританії – 5%, та Франції – 7% [248, с.8].

Вища освіта в державах-членах ЄС зазнала реформування, пов'язаного з впровадженням Болонської моделі, та зі створенням єдиного ЄПВО. У першому десятилітті (до 2010 р.) основними цілями освітньої політики було розробити загальну структуру з трьох рівнів навчання та ЄКТС, а також сприяти академічній мобільності та працевлаштуванню випускників ЗВО. У 2009 р. на Берлінській конференції міністри підбили підсумки результатам Болонського процесу та встановили пріоритети для наступного десятиліття [229; 252]. Основним пріоритетом розвитку вищої освіти нашого десятиліття стало розбудова «Європи знань». Це досягалось завдяки значним інвестиціям у вищу освіту та виконанню завдань, зокрема, соціальний вимір вищої освіти через розширення участі; навчання протягом життя є невід'ємною частиною системи вищої освіти; сприяння працевлаштуванню випускників через урахування потреб ринку праці у змісті освітніх програм [523, с.32].

Модернізація вищої освіти та працевлаштування випускників стали ключовими завданнями нової освітньої стратегії. Європейська Комісія спрямовує реформування вищої освіти на збільшення кількості випускників, поліпшення якості викладання для подолання наслідків фінансової кризи в ЄС. Стратегія «Європа 2020» визначає пріоритетні напрями політики модернізації вищої освіти для держав-членів ЄС, де акцент зроблено на впровадження багатовимірного рейтингу університетів як кращого способу інформувати студентів про навчальні курси. Пріоритетами політики реформування вищої освіти є [285, с.18; 444; 449]:

- збільшення контингенту випускників через скорочення числа відрахованих;
- підвищення якості та актуальності вищої освіти через освітні програми, що задовольняють потреби ринку праці, а також використання передового досвіду в галузі вищої освіти та досліджень;
- забезпечення студентам навчання за кордоном та заохочення транскордонного співробітництва;
- зміцнення зв'язків між вищою освітою, дослідженням і бізнесом;
- інвестування в якісну вищу освіту для задоволення потреб ринку праці.



Сучасна система вищої освіти ЄС охоплює близько 4000 університетів та ЗВО і 19 млн. студентів. Останніми роками, число й різноманітність ЗВО та контингент студентів істотно збільшився. Але фінансування, структури управління, роботодавці та освітні програми не взаємодіють ефективно. Вища освіта не може забезпечити ринок праці фахівцями з відповідними навичками, не сприяє створенню робочих місць та економічному зростанню. Багато випускників відчують труднощі з працевлаштуванням. Окрім того, конкуренти в Європі, особливо держави з економікою, що розвивається, швидко нарощують інвестиції у вищу освіту. Тому ЄС спрямовує реформування вищої та професійної освіти на забезпечення молоді навичками, необхідними для працевлаштування та професійного розвитку [444].

Отже, проведення реформування вищої освіти є необхідною умовою задоволення потреб ринку праці в ЄС, що передбачає такі заходи, як підвищення гнучкості та прозорості в переході між різними рівнями та видами вищої освіти; перехід до навичок, компетенцій і результатів навчання; розширення професійного навчання на підприємстві.

Одним з основних напрямів у реформуванні системи освіти та підготовки кадрів є розроблення НРК, яка має відображати знання, вміння та компетенції студентів на основі результатів навчання. Процес розроблення та імплементації НРК відбувається у багатьох державах-членах ЄС, паралельно з ним відбувається процес узгодження освітніх програм, підготовки викладацького персоналу та співвіднесення НРК з компетентісним підходом до навчання. У деяких країнах відбувається процес поєднання ключових компетенцій з математики, науки і технологій (наприклад, у Чеській Республіці, Латвії та на Мальті), а також відбулися зміни в підготовці вчителів (Австрія). Деякі країни розробили освітні програми на основі компетентісно-орієнтованих рамок у професійній освіті (Чеська Республіка, Іспанія, Литва, Нідерланди, Австрія, Польща, Румунія, Словаччина, Фінляндія, Великобританія). Це є менш поширеним в Естонії, Ірландії, Італії, Угорщині, Нідерландах, Австрії, Румунії та на Мальті [489, с.25].

Багато держав-членів ЄС встановили пріоритети для модернізації національних систем вищої освіти, однак, потенціал європейських ЗВО для

здійснення внеску у процвітання Європи залишається повністю невикористаним. Для подолання цієї проблеми у 2011 р. Європейська Комісія затвердила багаторічний бюджет ЄС (протягом 2014-2020 рр.), який передбачає значне збільшення інвестицій у вищу освіту (73%) і дослідження (46%), визнаючи, таким чином, їх ключову роль у підтримці економічного зростання [285, с.18].

Вища освіта має важливе значення для розвитку кадрового потенціалу, що сприяє конкурентоспроможності Європи в глобальній економіці. Розглянувши питання модернізації вищої освіти у державах-членах ЄС у 2012 р. Європейська Комісія відзначила значний прогрес у цій галузі завдяки поширенню Болонського процесу, який сприяв навчанню студентів за кордоном та визнанню кваліфікацій по всій Європі. Проте, держави-члени ЄС не інвестують достатньо в модернізацію національних систем вищої освіти, що гальмує її ефективність.

Для покращення результативності модернізації вищої освіти багатомірна система європейських університетів була запропонована у 2013 р., що забезпечує порівняння ЗВО студентами під час свідомого вибору місця навчання. Окрім того, така система дозволяє Європейській Комісії контролювати ЗВО за такими критеріями: якість викладання і навчання, дослідження, міжнародний зв'язок, стратегічна роль університетів у регіональному розвитку. У контексті багатомірної системи європейських університетів Європейська Комісія рекомендувала ЗВО підвищувати кваліфікацію викладачів через системи тренінгів, розвивати у студентів підприємницькі та інноваційні навички (*entrepreneurial and innovative skills*), створити Європейську Академію викладання та навчання (*European Academy for teaching and learning*) [285, с.20].

Запобігання проблеми незавершеності навчання у ЗВО є одним із способів покращення підготовки фахівців, визначені в Стратегії «Європа 2020». Більшість держав-членів ЄС внесли це питання до стратегій на національному та інституційному рівнях та ввели певні стимули для університетів і студентів. Для запобігання незавершеності навчання у ЗВО держави-члени ЄС вжили заходів, що супроводжуються добре розвиненим механізмом контролю [541, с.110].

Показник завершення вищої освіти (42,3%) в Нідерландах у 2012 р. був вище зазначеного ЄС рівня (40%). Тим не менш, показник незакінченості вищої освіти залишається дуже високим, а вірогідність завершення вищої професійної та університетської освіти низьким – 70%. Для покращення ситуації уряд уклав багаторічні угоди з університетами щодо поліпшення показників завершення навчання, а також виділив фінансування на поширення інформації про освітні програми для майбутніх студентів, покращення надання послуг консультування та порад щодо майбутньої кар'єри, особливо для студентів-іммігрантів, та проведення інтерв'ю з майбутніми студентами перед їх вибором курсу навчання [289, с.39].

Такі чинники, як неправильний вибір навчального курсу або предмета, низької підготовки та відсутності готовності до навчання є частими причинами незавершеності навчання у ЗВО. Визнаючи той факт, що перший рік навчання у ЗВО має великий вплив на показники його завершення студентами, деякі держави-члени ЄС запровадили консультування абітурієнтів та підтримку студентів першого року навчання. Наприклад, у Франції багаторічний план для завершення студентами бакалаврських програм (Plan for Success in Bachelor Programmes) передбачає заходи для вирішення проблем завершення навчання на першому році (період ознайомлення, виховного нагляду, підтримки складних студентів). Різноманітні способи для перезарахування студентів до інших спеціальностей також впроваджуються. Закон «Про вищу освіту та наукові дослідження» від 2013 р. (The 2013 Law on Higher Education and Research) спрямований на подальшу активізацію зусиль у цьому напрямку [289, с.40].

Варто зауважити, що підвищення показників завершення навчання в університеті в державах-членах ЄС вирішується завдяки фінансуванню ЗВО на основі урахування кількості студентів, які завершили програму у встановлений період навчання. Так, з 2012 р. в Австрії, Бельгії, Чехії, Данії, Фінляндії, Німеччині, Італії, Нідерландах, Швеції та Великобританії державне фінансування частково залежить від показника завершення студентами навчання у ЗВО. Окрім того, ЗВО мають допомагати студентам, схильними до ризику не закінчити курс через підтримку в навчанні, поради та забезпечення гнучких умови навчання [541, с.110].

Для заохочення своєчасного завершення студентами навчання у ЗВО у державах-членах ЄС використовують різні фінансові стимули. Так, у Фінляндії у 2013-2014 рр. розпочали реформування моделі фінансування ЗВО, спрямованої на поліпшення показників завершення ЗВО та прискорення переходу до ринку праці. Ця модель враховує результати навчання та кількість студентів, що закінчили ЗВО. У Данії в 2013 р. після реформування освітньої системи обмежено студентську дотацію на стандартний термін у тому випадку, якщо студент вступає на навчальний курс більше ніж за два роки після здобуття вступної кваліфікації (entry qualification). Ця реформа також підвищує вимоги до навчання студентів, підтримує завершення студентами курсів та розглядає можливості надання дотацій студентам, які живуть з батьками. В Угорщині студенти-бюджетники, які фінансуються державою (state-funded places) зобов'язані погасити 50% від державного фінансування, яке вони отримали, у разі незавершеного навчання [289, с.40].

Варто також розглянути «Політику управління навчанням протягом життя» (Lifelong Guidance Policy), метою якої є досягнення соціальних та економічних цілей, зокрема, підвищення ефективності та результативності вищої освіти та професійної підготовки; успішний перехід випускників на ринок праці; запобігання невідповідності кваліфікації ринку праці; підвищення продуктивності. У резолюціях Ради з освіти (2004-2008 рр.) [227; 259; 260.] підкреслили необхідність надання послуг управління навчанням протягом життя, щоб забезпечити громадян навичками управління навчанням і кар'єрою та переходом від освіти до роботи. Резолюції спрямовують виконання цієї політики в чотирьох пріоритетних напрямках – розвиток навичок управління кар'єрою; доступність послуг; забезпечення якості; розроблення політики розвитку системи вищої освіти; координація освітніх послуг. Державам-членам ЄС було запропоновано вжити заходів щодо зміцнення політики модернізації систем вищої освіти [418, с.9].

Усвідомлення необхідності політики управління навчанням протягом життя у секторах вищої освіти та зайнятості є очевидним у багатьох нормативних документах ЄС, зокрема в Стратегії «Європа 2020». У цьому широкому контексті

політика управління навчанням протягом життя надає допомогу управлінським органам у вирішенні низки політичних цілей [418, с.9]:

- ефективні інвестиції у вищу освіту та професійну підготовку. Підвищення частки участі у вищій та професійній освіті та їх завершення за допомогою узгодження інтересів студентів та їх здібностей з можливостями навчання;

- ефективність ринку праці. Підвищення продуктивності роботи й мотивації, показників збереження робочих місць, зниження часу в пошуках роботи та тривалості безробіття шляхом узгодження компетенції випускників з роботою, розвитку кар'єрних можливостей, підвищення обізнаності сучасної та майбутньої зайнятості, само-зайнятості та підприємництва, професійну мобільність;

- навчання протягом життя. Сприяння особистісному розвитку та працевлаштуванню громадян різного віку завдяки взаємодії з вищою освітою та професійною підготовкою; підвищити валідність неформального та неофіційного навчання;

- соціальна інтеграція передбачає освітню, соціальну та економічну інтеграцію громадян, забезпечення доступу до інформації про навчання та роботу, скорочення довгострокового безробіття [418, с.9-10].

Наступним для розгляду є «Політика заохочення студентської мобільності» (Policies to encourage student mobility), що була провідною метою Болонського процесу останнє десятиліття. Це надало нового стимулу для країн-членів ЄПВО у досягненні мети – 20% випускників ЄПВО повинні навчатися або мати період навчання за кордоном до 2020 р. [539, с.4]. Варто зазначити, що політика академічної мобільності розуміється в державах-членах ЄС по-різному. Країни, які прийняли Болонську модель, не часто виражають чіткі цілі щодо академічної мобільності. Різні країни зацікавлені в різних видах студентської мобільності (внутрішньої чи зовнішньої), а також розділяють різні цілі. Наприклад, окремі країни зосереджені на внутрішній мобільності і не докладають значних зусиль до заохочення зовнішньої мобільності, а інші більш зацікавлені в стимулюванні зовнішнього руху, або в обидвох типах мобільності [268, с.50].

Політика працевлаштування молоді (Youth Employment Policy) є ключовим питанням стратегії економічного розвитку ЄС. Молодіжне безробіття є однією з найбільш актуальних проблем у Європі. У часи економічної та фінансової кризи відсутність робочих місць торкнулась молодих людей більше, ніж будь-якої іншої групи в суспільстві, що призвело до високого рівня безробіття молоді та нестабільності. У Європі більше ніж 5680000 молодих людей є безробітними. Середня швидкість рівня безробіття серед молоді (23,4%) у два рази вища загального рівня безробіття (10,7%). Хоча до кризи рівень безробіття молоді не був особливо високим (7% у 2008 р.) [344, с.2].

За даними, представленими на офіційному сайті Європейської Ради, понад 4,5 млн. молодих людей (віком 15-24 років) є безробітними сьогодні в ЄС. Хоча цей показник знизився з 23% в 2013 р. до 21% нині, але рівень безробіття серед молоді залишається дуже високим (більш ніж 40% в ряді країн). Тривале безробіття молоді і раніше було рекордним. Рівень безробіття молоді в ЄС більше загального рівня безробіття (20% порівняно з 9%) і відмінності між країнами є значними: найнижчі показники молодіжного безробіття зафіксовано в Німеччині (7%), а найвищі – у Греції (50%) та Іспанії (49%). Загальний рівень зайнятості для молодих людей знизився на 4% (з 37,3% до 32,5%) у 2008-2014 рр. [585].

Високі показники безробіття молоді свідчать про існування структурних причин, які ускладнюють їхню можливість працевлаштуватися на ринку праці. Серед таких причин виділяють відсутність у багатьох молодих людей досвіду роботи; недостатність базових навичок, результати навчання, негативне сприйняття початкової професійної освіти та підготовки (IVET) [344, с.2; 585].

Окрім того, переважно договори на невизначений термін є найбільш частою формою трудових відносин. А для молодих людей тимчасові контракти можуть забезпечити корисну платформу на ринку праці. Тим не менш, для ЄС важливо забезпечити підтримку молоді в розвитку кар'єру та зменшити їх безробіття у довгостроковій перспективі. Соціальні партнери повинні забезпечити адекватні заходи захисту, які застосовуються до цих контрактів. Довгі й непередбачувані переходи на ринки праці можуть мати негативний вплив на впевненість молодих

людей у майбутньому і сьогодні на можливість отримувати дохід, утворювати сім'ї та турбуватися про здоров'я. Без роботи та адекватного соціального захисту молодь довше залежать від своїх сімей і ризикує залишитися в бідності.

Згідно з інформацією Єврофондів, 7,5 млн. молодих людей (15-29 років), які не зайняті навчанням або не працюють (Neets) обходяться ЄС більше ніж 153 € млрд. на рік, або 1,2% ВВП. У такій ситуації ЄС ризикує втратити значний потенціал молодого покоління європейців, які можуть опинитися в соціальній ізоляції. Це також підриває конкурентоспроможність Європи та інноваційний потенціал на найближчі десятиліття. Активна політика на ринку праці є частиною розв'язання цієї проблеми, але зниження безробіття серед молоді неможливо без участі вищої освіти та економічного росту ЄС. Це вимагає виділення фінансових ресурсів, особливо на бюджетні дисципліни (fiscal discipline) [344, с.2].

Метою політики працевлаштування молоді (Youth Employment Policy) є скорочення рівня безробіття серед молоді та підвищення рівня зайнятості відповідно до визначених в ЄС показників рівня зайнятості для працездатного населення (20-64 років) до 75%. Це можливо за умови виконання таких завдань [585]:

- створення нових робочих місць та відповідні умови для плавного переходу випускників від вищої освіти до працевлаштування завдяки співпраці ЗВО та соціальних партнерів на європейському, національному та місцевому рівнях. Це дасть можливість молодим людям повністю інтегруватися у ринок праці;

- підвищення привабливості професійної освіти та забезпечення її якості, що сприятиме поліпшенню умов навчання та забезпечить можливість молодим людям отримати необхідні навички;

- сприяння здобуттю загальних і конкретних компетенцій, а саме технічних, комунікативних, уміння вирішувати проблеми та роботи в команді. Такі навички формуються на основі безперервного навчання, а також на робочому місці;

- збільшення потреби у висококваліфікованих робітниках. В ЄС до 2020 р. очікують підйом попиту на середньокваліфіковані та висококваліфіковані професії. Запобігання передчасному закінченню молоддю школи та навчання у вищій освіті, стимулювання досягнення ними високих навчальних показників у вищій освіті та

професійній підготовці, сприятиме зміцненню конкурентоспроможності ЄС через високу якість продукції та послуг. Отримання вищої освіти також сприяє їх особистому та соціальному розвитку;

- поліпшення відповідності між попитом і пропозицією фахівців, що допоможе заповнити поточні 2 млн. вакансій на європейських ринках праці. У деяких регіонах молоді фахівці стикаються з труднощами переходу на ринки праці у зв'язку з відсутністю робочих місць і невідповідністю кваліфікацій. Це потребує розширення співпраці між ЗВО та соціальними партнерами для забезпечення молоді відповідною підготовкою. Ліквідація невідповідності кваліфікацій також вимагає точної інформації для молодих працівників про майбутні привабливі перспективи кар'єрного росту. Це збільшить шанси роботодавців знайти відповідних кандидатів, а робітників обрати бажану професію [344, с.2-3].

Поряд з політикою працевлаштування молоді варто відзначити Європейську стратегію зайнятості (European employment strategy (EES)) від 1992 р., яка згідно з Договором про заснування ЄС є наріжним каменем політики в галузі зайнятості. Її мета – створення нових і більш якісних робочих місць в ЄС перетинається з пріоритетами Стратегії «Європа 2020», що реалізується щороку в рамках Європейського семестру (the European semester) та сприяє тісній координаційній політиці між державами-членами ЄС та інститутами ЄС. Зокрема, реалізація Європейської стратегії зайнятості (EES) підтримується Комітетом зайнятості (the Employment committee) та передбачає здійснення таких кроків: дотримання рекомендацій щодо працевлаштування (Employment guidelines), запропонованих Європейською Комісією, погоджених національними урядами та прийнятих Радою ЄС; подання загального звіту зайнятості (The Joint employment report (JER)), на основі оцінювання ситуації зайнятості в Європі та управління зайнятістю; розроблення програм національних реформ (NRPS) урядами держав-членів ЄС відповідно до цілей «Європа 2020»; схвалення Європейською Комісією [585].

Для реалізації політики працевлаштування молоді в ЄС запровадили різні програми. «Пакет зайнятості молоді» (Youth Employment Package) містить перелік вимог, прийняті Радою у 2013 р., дотримання яких гарантує працевлаштування



молоді в державах-членах ЄС. «Молодіжна ініціативна зайнятості» (Youth Employment Initiative) (2013 р.) спрямована на підтримку молодих людей, які не навчаються у вищій або професійній освіті, не є зареєстрованими в службах зайнятості та проживають у регіонах з рівнем безробіття серед молоді вище 25%. «Спілкування» (Communication) (2013 р.) зосереджується на забезпеченні молоді роботою та подоланні молодіжного безробіття в ЄС. «Молодь у русі» (Youth on the Move) – це всеосяжний пакет політичних ініціатив у галузі вищої освіти та зайнятості для молодих людей в Європі. «Молодіжна ініціатива можливостей» (Youth Opportunities Initiative) (2011 р.) прагне знизити рівень безробіття серед молоді. «Ваша перша EURES робота» (Your first EURES Job) покликана допомогти молодим людям з працевлаштуванням та заповнити вакансії в ЄС. «Європейська панорама навичок» (The European Skills Panorama) (2012 р.) є інструментом збору інформації про потреби ринку праці, прогнозу кваліфікацій, необхідних на ринку праці, що допоможе адаптувати освітні програми до ринкових вимог [585].

Політика створення нових кваліфікацій для нових професій (New Skills for New Jobs) ініційована Європейською Комісією за підтримкою Європейського центру з розвитку професійно-технічної освіти та підготовки кадрів (Cedefop) та спрямована на розроблення інституційних механізмів для прогнозування потреб ринку праці у фахівцях. До завдань цієї політики входить: створення партнерських зв'язків і зміцнення співробітництва між зацікавленими сторонами на всіх рівнях; планування й регулювання пропозиції вищої освіти та професійної підготовки; зміцнення механізмів забезпечення якості; встановлення рамок кваліфікації [460].

У цьому контексті варто зауважити, що з цілями політики, викладеними у програмі «Освіта та навчання в Європі 2020» та Стратегія «Європи 2020», тісно пов'язана програма Еразмус+, яка призначена для підвищення кваліфікації та працевлаштування та модернізації вищої освіти. Програма Еразмус+ працюватиме протягом семи років (2014-2020 рр.) з бюджетом в €14,7 млрд, який буде розподілений на вищу освіту (77,5%), розвиток молоді (10%), кредитування студентів (3,5%), європейські дослідження у ЗВО (1,9%). Програма Еразмус+ дає можливість студентам навчатися за кордоном, молоді – взяти участь у молодіжних

обмінах, магістрам – отримати стипендії для навчання в магістратурі, а викладачам і співробітникам вищої освіти – викладати або навчатися за кордоном [307; 309].

Наведений вище аналіз політики ЄС, щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці показав, що розвиток людського капіталу має вирішальне значення для забезпечення довгострокової конкурентної спроможності Європи. Це також є ключовим заходом для сприяння соціальної згуртованості – допомагати всім громадянам отримати користь від пропозиції якісних робочих місць. ЄС має широкий набір стратегій, спрямованих на вирішення проблем, які підривають конкурентну спроможність Європи. Вони націлені на покращення якості кадрового потенціалу; налаштування тісних зв'язків між вищою освітою та ринком праці; отримання випускниками компетенцій, відповідних потребам ринку праці; працевлаштування випускників.

### **Висновки до третього розділу**

Відносини між вищою освітою та ринком праці є фундаментальними для економіки країни. На їх гармонізацію впливають ряд чинників, до яких віднесено: успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, відповідність між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці, відповідність кваліфікацій випускників потребам роботодавців, а також освітню політику ЄС.

Зазначено, що економічна криза посилила процес маркетизації вищої освіти, де ключовим елементом є конкуренція, яка виникла внаслідок зменшення державного фінансування, коли заклади вищої освіти змушені шукати альтернативні джерела доходу. В умовах глобальної конкуренції, мобільного капіталу та бізнесу іноземні студенти стали вагомим джерелом прибутку та важливою частиною освітньої стратегії національних урядів держав-членів ЄС. Для залучення більшої кількості іноземних студентів до вищої освіти деякі держави-члени ЄС змінили національну імміграційну політику та конкурують за репутацію вищої освіти, університетів та країни. Це призвело до появи брендів ЗВО та рейтингів

університетів. Зазначено, що академічні рейтинги майже не враховують вимоги ринку праці у своїх критеріях. Зауважимо, що маркетизація вищої освіти також виражається у її взаємодії з ринком праці.

Визначено структурні компоненти взаємодії вищої освіти з ринком праці: вища освіта – інститут присудження кваліфікацій; перехідний період випускників від освіти до роботи – проміжний елемент між вищою освітою та ринком праці, коли випускники вищої освіти в пошуках працевлаштування намагаються запропонувати (вигідно продати) роботодавцям отримані під час навчання навички та компетенції; ринок праці – місце реалізації випускниками набутих навичок і компетенцій у професійній сфері. Зазначено, що взаємодія вищої освіти з ринком праці є циклічним процесом, який передбачає подолання випускниками етапів як від вищої освіти, через перехідний період до ринку праці, так і назад від ринку праці через перехідний період до вищої освіти. Це відбувається тоді, коли робітнику необхідно підвищити рівень кваліфікації, або змінити свій фах. У такий спосіб ці три структурні компоненти знаходяться в постійній взаємодії та взаємозалежності.

Зазначено, що під час переходу від вищої освіти до ринку праці випускники стикаються з багатьма проблемами: тривалий період пошуку роботи, невідповідність кваліфікації вимогам роботодавців, безробіття. Створення умов для ефективного переходу випускників від вищої освіти до працевлаштування є важливим питанням освітньої політики ЄС, де для цього вживають заходів: реалізацію Болонських інструментів вищої освіти (ЄРК, НРК, ЄКТС), програми для академічної мобільності, сертифікацію освітніх програм, координацію державою освітньої діяльності ЗВО.

У дисертації доведено, що гармонійні відносини між вищою освітою та ринком праці є фундаментальними для розвитку економіки країни. Ефективність цих відносин проявляється в забезпеченні відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці. У свою чергу надійним індикатором ефективного забезпечення попиту та пропозиції є працевлаштування випускників з вищою освітою. Попит і пропозиція фахівців на ринку праці в ЄС тісно пов'язані з рівнем освіти населення. Вища освіта практично має статус обов'язкової, тому що

роботодавці вимагають висококваліфікованих робітників, для них важливо не лише наявність вищої освіти, а саме її рівень і кваліфікація. Усі держави-члени ЄС вживають заходів, щоб задовольнити попит на ринку праці, зокрема, прогнозування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, моніторинг працевлаштування випускників, правове регулювання урядом професійної зайнятості, мобільність працівників.

Відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці є важливим чинником стимулювання ринкової інтеграції вищої освіти. У розділі узагальнено різні види невідповідності кваліфікацій. Зроблено висновок, що врахування вищою освітою відповідності/невідповідності кваліфікації вимогам ринку праці має посісти належне місце в освітніх програмах для підготовки фахівців на всіх рівнях вищої освіти, щоб забезпечити випускникам плавний перехід від навчання до роботи.

Розвиток людського капіталу має вирішальне значення для забезпечення розбудови Європи знань. Освітня політика ЄС спрямована на вирішення проблем, які підривають конкурентну спроможність Європи, де одним з пріоритетів є зміцнення взаємодії вищої освіти з ринком праці. Вплив освітньої політики на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці відбувається комплексно через реалізацію низки стратегій, а саме: політики економічного розвитку ЄС до 2020 р. (Europe 2020 Strategy), політики розвитку вищої освіти та професійної підготовки (Education and Training in Europe 2020), політики управління навчанням протягом життя (Lifelong Guardianship Policy), політики заохочення мобільності студентів (Policy to encourage student mobility) та політики працевлаштування молоді (Youth Employment Policy). Визначено, що освітня політика ЄС спрямована на покращення якості вищої освіти та професійно-технічного навчання, що підвищує рівень кваліфікації робочої сили в Європі, а також на створення тісних зв'язків між постачальниками освітніх послуг і бізнесом задля отримання випускниками компетенцій, які відповідатимуть потребам ринку праці сьогодні та в майбутньому.

У розділі зроблено висновок, що умовою та стимулюючими чинниками взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС є: маркетизація вищої освіти, успішний

перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, а також державна освітня політика. Серед тенденцій розвитку таких чинників виділено: конкуренцію між ЗВО, міжнародні рейтинги університетів, зростання світових освітніх брендів, зростання попиту на висококваліфікованих робітників, невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, безробіття.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [101], [104], [109], [110], [111], [113], [116], [117], [130].

## **РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

У розділі розкрито особливості механізмів нормативно-правового регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, інституційних інструментів координації діяльності між сферами освіти та зайнятості, організаційно-управлінських структур регулювання системи стандартів та якості освіти, програмно-цільових заходів оновлення кадрового потенціалу, різних форм фінансування вищої освіти в ЄС.

### **4.1. Нормативно-правове регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці**

Євроінтеграційна стратегія України передбачає дослідження правових засад реалізації європейської політики регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці з метою адаптації законодавства України до стандартів ЄС. Зважаючи на це, дослідження основних аспектів нормативно-правового регулювання даної політики ЄС є актуальним у розвитку євроінтеграційних заходів України.

Реакція вищої освіти на зміни у світі були відображені у важливих законопроектах, деклараціях, договорах та актах вторинного права (регламенти, директиви, рішення), затверджених під час зустрічей міністрів освіти ЄС, які лягли в основу нормативно-правового регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Ці нормативно-правові акти систематизовано за наступними видами:

- декларації, що визначають стратегію розвитку вищої освіти та ринку праці на певний період часу (десятиліття);
- договори (міжнародні угоди), які дозволяють ЄС приймати законодавчі акти з певних питань, або у рамках певних програм;

- законодавчі акти (регламенти, директиви, рішення, постанови) містять норми, що становлять основу правового регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Стратегічні напрямки політики регулювання вищої освіти з ринком праці можна оцінити як за розвитком правових норм директив, так і за стратегіями ЄС (Болонська декларація (1999 р.), Лісабонська стратегія (2000 р.), Стратегія «Європа 2020» (2011 р.)). Болонський процес вважають стратегічною відповіддю європейського уряду на поточну економічну та геополітичну ситуацію. Берлінське комюніке підтверджує цілі Болонського процесу, виражені в Лісабоні (2000 р.) і Барселоні (2002 р.) для розбудови в Європі конкурентоздатної, заснованої на знаннях економіки, здатної до сталого економічного зростання з більшими і кращими робочими місцями і соціальною згуртованістю [226, с.2]. Сучасним продовженням визначених цілей Болонського процесу стала Стратегія «Європа 2020», у якій були визначені два взаємопов'язаних напрями політики – підтримка збільшення робочих місць та модернізації системи вищої освіти [250]. Отже, Болонський процес, Лісабонська стратегія, Стратегія «Європа 2020» зіграли значну роль у наданні фактичних повноважень для створення законодавства з питань політики регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЄС.

Наступним засадничим нормативним документом, який став стратегічною основою політики регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЄС, став Лісабонський договір (Treaty of Lisbon). З його прийняттям модернізація вищої освіти відповідно до вимог ринку праці стала одним з важливих пріоритетів діяльності ЄС. Цей договір є міжнародною угодою, яка складає конституційну основу ЄС (набув чинності 1 грудня 2009 р.). У 2012 р. був доповнений та отримав іншу назву Договір про функціонування ЄС (TFEU) [559; 560].

Згідно зі Статтею XII – «Освіта, професійне навчання, молодь та спорт», Пункту 165, ЄС має сприяти розвитку якісної освіти шляхом заохочення співробітництва між державами-членами, поважаючи зміст навчання, організацію систем вищої освіти, культурне й мовне різноманіття держав-членів ЄС. Діяльність ЄС має бути спрямована на розвиток європейського виміру в освіті, зокрема, через

навчання та поширення мов держав-членів ЄС; заохочення академічній мобільності; визнання дипломів і періодів навчання; сприяння співпраці між ЗВО; обмін інформацією та досвідом з освітніх питань; розвиток дистанційної освіти [549]. Іншими словами, у цій Статті на законодавчому рівні ЄС затверджено усі стратегічні цілі розвитку вищої освіти, прийняті в документах Болонського процесу, Лісабонської стратегії та Стратегії «Європа 2020».

Акти вторинного права щодо регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС умовно поділяємо на дві складові, на які спирається законодавча база в Європі – це реформування вищої освіти та регулювання ринку праці. Вони містять законодавчі акти, які спрямовані безпосередньо на вирішення як внутрішніх питань вказаної галузі, так і питання взаємної співпраці.

У цьому контексті варто зосередитись на нормативно-правовому реформуванні вищої освіти. На офіційному сайті «Закон ЄС» нараховується 122 законодавчих акти, прийняті Європейською Комісією та Радою за період з 1966 р. до теперішнього часу стосовно вищої освіти. Ці законодавчі акти (постанови, рішення, рекомендації) регулюють:

- розвиток навчання протягом життя;
- європейське співробітництво щодо забезпечення якості вищої освіти;
- визнання кваліфікацій, компетенцій і дипломів в ЄС;
- транснаціональну академічну мобільність в ЄС;
- роль вищої освіти та професійної підготовки в політиці зайнятості;
- перехід випускників від вищої освіти до ринку праці.

У 1997 р. Люксембургська Рада Європи представила програму розширення можливостей працевлаштування та розвитку навчання протягом життя, що стало пріоритетною метою Європейської стратегії зайнятості (the European employment strategy). У 2000 р. Лісабонська Європейська Рада встановила стратегічну мету для ЄС – розвинути найбільш динамічну економіку у світі, засновану на знаннях через навчання протягом життя. Пізніше питання про навчання протягом життя почали розглядатися в багатьох резолюціях та постановах Європейської Ради [424].



У Резолюції Ради від 27 червня 2002 р. «Про навчання протягом життя» вища освіта та професійна підготовка визначається незамінним засобом для сприяння соціальній згуртованості, особистої і професійної самореалізації, можливості працевлаштування. Навчання протягом життя полегшує вільне пересування громадян Європи і дозволяє досягти цілі і прагнення держав-членів ЄС (процвітання, конкурентоспроможність, толерантність, демократичність). Метою цієї Резолюції є забезпечення доступу до вищої освіти та професійної підготовки громадян ЄС; необхідними компетенціями для активного членства в суспільстві знань та на ринку праці [265].

Постанова (ЄС) № 452/2008 Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 р. встановлює загальні рамки для систематичного виробництва статистичних даних ЄС в галузі вищої освіти та навчання протягом життя, що передбачає регулярний збір статистичних даних в установлені терміни; використання статистичних інформаційних систем для отримання додаткових даних [491].

Рішення № 1719/2006/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 листопада 2006 р. реалізує програму «Молодь у дії» (Youth in Action) на 2007-2013 рр. Програма спрямована на актуалізацію навчання протягом життя, професійної підготовки, неформального навчання; забезпечення зайнятості випускників; сприяння мобільності молоді в Європі; розвиток міжкультурного навчання; надання європейського виміру неформальному та неофіційному навчанню [277].

Інше Рішення № 1720/2006/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 листопада 2006 р. стосується впровадження програми розвитку навчання протягом життя, що сприятиме розбудові в ЄС суспільства, заснованого на знаннях, стійкому економічному розвитку через створення більшої кількості робочих місць із забезпеченням при цьому надійного захисту навколишнього середовища для майбутніх поколінь. Зокрема, ця програма спрямована на сприяння взаємообміну, співпраці та мобільності між системами вищої та професійної освіти у процесі підготовки кадрів світової якості. Це Рішення також робить свій внесок у розвиток якості навчання протягом життя, підтримує реалізацію Європейського простору

навчання протягом життя та привабливість і доступність можливостей для навчання протягом життя всередині держав-членів ЄС [272].

Європейське співробітництво щодо забезпечення якості вищої освіти є важливим питанням, якому приділяється значна увага в законодавчих актах ЄС. У Рекомендації Ради 98/561/ЄС від 24 вересня 1998 р. «Про Європейське співробітництво в забезпеченні якості вищої освіти» зазначено, що висока якість освіти та професійної підготовки є метою для всіх держав-членів ЄС. Висока якість освітніх послуг досягається завдяки: забезпеченню якості вищої освіти в рамках національного, економічного, соціального і культурного контексту держав-членів ЄС з урахуванням європейського виміру та умов швидко мінливого світу; розвитку систем внутрішнього забезпечення якості в ЗВО; взаємного обміну інформацією про якість освіти на рівні ЄС та світовому рівні, а також співпраці між ЗВО [278].

У Рекомендації 2006/143/ЄС Європейського парламенту і Ради від 15 лютого 2006 р. «Про подальше Європейське співробітництво щодо забезпечення якості вищої освіти» велике значення приділяється розвитку Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), створеної у 2000 р., чия кількість зареєстрованих агентств із забезпечення якості та акредитації постійно зростає в усіх державах-членах ЄС. Міністри наголосили на важливості співпраці між національно визнаними агентствами (у співпраці з Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейської асоціації закладів вищої освіти (EURASHE) і Національними союзами студентів в Європі (ESIB)) з метою розширення взаємного визнання акредитації або рішень щодо забезпечення якості. У Лісабонській стратегії, Європейська Рада в Барселоні, у березні 2002 р., наголосила на важливості розвитку європейської системи вищої освіти, яка має стати «еталоном світової якості». Для досягнення цієї мети державам-членам ЄС слід заохочувати ЗВО створювати внутрішні системи забезпечення якості відповідно до Стандартів і рекомендацій для забезпечення якості в ЄПВО [487].

Рішення № 1298/2008/ЄС Європейського парламенту та Ради від 16 грудня 2008 р. «Про реалізацію програми Еразмус Мундус 2009-2013 рр.» для підвищення якості вищої освіти та розвитку міжкультурного взаєморозуміння за допомогою

співпраці з третіми країнами. Програма спрямована на підтримку заходів із забезпечення якості, прийнятих державами-членами ЄС з урахуванням національних особливостей систем вищої освіти та професійної підготовки, а також їх культурного і мовного різноманіття. Метою цієї Програми є сприяння співробітництву між національними ЗВО; пропозиція вищої освіти високої якості з європейською вартістю, привабливою як всередині ЄС так і за його межами; створення центрів передового досвіду [279].

Іншими важливими законодавчими актами, які спрямовані на взаємозв'язок вищої освіти з ринком праці є Резолюція Ради від 6 червня 1974 р. «Про взаємне визнання дипломів, сертифікатів та інших офіційних свідоцтв кваліфікації», які «мають бути визнані еквівалентними у всіх державах-членах ЄС» [263]. Це був перший крок створити законодавче підґрунтя для можливості вільного пересування робочої сили у межах ЄС.

Пізніше Рішенням № 2241/2004/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 грудня 2004 р. були встановлені єдині рамки ЄС для досягнення прозорості кваліфікацій шляхом створення особистого, скоординованого портфеля документів «Європас» (the Europass-CV), який громадяни можуть використовувати на добровільній основі для надання інформації про освіту та роботу в Європі. Європас складається з трьох частин, серед яких: Європас-мобільність реєструє періоди навчання власників як у країнах їхньої реєстрації, так і в інших країнах; Європас-диплом надає інформацію про навчальні досягнення у вищій освіті його власника; Європас-мовний портфоліо відображає знання мов. Такий портфель документів надає повну інформацію роботодавцям про працівників та полегшує їх мобільність на ринку праці ЄС [276; 497].

Про транснаціональну академічну мобільність у рамках ЄС йдеться у багатьох нормативно-правових документах ЄС. Так, Постановою Ради від 14 грудня 2000 р. був розроблений план дій щодо сприяння фінансування та поліпшення умов для академічної мобільності. У цій Постанові вперше визнали періоди мобільності, а також наголосили на необхідності підготовки викладачів та адміністративного персоналу як організаторів та консультантів по проектам мобільності [502].

Наступні Рекомендації Європейського парламенту і Ради від 18 грудня 2006 р. вважають Європейською хартією якості мобільності (European Quality Charter for Mobility), яка торкається широкого кола питань, пов'язаних із забезпеченням академічної мобільності. Вона орієнтована на тих (студентів, викладачів, тренерів, волонтерів), хто може отримати вигоду з періоду навчання за кордоном (формальне і неформальне навчання). У Рекомендації основна увага приділяється забезпеченню якості академічної мобільності, щоб учасники отримали позитивний досвід, як у приймаючій країні, так і в країні їх походження, після повернення [486: 262].

Ці акти визначають академічну мобільність невід'ємною частиною свободи пересування людей. Вона є важливим інструментом для створення справжнього Європейського простору навчання протягом життя, сприяння зайнятості та скорочення бідності, а також для сприяння в отриманні європейського громадянства. Мобільність покращує взаєморозуміння серед громадян; сприяє солідарності, обміну ідеями і знання про різні культури в Європі; сприяє економічній, соціальній та регіональній згуртованості [486].

Але правовою базою початку формування політики взаємодії вищої освіти з ринком праці вважаємо Постанови Ради та Міністрів освіти від 1976 р., 1980 р., 1982 р., 1985 р. «Про покращення підготовки молодих людей для роботи та для полегшення їх переходу від вищої освіти до трудового життя» [498; 499; 500; 501].

Враховуючи інтерес Європейського парламенту, Економічного та соціального комітету (the Economic and Social Committee) у відносинах між сферою освіти та зайнятості молоді, і значення, яке роботодавці надають цьому питанню, а також усвідомлюючи серйозні проблеми, що стоять перед молодими людьми при переході від освіти до роботи, була прийнята Постанова Ради і міністрів освіти від 13 грудня 1976 р. Вона була спрямована на зміцнення консультацій і координації між вищою освітою, професійною підготовкою та працевлаштуванням для полегшення випускникам їх вступу на ринок праці. У Постанові наголосили на важливості розвитку послуг професійної орієнтації та консультування для абітурієнтів та випускників школи; на необхідність співпраці між вищою освітою, агентствами зайнятості та ринком праці [498].

У Постанові Ради і Міністрів освіти від 15 січня 1980 р. прийняли рішення запустити пілотні програми професійної підготовки для поліпшення підготовки молоді відповідно до вимог ринку праці та для полегшення їх переходу від освіти до трудового життя [493].

Беручи до уваги те, що зменшення безробіття серед молоді є першочерговим завданням, Постановою Ради та Міністрів освіти від 12 липня 1982 р. вирішили скоординовано надавати інформацію та послуги консультації про освітні та трудові можливості для молоді після закінчення школи; здійснювати керівництво вибору молоддю (14-18 років) кар'єри, вищої освіти та професійної підготовки. Уперше наголосили на розвитку співробітництва між органами освіти, зайнятості та соціальними установами для забезпечення молоді досвіду роботи [499].

Наступною Постановою Ради та Міністрів освіти від 5 грудня 1985 р. визначили розширити програму пілотних проектів, щоб адекватно оцінити визначені завдання та сприяти поширенню їх результатів [500].

Не менш важливим законодавчим актом у розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці є Резолюція Ради від 17 грудня 1999 р. «У новому тисячолітті» (Into the new millennium): розроблення нових процедур для європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки. У цій Резолюції вперше наголосили на необхідності об'єднання дій вищої освіти та професійної підготовки з політикою зайнятості; розвитку якісної освіти та професійної підготовки на всіх рівнях; сприяння академічній мобільності; визнання кваліфікацій і періодів навчання [264]. Окрім того, визнали вагомість Амстердамського договору (the Treaty of Amsterdam) та Стратегії «Напрямок розвитку ЄС 2000» (EU's Agenda 2000), у яких велике значення надається модернізації вищої освіти та поширенню інформації про освітні послуги, що сприятиме підвищенню рівня зайнятості та навчанню протягом життя та розбудові Європи знань [255].

Аналіз нормативних актів свідчить, що розвиток освітньої та ринкової політики вплинув на прийняття Європейською Комісією Повідомлення COM/2011/0567 «Про підтримку зростання та створення робочих місць» від 20 вересня 2011 р., у якому представлена програма модернізації систем вищої освіти як

засіб досягнення цілей Стратегії «Європа 2020». У цьому Повідомленні наголошується на необхідності підготовки випускників відповідно до потреб ринку праці, щоб вони могли знайти роботу за фахом. Вища освіта підносить індивідуальний потенціал і повинна забезпечити випускників знаннями та ключовими компетенціями, необхідними для досягнення успіху у професії [250].

У Повідомленні також закликають до співпраці між ЗВО, представниками професійної сфери та ринком праці як у розробці освітніх програм так і в організації навчання. Освітні програми часто повільно реагують на нові потреби в економіці в цілому, і не в змозі передбачити або допомогти сформувати кар'єри майбутнього. Випускники намагаються знайти якісну роботу відповідно до своїх навчальних досягнень. Залучення роботодавців та інститутів ринку праці до розроблення і реалізації освітніх програм, підтримки обміну персоналом і практичним досвідом у навчальних курсах можуть допомогти розробити освітні програми, відповідні наявним і майбутнім потребам ринку праці; сприяти зайнятості та підприємництву випускників. Здійснення ЗВО моніторингу кар'єрних шляхів випускників може надавати важливу інформацію при розробці освітніх програм і підвищити їх актуальність. Також роль вищої освіти має полягати в підготовці високоякісних робітників, які відповідають потребам ринку праці. Для задоволення зростаючого попиту на працівників розумової праці, підготовка у вищій освіті має бути узгоджена з потребами ринку праці і, зокрема, з вимогами малого і середнього бізнесу [250].

У наступній Постанові № 1288/2013 Європейського парламенту і Ради від 11 грудня 2013 р. «Про створення «Erasmus+»: програма ЄС для вищої освіти, професійної підготовки, молоді та спорту» йдеться про об'єднання зусиль для реалізації визначених цілей Європейським парламентом та Радою у таких документах: Рішенням № 1719/2006/ЄС про реалізацію програми «Еразмус Мундус»; Рішенням № 1720/2006/ЄС про реалізацію програми «Молодь у дії» (Youth in Action); Рішенням № 1298/2008/ЄС, Положенням № 1905/2006 про реалізацію програми «Альфа III» (ALFA III), а також програмою Темпус та Едулінк (EduLink), для забезпечення їх ефективності. За Статтею 5, Програма спрямована на

підвищення якості ключових компетенцій і навичок, з урахуванням їх значимості для ринку праці. Це досягається шляхом розширення можливостей для академічної мобільності; зміцнення співпраці між вищою освітою та ринком праці; поліпшення якості, інновацій, передового досвіду та інтернаціоналізації на рівні вищої освіти і ЗВО; розширення транскордонного співробітництва між постачальниками освітніх послуг та інших зацікавлених сторін. За Статтею 7 «Про академічну мобільність» мобільність стосується різних форм навчання або стажування. До 2018 р. в ЄС планували запровадити академічну мобільність на всіх рівнях вищої освіти, у формі навчання у ЗВО-партнері або стажування за кордоном [493].

Варто зауважити про Статтю 8 «Співпраця для інновацій і обміну передовим досвідом», де йдеться про необхідність тісної співпраці між вищою освітою та безпосереднім місцем роботи. У цій Постанові зазначено про підтримку ЄС партнерських відносин між сферами праці та освіти, що відбуваються у формі [493]:

- союзів знань (knowledge alliances) між ЗВО та ринком праці, спрямованими на розвиток творчості, підприємництва, пропонуючи відповідні можливості для навчання та розроблення нових освітніх програм і педагогічних підходів;

- союзів професійної підготовки (sector skills alliances) між представниками вищої освіти та ринком праці, що спрямовані на розширення можливостей працевлаштування; розроблення міжгалузевих програм для конкретних секторів економіки; розроблення інноваційних методів професійного навчання та підготовки.

На сучасному етапі Постанова № 1288/2013 є останнім законодавчим актом, у якому узагальнюються попередні рішення щодо розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Це спроба розробити єдину програму взаємного функціонування вищої освіти та професійної підготовки з ринком праці в рамках навчання протягом життя.

Отже, зазначені вище документи заклали підґрунтя для законодавчої бази розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Постанови Ради та Міністрів освіти від 1976 р., 1980 р., 1982 р. 1985 р. були спрямовані на зміцнення співробітництва між вищою освітою, органами зайнятості та ринком праці для полегшення переходу випускників від освіти до роботи.

Важливим питанням у цьому контексті є також вивчення законодавчої бази реформування ринку праці в ЄС. Початок формування єдиного внутрішнього ринку в ЄС можна пов'язати з адекватним розвитком законодавства, як правової бази реалізації політики реформування ринку праці. Основним нормативним документом, який регулює цю політику є Регламент (ЕЕС) № 1612/68 Ради від 15 жовтня 1968 р. «Про свободу пересування працівників в ЄС». У Регламенті вперше визначена мобільність робочої сили всередині ЄС, як засіб економічного розвитку. Свобода пересування є одним з основних прав працівників та їх сімей. Мобільність робочої сили в ЄС гарантує працівникам поліпшення умов життя і праці та сприяє розвитку економік держав-членів ЄС [490].

З цим питанням пов'язані Рішення Європейської Ради від 20-21 листопада 1997 р. (Luxemburg European Council 1997) та Лісабонської Ради від 23-24 березня 2000 р. «Про координацію політики зайнятості у державах-членах ЄС». Лісабонська Рада узгодила нову стратегічну мету для ЄС – зміцнення зайнятості, економічних реформ і соціальної згуртованості в рамках економіки, заснованої на знаннях; прийняла програму для створення інфраструктури знань, активізації інноваційних та економічних реформ; модернізації системи соціального захисту та систем вищої освіти. Ця стратегія спрямована на покращення умов для повної зайнятості в ЄС через створення внутрішнього ринку праці, який приносить відчутні вигоди для споживачів і підприємств [420].

У цьому аспекті варто наголосити на Віденській Європейській Раді (the Vienna European Council) від 11-12 січня 1998 р., під час якої представники держав-членів ЄС закликали до тісної взаємодії між сферою зайнятості та економічною політикою. Це означає урахування сферою зайнятості макроекономічної політики для зростання і стабільності, а також економічних реформ, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності, збільшення зайнятості, рівність можливостей і підприємництва [573].

Було прийнято Європейський пакт зайнятості (the European Employment Pact). Основним нововведенням Європейського пакту зайнятості є створення діалогу між тими, хто відповідає за бюджетною, грошово-кредитною, структурною політикою та



політикою заробітної плати. Пакт повинен допомогти кожному з ключових гравців у кращому розумінні інших і передбачити їх реакції на економічні та політичні події. Водночас, він має зменшити фактори невизначеності, стимулювати створення робочих місць та зростання заробітної плати. Основними елементами Пакту є:

- координація економічної політики і підтримка взаємодії між розвитком заробітної плати та грошово-кредитної, бюджетної і фіскальної політики на основі макроекономічного діалогу, спрямованого на збереження динамічного зростання без урахування інфляції (Кельнський процес (Cologne process));

- подальший розвиток і реалізація скоординованої стратегії у сфері зайнятості з метою підвищення ефективності ринків праці за рахунок поліпшення можливостей працевлаштування, підприємництва, а також гендерної рівності можливостей працевлаштування (Люксембургський процес (Luxembourg process));

- комплексна структурна перебудова й модернізація ринку праці та ринків товарів, послуг і капіталу з метою підвищення їх інноваційного потенціалу та ефективності (Кардіфський процес (Cardiff process)) [420; 573].

У 2005 р. Директива 2005/36/ЄС «Про взаємне визнання професійних кваліфікацій» (MRPQ) була прийнята ЄС для сприяння руху фахівців в ЄС через визнання професійної кваліфікації. Вона спрямована на автоматичне визнання дипломів фахівців (за рахунок відповідності освітніх вимог щодо професій в ЄС). Автоматичне визнання передбачає повне узгодження кваліфікації і стосується архітекторів, стоматологів, лікарів, акушерів, медсестр, фармацевтів і ветеринарів. Воно доповнюється загальною системою регулювання професій в ЄС і дає компетентним органам повноваження оцінити шляхом порівняння отриману кваліфікацію задля можливості працювати за фахом у приймаючій країні. Ця реформа спрямована на спрощення адміністративних процедур між ліцензуванням професійної діяльності та міграцією робочої сили [283; 457].

У 2011 р. для подальшої підтримки мобільності фахівців в ЄС Європейська комісія запропонувала модернізацію Директиви (MRPQ), яка з жовтня 2013 р. використовуються в повному обсязі. Основними змінами стали введення європейської професійної карти (European Professional Card), яка спрямована на

забезпечення більш ефективного визнання кваліфікацій, введення загальних рамок підготовки та загальних тестів результатів навчання, а також поліпшення доступу до інформації про визнання кваліфікацій для мігрантів [464, с.27].

Суттєвим підґрунтям для формування законодавчої бази регулювання ринку праці в ЄС став Лісабонський договір. З цього питання важливе значення набуває Розділ VIII «Працевлаштування». Згідно зі Статтями 125-130 ЄС прагне започаткувати стратегію для досягнення мети високого рівня зайнятості, за участю всіх зацікавлених сторін. Стаття 125 Договору свідчить, що держави-члени та ЄС будуть працювати над розробкою скоординованої стратегії зайнятості. Стаття 126 присвячена координації діяльності держав-членів ЄС. Згідно зі Статтею 127 ЄС сприятиме внесення питань зайнятості в рамки своєї політики та діяльності. Стаття 128 висуває на перший план завдання для Європейської Ради та Комісії щодо розробки рекомендацій щодо питань зайнятості для держав-членів ЄС. За Статтею 129 Європейська Рада може прийняти стимулюючі заходи для заохочення співробітництва між державами-членами та підтримувати їх дії у сфері зайнятості. Стаття 130 передбачає створення комітету з питань зайнятості (employment committee) з консультативним статусом, з метою сприяння координації політики держав-членів у сфері зайнятості та на ринку праці. Зростання рівня зайнятості повинно відповідати основним орієнтирам економічної політики ЄС [549].

У цих нормативно-правових актах ЄС намагається закріпити основну мету – забезпечити повну зайнятість населення шляхом створення нових робочих місць у державах-членах ЄС на які, у свою чергу, мають прийти високоякісні робітники. Системи вищої освіти та професійної підготовки мають забезпечити випускників якісними знаннями та кваліфікаціями, потрібними на ринку праці.

Відтак, нормативні акти, прийняті інститутами ЄС, встановлюють загальні для держав-членів рамки й орієнтири розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці, а також напрям на поступове зближення і гармонізацію національних освітніх систем держав-членів ЄС з внутрішнім ринком. Наведені нормативні акти свідчать про спробу ЄС сформулювати наднаціональну уніфіковану політику гармонізації взаємодії

вищої освіти з ринком праці, яка регулюється в першу чергу наднаціональним, а потім національним законодавством.

Важливим також є вивчення нормативно-правового регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці на національному рівні держав-членів ЄС. Законодавчі акти приймаються Європейським Парламентом та Радою і носять загальний характер для ЄС. Вони дають орієнтири, на які мають спиратися держави-члени ЄС під час укладання власних законів. Відповідно це викликає певну дискусію і навіть напругу з боку держав-членів ЄС щодо необхідності вносити зміни в національне законодавство.

У Сербії, наприклад, законодавчі акти в галузі освіти [257; 414; 415] розробили відповідно до вимог Болонського процесу, внаслідок чого був прийнятий новий закон «Про вищу освіту» у 2005 р. [415] та внесені Поправки від 2008 р., 2010 р., 2012 р., які створили законодавчу базу для повної імплементації цілей Болонської декларації та Лісабонської конвенції [470, с.3].

Згідно із Законом «Про вищу освіту» в Республіці Сербії, стандарти національної вищої освіти мають відповідати вимогам Європейських стандартів, а стандарти та процедури акредитації – стандартам ЄПВО. За Розділом II «Забезпечення якості вищої освіти», Статті 10 до складу Національної ради з вищої освіти мають входити два професори з галузі досліджень професійної кар'єри, представники бізнесу, що повною мірою відповідає Рекомендації Ради 98/561/ЄС «Про Європейське співробітництво в забезпеченні високої якості вищої освіти» [414].

До системи ЗВО в Республіці Сербії входять коледжі з чотирирічним професійно-орієнтованим навчанням, які дають базову та спеціалізовану професійну підготовку. Статтею 20-21 передбачено створення Асоціації академій професійної кар'єри (Conference of Academies of Professional Career Studies), до повноважень якої входить просування професійного-орієнтованого навчання; узгодження освітньої політики; координація діяльності між академіями професійної кар'єри та чотирирічними коледжами професійно-орієнтованого навчання; розроблення рекомендацій щодо стандартів якості вищої освіти, наукових досліджень та професійної діяльності [414].

Згідно зі Статтею 25 ЗВО мають проводити професійно-орієнтовані курси відповідно до програм професійного навчання та надавати студентам знання і навички, необхідні для ринку праці. Після завершення таких курсів студенти отримують сертифікат спеціаліста певної професійної галузі (*specialist professional career courses*). Ці пункти закону відповідають Постанові Європейської Ради та Міністрів освіти «Про поліпшення підготовки молодих людей для роботи та для полегшення їх переходу від вищої освіти до трудового життя» та Рекомендації 98/561/ЄС «Про Європейське співробітництво в забезпеченні високої якості вищої освіти» [414]. У цілому, у Законі «Про вищу освіту» в Республіці Сербії чітко простежується дотримання європейського законодавства з питання вищої освіти та професійної підготовки. Проте немає жодних посилань на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Іншим прикладом є Закон «Про заклади вищої освіти» в Республіці Чехії, який визначає типи ЗВО, їхні права та обов'язки, зовнішні та внутрішні механізми управління, механізми фінансування, порядок вступу студентів, навчальні рівні тощо. Проте, в цьому законі не згадується про взаємодію з ринком праці. Варто зауважити, що в Пункті 89 «Визнання вищої освіти і кваліфікації, придбаних за кордоном» зазначено, що на прохання випускника іноземного ЗВО, сертифікат визнання його вищої освіти в Чеській Республіці буде видаватися Міністерством освіти, в тих випадках, коли Чеська Республіка пов'язана міжнародним договором з країною, в якій знаходиться ЗВО і Міністерство освіти уповноважене цим договором надати таке визнання [210, с.59]. Відповідно, цей Закон обмежує функції ЗВО та навіть Міністерство освіти Республіки Чехії стосовно визнання зарубіжних сертифікатів про вищу освіту.

На відміну від Республіки Сербії та Республіки Чехії, у Законі «Про вищу освіту» в Республіці Польщі чітко простежується тенденція поєднання вищої освіти з ринком праці. Так, Статтею 13 окреслено основні задачі ЗВО – забезпечити освіту, яка дозволяє студентам придбати знання, а також сформувати компетенції, необхідні для професійного життя. Для цього, за Статтею 4, ЗВО мають співпрацювати із соціально-економічним середовищем, зокрема, шляхом

проведення наукових досліджень і розробок для бізнесу, а також за рахунок залучення представників роботодавців до розроблення освітніх програм та освітніх процесів [211, с.7]. Міністр вищої освіти, за погодженням з міністром здоров'я, визначають, стандарти освіти та професійної підготовки для таких галузей: медицини, стоматології, фармації, догляд за хворими та акушерство, через регулювання їх відповідності до вимог до програми і підготовки кадрів, необхідних для практики лікарів, стоматологів, фармацевтів, медсестер та акушерів, як це передбачено у відповідному законодавстві ЄС. У цьому контексті варто зауважити про вимоги до підготовки вчителя, які прописані у Статті 9с, де зазначено, що міністр вищої освіти визначає стандарти освіти та професійної підготовки студентів, які готуються до професії вчителя, відповідно до вимог ринку праці [211, с.13; 435].

Окрім того, з метою залучення ЗВО до міжнародного співробітництва, у Розділі 4, Статтях 41-44 «Про міжнародне співробітництво закладів вищої освіти у галузі освіти і наукових досліджень» зазначено, що міністр вищої освіти повинен координувати співпрацю ЗВО з іноземними академічними науковими установами, в рамках міжнародних угод, укладеними Республікою Польща [211, с.43-48].

Варто зауважити, що спираючись на Розділ 6, Статтею 48-53а «Про Польський Комітет з Акредитації» передбачено, що до складу Польського комітету з акредитації мають обов'язково входити організації працедавців [211, с.54-60], що повністю відповідає законодавчим актам ЄС «Про Європейське співробітництво щодо забезпечення високої якості вищої освіти».

Важливе місце серед національних законодавчих актів займають нормативно-правові акти, які регулюють політику працевлаштування у державах-членах ЄС. У коло нашого дослідження з цього питання підпадають закони Республіки Словенії та Республіки Хорватії.

У Законі «Про регулювання ринку праці» Республіки Словенії від 28 вересня 2010 р., у Статті 4 прописано, що Республіка має забезпечити реалізацію політики у сфері зайнятості на основі стратегічних документів Республіки Словенії та ЄС у цій галузі. Одним із таких документів, на який спирається даний Закон є Регламент (ЄЕС) № 1612/68 Ради від 15 жовтня 1968 р. «Про свободу пересування працівників

в ЄС», який спрямований на підтримку вільного пересування робітників та об'єднання європейських ринків праці [410].

Варто звернути увагу на розуміння взаємодії вищої освіти з ринком праці в Республіці Словенії. Згідно зі Статтею 18 «Орієнтація у професії протягом життя» (Lifelong career orientation), такі послуги передбачають заходи, що забезпечують ідентифікацію компетенцій для прийняття рішень у сфері зайнятості, вищої освіти, професійної підготовки та вибору професії [410]. Послуги з орієнтації у професії протягом життя мають надавати інформацію про ринок праці; базові та поглиблені консультації про професію, а також рекомендації, щодо професійних навичок студентам і батькам. Вважаємо, що у цій Статті детально розтлумачена ідея надання консультацій зацікавленим особам, яка прописана в Постановах ЄС (1976, 1980, 1982, 1985 рр.) «Про поліпшення підготовки молодих людей для роботи та для полегшення їх переходу від вищої освіти до трудового життя» [410].

Важливим продовженням цього є Стаття 19 «Надання інформації про ринок праці» (Providing labour market information). Згідно з якою послуги з професійної орієнтації протягом життя та інформації про ринок праці (можливості працевлаштування, освіти, професійної підготовки, фінансової допомоги) в Словенії та інших державах-членах ЄС має надаватися у старшій школі та ЗВО [410].

У Статтях 28-30 «Активна політика зайнятості» (Active employment policy) підкреслюється, що активна політика зайнятості являє собою ряд заходів на ринку праці, спрямованих на підвищення рівня працевлаштування і скорочення безробіття, конкурентоспроможності та гнучкості робітників. До таких заходів відносять: навчання та професійну підготовку; заміну працівника і спільного використання робочих місць; стимулювання зайнятості; визнання формальної та неформальної освіти. Метою неформальної освіти є підвищення можливості працевлаштування шляхом отримання особою нових компетенцій, для успішного переходу на ринок праці та кар'єрного розвитку. Мета формальної освіти також полягає в розширенні можливостей зайнятості за рахунок отримання більш високого рівня освіти [410].

Проте Закон «Про працевлаштування» в Республіці Хорватія, прийнятий після вступу до ЄС, обмежує можливості працевлаштування не громадян ЄС, захищаючи права громадян

Республіки Хорватії. За Законом, починаючи з 2013 р., громадяни Республіки мають право на працевлаштування в державі, а до громадян іншої держави-члена ЄС застосовуються Статті 1-6 Положення Європейського Парламенту та Ради від 12 грудня 2012 р., згідно з яким вони не мають такого права [333; 492].

На нашу думку, Закон «Про вищу освіту» в Республіці Польщі та Закон «Про регулювання ринку праці» Республіки Словенія є найкращим прикладом законодавчих актів, у яких чітко простежується дотримання норм та стандартів європейського законодавства щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Спираючись на зроблений аналіз нормативно-правових актів ЄС, констатуємо, що починаючи з Люксембургської Ради Європи від 20-21 листопада 1997 р., у якій наголосили на розширення можливостей для працевлаштування, у нормативних актах намагалися відображати суттєві положення, необхідні як для модернізації вищої освіти, так і для функціонування внутрішнього ринку праці. У нормативно-правових документах чітко простежується напрям трансформації вищої освіти для того, щоб її пропозиція (випускники) відповідали ринковим потребам (робочі місця). Відзначаємо таку тенденцію – спочатку законодавчі акти регулювали взаємне визнання дипломів, сертифікатів та інших офіційних свідоцтв кваліфікації (Резолюція Ради 1974 р.), поліпшення підготовки молоді для роботи та для полегшення їх переходу від освіти до трудового життя (Постанови Ради та Міністрів освіти у 1976, 1980, 1982, 1985 рр.), європейське співробітництво щодо забезпечення високої якості вищої освіти (Рекомендації Ради 98/561/ЄС), то з часом приймалися нормативні акти, які формували основи ефективності транснаціональної академічної мобільності в рамках ЄС (Постановою Ради 2000 р.), останнім питанням стало навчання протягом життя (Резолюція Ради 2002 р.). Лісабонський Договір 2007 р. закріпив ці питання на рівні конституції. Постанова (ЄС) № 1288/2013 «Про створення «Erasmus+» об'єднала всі попередні резолюції та постанови з питань модернізації вищої освіти та покращення умов працевлаштування, наголосивши на підвищенні якості формування компетенцій відповідно до вимог ринку праці, розширенні можливостей для академічної мобільності, зміцненні співпраці між вищою освітою, професійною підготовкою та ринком праці.

Аналіз національного нормативного забезпечення політики взаємодії вищої освіти з ринком праці в стратегічному вимірі дозволив виявити відсутність посилення на гармонізацію взаємодії вищої освіти з ринком праці у законодавстві окремих держав-членів ЄС, а саме Республіки Сербії та Республіки Чехії.

Проведене дослідження свідчить, що на сьогодні в ЄС формується політика взаємодії вищої освіти з ринком праці, яка регулюється нормами національного і наднаціонального законодавства. Реалізація політики взаємодії вищої освіти з ринком праці регулюється нормативними актами первинного та вторинного права. Основною особливістю такої політики в порівнянні з іншими сферами в ЄС є те, що вона все більшою мірою регулюється уніфікованим законодавством, яке передбачає використання єдиних підходів і стандартів.

#### **4.2. Інституційні інструменти координації діяльності між сферами освіти та зайнятості**

З 1990-х р. темп змін у європейській вищій освіті сильно прискорився, здебільш це впало на плечі національних законодавців та на ініціативи європейського рівня в контексті економічних і глобальних технологічних зрушень. На європейському та національному рівнях політики переконані, що якість та привабливість європейських ЗВО потребує покращення, людські ресурси мають потужнішати, а різноманітність систем вищої освіти має відповідати вимогам ринку праці. Щоб зробити європейську вищу освіту конкурентоспроможною, а систему відповідних структур і процесів управління більш привабливими, запровадили процес модернізації та реструктуризації управління вищої освіти на рівні ЄС.

Б. Беневорф та співавтори зауважують, що не тільки ініціативи європейського рівня, такі, як Сорбонська та Болонська декларації, Лісабонська стратегія вплинули на реформування управління ЗВО в ЄС. У багатьох (західноєвропейських) країнах уже в 1980-х рр. почався цілий ряд реформ. У нових державах-членах ЄС реформи були введені після падіння Берлінської стіни в 1989 р. Глобалізація,



інтернаціоналізація, а також економічна криза привели до втрати довіри до державних механізмів управління. В останні десятиліття впроваджували нові типи управління. На зміну традиційного управління через ієрархію прийшло управління через ринки, мережі і співтовариства. Традиційний державний контроль, у поєднанні з колегіальним самоврядуванням, поступається місцем інституційному управлінню для ефективності в суспільстві [301, с.35].

Управління розглядається дослідниками як формальна та неформальна влада, яка чітко формулює права та обов'язки суб'єктів, включаючи правила взаємодії. Структуру управління вищою освітою Б. Беневорф поділяє на два типи: зовнішнє (системне) та внутрішнє (організаційне) управління. Зовнішнє управління спирається на інституційні механізми на макрорівні, тоді як внутрішнє управління охоплює інституційні механізми на рівні ЗВО [301, с.36].

Вивчення наукової літератури [380; 467; 553; 572 та ін.], пов'язаної з проблемою інституційної координації діяльності між сферами освіти та зайнятості вказує на те, що дослідники використовують різні класифікації інститутів управління вищою освітою. Відповідно, таке неоднозначне питання вимагає комплексного підходу до вирішення. Функціонування інститутів координації діяльності між сферами освіти та зайнятості розглянуто за такими напрямками: інститути та органи ЄС, відповідальні за вищу освіту, структура Болонського процесу, інструменти координації діяльності між сферами освіти та зайнятості, структури управління вищою освітою в державах-членах ЄС.

Інституційними інструментами координації діяльності ЄС є інститути та органи ЄС, що наведено в рис. 4.2.3:

Європейські інститути	Європейські органи
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Європарламент</li> <li>• Європейська Комісія</li> <li>• Рада ЄС</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Консультативні</li> <li>• Фінансові</li> <li>• Децентралізовані (агентства)</li> </ul>

Рис. 4.2.3. Інституційні інструментами координації діяльності ЄС

Джерело: розроблено автором за даними [380].

Європарламент, Рада ЄС та Європейська Комісія – це три основних інститути, законотворення ЄС. Разом вони виробляють через «звичайні законодавчі процедури» політику й закони, які застосовуються на всій території ЄС. Європейська Комісія вносить нові закони для прийняття Парламентом і Радою, а також гарантує їх належне додержання державами-членами ЄС. Європарламент та Європейська Комісія є також органами, які приймають рішення [314].

Рада Європейського Союзу (Council of the European Union) – щоквартальні зустрічі на вищому рівні, де лідери ЄС зустрічаються для вироблення політики ЄС. В Європейській Раді міністри уряду кожної держави-члена ЄС зустрічаються, щоб обговорити, змінити і прийняти закони, і координувати політику. Міністри мають право направляти свої уряди на дії, узгоджені в засіданнях. Разом з Європейським парламентом Рада є основним органом прийняття рішень ЄС [258].

Децентралізовані органи або агентства є окремими органами з інститутів ЄС, що створені для виконання конкретних завдань відповідно до законодавства ЄС. Вони здійснюють реалізацію політики ЄС, а також підтримують співпрацю між ЄС та національними урядами шляхом об'єднання технічної експертизи і досвіду фахівців з боку інститутів ЄС і національних органів. Децентралізовані органи встановлюються на невизначений термін і розташовані на всій території ЄС [314]. Виділяють такі їх типи: агентства з регулювання та агентства виконавчої влади.

Агентства з регулювання (Regulatory Agency) є постійними автономними органами, створеними за межами інститутів ЄС, щоб забезпечити технічну, наукову та управлінську підтримку для розроблення та реалізації політики ЄС. Сьогодні працює 34 регулюючих органи, які забезпечують експертизу для Комісії та роботи з національними органами, і, таким чином, відіграють важливу роль у здійсненні політики, заснованої на тісній співпраці між ЄС і державами-членами [208; 314]. Проте, згідно законодавства європейські регулюючі органи не мають загальних рамок для управління, а також ясності щодо їх ролі та відповідальності [494]. На відміну від регулюючих агентств, Агентства виконавчої влади (Executive Agency) створюються Європейською Комісією для управління програмами ЄС [314; 380].

Інститути управління вищою освітою в ЄС, представлені на офіційному сайті ЄС, де всі інститути та органи координації діяльності ЄС містять комітети або агентства, відповідальні за вищу освіту, що наведено в рис. 4.2.4.

Типи	Назви		
Європейські інститути	Європарламент	Європейська комісія	Рада ЄС
	Комітет з культури та освіти		Рада освіти, молоді, культури та спорту
Консультативні органи	Комітет регіонів		Європейський економічний і соціальний комітет
	Комісія з питань соцполітики, освіти, зайнятості, досліджень і культури		
Фінансові органи	Європейський інвестиційний банк		
Агентства	Європейський центр розвитку профпідготовки Європейський фонд профпідготовки Європейський фонд поліпшення умов життя і праці		Виконавче агентство з освіти, аудіовізуальних засобів і культури

Рис. 4.2.4. Організаційно-управлінські структури вищої освіти в ЄС

Джерело: розроблено автором за даними [208; 312; 314; 380].

До складу Європарламенту входить Комітет з культури та освіти (Committee on culture and education), відповідальний за політику в галузі вищої освіти, шкільної освіти, за програми для навчання протягом життя, а також за співпрацю з іншими країнами, міжнародними організаціями та установами в галузі культури й освіти.

До Ради ЄС входить Рада освіти, молоді, культури та спорту (Education, Youth, Culture and Sport Council (EYCS)), яка відповідає за узгодження програм і рекомендації. У деяких випадках, Рада може приймати законодавчі акти, наприклад, про взаємне визнання дипломів; брати участь у контролі за розвитком вищої освіти й молодіжних аспектів Стратегії «Європа 2020».

Діяльність ЄС в освітній галузі очолює і координує Європейська Комісія (European Commission) в особі Комісара з питань освіти. З 2007 р. Європейська

Комісія відповідає за виконання Програми з навчання протягом життя, а управління окремими частинами є в межах компетенції Виконавчого агентства з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури, національних агентств у державах-членах ЄС. Виконавче агентство регулює виконання ключових програм ЄС (Освіта протягом життя, Еразмус Мундус, Темпус, Культура, Молодь у дії, Європа для громадян та засобів масової інформації) та міжнародні угоди про співробітництво в галузі вищої освіти [80]. Також в Європейській Комісії функціонує Генеральний Директорат з питань освіти і культури (European Commission's Education and Culture Directorate-General (DG EAC), у якому питаннями вищої освіти та професійної підготовки займаються:

- Директорат «Навчання протягом життя: положення Лісабонської політики та міжнародних відносин» (Directorate «Lifelong Learning: horizontal Lisbon policy issues and international affairs»);

- Директорат «Навчання протягом життя: політика і програма» (Directorate «Lifelong Learning: policies and programme»).

У галузі вищої освіти та професійної підготовки завдання Європейської Комісії полягає в зміцненні та сприянні безперервному навчанню. Діяльність Генерального директорату з освіти та професійної підготовки спрямована на співпрацю з державами-членами ЄС та реалізацію програми безперервного навчання [212].

Серед консультативних органів ЄС виділено Комітет Регіонів та Європейський економічний і соціальний комітет.

Комітет Регіонів (Committee of the Regions) складається з представників держав-членів ЄС, обраних у регіонах для узгодження законодавства ЄС з національним [314]. У складі Комітету Регіонів є Комісія з питань соціальної політики, освіти, зайнятості, наукових досліджень і культури (Commission for Social Policy, Education, Employment, Research and Culture (SEDEC)), яка координує Комітет регіонів з питань зайнятості, соціального захисту, мобільності, вищої освіти.

Європейський економічний і соціальний комітет (European Economic and Social Committee) є дорадчим (консультативним) органом, що представляє організації працівників і роботодавців. Він надає висновки з питань ЄС до

Європейської Комісії, Ради ЄС та Європейського парламенту, таким чином, виступає як сполучна ланка між інститутами ЄС і громадян ЄС [307]. Проводить пленарні засідання за тематичними секціями, серед яких секція з питань зайнятості, соціальних справ і громадянства (SOC) та ринку праці (Labour Market Observatory). Комітет відстежує хід довгострокових стратегій ЄС за допомогою спостережних пунктів і керівного комітету, що контролює їх виконання на мікрорівні [375, с.32].

Серед фінансових органів Європейський інвестиційний банк (European Investment Bank) підтримує діяльність у галузі освіти й наукових досліджень в Європі за рахунок грантів або спонсорської допомоги [240].

До децентралізованих органів, які реалізують освітню політику ЄС, віднесено:

Європейський центр розвитку професійної підготовки (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)) допомагає Європейській Комісії, державам-членам ЄС і соціальним партнерам у розробці політики європейської професійної освіти [243].

Європейський освітній фонд (European Training Foundation) допомагає країнам, що розвиваються, використовувати потенціал людського капіталу через реформу систем вищої освіти та ринку праці, а також в контексті політики зовнішніх відносин ЄС.

Європейський фонд за поліпшення умов життя і праці (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions) забезпечує Європейську Комісію, уряди, роботодавців і профспілки результатами незалежних наукових досліджень для створення кращого життя і умов праці в Європі [240].

Виконавче агентство з освіти, аудіовізуальних засобів і культури (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) реалізує більше 15 фінансованих програм і заходів у галузі вищої освіти та професійної підготовки [205].

Еввідіка (EURYDICE) – інформаційна мережа з питань освіти в Європі підтримує європейське співробітництво в сфері навчання протягом життя шляхом надання інформації про системи вищої освіти, дослідження та освітню політику в країнах-членах ЄПВО [294].

У коло нашого дослідження підпадає організація та структура Болонського процесу, членство в якому відкрито для всіх країн, які підписали Європейську культурну конвенцію і заявили про свою готовність реалізовувати цілі Болонського процесу в національних системах вищої освіти. Організація Болонського процесу базується на регулярних зустрічах (два рази на рік) Болонської Групи (Bologna Follow-Up Group), що є додатковим повноправним членом Європейської Комісії. Метою зустрічі Болонської групи є реалізація Болонських реформ на національному та інституційному рівні, а також підготовка плану роботи для Конференції міністрів [206]. Група складається з представників країн-членів ЄПВО, які утворюють 4 робочі групи: «Європейського простору вищої освіти в глобальній мережі», «Працевлаштування», «Збору даних» та «Мобільності» [467] (див. рис. 4.2.5.).

Відповідальні органи	Консультативні Члени
Європейська Комісія Держави-члени ЄС Болонська група	Рада Європи Європейський центр ЮНЕСКО з вищої освіти Європейська асоціація університетів Європейська асоціація закладів вищої освіти Союз європейських студентів Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти Міжнародна загальноєвропейська структура освіти Організація європейських роботодавців

Рис. 4.2.5. Організаційно-управлінські структури Болонського процесу

Джерело: розроблено автором за даними [206; 294; 467].

Рада Європи (Council of Europe) є провідною організацією з прав людини на континенті. До її складу входять 47 держав, 28 з яких є державами-членами ЄС. Усі держави-члени Ради Європи підписали Європейську конвенцію про захист прав людини, спрямовану на захист демократії та верховенства закону [258].

Організація освіти та науки об'єднаних націй (United Nations Education and Science Organisation) з 1946 р. закликає до розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти, науки й культури, її діяльність спрямована на надання допомоги, підтримки національних зусиль держав-членів ЄС щодо ліквідації неписьменності і розширення безкоштовної освіти. ЮНЕСКО також докладає зусиль для сприяння вільному обміну знаннями через організації конференцій, надання інформаційно-координаційного механізму та обміну послугами [565].

Європейська асоціація університетів (EUA) є представником організації університетів і національних ректорських конференцій у держава-членах ЄПВО, яка відіграє вирішальну роль у Болонському процесі та впливає на політику ЄС щодо вищої освіти, наукових досліджень та інновацій. Завдяки взаємодії з європейськими та міжнародними організаціями Асоціація надає членам різні можливості обміну досвідом, через участь у проектах і заходах взаємного навчання; впливу та формування майбутнього європейської освітньої політики. У рамках роботи з Європейською Комісією, парламентом та іншими зацікавленими особами, Асоціація сприяє вирішенню проблем ЗВО [336; 324].

Європейська асоціація закладів вищої освіти (European Association of Institutions in Higher Education) охоплює 500 ЗВО, що надають вищу професійну освіту у країнах-членах ЄПВО згідно з програмами Болонського процесу та захищає їх інтереси. Асоціація також сприяє реалізації Європейської сфери освіти і дослідження (EHERA); стимулює транснаціональне співробітництво між її членами; забезпечує платформу для обміну інформацією про майбутній розвиток вищої освіти; покращує співробітництво між членами й установами за її межами [316].

Союз європейських студентів (European Students' Union (ESU)) є головною організацією 44 національних союзів студентів з 38 країн світу. Союз представляє освітні, соціальні, економічні та культурні інтереси студентів на європейському рівні, зокрема, ЄС, Групи по реалізації Болонського процесу, Ради Європи та ЮНЕСКО [331].

Міжнародна загальноєвропейська структура освіти (Education International Pan-European Structure) захищає академічну свободу, права інтелектуальної

власності, права працівників освіти на ведення колективних переговорів щодо поліпшення умов праці, спираючись на Рекомендації ЮНЕСКО про статус педагогів ЗВО від 1997 р. У 2005 р. була визнана консультативним членом Групи з реалізації Болонського процесу [293].

Організація Європейського бізнесу (BUSINESSEUROPE) є провідним прихильником економічного зростання і конкурентоспроможності на європейському рівні. Організація взаємодіє з Європейським парламентом, Комісією і Радою, а також іншими зацікавленими сторонами для вирішення проблем бізнесу в європейській політиці; представляє європейський бізнес на міжнародній арені та гарантує конкурентоспроможність Європи на світовому ринку [241; 315].

Інститути координації діяльності між сферами вищої освіти та зайнятості класифікуємо на основі дослідження Ф. Вута за такими критеріями [572, с.68-69]:

#### Організації міжнародної політики

- Болонська група
- Рада Європи
- Організація економічного співробітництва і розвитку
- Організація освіти та науки об'єднаних націй

#### Асоціації вищої освіти

- Європейська асоціація університетів дистанційного навчання
- Європейська асоціація закладів вищої освіти
- Європейський консорціум інноваційних університетів
- Європейська мережа університетів прикладних наук
- Європейська асоціація університетів

#### Організації бізнесу та промисловості

- Європейський круглий стіл промисловців
- Європейська мережа агенцій із забезпечення якості
- Європейський центр стратегічного управління університетами
- Європейський інвестиційний банк

#### Студентські організації



- Студентська мережа з програми Еразмус
- Союз європейських студентів

Місія Організації економічного співробітництва і розвитку полягає в сприянні поліпшенню економічного й соціального добробуту людей у світі. Організація працює з урядами, для вивчення економічних, соціальних й екологічних змін; впроваджує політику, спрямовану на поліпшення якості життя людей; працює з бізнесом, через Консультативний комітет Бізнесу й промисловості (Business and Industry Advisory Committee (BIAC)), і з ринком праці, через Консультативний комітет профспілок (Trade Union Advisory Committee (ТВАК)) [207].

Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)) є провідною асоціацією інститутів Європи онлайн, відкритої і гнучкої вищої освіти, що займає центральне місце у програмі модернізації європейських університетів. Асоціація є ключовим партнером Європейської Комісії з питань дистанційного навчання протягом життя та дистанційної вищої освіти, яка прагне розбудови ЄПВО відповідно до Болонської декларації та Стратегії «Європа 2020» [553].

Європейський консорціум інноваційних університетів (European Consortium of Innovative Universities) є провідною міжнародною організацією, що спрямовує дослідницькі університети робити вагомий внесок у розвиток економіки знань [324].

Європейська мережа університетів прикладних наук (European Network for Universities of Applied Sciences (UAS)) спрямована на посилення внеску університетів прикладних наук у науково-дослідні та інноваційні стратегії Європи. Завдяки комплексному підходу до підготовки випускників на основі досліджень, отриманих працюючи в тісному контакті з професійною сферою, ця мережа забезпечує європейський ринок праці фахівцями з комплексними навичками, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності ЄС [564].

Європейський круглий стіл промисловців (European Roundtable of Industrialists (ERT)) об'єднує 50 керівників великих багатонаціональних компаній Європи, що охоплює широкий спектр промислових і технологічних секторів. Вони інвестують понад € 55 млрд. на рік у дослідження та розвиток, переважно, в Європі та підтримують

політику на національному та європейському рівнях, з метою підвищення рівня зайнятості, економічного зростання та конкурентоспроможності ЄС [301].

Європейський центр стратегічного управління університетами (European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU)) заснований у 1986 р. як міжнародна некомерційна асоціація для сприяння стратегічного управління європейськими університетами. Центр розробляє програми управління ЗВО та надає підтримку європейським університетам у подальшому стратегічному розвитку [316].

Студентська мережа з програми Еразмус (Erasmus Student Network) є некомерційною міжнародною організацією студентів, чия місія полягає в поширенні інформації серед іноземних студентів про можливості вищої освіти в ЄС, і таким чином, забезпечує можливості для культурного взаєморозуміння і саморозвитку відповідно до принципу «студенти допомагають студентам» [308].

Структури управління вищою освітою в державах-членах ЄС відображають те, як зацікавлені сторони (виконавчий керівник ЗВО, співробітники, студенти, батьки, уряд тощо) співпрацюють один з одним (рівень і сфери відповідальності). У контексті швидких змін у суспільстві і його відносин з вищою освітою, країни Європи відчувають необхідність заново проектувати структури управління ЗВО.

ЗВО як автономні утворення перебирають на себе обов'язки управління, які раніше належали уряду. Незважаючи на це ЗВО як і раніше регулюються урядом. Більше того, університети вимушені працювати по-новому: демонструвати відповідність освітньої діяльності потребам суспільства та ринку праці; доводити, що отримані державні кошти використовуються за призначенням; підтримувати стандарти якості викладання і наукових досліджень [433].

Збільшення автономії і міри звітності викликають чимало змін, які позначають віху від традиційної моделі академічного самоврядування в закритому співтоваристві вчених. Є нові моделі управління, у яких перерозподілено відповідальність, звітність і повноваження щодо прийняття рішень між зовнішніми та внутрішніми учасниками. Дослідники виділяють декілька основних механізмів координації або контролю, що стосуються нових структур управління в секторі вищої освіти, а саме [369, с.25]:

- зовнішнє регулювання (External regulation) відноситься до компетенції держави або регіону і встановлює правила функціонування для ЗВО;
- зовнішнє керівництво (External guidance) відноситься до управління і координації членів університетського керівництва зовнішніми органами, які підпорядковуються державним органам (наприклад, міністерство);
- управлінське самоврядування (Managerial self-governance) стосується вищого керівництва та управління персоналом (ректор, декани), які формулюють цілі і приймають рішення щодо освітньої діяльності ЗВО;
- академічне самоврядування (Academic self-governance) відбувається на основі консенсусу серед академічних спільнот у ЗВО.

Зовнішнє управління здійснюється національними та міжнародними органами. У державах-членах ЄС процес здобуття вищої освіти контролюється відповідним міністерством, яке є національним органом (структурним відділом уряду), відповідальним за вищу освіту. Міністерство здійснює нагляд за вищою освітою, контролює дотримання закону, міністерських кодексів і правових актів. Кабінет міністрів відповідає за розроблення політики в галузі вищої освіти, національних стратегічних планів та їх розвиток. Окрім того, міністерство призначає зовнішніх зацікавлених сторін членами органів управління в деяких країнах [369, с.26].

Національні органи забезпечення якості також є важливою частиною зовнішнього управління вищою освітою. Ці органи несуть відповідальність за встановлення стандартів і якості проведення оцінювання, розроблення та реалізації політики і стандартів для поліпшення якості освіти в ЗВО.

Міністерство підтримується національним консультативним органом або дорадчим органом, таким, як Рада вищої освіти, Консультативна рада, Рада з наукових досліджень (Higher Education Council, Advisory Council, Research Council). Ці органи надають інформацію міністерству з питань освітньої політики щодо природничих і гуманітарних наук. Вони вивчають європейські та міжнародні тенденції для надання рекомендацій. До їх складу входять представники федеральних/регіональних міністерств, профспілок, політичних партій, місцевого/районного урядування, вищої освіти і студентів.

Держави-члени ЄС також мають національний орган – Раду Ректорів (Rectors' Conference or Council), членами якого є ректори всіх національних і приватних університетів. У Великобританії університети і спілка вищої освіти є рівнозначними органами. У Франції, Литві, Нідерландах та Австрії існує рівноцінний орган для ректорів професійної вищої освіти. Ці органи висувають пропозиції міністерству щодо розвитку вищої освіти, законопроектів та інших нормативних актів. Міністерство також отримує рекомендації таких органів, як студентські об'єднання, адміністративні ради, економічна рада, вчені ради (об'єднання науковців, докторантів) і профспілки [369, с.27].

На додаток до організацій на європейському рівні (Європейська Комісія і Європейська асоціація університетів (EUA)), існують Міжнародні ректорські ради, що впливають на управління вищою освітою в межах певної області чи регіону. Такі міжнародні органи сприяють співпраці та взаємодії високопосадовців у галузі вищої освіти в різних країнах і континентах. Окрім того, вони сприяють встановленню загального управління вищою освітою в Європі та за її межами. До них належать Спілка франкомовних університетів (Agence universitaire de la Francophonie); Асоціація університетів Карпатського регіону (Association of the Carpathian Region Universities); Конференція ректорів Дунаю (Danube Rectors' Conference); Мережа університетів Європейських столиць (Network of Universities from the Capitals of Europe) [369, с.27].

Інституційні органи управління знаходяться в процесі реформування для того, щоб розробити нові моделі управління. Як автономні утворення ЗВО несуть відповідальність за управління своїми фінансами, діяльністю та академічним персоналом. Освітні організації традиційно управляються колегіально: вченими, дослідниками та експертами. До внутрішніх органів управління ЗВО в ЄС належать: виконавчий орган (ректорат), академічний орган (Вчена рада), орган прийняття рішень та контролюючий орган.

Усі ЗВО в Європі мають виконавчий орган (executive body) – ректорат, очолений ректором, президентом чи віце-канцлером як виконавчим керівником установи. Майже всі ЗВО мають Вчену раду або Сенат – колегіальний академічний

орган (academic body), який в першу чергу відповідає за освітні послуги та дослідження ЗВО. Орган прийняття рішень (decision-making body) несе відповідальність за довгострокове й стратегічне планування організації ЗВО. Майже в половині країн академічний орган приймає рішення. В ЄС існує загальна тенденція створення консультативного або контролюючого органу (advisory or supervisory body), який здійснює контроль і моніторинг операційної, освітньої та фінансової діяльності та складається виключно, або переважно із зовнішніх учасників. Майже у третині країн, контролюючий орган є також органом прийняття рішень [369, с.33].

У Чеській Республіці рада виконує функції прийняття рішень і консультативного органу. У Німеччині сенат і рада університету замінюється одним центральним органом. В Австрії ректор і колегія залучені до процесу прийняття рішень. Не всі професійні університети мають контрольний орган. У Великобританії суд є керівним органом для університетів з 1992 р. Зовнішні представники беруть участь в управлінні ЗВО в ЄС, за винятком Греції та Румунії. Проте, не всі ЗВО в Німеччині, Латвії та Польщі включають зовнішніх представників в управлінні. Нині практично всі ЗВО в державах-членах ЄС мають консультативний орган. В університетах Польщі він складається виключно із зовнішніх зацікавлених сторін [369, с.26].

В ЄС вищим керівником ЗВО є ректор, президент або віце-канцлер. Зі збільшенням інституційної автономії, позиція ректора різко змінилася – він представляє ЗВО у правових і фінансових угодах, відповідає за стратегічне планування діяльності ЗВО, за розроблення освітніх програм, організацію, управління та моніторинг. Він виконує ці обов'язки в тісній співпраці з органами управління – ректоратом, який складаються з проректорів та може також включати главу адміністрації і головного фінансового директора. У більшості держав-членів ЄС ректор обирається академічним органом ЗВО, до складу якого входять науково-педагогічні працівники, студенти (Словенія) та внутрішні учасники (адміністративний персонал, асистенти, наукові кадри тощо) (Греція); більшість зовнішніх учасників (Данія, Великобританія), або виключно зовнішні учасники (Австрія, Нідерланди). Керівник ЗВО після обрання затверджується або

призначається Міністерством освіти (президентом Республіки у Чехії і Словаччині) або засновником ЗВО (урядом) [369, с.36-37].

Академічний орган складається з науково-педагогічного персоналу ЗВО, представників студентів та зовнішніх учасників, чия кількість варіюється – від 10% до 30% (Франція) або два представника, які призначаються урядом (Мальта). У більшості держав-членів ЄС академічний орган обмежений у прийнятті рішень і не відповідає за інституційну політику. Проте, він може визначати кількість навчальних місць та відповідати за бюджет (Болгарія, Німеччина, Кіпр) [369, с.38].

Консультативний та наглядовий органи також є елементами структури зовнішнього управління ЗВО. До його повноважень входить підтримка співробітництва між ЗВО й міністерством освіти (Естонія, Іспанія, Угорщина); не є обов'язковою частиною інституційного управління (Латвія, Польща, Словенія). Усі наглядові органи передбачають зовнішніх учасників. ЗВО в Бельгії, Болгарії, Чеській Республіці, Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах, Австрії та Словаччині заснували контрольний орган, що складається виключно із зовнішніх учасників. У цих країнах, контролюючий орган служить механізмом зовнішнього управління з організаційних питань [369, с.40].

Важливим внутрішнім органом регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЗВО є профорієнтаційний центр, який надає студентам послуги консультування з питань вибору місця для навчання та майбутньої професії. Наприклад, у Швеції ЗВО організовують консультування за допомогою центрального навчального центру з консультування або місцевої довідкової служби. У невеликих ЗВО є лише центральний підрозділ для консультування. Багато ЗВО також пропонують служби професійного консультування. Центральні служби консультування надають студентам пораду у виборі освіти, консультують про навчання за кордоном та вибір правильної спеціалізації для ринку праці. У місцевих консультативних службах (*local guidance services*) студентський радник рекомендує вибір галузі навчання та надає інформацію про можливості працевлаштування [242].

У деяких ЗВО існують кар'єрні центри (*careers centres*), які пропонують індивідуальне консультування щодо вибору професії та працевлаштування, а також

надають інформацію про вакансії, роботу на літо, стажування та компанії, зацікавлені у наукових дослідженнях студентів. Керівництво забезпечується консультантами, які працюють у ЗВО [242; 361].

Згідно із Законом «Про вищу освіту» (Higher Education Ordinance) у Швеції необхідно надавати консультації студентам про прийом, правила вступу, вибір майбутньої кваліфікації та її затребуваності на ринку праці. У більшості ЗВО існують спеціальні підрозділи, які займаються питаннями студентів, консультуванням з навчання, а в університетських коледжах є відповідальна особа за навчання та консультації. За Законом «Про вищу освіту» Швеції студенти повинні мати доступ до послуг консультування з навчання та профорієнтації. Зміст цих послуг відрізняється, однак мета однакова – підтримувати студентів під час випуску, коли вони готуються до виходу на ринок праці.

ЗВО зобов'язані планувати та надавати освітні послуги відповідно до вимог ринку праці. З цією метою більшість ЗВО проводять дні ринку праці (labour market days), що організовуються щонайменше один раз на рік. Це компенсує відсутність державного регулювання зв'язку між ЗВО та роботодавцями і передбачає співпрацю між студентськими організаціями та підрозділом профорієнтації в університеті. Окрім того, для забезпечення зв'язку між вищою освітою та ринком праці, навчальні курси передбачають обов'язковий період отримання практичного досвіду на робочому місці (практику), наприклад, програми з інженерії, викладання, державного управління та охорони здоров'я [361].

З огляду на викладене вище наведено узагальнену схему управління вищою освітою в ЄС (див. рис. 4.2.6).

У цьому контексті важливо звернути увагу на способи координації діяльності інститутів вищої освіти та зайнятості. С. Гарбен стверджує, що Болонська декларація прагне «структурної одноманітності при різноманітності змісту» [352]. Стаття 165 Договору про функціонування ЄС (TFEU) дозволяє здійснити процес інституційної реструктуризації, якщо не за допомогою жорсткого закону, то засобами «м'якого права» і потенційно Відкритого методу координації (ОМС). Відкритий метод координації являє собою процес формування політики ЄС, або

регулюючий інструмент, ініційований Європейською Радою в Лісабоні у 2000 р. Він не пов'язаний із законодавством ЄС, але є методом м'якого управління, спрямованого на поширення позитивного досвіду і досягнення конвергенції для досягнення цілей ЄС в тих сферах політики, які підпадають під часткові або повні компетенції держав-членів. Ці механізми передбачають розроблення кількісних і якісних показників, національні та регіональні завдання, підкріплені періодичними експертизами та дослідженнями. Вони спрямовані на надання допомоги державам-членам ЄС з питань поліпшення національної політики [552].

Регулювання на рівні ЄС	Регулювання на національному рівні держав-членів ЄС	
	Зовнішнє регулювання	Внутрішнє регулювання
Інститути ЄС Органи та агентства ЄС Структури Болонського процесу Організації міжнародної політики Організації бізнесу та промисловості Асоціації вищої освіти Студентські організації	Міністерства Національні агентства забезпечення якості Рада ректорів Міжнародні ради ректорів	Виконавчий орган (Ректорат) Академічний орган (Вчена рада) Орган прийняття рішень Контролюючий орган Консультативний центр

Рис. 4.2.6. Структура управління вищою освітою в ЄС

Джерело: розроблено автором за даними [242; 361; 369; 380; 467].

Відкритий метод координації відіграє ключову роль для об'єднання цілей Лісабонської стратегії та Болонського процесу «в одну політичну базу». Більшість інструментів Відкритого методу координації (встановлення розкладу, показників і критеріїв, здійснення періодичного моніторингу та експертизи) можуть бути втілені завдяки Болонському процесу [352, с.47]. Він застосовується для тих сфер, де компетенції належать державам-членам ЄС, які, визнаючи складність суспільних проблем і необхідність втручання, добровільно погоджуються співпрацювати між собою та з Європейською Комісією для досягнення позитивних результатів.



Постійними учасниками процесу ухвалення рішень Відкритим методом координації є Європейська рада, Європейська Комісія, Рада ЄС, уряди держав-членів ЄС. Цей метод не передбачає участі Європейського парламенту, національних парламентів та Суду ЄС [139, с.110].

Частиною Відкритого методу координації або Лісабонського процесу є діяльність Європейської Комісії в межах Болонського процесу. Болонська декларація перетворила Європейську Комісію на впливову інституцію у рамках ЄС, яка сприяє розвитку Болонського процесу, де вищу освіту розуміють «ключем до розбудови Європи знань». Повноваження Європейської Комісії в рамках ЄС збільшилися після запровадження Відкритого методу координації в сфері освіти з моменту започаткування Лісабонської стратегії у 2000 р. Вища освіта стала однією з основних сфер політики, в рамках Відкритого методу координації, де Європейська Комісія відіграє основну роль у визначенні пріоритетних цілей для європейської вищої освіти [352, с.49-50].

З 2003 р. Берлінська комісія координує щомісячні «Болонські семінари», які прагнуть більшого поширення практики через Відкритий метод координації. Європейська мережа агентств із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) відіграє провідну роль у реалізації Болонської декларації. Вона є типовою установою Відкритого методу координації за своєю структурою й операціями, створеною на підтримку Європейської Комісії переважно щодо розроблення стандартів і процедур забезпечення якості освіти.

Лісабонський договір розділив рівні компетенції у різних сферах політики між державами-членами та ЄС за трьома категоріями: виключна, спільна та допоміжна. У рамках допоміжної компетенції ЄС здійснює підтримку, координацію та доповнення дій держав-членів ЄС у таких сферах, як охорона здоров'я, промисловість, культура, туризм, освіта, спорт, професійне навчання, цивільний захист тощо [68; 94].

Комплексний підхід до вивчення інституційного регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці дає можливість зробити певні висновки. Структура управління вищою освітою та ринком праці в ЄС є достатньо складною та

ієрархічно утвореною, де кожен орган має певні зобов'язання в конкретних сферах. В ЄС існує цілий ряд інститутів та органів, які регулюють діяльність освітньої сфери та зайнятості, а також упроваджують освітню політику та політику працевлаштування як на рівні ЄС, так і на національному рівні держав-членів ЄС. Ці інститути та органи класифіковано за рівнем регулювання: на рівні ЄС; на національному рівні держав-членів, яке, в свою чергу, складається із зовнішнього та внутрішнього регулювання. ЄС здійснює процес інституційної реструктуризації за допомогою «м'якого права» і Відкритого методу координації. Така складна структура інститутів дозволяє ЄС запускати механізми взаємодії вищої освіти з ринком праці та регулювати їх ефективність.

#### **4.3. Організаційно-управлінські структури регулювання системи стандартів та забезпечення якості вищої освіти**

Сучасна європейська вища освіта зіштовхується з серйозними проблемами, що пов'язані з потребами ринку праці, адаптацією до процесу глобалізації, зростанням числа студентів у світі, з розширенням доступу до вищої освіти, впровадженням масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), віртуальними або змішаними формами навчання. У контексті цих проблем має дуже важливе значення підвищення якості вищої освіти, розвиток модернізованих ЗВО, які забезпечать працівників навичками високого рівня, досягнення цілей Стратегії «Європа-2020» щодо збільшення робочих місць, стимулюватимуть економічно-соціальний розвиток ЄС. Системи забезпечення якості є важливим механізмом у побудові ЄПВО; створюють прозорість і підвищують довіру до оцінених освітніх програм; полегшують міжнародне визнання освітніх ступенів і кваліфікацій.

Будівництво простору європейської політики робить Європу керованою. Керівництво вищої освіти в ЄС залежить від виробництва та використання стандартів, що створює вільну форму управління. Нова архітектура управління ЗВО будує європейську вищу освіту через значну кількість взаємопов'язаних стандартів. Управління шляхом стандартизації виключає політику, а покладається на експертів,

пропонуючи ефективні рішення для управління в Європі. На думку М. Лауна, стандарти є ідеальним вирішенням проблемних питань та необхідними для узгодження законів, постанов та адміністративних рішень в Європі, коли кордони та установи лишаються недоторканими. Стандартизація покращує національні системи та їх керівництво, гармонізує системи по всій Європі, і таким чином, вибудовує європейський простір стратегій [416, с.260].

Одним із таких способів управління вищою освітою стало заснування системи забезпечення якості освіти в ЄС. У вищій освіті забезпечення якості розуміють як стратегії, процедури та методи, розроблені для досягнення, підтримання, або збільшення якості у специфічному контексті [547, с.88].

Вивчення наукової літератури з питання організаційно-управлінської структури регулювання системи забезпечення стандартів та якості вищої освіти в ЄС показало, що ця система складається із зовнішніх і внутрішніх систем, а також агентств із забезпечення якості освіти [310]. Але погляди дослідників розійшлися в питанні про те, які структури пов'язані із зовнішніми або внутрішніми механізмами забезпечення якості вищої освіти [341; 381; 423, с.3].

У своєму звіті С. Тюк визначає три типи структур системи забезпечення якості вищої освіти [563]: 1) агентства із зовнішнього забезпечення якості (external QA agencies); 2) агентства із зовнішнього забезпечення освітньої діяльності ЗВО (external QA of HEIs); 3) агентства із внутрішнього забезпечення якості в ЗВО (internal QA by HEIs). Л. Лукола виокремлює три інші типи структур забезпечення якості вищої освіти: 1) агентства із внутрішнього забезпечення якості в ЗВО (internal QA at HEIs); 2) агентства із зовнішнього забезпечення якості (external QA carried by QAAs); 3) агентства із внутрішнього забезпечення якості діяльності агентств (internal QA within QAAs) [423]. Характеризуючи структуру вищої освіти в ЄС, дослідники виділяють національні органи з питань забезпечення якості [341, с.37], а також внутрішні системи управління якістю [381].

На основі цих досліджень визначаємо, що зовнішні механізми складаються з органів управління якістю на рівні ЄС та ЄПВО, на рівні держав-членів ЄС, а також на міжнародному рівні. Внутрішні механізми управління якістю представлені на

рівні ЗВО органами управління університетом (див. рис. 4.3.7). Системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості є обов'язковими в більшості країн, за винятком Австрії, Люксембургу, Мальти та Кіпру [336, с.48-49].



Рис.4.3.7. Система забезпечення якості вищої освіти в ЄС

Джерело: розроблено автором за даними [341; 381; 423; 563].

До зовнішніх органів забезпечення якості вищої освіти відносимо усі організації на рівні ЄС, ЄПВО та міжнародному рівні. Прийняття СРЗЯ у 2005 р. сприяло європейському співробітництву у сфері зовнішнього контролю якості вищої освіти, де дві організації виграють важливу роль: Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (EQAR). Європейська асоціація (ENQA) забезпечує підтримку національних агентств у зміцненні їх відповідності СРЗЯ через просування загальноєвропейського співробітництва й розповсюдження інформації та знань серед своїх членів, а Європейський реєстр (EQAR) керує списком агентств, відповідних СРЗЯ [547, с. 93].

Європейська асоціація (ENQA) створена у 2000 р. як мережа і перетворена на Асоціацію в 2004 р. для сприяння співпраці між агентствами із забезпечення якості вищої освіти, дотримання стандартів, обміну передовою практикою між установами. Європейська асоціація (ENQA) поширює інформацію, досвід і практику в галузі

забезпечення якості вищої освіти в європейських агентствах, державних органах і ЗВО [304]; здійснює зовнішнє оцінювання ЗВО експертами Незалежного комітету, який складається з 11 фахівців в сфері забезпечення якості. Європейська асоціація (ENQA) приймає рішення щодо реєстрації національних органів забезпечення якості в державах-членах ЄС; інформує про результати оцінювання освітніх програм і діяльності ЗВО; визнає кваліфікації та періоди навчання; надає дозвіл зареєстрованим агентствам із забезпечення якості працювати в ЄПВО, а ЗВО обирати агентство для проведення експертизи [222].

Європейський реєстр агентств (EQAR) став першою організацією, створеною в контексті Болонського процесу в 2008 р., Європейською асоціацією (ENQA), Європейським студентським союзом (ESU), Європейською асоціацією університетів (EUA) та Європейською асоціацією ЗВО (EURASHE), Європейськими представницькими органами із агентств забезпечення якості, університетів і студентів для того, щоб підвищити прозорість забезпечення якості у сфері вищої освіти по всій Європі. Європейський реєстр (EQAR) публікує та управляє списком агентств із забезпечення якості (державними, приватними й тематичними), які відповідають СРЗЯ, щоб надати громадськості чітку й достовірну інформацію про агентства, що діють в Європі. Реєстр має веб-інтерфейс і знаходиться у вільному доступі [306]. Метою реєстру є надання всім зацікавленим сторонам відкритого доступу до об'єктивної інформації про агентства забезпечення якості, які працюють відповідно до СРЗЯ [422]. Європейський реєстр (EQAR) сприяє розвитку транскордонного визнання агентств із забезпечення якості, згідно Бухарестського комюніке, в якому дозволено зареєстрованим агентствам у Європейському реєстрі (EQAR) здійснювати діяльність в ЄПВО, при дотриманні національних вимог [238].

У своєму стратегічному плані на період 2013-2017 рр. Європейський реєстр (EQAR) взяв за мету забезпечити міжнародну довіру й визнання зареєстрованих агентств із забезпечення якості в Європі. Обов'язковою умовою для реєстрації агентства є наявність його оцінювання та здійснення діяльності у відповідності до СРЗЯ. На національному рівні воно має офіційно визнавати всі рішення зареєстрованих агентств у Європейському реєстрі (EQAR); дозволяти ЗВО з країн-

членів ЄВПО запросити оцінку, аудит або акредитацію у будь-якого зареєстрованого агентства, щоб виконати своє формальне зовнішнє зобов'язання щодо забезпечення якості [485]. Станом на 2014 р. 32 агентства в 14-ти країнах були занесені до Європейського реєстру (EQAR) (Бельгія, Хорватія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Литва, Нідерланди, Польща, Румунія, Словенія, Іспанія, Великобританія) [547, с.93].

Отже, Європейський реєстр (EQAR) надає достовірну інформацію про надійні, зареєстровані агентства із забезпечення якості, що працюють у Європі, і які бажають працювати через національні кордони в ЄПВО. Це зумовлено, насамперед, труднощами визнання дипломів, виданих іншими державами, а також появою різних закордонних агентств. Тому, Європейський реєстр (EQAR) має інформаційну цінність для ЗВО та інших зацікавлених сторін, оскільки забезпечує прозорість процесів зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності ЗВО. Він управляється та підтримується міжнародною некомерційною асоціацією, яка охоплює всіх головних патронів європейської освіти та європейського уряду. Такий підхід до управління є показником співпраці, який розвинувся через Болонський процес і пропонує зразкову модель для інших регіонів світу [268, с.45-46].

Європейський реєстр (EQAR) відображає міру відповідності діяльності зареєстрованих агентств європейським стандартам для агентств із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Він є відкритим для всіх агентств, які надають послуги в Європі, діють у країнах за межами Європи. Структура Європейського реєстру агентств (EQAR) поділяється на секції залежно від типу зареєстрованих агентств, які класифікують за ступенем відповідності СРЗЯ та географією діяльності (у межах своєї країни або за кордоном).

Рішення про внесення агентств до реєстру приймає Комітет у справах Європейського реєстру (European Register Committee). Обов'язковим критерієм для включення до реєстру є відповідність агентства СРЗЯ для агентств із зовнішнього контролю якості на основі результатів періодичної незалежної експертизи. До складу Комітету входять дев'ять членів від Європейської асоціації ЗВО (EURASHE), Європейського студентського міжнародного бюро (ESIB), Європейської асоціації

університетів (EUA), Європейської асоціації (ENQA) та організацій європейських роботодавців, союзи та професійні організації, а також урядовців. Члени Комітету діють як окремі фізичні особи, а не як уповноважені представники даних організацій. Європейська асоціація (ENQA) виконує секретарські обов'язки в Комітеті, який збирається один раз на півроку. До завдань Комітету входить створення незалежної та надійної апеляційної системи, яка має захищати права тих агентств, кому відмовлено в реєстрації [520, с.31-32].

Важливо звернути увагу на те, що система незалежної експертизи агентств передбачає не лише процес незалежної перевірки одного агентства іншим, але й уважне вивчення стандартів якості, на яких будується перевірка. Кожне європейське агентство має пройти незалежну експертизу своєї діяльності щонайменше один раз на п'ять років. Результати такої перевірки мають бути задокументовані у формі звіту, який визначає, якою мірою це агентство відповідає СРЗЯ. У зв'язку з цим СРЗЯ пропонують основні принципи циклічних зовнішніх перевірок, а саме:

- агентства із зовнішнього забезпечення якості, які створені й офіційно визнані державою-учасницею Болонського процесу як національні агентства, повинні зазвичай проходити незалежну перевірку в межах своєї країни, навіть якщо вони здійснюють свою діяльність за її межами. З іншого боку, європейські національні агентства можуть обрати перевірку Європейською асоціацією (ENQA), замість внутрішньої перевірки у своїй країні щодо їх відповідності СРЗЯ;

- агентства, які не були створені й офіційно визнані у країні-учасниці Болонського процесу, можуть за власною ініціативою пройти перевірку на відповідність СРЗЯ. Такі перевірки передбачають самооцінювання, роботу незалежної комісії експертів та опублікування звіту. Зовнішня експертиза ініціюється державою чи агентством. У випадку, коли агентство не є членом Європейської асоціації (ENQA), і після п'яти років, якщо жодна ініціатива не внесена ні державою, ні власно агентством, Комітет Європейського реєстру несе відповідальність за ініціацію експертизи [520, с.29-30].

Європейський консультативний форум є ще одним механізмом системи забезпечення якості вищої освіти. Починаючи з Празької конференції у 2001 р.,

група організацій «Є4» у складі Європейської асоціації (ENQA), Європейської асоціації університетів, Європейського студентського міжнародного бюро і Європейської асоціації ЗВО регулярно зустрічалась для вирішення питань щодо Болонського процесу та європейської якості у вищій освіті. Після Берлінської зустрічі у 2003 р. група «Є4» зосередилася переважно на проблемах забезпечення якості в галузі вищої освіти. Для цього група «Є4» створила Європейський консультативний форум забезпечення якості вищої освіти (European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education), який діє як консультативний і дорадчий форум, фінансує участь учасників у процесі, залучає до свого складу представників ринку праці [520, с.32].

Окрім Європейської асоціації агентств (ENQA) та Європейського реєстру (EQAR) інформацію про системи вищої освіти держав-членів ЄС та агентства з акредитації надають Європейські мережі ENIC та NARIC, що охоплюють усі країни Європи, Канаду, Ізраїль, Сполучені Штати Америки та Нову Зеландію.

Європейська мережа інформаційних центрів (European Network of Information Centres (ENIC)) впроваджує Лісабонську конвенцію про визнання та розробляє політику і практику для визнання кваліфікацій. Рада Європи і ЮНЕСКО встановили Європейську мережу національних інформаційних центрів з академічного визнання та мобільності (European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility). Мережа ENIC тісно співпрацює з Мережею NARIC, складається з національних інформаційних центрів держав-членів ЄС та є частиною Європейської культурної конвенції або регіону Європи ЮНЕСКО. Вона є органом, створеним національною владою, для надання інформації з питань визнання іноземних дипломів, ступенів і кваліфікацій; системи вищої освіти в зарубіжних країнах; можливості для навчання за кордоном, інформацію про кредити та стипендії, а також рекомендації щодо академічної мобільності [421].

Мережа інформаційних центрів національного академічного визнання (National Academic Recognition Information Centres (NARIC)) створена Європейської Комісією в 1984 р. Ця мережа спрямована на поліпшення академічного визнання дипломів та періодів навчання в державах-членах ЄС, країнах Європейської



економічної зони (European Economic Area) і Туреччини. Мережа є частиною Програми навчання протягом життя ЄС (Community's Lifelong Learning Programme (LLP)), яка підтримує академічну мобільність у цих країнах. Усі держави-члени ЄС створили національні центри з академічної мобільності, що надають авторитетні поради та інформацію щодо визнання дипломів та періодів навчання в інших державах. Основними споживачами такої послуги є ЗВО, студенти та потенційні роботодавці. Статус й обсяг роботи окремих мереж NARIC можуть відрізнятись. Більшість мереж NARICs не приймають рішення, але пропонують інформацію та поради щодо іноземних систем вищої освіти та кваліфікацій [421].

У Європі система забезпечення якості вищої освіти розвивається динамічно. Окрім Європейської асоціації агентств (ENQA), існують мережі забезпечення якості на регіональному, європейському або міжнародному рівнях. Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості вищої освіти (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAANE)) була створена в 1991 р. для збору й поширення інформації про поточну ситуацію розвитку систем забезпечення якості вищої освіти. Держави-члени ЄС та Європейської асоціації вільної торгівлі (EFTA) беруть участь у діяльності цієї мережі через співпрацю з різними місцевими органами забезпечення якості.

Центральна мережа агентств із забезпечення якості в галузі вищої освіти Східної Європи (Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEEN)) була заснована у 2001 р. для контролю національних або регіональних органів забезпечення якості в 16-ти країнах Центральної та Східної Європи (Австрії, Албанії, Болгарії, Хорватії, Чехія, Естонія, Німеччина, Угорщини, Латвія, Литви, Македонії, Польщі, Румунії, Росії, Словаччини та Словенії) [341, с.46].

Мережа забезпечення якості вищої освіти Північних країн (Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA)) була створена п'ятьма країнами Північної Європи в 1992 р. з метою створення єдиного підходу до процедури оцінювання освітньої діяльності ЗВО в Північних країнах ЄС.

Європейський консорціум з акредитації в галузі вищої освіти (The European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA)) був створений у 2003 р. для

взаємного визнання рішень з акредитації європейських країн: Австрії, Бельгії, Франції, Німеччини, Ірландії, Нідерландів, Норвегії, Польщі, Іспанії та Швейцарії [341, с.46].

Міжнародна асоціація президентів університетів (International Association of University Presidents (IAUP)) є асоціацією керівників ЗВО (президенти, ректори або віце-канцлери з регіонально-акредитованих коледжів або університетів), яка займається обміном професійним досвідом через конференції, семінари, публікації та сприяє зміцненню міжнародної якості освіти у глобалізованому світі [376].

Міжнародне співробітництво в галузі забезпечення якості вищої освіти має важливе значення для міжнародної вищої освіти, яким опікується Координаційна рада з вищої освіти (Coordinating Board for Higher Education (CBHE) – система франчайзингу та філій кампусів. Координаційні ради з вищої освіти здійснюють контроль за діяльністю агентств із забезпечення якості освіти; захищають репутацію національних освітніх систем, що сприяє залученню студентів; узгоджують процес оцінювання якості; інформують щодо процедури оцінювання якості в певній країні; здійснюють спільну експертизу на основі двосторонніх угод. Двосторонні угоди дозволяють агентствам в приймаючій країні діяти від імені акредитуючого агентства із зовнішнього забезпечення якості; оцінювати діяльність зареєстрованих агентств в Європейському реєстрі (EQAR); допомагають вирішувати проблеми якості; сприяють міжнародному співробітництву [496, с.8-9].

Варто зазначити, що результатом інтернаціоналізації процесу забезпечення якості вищої освіти є виникнення різних типів агентств: європейських національних агентств (European national agencies) та ненаціональних і неєвропейських агентств (Non-national and extra-European agencies). На сучасному етапі Європейський реєстр (EQAR) включає агентства, які існують поза межами Європи, але діють на її теренах та європейські агентства, що ведуть діяльність у різних країнах відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО. Це сприяє зміцненню регіональних і міжнародних мереж із забезпечення якості [520, с.28].

Важливо також розглянути органи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти на національному рівні держав-членів ЄС. ЄПВО став каталізатором розвитку національних систем забезпечення якості. У 1999 р. під час підписання Болонської

декларації лише деякі країни мали систему забезпечення якості, і зовнішніх агентств було мало. З моменту започаткування цього процесу 22 країни заснували зовнішні агентства із забезпечення якості. З 2015 р. зростання таких агентств стало однією з сучасних тенденцій. Лише Угорщина, Чорногорія та Словаччина зберегли систему, при якій міністерство несе пряму відповідальність за забезпечення якості. У деяких державах-членах ЄС був прийнятий альтернативний підхід до системи зовнішнього забезпечення якості, при якій функції контролю якості вищої освіти покладено на національний комітет, під керівництвом міністерства освіти (Чеська Республіка, Угорщина, Словаччина), або на раду експертів, що будує свою роботу на міжнародному досвіді (Люксембург). Усі інші освітні системи в ЄПВО створили агентства із забезпечення якості [547, с.90].

Важливою рисою національних агентств із забезпечення якості вищої освіти має бути їх незалежність, що є одним із критеріїв визнання його повноправним членом Європейської асоціації (ENQA). Один незалежний національний орган забезпечення якості існує у двох третинах країн-членів ЄПВО, який здійснює експертизи освітніх програм і ЗВО. Членство в Європейській асоціації (ENQA) відкрито для національних агентств забезпечення якості ЄПВО, та має два типи: повне або членство кандидата (*full or candidate membership*). Для отримання статусу повноправного члена, агентство має відповідати певним критеріям: бути незалежним, визнаватися державними органами і виконувати директиви Європейської асоціації (ENQA), а також працювати не менше двох років [341, с.44].

Вісім держав-членів ЄС (Австрія, Бельгії, Хорватія, Франція, Німеччина, Ірландія, Нідерланди, Іспанія) мають декілька незалежних органів із забезпечення якості, які відповідають за певний регіон, ЗВО чи освітні програми. У Франції Національний комітет оцінювання (*Comité national d'évaluation*) відповідає тільки за зовнішнє оцінювання ЗВО. У Бельгії, Люксембурзі, на Мальті та на Кіпрі немає національного органу із забезпечення якості через невеликий розмір країни [341, с.38].

Варто зауважити, що у державах-членах ЄС функції Національного агентства із забезпечення якості можуть виконувати різні органи. Так, у Фінляндії ЗВО

можуть бути створені або акредитовані тільки урядом Фінляндії, і управляються Міністерством освіти.

У Німеччині Рада міністрів освіти та культури (Kultusministerkonferenz) була заснована в 1948 р. для забезпечення якісного розвитку системи вищої освіти через акредитацію освітніх програм. Німецька рада з точних і гуманітарних наук (Wissenschaftsrat) (1957 р.) проводить акредитацію приватних і релігійних університетів. З 2001 р. Фонд по акредитації освітніх програм у Німеччині або Рада з акредитації (Akkreditierungsrat) засвідчує повноваження агентства з акредитації та встановлює критерії оцінювання освітніх програм та системи акредитації. У Німеччині існує десять сертифікованих агентств, які відрізняються за напрямом експертизи [421]:

- Агентство із забезпечення якості та акредитації освітніх програм (Agency for Quality Assurance by Accreditation of Study Programs);
- Агентство із забезпечення якості та акредитації Австрії (Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria);
- Агентство з акредитації освітніх програм з медицини, спеціальної освіти та соціальної роботи (Accreditation Agency for Study Programs in Special Education, Care, Health Sciences and Social Work);
- Агентство із забезпечення якості та акредитації канонічних освітніх програм (Agency for Quality Assurance and Accreditation of Canonical Study Programs);
- Інститут акредитації, сертифікації та забезпечення якості (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute);
- Агентство з акредитації освітніх програм з інженерії, інформаційних технологій, природничих наук і математики (Accreditation Agency for Degree Programs in Engineering, Computer Science, the Natural Sciences and Mathematics);
- Агентство з оцінювання Баден-Вюртемберг (Evaluation Agency Baden-Württemberg);
- Фонд акредитації міжнародного ділового адміністрування (Foundation for International Business Administration Accreditation);

- Швейцарський центр акредитації та забезпечення якості вищої освіти (Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education);
- Центральне агентство з акредитації та еволюції (Zeva).

Ці установи є визнаними державою в Німеччині та за кордоном для акредитації освітніх програм для бакалаврів і магістрів та систем управління якістю.

В Іспанії за Законом «Про університети» Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти та акредитації (ANECA) було створено у 2002 р. Кабінетом міністрів, яке є уповноваженим національним органом, що відповідає за якість іспанської вищої освіти.

У Великобританії за Законом «Про реформи освіти» від 1988 р. присуджувати ступінь або кваліфікацію можна лише з дозволу Державного секретаря Королівської хартії або законом Парламенту. Деякі професійні кваліфікації регулюються урядом і занесені до національної бази акредитованих кваліфікацій (National Database of Accredited Qualifications), але більшість кваліфікацій є нерегульованими (знаходяться на сайті «DfES website»). Статус акредитованого ЗВО та кваліфікації та освітні ступені присуджується різними установами, які зареєстровані Департаментом освіти (Department for Education). Ці установи регулярно оцінюються Агентством із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)). Наведемо організації, які здійснюють акредитацію ЗВО та кваліфікації у Великобританії [421]:

- Департамент з питань освіти, навчання протягом життя і професійної підготовки в Уельсі (The Department for Education, Lifelong Learning and Skills (DELLS) in Wales);
- Служба акредитації міжнародних коледжів та університетів (The Accreditation Service for International Colleges and Universities (ASIC));
- Британська рада з акредитації (The British Accreditation Council) самостійних і додаткових установ вищої освіти по всій Великобританії;
- Британська рада для шкіл англійської мови (British Council for English language schools);

- Орган акредитації кваліфікації та освітніх програм в Англії (Qualifications and Curriculum Authority (QCA));

- Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)) по всій Великобританії.

Європейський процес розвитку систем забезпечення якості підкреслює важливість довіри між освітніми системами. Однією з важливих мір довіри є дозвіл керівництва ЗВО бути оціненими іноземним агентством із забезпечення якості, яке працює в повній відповідності до СЗЯО [238].

Варто зазначити, що в державах-членах ЄС ЗВО по-різному ставляться до процедури оцінювання або акредитації іноземним агентством. ЗВО мають гарантувати та нести публічну відповідальність за якість наданих освітніх послуг. Національна відповідальність за якість освітніх послуг може бути оскарженою агентством із забезпечення якості, тому не всі країни наважуються бути оціненими іноземними агентствами, особливо в тих освітніх системах, де від результату експертизи залежить видача агентством рішення про надання дозволу ЗВО на здійснення освітньої діяльності або реалізації освітніх програм. Можливість здійснення експертизи іноземним агентством вимагає врахування національних вимог до зовнішнього забезпечення якості – первинної або періодичної акредитації програм, оцінювання чи аудит ЗВО [547, с.94].

Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти є ще одним елементом системи. Створення органів внутрішнього забезпечення якості у ЗВО є непростим заданням. З одного боку, вища освіта як і раніше залишається в компетентності кожної країни, а з іншого боку, ЗВО є автономними і в більшості країн вони можуть встановити системи забезпечення якості на свій розсуд [381, с.3]. Дослідження цього питання А. Прікулісом, А. Рахваргесом та А. Русоковою показало, що в деяких державах-членах ЄС (Латвія, Польща) створення системи внутрішнього забезпечення якості не було передбачено національним законодавством до 2011 р. Незважаючи на це, деякі ЗВО у цих країнах створили Органи забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance (QAS)) або Органи управління якістю (Quality Management systems (QMS)). Деякі з цих органів були сертифіковані агентствами із зовнішнього

забезпечення якості, інші були визнані на національному рівні, деякі, прийняті керівними органами ЗВО. У невеликих ЗВО відповідальність за забезпечення якісними освітніми послугами лежить на ректорі, у великих ЗВО є академічний відділ або підрозділ управління якістю, який здійснює регулярні перевірки якості освітніх програм та їх відповідності СЗЯО. Органи управління якістю в ЗВО були створені або на основі міжнародних стандартів (наприклад, ISO 9001: 2008), або на основі стандартів, існуючих у конкретних галузях економіки, або за зразками, розробленими національними агентствами із забезпечення якості. Органи управління якістю ЗВО координуються на державному рівні, але відповідальна особа визначається залежно від розміру ЗВО, національних та інституційних традицій. Відповідальною особою є проректор з навчальної роботи (Латвія, Чеська та Польська Республіки), Відділ управління якістю (Латвія, Чеська та Польська Республіки, Великобританія), Академічний відділ (Латвія), Освітній центр (Нідерланди), Управління з оцінювання та забезпечення якості ЗВО (Португалія) [381, с.8].

З 2015 р. у 37-ми системах вищої освіти ЄПВО ЗВО відповідають за забезпечення якості вищої освіти згідно з національним законодавством. На процес внутрішнього забезпечення якості суттєво впливають агентства із зовнішнього забезпечення якості, які мають жорстко визначені рамки. Тому, навіть якщо ЗВО формально несуть відповідальність за прийняття рішень з питань внутрішнього контролю якості, в дійсності агентства із зовнішнього забезпечення якості істотно обмежують їхні дії в прийнятті рішень [547, с.88].

Отже, проведені дослідження дає підставу стверджувати, що організаційно-управлінські структури регулювання системи стандартів та якості освіти в ЄС підпорядковуються власній ієрархії (див. рис. 4.3.7 на с.284), де кожен механізм взаємодіють між собою для забезпечення якості різних національних систем вищої освіти. У цій ієрархії основна роль належить органам зовнішнього забезпечення якості (ENQA, EQAR та мережам), чия функція полягає в регулюванні якості освітньої діяльності ЗВО та ефективності освітніх програм, а також у контролюванні національних агентств за дотримання вимог СРЗЯ. Роль «виконавчої влади» з

питань регулювання системи стандартів та якості освіти виконують національні агентства із забезпечення якості, які мають бути повноправним членом Європейської асоціації забезпечення якості або зареєстрованими в Європейському реєстрі для отримання права проводити експертизу як національних, так і закордонних систем вищої освіти. Остання ланка – це органи внутрішнього забезпечення якості на рівні ЗВО, які здійснюють «самоконтроль» на місцях. Така система організаційно-управлінських структур регулювання системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС дозволяє впроваджувати єдині освітні стандарти якості у всіх державах-членах ЄС та в країнах ЄПВО.

#### **4.4. Програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу**

Оновлення кадрового потенціалу є одним із способів збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою та вирішення економічних проблем країни. З цією метою в ЄС запроваджують різні програмно-цільові заходи як на етапі підготовки фахівців, так і під час їх професійної діяльності після завершення навчання. Під час підготовки фахівців такі заходи стосуються модернізації освітніх програм та професіоналізації освітніх ступенів, а на етапі професійної діяльності – підвищення кваліфікації.

Болонський процес розпочав модернізацію системи вищої освіти, що призвело до впровадження три-циклової моделі підготовки фахівців, і сприяло їх швидкому переходу на ринок праці. Відповідно це вимагало модернізацію освітніх програм у державах-членах ЄС. Вивченню цього явища приділив значну увагу Е. де Вірт у своєму дослідженні. Результатом Болонського процесу в Німеччині стала модернізація освітніх програм у співпраці з «соціально зацікавленими сторонами» – організаціями, роботодавцями, працівниками підприємств та студентами. Нові освітні програми стали більш орієнтованими на ключові компетенції, набуття навичок (в тому числі «м'яких» (особистісних) навичок) і результати навчання, що підвищує їхню відповідність вимогам ринку праці. Також нові освітні програми



передбачають стажування та дипломні роботи з практично значущих тем, для поліпшення працевлаштування випускників [271, с.12].

У цьому питанні програми підготовки бакалаврів викликають особливий інтерес, оскільки, згідно з Болонським процесом, диплом бакалавра повинен мати кваліфікацію, узгодженою з потребами ринку праці. На сучасному етапі відбувається тенденції зростання визнання ступеня бакалавра на ринку праці. Так, 22% випускників-бакалаврів ЗВО та 59% випускників університетів прикладних наук (Fachhochschulen) після завершення навчання виходять на ринок праці. Темпи кар'єрного зростання випускників різних спеціальностей не відрізняються. Про можливість працевлаштування випускників-бакалаврів свідчить накопичений досвід малих і середніх підприємств щодо успішного виконання бакалаврами завдань на робочому місці. В ЄС спостерігається тенденція частішого запрошення на роботу випускників-бакалаврів у галузі машинобудування та інженерії, особливо тими компаніями, чия кадрова політика інтегрована в Болонський процес [271, с.13].

У Франції, як і в Німеччині, кваліфікація бакалавра все частіше розглядається як така, що дає можливість випускникам до працевлаштування на ринку праці. Уряд Франції запропонував реформи вищої освіти, в яких важливою темою є можливість працевлаштування випускників, особливо бакалаврів. Реформи змінюють програму підготовки бакалаврів у двох напрямках. По-перше, всі освітні програми для бакалаврів є гнучкими, що дозволяє студентам досить легко змінювати напрям навчання, а також модифікувати навчальні курси університетом з урахуванням інтересів студентів. По-друге, освітні програми підготовки бакалаврів мають надавати студентам знання та формувати навички, необхідні для пошуку роботи, відповідної до їх рівня кваліфікації. З метою поліпшити працевлаштування випускників-бакалаврів, обов'язковою складовою для всіх освітніх програм підготовки бакалаврів є забезпечення можливості студентам пройти стажування або отримати досвід роботи під час навчання. Традиційно у Франції цей етап підготовки фахівців розглядається як важливий засіб для полегшення адаптації в професійному середовищі. Окрім того, співпраця з компаніями сприяє вивченню та аналізу потреб

фахівців у початковому й подальшому навчанні у вищій освіті, а також розроблення професійно-орієнтованих освітніх програм підготовки бакалаврів [271, с.19].

У системі вищої освіти Франції підготовка бакалаврів за такими програмами, що реагують на конкретні потреби ринку праці, здійснюється вищою професійною освітою двох типів: Вищі технічні навчальні заклади (фр. Les sections de technicien supérieur (STSs) та Le brevet de technicien supérieur (BTS)) та Університетські технологічні інститути (фр. Instituts Universitaires de Technologie (IUTs)), які утворюють більше двох третин вищої професійної освіти у Франції. Обидва ці навчальні напрями дають випускникам можливості для отримання роботи після закінчення навчання, але з різними перспективами. Так, Вищі технічні навчальні заклади забезпечують прямий доступ до ринку праці, у той час як диплом Університетських технологічних інститутів розглядається як проміжна кваліфікація для продовження подальшого навчання у вищій освіті. Програми професійного навчання в університетах розроблені для підготовки бакалаврів та поділяються на професійні та загальні програми (фр. «Licence professionnelle» і «licence generale») [271, с.17-18].

У Нідерландах менше уваги, в порівнянні з Німеччиною, Францією і Великобританією, приділяють ринковій відповідності освітніх програм підготовки бакалаврів та розвитку у випускників навичок, необхідних для працевлаштування. На відміну від інших країн, які прагнуть до професіоналізації освітніх програм підготовки бакалаврів, у Нідерландах зберігається тенденція сприймати університетський ступінь бакалавра як проміжний крок на шляху отримання магістерського ступеня. Більш того, ринкова відповідність освітніх програм підготовки бакалаврів суперечить бінарній системі вищої освіти, що розділяє академічні та професійні ступені бакалаврів. Залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців в університетах прикладних наук відбувається за рахунок їх участі в реформуванні та розробленні освітніх програм; у системі забезпечення якості та акредитації. Зв'язок освітніх програм з професійною сферою, а також урахування вимог роботодавців є обов'язковою умовою визнання інституційних профілів. Подібним чином розробляються професійні магістерські програми в сфері прикладних наук відповідно до конкретних потреб ринку праці [271, с.60].

У Чорногорії (країна-кандидат) розроблення освітніх програм безпосередньо пов'язані з потребами ринку праці, національними стратегічними планами, вимогами щодо збільшення академічної мобільності, інтернаціоналізації та зміцнення ролі вищої освіти. Розподіл освітніх програм відбувається узгоджено з реальними потребами економіки та суспільства, людських ресурсів та інфраструктури Чорногорії. Для досягнення відповідності освітніх програм потребам суспільства здійснюють аналіз поточної ситуації на національному ринку праці та визначають стандарти для оптимізації їх структури та змісту [469; 524, с.15].

Для оновлення кадрового потенціалу у Швеції проводиться ретельний моніторинг попиту та пропозиції випускників ЗВО на ринку праці. Щороку Національне Агентство вищої освіти публікує прогноз очікуваного попиту на випускників на ринку праці, детально характеризує ринок праці та класифікує випускників на працевлаштованих і безробітних, що дозволяє аналізувати відмінності між університетами і різними освітніми програмами. У разі надлишку або нестачі випускників, кількість місць, запропонованих різними освітніми програмами регулюється на рівні держави. Завдяки такому моніторингу та аналізу сучасного ринку праці у Швеції попит і пропозиція молодих фахівців перебувають у балансі, а рівень безробіття серед випускників є дуже низьким [271, с.20].

Актуальною проблемою на ринку праці ЄС є нестача випускників-бакалаврів таких спеціальностей: інженерів, вчителів початкової освіти, спеціальної освіти та лікарів. Ініціативи влади щодо виправлення цієї ситуації були досить слабкими і зводилися до збільшення кількості навчальних місць. Вивчаючи досвід Швеції та Німеччини у вирішенні проблеми нестачі кваліфікованих кадрів, Е. де Вірт наводить різні приклади. Так, у Швеції замінили класичну систему планування кадрів на систему, яка більшою мірою покладається на індивідуальний вибір студентів. Національне агентство публікує інформацію про нові освітні програми та ступені, які пропонують кращі перспективи випускникам для працевлаштування. Хоча, студенти не завжди підходять раціонально до вибору професії [271, с.20].

У Німеччині з метою підтримки університетів і подальшого розвитку освітніх програм Рада ректорів ЗВО (HRK) запустила проект «Nexus – теорія та передова

практика в навчанні й викладанні» (нім. «Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre») за підтримкою Міністерства освіти і науки. Проект спрямований на збір, систематизацію та поширення інформації, концепції та передову практику університетів, проект передбачає розроблення компетентісно-орієнтованих програм; диференціацію та розвиток магістерських програм; інтеграцію реалій ринку праці в освітній процес; міждисциплінарність у вищій освіті; розширення взаємодії між академічною та професійною освітою; визнання результатів навчання, отриманих за кордоном.

Беручи до уваги тенденцію збільшення числа випускників-бакалаврів у найближчі роки, розробники проекту «Nexus» передбачають зацікавленість випускників у продовженні освіти без відриву від виробництва або після декількох років роботи. У зв'язку з цим перед ЗВО стоїть завдання диференціювати освітні програми, щоб задовольнити потреби цих студентів. Залежно від профілю ЗВО, індивідуального попиту та потреб у конкретних кваліфікаціях, магістерські програми повинні бути безпосередньо пов'язані з бакалаврськими програмами або з певною професійною сферою. Передбачається, що моделі навчання на виробництві, а також моделі навчання та неповного робочого дня і дистанційного навчання, стануть усе більш затребуваними [271, с.21-22].

Для поповнення ринку праці кваліфікованими робітниками у Швеції запровадили вищу професійну освіту (Advanced (higher) vocational education). Варто зауважити, що у Швеції існує тісна співпраця між роботодавцями, університетами та коледжами щодо змісту та організації навчальних курсів. Результатами такої співпраці стала поява просунутої професійної освіти (Kvalificerad yrkesutbildning (Advanced Vocational Education)) як нової форми професійно-технічної середньо-спеціальної освіти, розробленої відповідно до потреб ринку праці. Такі курси були організовані завдяки тісній співпраці між середньо-спеціальною та вищою освітою, освітою дорослих і приватними компаніями. Їх мета полягає в забезпеченні професійно-технічної освіти, де одну третину навчального часу студенти проводять на робочому місці та мають можливість застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Такі курси проводяться на 5-6 рівні навчання із залученням

роботодавців. Виділяють два типи програм: Вищу професійно-технічну освіту (the Higher Education Vocational Degree) – 1 рік навчання, Кваліфікаційну вищу освіту (the Qualified Higher Education Degree) – 2 роки навчання, яка відповідає ступеню молодшого спеціаліста (Associate Degree) [271, с.26].

Програма просунутої вищої професійно-технічної освіти може бути ініційована роботодавцями або освітніми установами. Важливою рисою цієї програми є її відповідність вимогам ринку праці, участь роботодавців у визначенні цих вимог та їх залучені до створення й організації навчального курсу. Визначення потреб ринку праці відбувається на основі статистичних даних, консультацій з роботодавцями та іншими джерелами. Постачальники освітніх послуг повинні також довести, що їх курси затребувані на ринку праці. Національне агентство вищої професійної освіти Швеції контролює реалізацію таких програм та покладається на Раду ринку праці, яка забезпечує Агентство необхідною інформацією. До членів Ради входять: Конфедерація підприємців Швеції, Шведська федерація власників бізнесу, Шведська державна служба зайнятості, Асоціація місцевих влад і регіонів Швеції, Шведська конфедерація професійних працівників і Конфедерація профспілок Швеції [271, с.26]

Важливою особливістю програми просунутої вищої професійно-технічної освіти є її гнучкість, що дозволяє переробляти її відповідно до економічних умов та здійснювати постійний контроль роботодавцями та учасниками. Роботодавець покриває частину грошових витрат, пов'язаних із навчанням на робочому місці, інші витрати покриваються урядом, а студенти мають право на отримання освітніх грантів та позик від державної системи дотацій допомоги студентам (the State student aid system), оскільки у Швеції не існує плати за навчання.

Окрім того, Національне агентство вищої професійної освіти Швеції відстоює залучення ЗВО у розвиток професійно-орієнтованих програм. Це дає можливість додавати професійний компонент у вищу освіту та розвитку даного досвіду на рівні магістра. На сучасному етапі більшість таких курсів упроваджені за напрямом підготовки: «економіка, адміністрування та продаж» (27%), «технології та виробництво» (27%) та «охорона здоров'я» (9%) [271, с.27].

З метою оновлення кадрового потенціалу у Великобританії започаткували базовий ступінь (Foundation degrees) у 2002 р. як нову кваліфікацію, відповідну 5-му рівню НРК. У цих програмах поєднані академічне навчання та навчання на робочому місці, що сприяє взаємодії студентів з роботодавцями. Базовий ступінь повинен бути й академічно і професійно-орієнтованим, пов'язуючи тим самим вищу освіту та сферу праці. Студенти, отримавши базовий ступінь як повноцінну кваліфікацію, мають можливість продовжувати освіту на наступному освітньому рівні – на рівні бакалаврів. Важлива особливість базового ступеня полягає в заохоченні стратегічного партнерства між університетами та коледжами [271, с.28].

Варто зазначити, що підготовка фахівців за професійно-орієнтованими програмами базових ступенів відбувається у співпраці з роботодавцями, що дає можливість випускникам отримати роботу через шість місяців після закінчення навчання, переважно у тих роботодавців, з яким вони стажувалися. Окрім того, 77 % студентів-заочників отримують підтримку від роботодавців, у формі навчальної відпустки, 28% отримують фінансову підтримку або грошову винагороду за навчання. Програми базового ступеня розроблені у співпраці з потенційними роботодавцями та відповідними Радами з розвитку кваліфікацій (the Sector Skills Councils) для підготовки фахівців у галузі роздрібної торгівлі, туризму, ІКТ тощо. Такі програми є професійно-орієнтованими та корисними для роботодавців і працівників [271, с.29].

Ще одним важливим заходом для оновлення кадрового потенціалу в ЄС є професіоналізація освітніх ступенів, особливо ступеня бакалавра. На сучасному етапі актуальним для Європи є питання про те, чи є ступінь бакалавра проміжним етапом для подальшого отримання ступеня магістра або ж має самостійну цінність на ринку праці. Викладені вище зміни в галузі освітньої політики у Франції та Німеччині демонструють необхідність кваліфікації на ринку праці, що відповідає рівню бакалавра, які мають шанси на успішне працевлаштування. У зв'язку з цим, Е. де Вірт підкреслює тенденцію до поступового пристосування ринку праці ЄС до ступеня бакалавра. Інша тенденція полягає в зміні освітніх програм підготовки бакалаврів для підвищення їхніх шансів на працевлаштування. Така

«професіоналізація» ступеня бакалавра просувається у Франції через додавання до освітньої програми професійних складових, таких як стажування або практичні заняття; забезпечення бакалаврів ключовими навичками, необхідними для професійної діяльності – особисті навички, здатність аналізувати практичні проблеми, знання мови, навички володіння комп'ютером, знання дисциплінарних і службових аспектів. У Франції різниця між професійним і загальним науковим ступенем поступово зникає [271, с.31].

У Німеччині Міністерство освіти ввело ступінь «професійний бакалавр» як нову кваліфікацію професійної безперервної освіти (*beruflichen Weiterbildung*), що викликало його підтримку роботодавцями як гарантію випускникам можливості для початку професійної діяльності. Також, термін «професійний» допомагає розрізнити цю кваліфікацію від академічного ступеня бакалавра [271, с.31].

Варто відзначити ще таке явище ринкової орієнтації вищої освіти як уведення ступеня професійного магістра в університетах прикладних наук, що спостерігається в європейських країнах з бінарною системою освіти. Принципом організації таких магістерських програм є їх відповідність вимогам ринку праці, що також передбачає обов'язкову участь роботодавців або професійних організацій у реалізації та визнанні таких програм. Проте, професійні програми підготовки магістрів (*professional Master programmes*) є відносно новим явищем в ЄС, що ускладнює процес оцінювання наявних вимог до таких магістерських програм через відсутність досвіду їх реалізації. Методи, які використовуються для визначення попиту, передбачають пілотні дослідження, опитування роботодавців, організацію робочих груп і комітетів, до складу яких входять експерти з відповідних професійних галузей, здатні дати уявлення лише про необхідність таких програм. У Фінляндії результати пілотних проектів щодо визначення попиту на професійних магістрів показали наявність попиту на кваліфікації вищого рівня у таких галузях, як охорона здоров'я, бізнес та ІКТ [271, с.32].

Варто зазначити, що у Фінляндії та Німеччині програми професійного магістра в основному призначені для фахівців з трирічним досвідом роботи. Представники професійних галузей беруть участь у розробці навчального плану та

контролі якості процесу підготовки, а також оцінюванні результатів навчання. Магістерські роботи мають практичний характер і розробляються переважно у співпраці з професійними організаціями або роботодавцями [271, с.33].

У країнах з унітарною системою освіти ступінь професійного магістра, що дає право потім працювати в певній професійній галузі, присвоюється відповідними професійними організаціями. У Швеції професійні кваліфікації (на відміну від неспеціалізованих кваліфікацій) присвоюються регламентованим професіям (наприклад, медсестра), а програмні вимоги та кваліфікації визначаються на державному рівні. У Великобританії професійні, законодавчі та наглядові органи, такі, як Ради професійних секторів, істотно впливають на розробку навчальних планів професійних програм, визначають критерії оцінювання курсу та програми, завершення яких дає право на початок відповідної професійної діяльності. Такі взаємозв'язки з ринком праці гарантують, що випускники, які отримали професійний ступінь, володіють навичками й вміннями, необхідними для виконання конкретної професійної діяльності. Фінансування професійних магістерських програм не відрізняється від схеми фінансування інших програм у галузі вищої освіти. Приватне фінансування (за винятком плати за навчання) не практикується. Виняток становлять професійні магістерські програми (Weiterbildungs Masters) в Німеччині, навчання за якими фінансується приватним шляхом [271, с.33].

Тенденції підготовки докторів філософії у відповідності з вимогами ринку праці, також є важливим кроком для оновлення кадрового потенціалу в ЄС. Унаслідок цього докторські програми зазнали модернізації, у яких більше уваги приділяється розширенню докторських досліджень і введенню в освітні програми формування навичок працевлаштування і «навичок широкого застосування». У Франції, наприклад, держава використовує результати досліджень ринку праці для того, щоб ліквідувати невідповідність між докторськими програмами й вимогами ринку праці. Для подолання труднощів, з якими докторанти стикаються при виході на ринок праці, французький уряд вжив заходів для ліквідації розриву між бізнесом і докторськими програмами. Ці заходи були спрямовані на розширення докторських програм (CIFRE) і організації навчальних семінарів, спрямованих на підвищення



шансів докторантів на працевлаштування. Докторські програми CIFRE фінансуються Міністерством вищої освіти та досліджень Франції в рамках державно-приватного партнерства. Понад 20 000 аспірантів вже скористалися стипендіями CIFRE для завершення докторських програм, що дало їм можливість обійняти посади академічних дослідників у різних галузях науки та бізнесу [247].

Іншою формою підготовки докторантів є участь у спільних проектах. Наприклад, у Данії дослідження на здобуття ступеня доктора філософських наук (PhD) проводяться в рамках спільного проекту, організованого приватними особами й університетом. Робочий час розподіляється рівномірно між партнерами, даючи здобувачеві можливість переносити знання з одного робочого середовища в інше. Здобувач також має можливість вибрати закордонний університет-партнер для проведення дослідження. Подібна можливість існує в інших країнах, наприклад, у Нідерландах, де організація таких проектів забезпечує ліквідацію невідповідності між докторськими програмами і реальними вимогами ринку праці.

Важливим способом налаштування взаємодії між вищою освітою та ринком праці є залучення роботодавців до освітнього процесу через діяльність у комітетах для затвердження освітніх програм. Іншим способом участі роботодавців у процесі підготовки кадрів, доволі поширеним в Австрії, є організація регіональних зустрічей співробітників ЗВО та роботодавців для внесення змін в освітні програми, обговорення випускних робіт студентів, вирішення проблем якості підготовки, стажування, працевлаштування тощо [271, с.35].

Програми університетів кооперативної освіти (*programmes from universities of cooperative education*) є ще одним прикладом програмно-цільових заходів для оновлення кадрового потенціалу в ЄС. Прикладом такої освіти є, зазначені вище, професійні магістерські програми (нім. *WeiterbildungsMasters*), які пропонують заочне навчання лише студентам з досвідом роботи протягом декількох років. Ці програми фінансуються приватним чином, а їх зміст значною мірою орієнтований на практичну діяльність, набагато більше, ніж зміст звичайних магістерських програм. Проте, у Німеччині існує великий попит на навчання за такими практично-орієнтованими програмами для магістрів. У цьому сенсі професійні магістерські

програми (нім. *WeiterbildungsMasters*) задовольняють попит і відповідають стратегії національної політики [271, с.39].

У Великобританії професійні освітні програми, розроблені у співпраці ЗВО з роботодавцями, пропонують навчання на робочому місці завдяки інтеграції аудиторного навчання з практичною підготовкою на виробництві. Іноді ці програми розробляються спеціально для конкретних компаній або для задоволення зростаючого ринкового попиту на певні кваліфікації. Так, в університеті Саутгемптону магістерська програма допомагає задовольнити попит на інженерів-будівельників, пропонуючи студентам попрацювати рік на підприємстві, що є складовою навчання. Упровадження такої програми є гарним способом стимулювання амбітних випускників отримати ступінь магістра та диплом інженера. Цей курс визнаний інститутом інженерів-будівельників і фінансується за його кошти [271, с.40].

Співпраця університетів і приватних компаній є також ефективним способом налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці. Так, наприклад, у Франції завдяки партнерству ЗВО з приватною групою «Véolia Environment» спільно реалізуються інженерні курси, де студенти отримують пропозиції про стажування з подальшим працевлаштуванням. Фінансування здійснюється в рівних частинах приватною групою та університетами.

Підвищення кваліфікації фахівців є важливим заходом оновлення кадрового потенціалу в ЄС, оскільки сприяє покращенню відповідності попиту та пропозиції на ринку праці. Варто зазначити, що способи підвищення кваліфікації фахівців відрізняються залежно від професійної галузі.

Для підтримки кількості практикуючих лікарів та запобіганню їх дефіциту в державах-членах ЄС проводиться політика утримання та збільшення трудових лікарських ресурсів, яка стосується випускників медичних ЗВО, імміграції, виходу на пенсію зі збереженням зарплати. Ефективним заходом для подолання нестачі лікарів є кадрове планування системи охорони здоров'я. Проте, стратегічне кадрове планування залежить від мінливої політичної ситуації; кількості медичних ЗВО, що впливає на фактичну кількість лікарів; кризи трудових ресурсів; інтересів різних зацікавлених сторін.

Економічна ефективність режимів планування залежить від важливості для країни передбачити брак або надлишок робочої сили лікарів. Наприклад, політика Швеції протягом останніх 40 років була спрямована на збільшення податків на охорону здоров'я та зайнятість лікарів, що призвело до відносно високого зростання кількості лікарів у 1960-2000 рр. У Великобританії декілька десятиліть обмежували витрати на охорону здоров'я, щоб уникнути безробіття лікарів, що призвело до зменшення попиту на лікарів [512].

Економічна ефективність політики, спрямована на обмеження кількості медичних ЗВО, залежить від ряду додаткових чинників, зокрема, кількості й розміру існуючих медичних навчальних закладів, наявності достатньої кількості студентів, обмеження фінансування додаткових місць. Кадрове планування лікарів відіграє значну роль для державного сектору, який є основним джерелом медичної підготовки та основним роботодавцем лікарів, тому що дефіцит і надлишок лікарів може істотно зіпсувати якість надання медичних послуг та їх доступність. На практиці державна політика підтримки кадрового планування базується на поєднанні ринкових механізмів і механізмів планування. Одними з елементів такої політики є освітні ініціативи, спрямовані на залучення лікарів у сільські та бідні міські райони. На вибір місця практики впливає кількість студентів-медиків і зміст освітньої програми. У Греції, наприклад, лікарі повинні пройти 2 роки практики в сільській місцевості після отримання ступеня доктора медицини. У Великобританії кваліфікація лікаря загальної практики надається студентам-медикам після сільської практики, що дозволяє їм придбати спеціальні знання та навички, корисні для професійної діяльності в сільській місцевості. У Швеції освітні ініціативи передбачають залучення лікарів до сільських і бідних міських районів завдяки розташуванню там медичних ЗВО [512].

Контроль державних органів за кількістю випускників медичних ЗВО та виходом їх на ринок праці є надійним механізмом регулювання. Для цього в багатьох державах-членах ЄС уряд і міністерства приймають рішення щодо збільшення чи обмеження кількості студентів-медиків і медичних ЗВО. Так, в Австрії уряд не обмежує кількість абітурієнтів до медичного ЗВО. У Німеччині уряд

не обмежує кількість вступників медичного ЗВО. Потреба визначається кількістю вільних місць у ЗВО. У Греції Міністерство освіти визначає кількість доступних місць в кожному медичному ЗВО на основі наявних фінансових ресурсів, а не через спробу задоволення попиту та пропозиції. У Бельгії полегшили лікарям доступ до акредитації професійної практики з 2006 р. Франція, навпаки, використовує обмеження для вступу на магістратуру медичного ЗВО (5100 студентів) з 2002 р. через побоювання надлишку лікарів. У Нідерландах також зменшили загальну кількість медичних ЗВО. В Ірландії визначено урядом кількість бюджетних місць, але коледжі можуть їх збільшити на свій розсуд. Медичні ЗВО визначають кількість доступних місць за кількістю виділених коштів. В Іспанії кількість медичних ЗВО контролюється міністерствами охорони здоров'я та освіти, а також Національною конференцією університетів. У Швеції кількість медичних ЗВО контролюється центральним урядом, число студентів визнається розміром фінансуванням ЗВО. У Великобританії Королівська комісія з медичної освіти вирішує питання збільшення чи обмеження кількості студентів медичних ЗВО [512].

Для оновлення кадрового потенціалу вчителів підвищення кваліфікації є ефективним способом. Безперервний професійний розвиток (Continuing professional development (CPD)) набуває останніми роками все більшого значення у системах вищої освіти в ЄС. Підвищення кваліфікації для вчителів у державах-членах ЄС передбачено законодавством, нормативними актами, у трудових договорах або колективних договорах. У ЄС підвищення кваліфікації для вчителів є обов'язковою вимогою, щоб залишитися в професії. Шість країн (Люксембург, Угорщина, Мальта, Португалія, Румунія, Фінляндія) визначають кількість обов'язкових годин для професійного розвитку вчителів. В інших країнах (Нідерланди, Великобританія) мінімальна кількість годин професійного розвитку залишається за вчителем [512].

У деяких країнах професійний розвиток вважається необхідною умовою для кар'єрного зростання, тобто при поданні заяви на заміщення посади вищого професійного класу. У Болгарії, Іспанії, Литві, Португалії, Румунії, Словенії та Словаччини професійний розвиток є обов'язком і необхідною умовою для просування по службі та підвищення заробітної плати. У Данії, Ірландії, Греції,

Франції, Нідерландах, Польщі, Швеції участь учителів у заходах з професійного розвитку не є обов'язковою, але впливає на кар'єрне зростання (Франція, Польща). У всіх інших системах вищої освіти, навіть якщо професійний розвиток не вимагається для просування по службі, він залишається важливою перевагою для оцінювання діяльності вчителя [401, с.57].

У більшості європейських країн план професійного розвитку вчителів є обов'язковим для школи. Відповідальність за розроблення такого плану покладається на директора школи, команди управління школою, вчителя або викладацького складу (Італія). У Греції та Хорватії планування професійного розвитку вчителів здійснюється виключно органами управління вищої освіти. Школи Угорщини мають 5-ти річні навчальні плани, а в Португалії директор школи затверджує навчальний план на 2 роки. У Нідерландах та Великобританії (Шотландія) вимагають від вчителів індивідуальний план професійного розвитку. Тільки Німеччина, Ірландія, Латвія, Австрія, Фінляндія та Швеція не вимагають план професійного розвитку вчителів на будь-якому рівні. У Латвії законодавством передбачено планування вчителем підвищення кваліфікації [401, с.59-60].

У деяких країнах підвищення кваліфікації вчителів розглядають як можливість залишитися в професії. Наприклад, Угорщина вимагає від вчителів 120 годин стажування кожні сім років, щоб залишитися в професії. Румунія вимагає від кожного вчителя накопичення принаймні 90 професійних кредитів кожні 5 років. Окрім того, курси підвищення кваліфікації стають необхідними для вчителів, наприклад, у Швеції, після схвалення нових вимог до кваліфікації згідно із Законом «Про освіту» (2010 р.). Незважаючи на те, що більшість європейських систем вищої освіти розглядають підвищення кваліфікації як професійний обов'язок вчителів, для покращення якості викладання в ЄС пропонують конкретні стимули вчителям: перспективи просування по службі; оцінювання діяльності вчителів; фінансові стимули (підвищення заробітної плати або додаткові виплати) (Іспанія, Словенія). Проте, у багатьох державах-членах ЄС (Бельгія, Чеська Республіка, Данія, Німеччина, Ірландія, Латвія, Люксембург, Великобританія) не пропонують таких стимулів [401, с.61].

У зв'язку з появою різних провайдерів освітніх послуг в ЄС, забезпечення якісних програм підвищення кваліфікації є складним завданням. Підвищення кваліфікації забезпечується ЗВО короткими курсами або повними освітніми програмами, що є предметом контролю та акредитації органів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. У половині країн-членів ЄПВО забезпечення якості програм підвищення кваліфікації здійснюється міністерством вищої освіти. Наприклад, у Словаччині міністерство акредитує програми підвищення кваліфікації на основі рекомендацій Ради з акредитації для безперервної освіти вчителів. Проте, міністерство не в усіх країнах є відповідальним органом за акредитацію програм підвищення кваліфікації вчителів. Наприклад, в Іспанії органи освіти автономних співтовариств несуть відповідальність за виконання цих функцій. В Угорщині державна установа з освіти (Oktatási Hivatal) відповідає за здійснення акредитації курсів з підвищення кваліфікації. У Франції існують спеціальні інспекції (складаються з інспекторів освіти, регіональних інспекторів). На Кіпрі педагогічний інститут пропонує безкоштовні курси підвищення кваліфікації, а також контролює та акредитує якість підвищення кваліфікації. У Литві Центр розвитку освіти має дозвіл міністерства акредитувати підвищення кваліфікації вчителів, ЗВО та програм. Агентство з педагогічних тренінгів у Хорватії є державною установою, відповідальною за організацію підвищення кваліфікації, а також надання професійної та консультативної підтримки у сфері загальної освіти [401, с.64].

Ще одним способом оновлення педагогічних кадрів є мобільність вчителів. Більшість країн вживають заходів для реалізації політики навчання протягом життя в ЄС. Хоча національні схеми мобільності для заохочення вчителів до професійної діяльності в іншій європейській країні не набули широкого поширення у всіх державах-членах ЄС. У Франції мобільність вчителів заохочується в рамках політики вивченням іноземних мов. В Іспанії мобільність викладацького персоналу підтримується на державному рівні та на рівні автономних співтовариств, які пропонують вчителям курси з іноземних мов в англомовних, франкомовних та німецькомовних країнах. Іспанія та Італія уклали двосторонні угоди для підтримки транснаціонального навчання вчителів. У Греції вчителі шкіл мають можливість

взяти навчальну відпустку строком на один рік для навчання в аспірантурі за кордоном. У Великобританії (Англія, Уельс і Північна Ірландія) вчителі беруть участь в обміні з державами-членами ЄС в рамках Програми Співдружності вчителів «Exchange». У Шотландії Міжнародна програма шотландського безперервного професійного розвитку (SCIPD) заохочує шкільних вчителів до закордонних навчальних поїздок. Програма обміну вчителями Фулбрайт розроблена Британською Радою у співпраці з Державним департаментом США для обміну британським вчителям з американськими колегами протягом повного навчального року. Вчителі Данії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Литви та Швеції беруть участь в програмі обміну «Нордплюс» (Nordplus) між цими країнами [401, с. 66].

У стратегічних рамках співробітництва в галузі вищої освіти Рада ЄС зазначила, що до 2020 р. основною метою європейської співпраці має бути підтримка подальшого розвитку систем вищої освіти в державах-членах ЄС. Для цього необхідно забезпечити високу якість викладання, адекватну початкову підготовку вчителів, безперервне підвищення кваліфікації, а також зробити професію вчителя привабливим вибором для подальшої кар'єри [401, с.67].

Для реалізації цього завдання у Республіці Хорватія розробили спеціальну стратегію (ЕТТА) для підготовки педагогічних і непедагогічних працівників, яка передбачає широке залучення вчителів до тренінгів, що контролюється Агентством для підвищення кваліфікації вчителів та відбувається за державні кошти. Підготовка тренінгів організовується та виконується радниками Агентства, а також видатними працівниками освіти, призначеними координаторами з питань підготовки вчителів. Такий процес підготовки фахівців відбувається за каскадною моделлю, коли координатори Агентства діють як експерти [379, с.16].

У цьому контексті варто зауважити про те, що ринок праці не є статичним і «правильні» навички змінюватимуться з плином часу. Уміння використовувати прогнози макрорівня та національні чи регіональні аналізи кваліфікацій, затребуваних на ринку праці, є необхідною умовою для підвищення відповідності між попитом і пропозицією фахівців. Партнерство різних зацікавлених сторін, зокрема вищої освіти, соціальних партнерів і служб зайнятості сприяє поліпшенню

координації працевлаштування випускників. Окрім того, краща професійна орієнтація та консультування може допомогти молодим людям зробити усвідомлений вибір кар'єри, вищої освіти та професійної підготовки. Це також допомагає підприємствам планувати та розвивати необхідні кваліфікації. Висококваліфікована і добре навчена робоча сила є одним із найбільш важливих чинників для європейської конкурентоспроможності. На шляху до досягнення своїх цілей, ЄС розробляє стратегії, щоб підняти рівень кваліфікації робочої сили, що є важливим чинником для відновлення економіки. Однак, враховуючи сучасну економічну ситуацію, необхідні подальші зусилля, щоб зменшити невідповідність кваліфікацій на ринку праці та забезпечити Європу фахівцями [321, с.4].

З цією метою ЗВО в більшості держав-членів ЄС вільно розвивають власні наукові профілі та розробляють освітні програми; проходять різні форми акредитації або ліцензування згідно з чинним національним законодавством. Особливо це стосується програм, що забезпечують отримання професійної кваліфікації та підготовки до певної професії (лікар, стоматолог, хірург ветеринар, фармацевт, архітектор, інженер). Освітні програми, їх структура та зміст є важливим інструментом координації кадрового потенціалу. Відповідальність за розроблення освітніх програм лежить на університетах. Окрім того, розроблення нових освітніх програм супроводжувалося створенням в більшості країн агентств із забезпечення якості на національному або регіональному рівнях, які відповідають за якість або акредитацію нових освітніх програм і ступенів.

Упровадження нових освітніх програм в ЄС вимагає проходження акредитації та схвалення відповідного міністерства або іншого державного органу. Відкриття нової програми в певних галузях на національному та регіональному рівнях може бути ускладнено, якщо дисципліна вже викладається в інших ЗВО країни, що вимагає узгодження з відповідальним міністерством. Проте, університети Швейцарії та на Мальті значною мірою автономні щодо впровадження нових освітніх програм, тоді як більш поширеним для інших країн-членів ЄПВО є процедура офіційної акредитації, ліцензування або оцінювання нових освітніх програм [311, с.6; 567].



В університетах Данії, Фінляндії, Німеччині, Ірландії та Іспанії обов'язки ЗВО визначаються національним законодавством, відповідним міністерством або завдяки переговорам між міністерством та університетом. У Фінляндії перелік освітніх ступенів і галузей дослідження передбачено законом або Міністерством освіти. У Нідерландах Міністерство освіти відповідає за розвиток академічних профілів ЗВО, а також здійснює контроль якості освітньої діяльності та присудження наукових ступенів. В Іспанії та Німеччині освітні права та обов'язки університетів визначаються регіональними урядами. У Словацькій Республіці та Угорщині для реалізації нових освітніх програм необхідно офіційне схвалення національним агентством з акредитації або відповідним міністерством. В інших країнах вирішення ЗВО власного академічного профілю залежить від фінансування відповідним органом [311, с.5; 567].

У тих країнах, де законодавство визначає освітні права та обов'язки університетів, розроблення нових освітніх програм значно обмежено. ЗВО Фінляндії та Люксембургу можуть мати лише відкриті програми. Стандартний процес акредитації освітніх програм передбачає дотримання конкретних процесуальних вимог у деяких країнах. Так, у Нідерландах акредитація необхідна лише для програм підготовки бакалаврів, магістрів і докторів філософії, у той час як ЗВО незалежні у прийнятті рішення про створення інших програм для аспірантів. У Швеції університети мають право оцінювати бакалаврські програми, однак, зобов'язані акредитувати програми для магістрів і докторів філософії у відповідному міністерстві [311, с.6].

В Іспанії процес акредитації нових освітніх програм передбачає участь ЗВО в переговорах з регіональним урядом для отримання фінансування цих програм. Французькі університети можуть технічно ввести нові програми, незалежно від негативної оцінки, проте вони не будуть мати право на отримання державного фінансування. ЗВО в Австрії, Німеччині, Греції, Великобританії та на Кіпрі залежать від рішення відповідного міністерства чи національного агентства щодо фінансування відкриття нових освітніх програм. У Люксембурзі та Португалії для отримання дозволу на відкриття нових освітніх програм ЗВО повинні виконати

певні вимоги, такі як забезпечення мінімальної кількості студентів. Проте, ЗВО в нових державах-членах ЄС можуть відкривати освітні програми незалежно від кількості студентів, що навчаються на платній основі, в той час як кількість бюджетних місць має бути погоджена з відповідними органами [311, с.7; 567].

У питаннях закриття існуючих освітніх програм ЗВО в ЄС мають більшу автономні. Так, у Бельгії, Естонії, Греції, Угорщині, Італії, Польщі, Румунії, Швеції та Нідерландах ЗВО можуть самостійно закривати програми, а в Австрії, Іспанії та на Кіпрі вести переговори з відповідним міністерством щодо загального числа студентів [311, с.33].

Варто зазначити, що у більшості держав-членів ЄС ЗВО є автономними з питань планування кількості академічних працівників, для чого вони розробили стратегії. Гендерний розподіл серед наукових співробітників є найпоширенішим елементом стратегій в галузі управління людськими ресурсами у вищій освіті Німеччини, Франції, Люксембургу, Нідерландів та Австрії. Стратегії також стосуються строків контрактів співробітників. Наприклад, в Італії, Нідерландах та Австрії встановлено максимальні квоти на використання різних договорів. В Італії строки контрактів співробітників обмежуються бюджетними витратами, дозволеними ЗВО. В Австрії квоти є частиною двосторонніх угод між державою та окремими університетами, а в Португалії встановили квоти для кожної категорії академічного персоналу [446, с.24].

Інші цілі стратегій спрямовані на підвищення мобільності академічного персоналу та посилення професійного розвитку. У деяких випадках стратегії можуть служити для вирішення конкретних проблем. Наприклад, в Ірландії Національна стратегія вищої освіти до 2030 р. передбачає трансформувати технологічні інститути в університети за допомогою підвищення кваліфікації академічного персоналу. В Сербії, окрім інших аспектів, стратегія спрямована на залучення сербського академічного персоналу, який працює за кордоном, з метою обмеження відтоку фахівців [446, с.26].

У Латвії в 2017-2019 рр. розпочали реалізацію політики щодо винагороди, підвищення кваліфікації та мобільності академічних кадрів. У Швейцарії з 2000 р.

впроваджуються ініціативи, спрямовані на покращення гендерної рівності у ЗВО. В Ірландії та Греції після економічної кризи регулюючі органи влади обмежили або заморозили плани найму академічних працівників [446, с.27].

Отже, вивчення програмно-цільових заходів оновлення кадрового потенціалу в ЄС показало, що на етапі підготовки фахівців такі заходи спрямовані на модернізацію освітніх програм та професіоналізацію освітніх ступенів. На етапі професійної діяльності, на прикладі професії вчителів і лікарів, такі заходи відрізняються в державах-членах ЄС. Ефективними заходами для оновлення кадрового потенціалу лікарів є кадрове планування системи охорони здоров'я, освітні ініціативи, спрямовані на залучення лікарів у сільські райони. Для оновлення кадрового потенціалу вчителів підвищення кваліфікації є ефективним способом, а також їх мобільність у межах ЄС.

#### **4.5. Механізми фінансування вищої освіти**

Система фінансування вищої освіти є важливим механізмом регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, яка має власні механізми, інструменти та моделі. У державах-членах ЄС застосовують різні підходи до фінансування вищої освіти залежно від освітніх потреб. У цьому підрозділі представлено аналіз сучасних тенденцій розвитку системи фінансування вищої освіти в ЄС, а саме еволюція стратегій фінансування вищої освіти, зміна обсягу фінансування різних освітніх систем та критерії розподілу державних коштів у ЗВО.

Держави-члени ЄС використовують різні стратегії фінансування вищої освіти. На основі аналізу даних, отриманих Європейською обсерваторією дослідження державного фінансування (EUA Public Funding Observatory), а також работ Б. Джонгблойда, Дж. Салмі, С. Вінсент-Ланкріна та ін. представлено різні механізми фінансування вищої освіти та визначено тенденції розвитку фінансування вищої освіти в ЄС з урахуванням сучасних суспільних та економічних змін.

В ЄС виділяють два основних джерела фінансування вищої освіти – державне (public funding) та приватне фінансування (private funding) як альтернативне державному [315; 393; 399; 476; 506; 574].

Сучасна вища освіта переважно фінансується з державного бюджету в багатьох державах-членах ЄС. Державне фінансування відображає традиційну модель фінансування, яка має на меті підтримку функціонування вищої освіти та забезпечення рівної можливості доступу до навчання. Перевагами цієї моделі є активна та диверсифікована участь держави у вищій освіті у країнах з високим рівнем доходів та з великими фінансовими ресурсами [399, с.315].

Сучасними тенденціями, які безпосередньо впливають на додаткові потреби у фінансуванні, є: зміна демографічної ситуації, зростання попиту на вищу освіту, особливо в країнах, що розвиваються, перехід до навчання протягом життя та зростання вартості вищої освіти. Дослідники спостерігають еволюцію стратегій державного фінансування вищої освіти у 2008-2014 рр., коли ситуація покращилася для деяких держав-членів ЄС [476, с.8-9].

Таблиця 4.5.5

**Еволюція державного фінансування вищої освіти  
(2008-2014 рр.)**

<b>Держави-члени ЄС</b>	<b>Збільшення фінансування</b>	<b>Зменшення фінансування</b>
Німеччина, Норвегія, Швеція	Між 20% – 40%	
Австрія, Бельгія (Фландрія)	Між 10% – 20%	
Польща	Між 5% – 10%	
Нідерланди, Португалія		До 5%
Хорватія, Словенія		Між 5% – 10%
Іспанія, Чеська Республіка, Словацька Республіка		Між 10% – 20%
Ірландія, Італія, Литва, Великобританія		Між 20% – 40%
Греція, Угорщина		Вище 40%

Джерело: [476, с.8].

З Таблиці 4.5.5 видно, що збільшення державного фінансування вищої освіти відбувається в Німеччині, Норвегії, Швеції, Австрії, Бельгії (Фландрія) та Польщі.

Варто зауважити, що відсоток збільшення фінансування залежить від рівня економічного розвитку країни, та навпаки. Відповідно, Греція та Угорщина демонструють найнижчі показники державного фінансування вищої освіти.

Зміни у фінансуванні вищої освіти вплинули на діяльність університетів по-різному в ЄС. Скорочення фінансування наукових досліджень (research funding) відбулося в Словенії (більше 10%), Іспанії, Греції та Ірландії. В Ірландії поточні скорочення фінансування наукових досліджень мали негативний вплив на здатність ЗВО залучати та утримувати кращих дослідників і вчених.

У 2005 р. у Великобританії Рада з фінансування вищої освіти інвестувала у вищу освіту більше £150 млн. – з них £100 млн. на підтримку університетських проектів щодо зміни інфраструктури в бік більшої гнучкості до вимог роботодавців, та £50 млн. на проекти спільного з роботодавцями фінансування підготовки фахівців. На думку, Е. де Вірта, така стратегія використовує ЗВО для тестування ринку праці, коли потреби роботодавців оцінюються кількістю набраних студентів і внесків через спільне фінансування. Під час економічного спаду в 2008 р. Рада з фінансування вищої освіти Великобританії зменшила інвестиції в університети до £25 млн., надавши підтримку безробітним і бізнесу. Прикладами такої підтримки стали семінари, спрямовані на розвиток бізнесу, стажування для безробітних випускників та субсидії для підприємств, зацікавлених у підтримці університетських інновацій. У 2010 р. Радою було виділено додаткове фінансування на випускників інтернатури для подолання зростання безробіття серед випускників. Розподіл фінансування ЗВО відбувався на основі даних про безробітних випускників по регіону [271, с.24-25].

Витрати Австрії на освіту залишаються відносно стабільними – 9,7% у 2013 р. та 9,8% у 2016 р. Частка витрат на середню та вищу освіту становить приблизно половину частки Нідерландів, Данії та Фінляндії. Програма реформ нового уряду передбачає перегляд формули розподілу коштів на різні рівні освіти. Виходячи з паритету купівельної спроможності, Австрія витрачає на третину більше ЄС та ОЕСР. Однак, хоча Австрія входить до числа країн з найвищими витратами на

освіту, вона досягає лише помірних результатів освіти в міжнародному порівнянні базових навичок [291, с.11].

У Норвегії органи державної влади виділили додаткові кошти на наукові дослідження, що призвело до збільшення кількості докторантів. У Великобританії планували знизити гранти для підготовки вчителів (teaching grant) від частки загального фінансування вищої освіти (overall higher education funding) з 64% у 2011-2012 рр. до 17% у 2015-2016 рр. Важливим державним механізмом фінансування навчання в ЄС є студентські позики (government-backed student loans), які погашаються за рахунок майбутнього прибутку (income-contingent basis) студентів. Такі позики субсидуються з урахуванням інфляції процентної ставки та підлягають списанню після певного періоду часу [476, с.7].

Польща продовжує значно інвестувати в освіту. На тлі швидкого економічного зростання за останнє десятиліття витрати на освіту значно зросли в абсолютних показниках. За даними Євростату Польща витратила 5,0% свого ВВП у 2016 р., що перевищує середній показник в ЄС-28 (див. додаток А) на 4,7%. Освіта становить 12,1% державного бюджету проти 10,2% для ЄС. Однак витрати на вищу освіту залишаються нижче середніх показників ЄС та ОЕСР [291, с.222].

Аналізуючи довгострокові тенденції фінансування з 2008-2017 рр., автори звіту «EUA 2018» помітили стійкі тенденції до зростання державних витрат на вищу освіту в Австрії, Німеччині та Швеції. Франція та Нідерланди мають більш обмежені інвестиції. На відміну від цих країн інші продовжують регулярно скорочувати свої бюджети на вищу освіту. Так, Італія знаходиться на низькому рівні фінансування (-10%) протягом останніх чотирьох років [315, с.8-9]. Детальну інформацію про поточний стан фінансування освітніх систем ЄС див. у додатку М.

Сучасна тенденція в державному фінансуванні проявляється у збільшенні країн, що рухаються до довгострокових договірних контрактів між Міністерством і ЗВО, в якому визначаються права та обов'язки університетів (наприклад, використання ресурсів, кількість студентів) з можливими щорічними коригуваннями. У Західній Європі спостерігається тенденція зростання державного

фінансування через цільові грошові субсидії від держави, та зниження контрактів на основі постатейного бюджету.

Механізми розподілу цільової субсидії (block grant funding) розвиваються. Під цільовою субсидією (блоковим грантом) розуміють фінансову допомогу, надану місцевому органу державного управління з правом самостійно розпоряджатися цими коштами. У більшості країн виділення цільової субсидії передбачає окремі навчальні та науково-дослідні компоненти, розраховані на основі різних критеріїв (хоча університети мають свободу на витрати цих грошей). Розподіл цільової субсидії для наукових досліджень відбувається на основі формули загального фінансування ЗВО або на основі результатів навчання [393, с.21].

Цільова грошова субсидія (block-grants) від держави в дослідженні Т. Естермана та Т. Нокала визначається як фінансовий грант, який охоплює кілька категорій витрат, такі як: навчання, поточні витрати та науково-дослідну діяльність. У рамках такого контракту ЗВО відповідають за розподіл фінансування відповідно до власних потреб. На відміну від цільової грошової субсидії, постатейний бюджет (line-item budget) означає, що університети отримують фінансування вже з попередньо визначеними витратами на певні види діяльності. З постатейним бюджетом ЗВО не мають можливості або суворо обмежені у прийнятті рішення про розподіл коштів [311, с.19].

Постатейні бюджети, які виділяються міністерством або парламентом використовуються в переважно східноєвропейських країнах (Болгарія, Кіпр, Греція, Латвія, Литва). У 26-ти освітніх системах ЄПВО ЗВО отримують базове фінансування від міністерства у формі цільової грошової субсидії, яку вони можуть самостійно розподілити на освітню діяльність. Однак, це зовсім не означає, що університети мають повне право використати ці кошти так, як вважатимуть за потрібне. У Швеції та Словенії, наприклад, цільова грошова субсидія призначається на витрати на викладацький персонал, інфраструктуру, наукові дослідження або викладання але не дозволяється керівнику ЗВО використовувати великі суми.

Лише 7 держав-членів ЄС (Австрія, Бельгія (Фламандська громада), Естонія, Норвегія, Польща, Словацька Республіка та Великобританія) створили системи

фінансування, у рамках яких університети майже не мають обмежень щодо витрат власних фінансових ресурсів. В інших державах-членах ЄС ЗВО обмежені у використанні державного фінансування, починаючи із суворих постатейних бюджетів, окремих цільових грошових субсидій для викладання та досліджень, до державних правил процедури закупівлі. Посередницькі організації фінансування (Intermediary funding bodies) відображають роль держави в непрямому управлінні механізмами фінансування національної системи вищої освіти. Посередницькі організації створюються у ЗВО для розподілу коштів; фінансування наукових досліджень; розподілом резервного запасу між владою та ЗВО [311, с.20].

Зауважимо, що ситуація з інституційним фінансуванням відрізняється в державах-членах ЄС. Більшість європейських країн ще не створили посередницькі органи інституційного фінансування. Замість цього основні операційні гранти розподіляються відповідним міністерством на національному або регіональному рівнях. Кілька держав-членів ЄС (Англія, Ірландія та Румунія) створили посередницькі органи, які відповідають за виділення фінансування для ЗВО. В інших країнах (Бельгія, Данія, Італія, Латвія) посередницькі органи беруть участь у виділенні інституційного фінансування як додаткова допомога для міністерства.

Фінансування наукових досліджень в ЄС також здійснюється державою або посередницькими органами. Більшість держав-членів ЄС створили систему, в якій держава фінансує всі або частину наукових досліджень у ЗВО, найчастіше на основі конкурсної пропозиції. Органи, що фінансують наукові дослідження, існують у всіх країнах за винятком Греції та Мальти, де фінансування наукових досліджень виділяється міністерством або посередницькими органами. Фінансова звітність органам державної влади є однією з форм забезпечення підзвітності ЗВО про витрату коштів, яка передбачає надання фінансових звітів міністерству, парламенту або регіональному уряду. Навіть у тих небагатьох випадках, коли університети не підпорядковуються міністерству (Люксембург), вони повинні виконувати вимоги щодо звітності. В Австрії, Фінляндії та Франції фінансові звіти університетів є підставою для міністерства для підписання контракту на наступний період. Звітність



здійснюється також шляхом ревізії рахунків ЗВО, яка найчастіше проводиться щорічно національним агентством з аудиту [311, с.20-21].

З наведеного вище робимо висновок, що держави-члени ЄС використовують різні стратегії державного фінансування вищої освіти та не мають універсального механізму. Дж. Салмі переконаний, що саме відсутність єдиної моделі фінансування вищої освіти є причиною конфліктів між державами-членами ЄС [506]. Проте, Б. Джонгблloyd вказує на існування певної формули фінансування вищої освіти. Він стверджує, що більшість країн-членів ЄПВО використовують формули фінансування для визначення розміру державних грантів на навчання та дослідження [393, с.112]. В основу такої формули покладені певні критерії фінансування вищої освіти (див. табл. 4.5.6).

Таблиця 4.5.6

#### Умови фінансування систем вищої освіти в ЄС

Країни ЄС	Критерії для державного фінансування
Швеція	Кількість студентів і навчальних кредитів
Данія	Кількість зарахованих студентів
Бельгія (Фландрія)	Кількість нових студентів і зарахованих кредитів Кількість виданих дипломів
Німеччина	Бюджет за минулий рік і кількість студентів, нагороджених державою
Англія	Кількість студентів
Фінляндія	Кількість виданих дипломів
Франція	Кількість персоналу, студентів
Іспанія	Кількість студентів
Нідерланди	Кількість зарахованих студентів та кількість виданих дипломів

Джерело: [393, с.112].

Як видно з Таблиці 4.5.6, обсяг державного фінансування ЗВО залежить як від кількісних (кількості студентів), так і від якісних (кількості зарахованих кредитів, виданих дипломів) показників, де якісні показники переважають.

Зауважимо, що в ЄС спостерігається тенденція фінансування вищої освіти на основі результатів навчання (performance-based funding). Б. Джонгблloyd зазначає, що у голландській системі фінансування, розподіл коштів у ЗВО на 50% залежить

від кількості присуджених ступенів, і саме кількість випускників впливає на розмір фінансування університетів прикладних наук. У науково-дослідному бюджеті кількість освітніх ступенів магістра та доктора філософії частково впливають на розподіл фондів для ЗВО. Норвезька система фінансування виділяє кошти відповідно до формули, заснованої на поєднанні фіксованого компонента (60%) і компонентів, залежних від результатів в галузі освіти (25% – на основі навчальних кредитів і кількості випускників) та дослідження (15% – на основі сукупності таких показників: докторських ступенів, фінансування ЄС, фінансування досліджень і кількості публікацій) [393, с.112].

Однак форми фінансування ЗВО значно варіюються і залежать від економічних, політичних, соціальних і культурних умов та можливості стратегічного розвитку вищої освіти держав-членів ЄС.

Політика фінансування галузі вищої освіти в ЄС спрямована на збалансування попиту та пропозиції фахівців на ринку праці. Вона стосується тих механізмів фінансування, які сприяють оновленню кадрового потенціалу. Прикладом можуть бути фінансові заходи вжиті для задоволення попиту на лікарів і вчителів у державах-членах ЄС. Так, для залучення та утримання лікарів у сільських і бідних міських районах у деяких державах-членах ЄС використовували різні фінансові стимули: 1) запровадили програму стипендій та позик студентам-медикам в обмін на їх зобов'язання практикувати в таких районах протягом багатьох років. Наприклад, студенти, які практикують в Північній Норвегії, були частково звільнені від виплати кредиту; 2) збільшили дохід лікарів. Деякі країни ввели програми регіонально-диференційованих винагород, у яких платежі лікарям від пацієнтів із сільських або бідних районів були збільшені в порівнянні з платою для хворих з інших районів. Окрім того, політика надання фінансової підтримки для початкових затрат на практику в сільській місцевості була реалізована в Австрії та Великобританії. У Великобританії також виділяють гранти на підтримку переїзду лікарів для практики в сільську місцевість і віддалені райони. Проте ці програми не привели до збільшення потоку лікарів до сільської місцевості [512].

Фінансова підтримка з боку держави передбачена для підвищення кваліфікації вчителів (безперервного професійного розвитку (Continuing professional development (CPD))). Усі системи вищої освіти пропонують фінансову підтримку вчителям для підвищення кваліфікації, яка залежить від певних критеріїв та має бути затвердженою шкільним керівництвом. Фінансування підвищення кваліфікації вчителів відбувається різними способами: передбачає покриття витрат постачальнику освітніх послуг, виділення фінансування школам або відшкодування витрат безпосередньо вчителям. Іншим способом є безкоштовні курси підвищення кваліфікації, за допомогою яких більшість держав-членів ЄС зменшує фінансове навантаження вчителям для участі в таких заходах.

Для безкоштовної участі вчителів у курсах підвищення кваліфікації майже всі системи вищої освіти ЄС покривають витрати на провайдерів цих послуг. Проте існує багато відмінностей між країнами в механізмах фінансування таких курсів. Як правило, органи освіти покривають витрати постачальника послуг підвищення кваліфікації (CPD), які вважаються обов'язковими для вчителів. Наприклад, у Бельгії, Італії, Португалії та на Кіпрі обов'язкове підвищення кваліфікації є безкоштовним. У Болгарії такі курси фінансуються з національного бюджету та надаються безкоштовно, в той час як регіональні чи шкільні курси підвищення кваліфікації фінансується за рахунок шкільного бюджету. В Іспанії заходи підвищення кваліфікації пропонуються освітніми установами безкоштовно. У Словенії органи освіти відшкодовують частину витрат провайдерам послуг підвищення кваліфікації [401, с.62].

Другий найбільш поширений спосіб фінансування підвищення кваліфікації вчителів є виділення коштів школам державними органами влади, що є типовим у 24-х системах вищої освіти ЄС. У деяких країнах сума, призначена для цих заходів є фіксованою, в інших, школи самостійно вирішують кількість бюджетних коштів, виділених на підвищення кваліфікації вчителів. Наприклад, у Чеській Республіці бюджет для підвищення кваліфікації вчителів є частиною одноразової субсидії для шкіл. У Великобританії (Англія, Уельс, Північна Ірландія) школи вирішують суму витрат на такі послуги, виходячи з конкретних потреб і обставин та відповідно до

планів розвитку. Проте, в Ірландії, Латвії, Люксембурзі, Нідерландах школи отримують спеціальне фінансування від державних органів.

Механізми фінансової підтримки окремих вчителів державою використовують в 10 системах вищої освіти ЄС. У деяких країнах кошти виділяють на різні види підвищення кваліфікації вчителів, в той час як в інших він обмежується навчанням за програмами, що ведуть до більш високої кваліфікації. Наприклад, в Іспанії фінансова підтримка надається безпосередньо викладачам для покращення рівня володіння іноземними мовами. У Нідерландах у 2008 р. започаткували Грант розвитку вчителя для тих вчителів, які бажають підвищити професійний рівень та поглибити фахові знання. З 2012 р. таку фінансову допомогу можна отримати лише для навчання за програмами підготовки бакалавра або магістра. Також, вчителі можуть отримати докторський грант, який пропонує можливість проведення наукового дослідження у ЗВО протягом чотирьох років із збереженням заробітної плати [401, с.63].

Для підвищення рівня кваліфікації, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці в ЄС виділяють великі кошти на фінансування програм з академічної мобільності. Програма обміну студентами «Еразмус» створена у 1987 р. є однією із найвідоміших ініціатив ЄС. У 1987-2013 рр. вона забезпечила можливість міжнародного навчання для 3 млн. студентів і понад 300 000 викладачам з 33-х країн-членів ЄПВО. Міжнародна програма «Еразмус Мундус» з 2004 р. пропонує фінансову підтримку ЗВО та стипендії для студентів, які беруть участь в європейських програмах обміну для магістрів і докторантів. Програма «Еразмус+» розроблена на період 2014-2020 рр. має бюджет 14,7 € млрд., що становить на 40% більше в порівнянні з поточною сумою програм Еразмус та Еразмус Мундус. Очікується, що завдяки цій програмі гранти отримують 2 млн. студентів, 450 000 стажерів, 650 000 учнів професійного навчання, 800 000 вчителів та 200 000 магістрів. Дослідження І. Кацарової впливу програми «Еразмус+» на обмін студентами у 2014 р. показує, що випускники з міжнародним досвідом навчання працюють на ринку праці набагато краще. Вони удвічі рідше потрапляють у ситуацію тривалого безробіття, а через п'ять років після закінчення навчання їх

рівень безробіття на 23% нижчий порівняно з тими випускниками, які не навчалися за кордоном [399, с.7].

Варто зазначити, що політика фінансування вищої освіти в ЄС спрямована переважно на отримання доходів від вкладів у професійну підготовку людських ресурсів. Британські дослідники підраховали, що у 2007-2008 фінансовому році сектор вищої освіти Великобританії мав прибуток у £59.25 млрд., а частка ВВП була у розмірі £33.41 млрд. Окрім того, сектор вищої освіти отримує прибутки від експорту освітніх послуг у розмірі £5.3 млрд. Це дослідження підтверджує, що вища освіта (університети разом з витратами на співробітників, іноземних студентів та гостей) є вагомою індустрією зі значним впливом на національну економіку. Вища освіта є особливо ефективною у формуванні ВВП на душу населення, в порівнянні з іншими секторами економіки. Позитивною перевагою освітнього сектору для економіки Великобританії є отримання урядом від фінансуванні ступеня бакалавра чистого прибутку в розмірі £ 81.875 за кожний отриманий диплом. Норма прибутку від вкладених коштів надає докази того, чи інвестування Міністерства фінансів Великобританії у вищу освіту є вигідним. Якщо норма прибутку перевищує вартість запозичень, то інвестиції можуть вважатися доцільними. Норма прибутку Міністерства освіти від фінансування підготовки бакалаврів складає 11,0% і 12,1% загального прибутку [366, с.14].

Такий високий прибуток для Міністерства освіти є показником суспільних переваг для національної економіки, які з'являються в результаті діяльності освітнього сектору. Введення плати за навчання для студентів також підтверджує доцільність таких дій з боку уряду та дає значні переваги випускникам. Студенти розуміють, що наявність освітнього ступеня підвищує цінність їх перспективи і є перепусткою до кращої роботи [366, с.15]. Дослідники визначили, що випускники з вищою освітою у Великобританії заробляють, в середньому, на 50% більше тих, хто здобув повну загальну середню освіту. Наявність вищої освіти для випускників є великою перевагою, оскільки їх заробітна плата підвищується на £112,000 протягом життя. Цей факт доводить, що існують фінансові переваги як для економіки країни, так і для людини персонально, яка здобуває вищу освіту. Переваги, які отримала

економіка Великобританія від вищої освіти демонструють як розвинулась країна від промислової економіки до економіки знань за останні десятиліття [366, с.15].

Сучасні тенденції розвитку системи фінансування вищої освіти вказують на збільшення організаційно-управлінських структур та їх повноважень щодо розподілу коштів серед університетів. Так, у Великобританії фінансування сектору вищої освіти ускладняється через передачу повноважень між різними регіональними установами. Рада з фінансування вищої освіти в Англії (Higher Education Funding Council for England (HEFCE)) розподіляє кошти, виділені Департаментом освіти та кваліфікацій (Department for Education and Skills) на основі рішення Державного секретаря, який має повноваження визначати обсяг фінансування. Кошти від Ради з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE) розподіляються серед 253 ЗВО, з яких 123 є педагогічними коледжами, що забезпечують курси вищої освіти, і 130 є ЗВО для підтримки викладання та дослідження. Рада з фінансування вищої освіти в Англії наділяє ЗВО широкими свободами у використанні грошей, які отримують більшу частину фінансування у формі одноразових субсидій. ЗВО можуть витратити гроші відповідно до визначених стратегічних пріоритетів та національних принципів [363; 364].

Питання автономії є життєво важливим для сектора вищої освіти Великобританії. Проте, незважаючи на автономію, як ЗВО, так і Парламент несуть відповідальність за витрати коштів, від чого залежить додаткове фінансування. Університети підзвітні Раді з фінансування та Парламенту в питаннях використання коштів. Будучи незалежними органами, ЗВО також отримують фінансування з різних громадських і приватних джерел, що дає їм можливість здійснювати освітню діяльність не лише за кошти від Ради з фінансування [366, с.32].

Отримані кошти від Ради з фінансування вищої освіти в Англії розподіляються між різними регіональними установами. Це означає, що Валлійська асамблея та Шотландський парламент направляє фінанси до університетів своїх графств, тоді як Парламент Об'єднаного Королівства керує Англійськими та Північно-Ірландськими ЗВО. Розмір фінансування визначається відповідними парламентами та розподіляється національними фінансовими установами [480].

Окрім державного фінансування вищої освіти доволі поширеним явищем в ЄС є приватні джерела надходження грошей. Серед приватних джерел виділяють участь роботодавців у спільному фінансуванні підготовки фахівців у вищій освіті без відриву від виробництва. Прикладом фінансування роботодавцями є програми комбінованої освіти університетів у Німеччині. Такий університет в Баден-Вюртемберзі (UCE) співпрацює з компаніями, які оплачують навчання студентів, беруть участь у розробленні освітніх програм і в організації навчальних курсів. Для отримання статусу партнера в системі комбінованої освіти підприємства повинні відповідати певним вимогам, що стосуються розміру компанії, кваліфікованості персоналу, сучасності навчальних баз. За цих умов такі компанії сертифікують як навчальне підприємство [495; 271, с.39].

Інша форма фінансування ЄС галузі вищої освіти є контрактне фінансування транснаціональних досліджень у широкому спектрі прикладних галузей: від вивезення сміття до космічних технологій, але не європейської історії чи філософії. Фінансування є сприяє збільшенню досліджень, оскільки науковці та дослідницькі центри отримують за це плату. Проте дослідники вказують на величезну бюрократію у цій сфері. Національні уряди (у Німеччині кожен з 16 державних урядів) та регіональні мережі університетів використовують фахівців і представників («брокерів фінансування») у Брюсселі для проникнення у фінансові процеси для отримання науково-дослідних дотацій ЄС. Отримання грошей на дослідження з Брюсселя стало головним джерелом фінансування для академічних кіл у державах-членах ЄС [270].

Незважаючи на різні стратегії, які використовують держави-члени ЄС для фінансування вищої освіти, дослідники виділяють загальні напрями еволюції цих стратегій. Перший – це збільшення різних форм розподілу витрат. Другий – зростаюча залежність механізмів фінансування від якості освітніх послуг. Третій – поєднання різних інструментів фінансування в контексті певної країни, у тому числі поява механізмів фінансування на основі попиту. Спираючись на останні тенденції у розвитку вищої освіти, Дж. Салмі запропонував три сценарії розвитку механізмів фінансування вищої освіти: сценарій фінансування на основі пропозиції (supply-side

financing scenario), сценарій трансформації (transformation scenario) та сценарій фінансування на основі попиту (demand-side financing scenario) [506, с.306-314].

Сценарій фінансування на основі пропозиції відображає традиційну модель фінансування, яка спрямована на підтримку функціонування державної вищої освіти та забезпечення рівної можливості доступу до вищої освіти. За цією моделлю, ЗВО фінансуються державою. Такий сценарій, на думку Дж. Салмі, може мати негативні наслідки особливо для менш розвинених держав-членів ЄС щодо забезпечення якості та справедливості розподілу коштів, а також він може бути трагічним для тих країн, які були в економічній кризі довгий період. У майбутньому у країнах з переважно державною вищою освітою очікують обмеження бюджетних ресурсів. Вони зможуть уникнути деградації освітнього сектору завдяки врегулюванню доступу до вищої освіти та рівномірного розподілу витрат на вищу освіту. В іншому випадку, країни з переважно державною вищою освітою матимуть нестійке зростання, погіршення якості вищої освіти та високий рівень безробіття серед випускників через повільні темпи створення робочих місць [506, с.307].

Сценарій трансформації фінансування стосується країн з перехідною економікою у Східній Європі та колишніх соціалістичних країнах (В'єтнам, Росія, Польща, Вірменія, Азербайджан), чії ЗВО ввели плату за навчання на вибірковій основі, створюючи тим самим двоканальну фінансову систему. Специфіка цього сценарію полягає в тому, що успіх на конкурсних вступних іспитах у державні університети визначає, хто повинен платити, а кому надаються привілеї. Серед можливих ризиків цієї моделі Дж. Салмі називає ризик нерівності доступу до вищої освіти та ризик, пов'язаний з ефектом отупіння студентів-платників з більш низькими балами, що навчаються пліч-о-пліч із студентами, що звільнені від сплати, з високими балами. Реформа системи фінансування в цьому випадку призведе до переходу на універсальну сплату за навчання, що передбачає різні види допомоги студентам: звільнення від внесків, стипендій та банківські позики. Дослідник переконаний що, сценарій трансформації буде прийнятий значною кількістю держав-членів ЄС через необхідність вирівняти мобілізацію ресурсів і розподіл фінансів для вищої освіти в умовах економічних і соціальних змін [506, с.311].



Сценарій фінансування на основі попиту передбачає фінансування системи вищої освіти переважно на основі ринкових механізмів, за допомогою яких державні ресурси підтримують студентів, а не передаються безпосередньо ЗВО, як це відбувається майже в усіх країнах світу. Також, у перспективі навчання протягом життя, державне фінансування не буде застосовуватися виключно для студентів, що переходять від середньої школи до вищої освіти, а буде доступним також і для зрілих студентів, які беруть участь у перепідготовці або у програмі підвищення кваліфікації протягом професійної діяльності. Проте сьогодні ще жодна країна не перейшла повністю на цей вид фінансування вищої освіти.

Варто зауважити, що реалізація підходу до фінансування вищої освіти на основі попиту передбачає використання різних інструментів [506, с.311-312]:

- стипендії та гранти (Scholarship and grants). Більшість держав-членів ЄС пропонують фінансову допомогу, яку не потрібно відшкодовувати або стипендію за досягнення в навчанні;

- студентські позики (Student loans) існують в різних формах у більшості держав-членів ЄС, де ЗВО організовує та фінансує студентські позики;

- трудові контракти (Human capital contracts) пропонуються приватними фірмами та передбачають погашення студентом частини витрат за рахунок своїх доходів інвесторам, які мають частку доходу в акціонерному капіталі студента після закінчення навчання. Контракти трудового капіталу існують на пілотній основі у Чилі, Колумбії, Німеччині та США;

- ваучери (Vouchers). Серед шести країн світу Болгарія та Угорщина впровадили форму ваучерів у вищій освіті. Студенти отримують право навчатися у ЗВО за їх вибором;

- ощадні рахунки для навчання (Education savings accounts) або ще їх називають «індивідуальні рахунки для навчання» (Individual Learning Accounts), спрямовані на стимулювання сімей або окремих осіб заощаджувати гроші на вищу освіту. Держава (у Бельгії, Нідерландах, Іспанії, Швеції, Шотландії та Уельсі) заохочує сім'ї вносити гроші на ощадні рахунки своїх дітей, пропонуючи податкові переваги. Такі рахунки використовуються для професійного навчання. Працівникам

і роботодавцям також пропонується відкрити рахунки та використовувати гроші для подальшого навчання.

Фінансування вищої освіти на основі попиту, на думку Дж. Салмі, має певні переваги. По-перше, це виводить студентів і фірми та споживачів послуг вищої освіти на передній план. Ці механізми також стимулюють ЗВО бути більш економічно ефективними, а студентів – поліпшувати свої навчальні результати. По-друге, такі механізми фінансування можна використовувати незалежно від джерела фінансування, а також для рівномірного розподілу державних ресурсів і приватного фінансування роботодавців або студентів та їх сімей [506, с.312].

Головний недолік механізмів фінансування вищої освіти на основі попиту полягає в тому, що вони не можуть бути використані для фінансування програм вищої освіти, що слугують суспільній меті. Проте сприяють ЗВО, які конкурують за студентів, пропонувати курси, безпосередньо пов'язані з професійними інтересами більшості студентів. У таких ЗВО не буде жодного стимулу витратити ресурси на програми з низькою ринковою вартістю або фінансувати дослідження. Дж. Салмі переконаний, що сценарій фінансування вищої освіти на основі попиту може розвиватися тільки в країнах з різними системами вищої освіти (державними та приватними ЗВО), у яких передача державних ресурсів до приватних ЗВО є соціально та політично прийнятним явищем [506, с.313].

Визначення результатів і наслідків для держав-членів ЄС, наведених вище, сценаріїв фінансування вищої освіти залежать від національної характеристики цих країн, а також від міжнародних явищ, які все більшою мірою впливають на національні системи вищої освіти. Конкурентоспроможність іноземних студентів, наявність транскордонної вищої освіти, поява мультинаціональної вищої освіти та міжнародних рейтингів ЗВО відіграють значну роль у формуванні стратегічних рішень про майбутній розвиток вищої освіти.

Отже, запропоновані Дж. Салмі [506] три сценарії (моделі) фінансування вищої освіти вказують на те, що розвиток системи фінансування вищої освіти в умовах ринкової економіки має пройти шляхом реформ від традиційної моделі державного фінансування (на основі пропозиції), через трансформацію до

фінансування на основі ринкових механізмів (на основі попиту) з використанням різних інструментів.

Здійснений аналіз механізмів фінансування вищої освіти в ЄС дає змогу зробити такі висновки. Держави-члени ЄС використовують різні стратегії фінансування вищої освіти, але не мають універсального механізму. Обсяг фінансування вищої освіти залежить як від кількісних (кількості студентів), так і від якісних (кількості зарахованих кредитів, виданих дипломів) показників. Спостерігається тенденція розподілу державних коштів у ЗВО на основі результатів навчання, а також тенденція поєднання різних інструментів фінансування в контексті певної держави-члені ЄС, у тому числі поява механізмів фінансування вищої освіти на основі попиту.

### **Висновки до четвертого розділу**

Вивчення механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС дало підставу для таких висновків. Особливість механізму нормативно-правового регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС полягає в тому, що цей зв'язок все більшою мірою регулюється уніфікованим законодавством, яке передбачає використання єдиних засобів, підходів і стандартів. Необхідною умовою для підготовки випускників вищої освіти відповідно до потреб ринку праці є співпраця ЗВО з підприємствами, зокрема завдяки залученню представників роботодавців до розроблення освітніх програм, освітнього процесу підготовки фахівців та проведенню наукових досліджень.

Структура державного управління вищою освітою та ринком праці в ЄС складається з органів, які регулюють діяльність освітньої галузі та зайнятості, а також упроваджують освітню політику та політику зайнятості як на рівні ЄС, так і на національному рівні держав-членів. Європейські законотворчі інститути та органи (консультативні, фінансові, децентралізовані) відповідають за регулювання освітньої галузі на рівні ЄС, на національному рівні держав-членів, яке своєю

чергою складається із зовнішнього та внутрішнього. До консультативних органів ЄС належить Комітет Регіонів та Європейський економічний і соціальний комітет. Інститути координації діяльності між сферами вищої освіти та зайнятості класифіковано на основі дослідження Ф. Вута на: організації міжнародної політики, асоціації вищої освіти, організації бізнесу та промисловості, студентські організації. Важливим внутрішнім органом регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЗВО є кар'єрні центри, які надають абітурієнтам і студентам консультативні послуги з питань вибору місця для навчання та майбутньої професії. Регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці відбувається за допомогою «м'якого права» і Відкритого методу координації.

З'ясовано, що в організаційно-управлінській структурі регулювання системи стандартів та якості вищої освіти в ЄС основна роль належить органам зовнішнього забезпечення якості (Європейській асоціації (ENQA), Європейському реєстру агентств (EQAR) та мережам) на рівні ЄС, чия функція полягає в регулюванні освітньої діяльності ЗВО та ефективності освітніх програм, а також у контролюванні національних агентств за дотримання вимог СРЗЯ. Орім того, Європейські мережі ENIC та NARIC, а також мережі забезпечення якості на регіональному, європейському або міжнародному рівнях надають інформацію про системи вищої освіти держав-членів ЄС. Роль виконавчої влади виконують національні агентства та агентства із зовнішнього забезпечення якості, які мають бути повноправними членами Європейської асоціації (ENQA) або зареєстрованими в Європейському реєстрі агентств (EQAR) для отримання права проводити акредитацію як національних, так і закордонних систем вищої освіти. Остання ланка – це органи внутрішнього забезпечення якості у ЗВО, які здійснюють «самоконтроль» на місцях. Така система організаційно-управлінських структур регулювання забезпечення якості вищої освіти в ЄС дозволяє впроваджувати єдині освітні стандарти якості в державах-членах ЄС та в країнах-членах ЄПВО.

Серед програмно-цільових заходів для оновлення кадрового потенціалу виділено професіоналізацію освітніх програм і ступенів (підготовка фахівців відповідно до вимог ринку праці). Професіоналізація ОКР «бакалавр» передбачає:

узгодженість кваліфікації бакалавра з потребами ринку праці; розроблення освітніх програм у співпраці з організаціями, роботодавцями та студентами; забезпечення стажування (Німеччина, Франція); залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців (Нідерланди). Професіоналізація ОКР «магістр» відбувається завдяки: відповідності магістерських програм вимогам ринку праці (Фінляндія); участі роботодавців у контролі якості процесу підготовки та оцінюванні результатів навчання (Фінляндія, Німеччина); присвоєння професійних кваліфікацій відповідними професійними організаціями (Швеція, Великобританія). Підготовка докторів філософії (PhD) у відповідності з вимогами ринку праці передбачає: запровадження ринково-орієнтованих освітніх програм, які фінансуються в рамках державно-приватного партнерства та гарантують працевлаштування (Франція); організацію спільних проектів між приватними особами й ЗВО (Данія, Нідерланди).

Здійснений аналіз механізмів фінансування вищої освіти ЄС показав, що: держави-члени ЄС використовують різні стратегії фінансування вищої освіти, але не мають універсального механізму; обсяг фінансування вищої освіти залежить як від кількісних (кількості студентів), так і від якісних (кількості зарахованих кредитів, виданих дипломів) показників. Спостерігаються такі тенденції розвитку механізмів фінансування вищої освіти в ЄС, зокрема розподіл державних коштів у ЗВО на основі результатів навчання, на основі попиту, поєднання різних інструментів фінансування.

У розділі визначено тенденції розвитку механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС: інтернаціоналізація системи забезпечення якості вищої освіти, створення внутрішніх систем забезпечення якості, створення служб профорієнтації та кар'єрних центрів у ЗВО, професіоналізація освітніх програм і ступенів, залучення роботодавців до розроблення програм та освітнього процесу, використання різних форм фінансування вищої освіти.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [103], [104], [114], [119], [124], [127], [129], [450], [452], [453].

## **РОЗДІЛ 5. УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

У розділі обґрунтовано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці ЄС відповідно до трьох рівнів ринкових відносин: макро-, мезо-, мікрорівень; розкрито їх сутність, де під макрорівнем розуміється ЄПВО; під мезорівнем – ЗВО; до мікрорівня віднесено суб'єкти (учасників) освітнього процесу; узагальнено та охарактеризовано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЄПВО, на рівні ЗВО, на рівні суб'єктів освітнього процесу.

### **5.1. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на макрорівні**

В економічній теорії під макрорівнем розуміють «зв'язки між державами, між групами держав, між державами та міжнародними організаціями» [177]. «На макрорівні господарський механізм покликаний виконувати ряд функцій за допомогою органів (міністерства, комітети тощо): державне планування; програмування та регулювання економіки» [46]. В освіті під макрорівнем розуміють освітню політику на національному та міжнародному рівні [204; 281], а також систему освіти [430, с.136; 575, с.19]. Відповідно, стосовно тематики нашого дослідження на «макрорівні» розглядаємо взаємодію вищої освіти з ринком праці, а саме ринкові відносини, які відбуваються на рівні вищої освіти в ЄС та ЄПВО на шляху її трансформації в умовах ринкової економіки, де основний акцент зроблено на вивченні тенденцій модернізації вищої освіти відповідно до ринкових вимог ЄС.

У науковій літературі широко обговорюють тенденції розвитку вищої освіти в ЄС, починаючи з моменту започаткування Болонського процесу. Дослідники відзначають як спільні, так і різні тенденції, що свідчить про бурхливий розвиток різних процесів, які впливають на трансформацію вищої освіти в ЄС. Так, у звіті про тенденції у 2000 р. М. ван дер Венде вперше відзначає інтернаціоналізацію ЗВО,

забезпечення якості, торгівлю освітніми послугами, демографічну кризу, Болонський процес та визнання кваліфікацій [575]. П. Згага серед тенденцій 2006 р. виділяє масову вищу освіту, інтернаціоналізацію ЗВО, структуру кваліфікацій та стандарти якості, а також проблеми фінансування вищої освіти [586, с.17]. У дослідженні за 2007 р. виділяють інші тенденції, зокрема реформа структури вищої освіти – реалізація трирівневої вищої освіти, впровадження Болонських інструментів; академічна мобільність; визнання кваліфікацій; створення служб професійного консультування студентів; залучення студентів до управління вищою освітою; забезпечення якості освіти – створення внутрішніх структур; навчання протягом життя; розширення доступу до вищої освіти. Між іншим, вказують на появу питань працевлаштування, трудової мобільності та автономії ЗВО [267].

Основною тенденцією першого десятиліття автори звіту «Тенденції 2010» вважають розвиток європейських ЗВО в Болонському контексті [529]. І. Катсарова серед тенденцій розвитку вищої освіти ЄС у 2015 р. визначає конкуренцію за талантом, міжнародну співпрацю та конкуренцію між ЗВО, збільшення масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs) та використання комп'ютерних технологій [399]. У звіті «Тенденції 2015» модернізацію вищої освіти в ЄС характеризують за такими напрямками: демографічна криза, глобалізація, автономія університетів, розвиток ЄПВО, а також європейської та національної освітньої політики, інституційні стратегії та поява іноземних студентів, інтернаціоналізація та маркетингова вищої освіти [529]. Варто зазначити, що основними подіями в розвитку вищої освіти протягом останніх трьох років респонденти «Тенденції 2015» визначили забезпечення якості вищої освіти, інтернаціоналізацію та Болонський процес, який був пріоритетним для ЗВО в попередньому десятиріччі [244, с.26; 529, с.28]. Отже, в епоху конкурентної глобальної економіки дослідники спостерігають тенденції розвитку забезпечення якості вищої освіти, інтернаціоналізації та автономії ЗВО, коли включення ІКТ у стратегії вищої освіти, збільшення доступу до вищої освіти, підвищення якості, мобільності, міжнародних мереж і співробітництва, а також спільне врядування ЗВО та співпраця між індустріями-університетами стає поширеним явищем [429].

На підставі викладеного вище, а також викладеного в Розділах 2-4 визначено сучасні тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на макрорівні – на рівні вищої освіти в ЄС та ЄПВО. Відповідно, до основних тенденцій та їхніх похідних віднесено: глобалізацію (автономію ЗВО, використання англійської мови, контингент іноземних студентів, збільшення доступу до вищої освіти); інтернаціоналізацію (міжнародна співпраця ЗВО, академічна мобільність, спільні міжнародні програми, розробка масових відкритих онлайн курсів (МООС)), європеїзацію та стандартизацію; забезпечення якості вищої освіти; Болонський процес. Саме ці тенденції характеризують сучасну вищу освіту в ЄС та ЄПВО, трансформовану до вимог ринку праці. Розкриємо їх зміст.

1. Глобалізація вищої освіти проявляється у створенні нового державного управління освітньою галуззю через автономію ЗВО. Сучасна тенденція розвитку нового управління вищою освітою відбувається завдяки переформатуванню ЗВО у корпоративні підприємства для надання освітніх послуг, з власними адміністративними структурами, керівними органами, кадровою, академічною та фінансовою автономією.

Окрім того, тенденціями розвитку вищої освіти в епоху глобалізації визначають збільшення доступу до вищої освіти, глобальну мобільність студентів, альтернативні джерела фінансування ЗВО, збільшення науково-дослідних ЗВО та глобальної репутації ЗВО (збільшення рейтингів) [355; 569, с.1].

2. Залучення іноземних студентів до вищої освіти стало життєво важливою ознакою здатності країни сприяти майбутньому економічному розвитку. Гонитва за талантом набирає глобального масштабу. Незважаючи на те, що США все ще є світовим лідером з 17% іноземних студентів, університети Великобританії, Франції та Німеччині все ширше користуються популярністю, відповідно – 13%, 6% та 6% студентів світу навчаються у цих державах-членах ЄС.

Одним з елементів, що обумовлюють глобальне залучення іноземних студентів до університетів ЄС, є порівняно з американськими ЗВО низькі витрати на навчання. Подібним чином зусилля, спрямовані на розвиток системи забезпечення якості та акредитації мобільності в межах ЄС, виводять Європу на верхівку



найбільш прогресивних глобальних регіонів світу. Сучасні університети ЄС мають приблизно одну чверть масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs) у світі, та їх кількість постійно зростає. У 2014 р. у ЄС запустили глобальну рейтингову систему U-Multirank. Сьогодні важко передбачити, яким чином технологічні зміни вплинуть на вищу освіту майбутнього, але очевидно, що для покращення існуючих структур і повного використання переваг впливу нових технологій будуть потрібні постійні зусилля та постійне міжнародне співробітництво [370].

3. Міжнародна академічна мобільність була головною метою Болонського процесу, що пізніше надало новий стимул для встановлення мети для країн-членів ЄПВО – як мінімум 20% випускників ЄПВО повинні навчатися або мати період навчання за кордоном до 2020 р. [539, с.4]. Держави-члени ЄС визначили академічну мобільність як частину своєї стратегії, але визначили різні показники. Так, Бельгія, Франція та Мальта приєдналися до 20% встановлених еталоном для ЄПВО до 2020 р. Інші встановили показники для своїх національних освітніх систем, що виходять за рамки 20% для ЄПВО: Нідерланди встановили 25% академічної мобільності на 2013 р., Австрія та Німеччина планують заохотити 50% своїх студентів провести принаймні один семестр за кордоном до 2020 р. Деякі держави-члени ЄС мають нижчий рівень амбіцій. Естонія запланувала 4-5% участі у програмі мобільності до 2015 р., а Фінляндія до 6-8% вихідної мобільності (outcoming mobility). Ірландія, Польща та Великобританія не мають на меті вихідної мобільності, але встановили кількісні показники для вхідної мобільності [340, с.42].

Хоча європейські програми з академічної мобільності (Еразмус та Еразмус Мундус) як і раніше мають надзвичайно сильний вплив на національну політику, у деяких державах-членах ЄС національна політика не поширюється на реалізацію такої програми. Дослідники занепокоєні незначними зусиллями країн, докладеними до аналізу національної політики, та заходами заохочення мобільності студентів, а також відсутністю надійних статистичних даних. Лише дані програми Еразмус є єдиним надійним орієнтиром для визначення показників академічної мобільності [307; 309, с.38]. За даними прогнозу ОЕСР, через демографічні зміни, міжнародна академічна мобільність досягне 8 млн. студентів на рік до 2025 р. [383, с.5].

4. Поширення англійської мови безпосередньо пов'язане з глобалізацією, що проявляється у широкому використанні англійської у викладанні дисциплін, розробленні освітніх програм і дослідженнях як другої мови в світі, та у відповідному спаді значення інших мов. Для ЗВО пропозиція англійської мови забезпечує збільшення престижу закладу, більшої успішності в залученні до навчання іноземних студентів, фінансування досліджень та розвитку, а також зріст працевлаштування вітчизняних випускників. З моменту започаткування Болонського процесу відбувається поширення англійської мови в європейських університетах на всіх освітніх рівнях. Хоча ця тенденція розпочалась у 1990-ті р. в Європі, на сучасному етапі все більше ЗВО пропонують освітні програми, повністю або частково англійською мовою [249, с.17].

5. Інтернаціоналізація вищої освіти все більше стає стратегічним пріоритетом для європейських ЗВО. У відповідь на глобальну конкуренцію університети, які завжди мали міжнародні напрями освітньої діяльності, розробили стратегії для міжнародної співпраці. Сьогодні ефективність стратегії інтернаціоналізації ЗВО визначається позицією університету в глобальних мережах виробництва знань. Вона передбачає стратегії співробітництва та конкуренції на міжнародному та національному рівнях, а також доцільне використання цифрових технологій. Якщо в минулому ЗВО визначалися за рівнем здійснення освітньої діяльності (місцевий, регіональний, національний, європейський, міжнародний), то сьогодні вони мають тенденцію працювати на всіх рівнях [529, с.26].

Варто зауважити, що на важливість інтернаціоналізації у вищій освіті, за опитуванням «Тенденції 2015», вказують 69% респондентів (+ 8% у порівнянні з 2010 р.), які визначають її як другу найважливішу подію у розвитку вищої освіти після впровадження забезпечення якості. Проте, дві треті респондентів зазначають, що їх основна спільнота є національною (45%) або регіональною (23%), а третя частина респондентів – європейською (8%) або всесвітньою (23%) [529, с.28].

Спираючись на результати опитування А. Сурсок зазначає, що в порівнянні з «Тенденціями 2010» до опитування «Тенденції 2015» входить більше ЗВО, які визначають свою основну спільноту як всесвітню або європейську і менше ЗВО, що

вказують на регіональну чи національну спільноту як на основну. Більш глибокий огляд країн, які демонструють найбільш значні зрушення, показує, що прогрес переформатування своєї стратегії від регіональної до національної спостерігається у ЗВО Ірландії, а також від національної до європейської або всесвітньої спільноти у ЗВО Австрії та Нідерландів. За винятком Франції, яка консолідує регіональний рівень, частково як механізм міжнародного позиціонування. Отже, в епоху глобалізації та посилення міжнародної конкуренції зростає усвідомлення необхідності посилення місцевої або регіональної місії ЗВО та об'єднання її з міжнародною, що найближчим часом може мати менше значення, оскільки університети все частіше працюють на декількох рівнях [529, с.29].

Інтернаціоналізація ЗВО зростає стратегічно, і ця тенденція, як очікується, продовжиться. Підтвердженням цьому, є результати опитування 2013 р., проведеного Асоціацією європейських університетів (EUA), яка встановила, що з 99% опитуваних ЗВО стратегію інтернаціоналізації мають 56%, планують її розробити – 13% ЗВО, мають намір враховувати інтернаціоналізацію серед інших стратегій – 30% ЗВО [315, с.9]. Подібні результати показало дослідження «Тенденції 2015», де з 93% респондентів стратегію інтернаціоналізації мають 50% ЗВО, планують її розробити – 8% ЗВО, включили її до загальної інституційної стратегії – 35% ЗВО [534, с.30].

Найкращими для європейських респондентів перевагами інтернаціоналізації вищої освіти є поліпшення якості навчання та викладання, посилення міжнародної співпраці та міжнародної обізнаності студентів. Дослідники зазначають, що набір іноземних студентів є способом боротьби з економічною кризою за рахунок збільшення доходів та диверсифікації джерел фінансування. ЗВО визначають три аспекти, пов'язані з інтернаціоналізацією вдома: іноземні студенти, іноземний персонал та викладання англійською мовою. ЗВО, які мають стратегію інтернаціоналізації, приділяють велику увагу цим аспектам, що надають міжнародні можливості для національних студентів та викладачів [529, с.71].

Комітет з питань зайнятості та соціальних питань ЄС закликає держави-члени ЄС інтернаціоналізувати освітні системи та розширювати програми академічної

мобільності для кращої підготовки студентів до ринку праці ЄС, коли брак навичок володіння іноземними мовами та розуміння інших культур є перешкодою для трудової мобільності [287, с.3].

Проте, до негативних тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти 5% опитаних «Тенденції 2015» віднесли зростання складності та фінансову невизначеність для ЗВО. Це передбачає бюрократизацію, збільшення робочого навантаження для адміністративного та академічного персоналу, додатковий тиск на послуги для студентів, різноманітність академічного, культурного та мовного досвіду іноземних студентів, що може вплинути на якість виконання програм; викладання англійською мовою може бути викликом як викладачам, так і студентам, якщо їх рівень володіння мовою є слабким. Навчання вітчизняних студентів іноземною мовою може негативно вплинути на їх здатність розвивати необхідну технічну та професійну термінологію рідною мовою [529, с.72].

6. Європеїзація, Болонський процес та ЄПВО. Європеїзацію пов'язують з Болонським процесом, що сприяли розвитку та встановленню нових формальних і неформальних правил щодо організації освітнього процесу та наукових досліджень, а також стандартів і забезпечення якості, структури освітніх ступенів тощо. Основна мета Болонської декларації – створити ЄПВО, що стимулює збалансований обмін студентами та співробітниками, співпрацю між ЗВО, а також упровадження порівнянних, сумісних та узгоджених систем вищої освіти [575, с.19].

Втілення в життя принципів Болонської декларації у ЗВО успішно здійснюється, що підтверджується результатами звіту про виконання за 2015 р. Середня оцінка рівня впровадження Болонських принципів становить в Німеччині – 4,53, Польщі – 4,46, Франції – 4,38, Австрії – 4,23, Італії – 3,84 [524, с.12].

Варто зазначити, що Болонський процес був пріоритетною тенденцією розвитку вищої освіти в попередньому десятилітті [339, с.26]. На сучасному етапі Болонський процес є третім найважливішим пріоритетним напрямом модернізації вищої освіти, що відображає той факт, що багато держав-членів ЄС завершили реалізацію найважливіших частин реформ [529, с.35].

Окрім того, в минулому десятилітті було досягнуто значних результатів у здійсненні Болонських принципів, це призвело до прийняття та впровадження трирівневої структури навчання, додатку до диплому, ЄКТС; значного покращення академічної мобільності – студентів, науковців, викладачів та адміністративного персоналу; визнанню важливості результатів навчання; залучення студентів як ключових партнерів у процес прийняття рішень; вдосконалення досліджень; забезпечення якості.

Незважаючи на досягнуті результати, у майбутньому необхідно збільшити рівень якості вищої освіти в ЄС; створити умови для її гармонізації з тенденціями в ЄПВО з тим, щоб визнавати національні системи вищої освіти за межами держав-членів ЄС; зробити національних студентів конкурентними з тими, хто навчаються в престижних європейських ЗВО. Створення ЄПВО є лише одним із проявів більш широкої тенденції розвитку міжнародного визнання шляхом встановлення зв'язків з європейськими та неєвропейськими установами. Ці зв'язки дозволять ЗВО вдосконалювати та підвищувати якість освітньої та дослідницької діяльності [524, с.11].

Розвиток ЄПВО має глобальне позитивне ставлення серед ЗВО, це підтверджується результатами опитування «Тенденції 2015», які показують, що реалізація ЄПВО оцінюється більшістю респондентів (59%) позитивно і що жоден з респондентів не оцінює цей процес як негативний розвиток [529, с.35].

7. Забезпечення якості вищої освіти було важливим завданням у Болонському процесі та створенні ЄПВО, що має велике значення для 73% респондентів опитування «Тенденції 2015». Особливо це стосується Литви (100%), Португалії (93%), Нідерландів (89%), Німеччини (88%), Данії та Швеції (86%), Італії та Румунії (83%), Польщі (81%). Європейська система забезпечення якості вищої освіти передбачає дотримання СРЯО та вимог Європейського реєстру (EQAR) інституційними та національними органами забезпечення якості [529, с. 39].

Найважливішою зміною протягом першого десятиліття XXI століття був визначений процес розроблення систем внутрішнього забезпечення якості: 60% респондентів «Тенденції 2010» визнали його основним чинником розвитку університетів [339, с.18]. Результати опитування «Тенденції 2015» показують, що

все більше ЗВО мають інституційну політику забезпечення якості, що сприяє плануванню та вдосконаленню освітньої діяльності. Так, переважна більшість ЗВО (63%) мають загальнонаціональну політику та процедуру забезпечення якості; майже 13% ЗВО мають структури забезпечення якості на факультетах; 15% ЗВО мають або процедуру, або політику, і тільки 1% ЗВО не мають ні політики, ні систем забезпечення якості [529, с.39].

Результати опитування «Тенденції 2015» також показують прогрес у залученні студентів до систем внутрішнього забезпечення якості. У 2010 р. дослідження щодо цього питання зауважило, що залучення студентів до формальних процесів забезпечення якості не було поширеним явищем [339, с.25]. У 2013 р. Європейський студентський союз (ESU) відзначив досить низький рівень знань студентів про систему забезпечення якості (близько 60% не знали, що це таке та як брати участь) [333, с.63]. Проте, з 2015 р. у більшості ЗВО (83%) студенти активно беруть участь у процесі забезпечення якості, зокрема є членами комітетів з питань контролю якості вищої освіти [529, с.40].

Окрім того, сучасні тенденції членства в Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) передбачають здійснення аудиту та оцінювання освітньої діяльності ЗВО більш гнучким, контекстним і керованим способом. Дослідники також відзначають особливості членства в Європейській асоціації (ENQA) як поштовх до вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості та створення культури якості, а також залучення зацікавлених сторін та студентів до діяльності агентств. Варто також вказати на розширення вимог до процедури зовнішнього контролю якості. Багато держав-членів ЄС вимагають від ЗВО звітувати про моніторинг працевлаштування та кар'єрного просування своїх випускників або створення підрозділів контролю якості освітніх послуг із зовнішніми членами [529, с.42].

8. Інтернаціоналізація системи забезпечення якості. Справжнім досягненням у галузі забезпечення якості стала діяльність іноземних експертів та збільшення кількості агентств із забезпечення якості, які спільно працюють над конкретними проектами оцінювання. Наприклад, Агентство з акредитації підготовки інженерів

(СТІ) у Франції співпрацює з Агентством із забезпеченням якості вищої освіти (AEQES) в Бельгії (Французька громада) для спільного оцінювання рівня технічної освіти в ЗВО. Така співпраця демонструє зацікавленість та готовність національних агентств із забезпечення якості до інтернаціоналізації процесів контролю якості та до співпраці через державні кордони. Ці міжнародні партнерські зв'язки посилюють обмін найкращими практиками в агентствах із забезпечення якості, забезпечують краще розуміння та створюють довіру між системами вищої освіти в рамках ЄПВО. Цим вони продовжують роботу Європейській асоціації (ENQA) у просуванні спільних цінностей та передових практик у сфері забезпечення якості вищої освіти. Однак останні тенденції розвиваються, коли агентства із забезпечення якості експортують свої послуги через кордони. Дослідники зауважують, що масштаби діяльності серед членів Європейській асоціації (ENQA) зростають завдяки консультуванню та транскордонним заходам [529, с.42].

Чинниками, які гальмують інтернаціоналізацію забезпечення якості вищої освіти дослідники називають національне законодавство, яке все ще регулює діяльність більшості національних агентств із забезпечення якості. Незважаючи на те, що інтернаціоналізація агентств із забезпечення якості розвивається швидко, навіть хаотично, національні органи влади неохоче підтримують ЄПВО з транскордонним забезпеченням якості та не дозволяють національним ЗВО здійснювати експертизу освітньої діяльності іноземними агентствами-членами Європейського реєстру (EQAR) [529, с.42].

9. Впровадження різних форм фінансування вищої освіти. ЄС ініціює фінансову підтримку систем вищої освіти, особливо в тих сферах, які не фінансуються на національному рівні. Наприклад, спільні освітні програми, партнерські зв'язки між ЗВО, що стали визначними формами європейського та міжнародного обміну та співпраці в освітній діяльності.

Економічна та фінансова криза мала ряд наслідків, у тому числі впровадження різних способів розподілу фінансування ЗВО. Реформи фінансування змінили баланс між основним фінансуванням (core funding) та фінансуванням на конкурсній основі (competitive project funding). Збільшення частки фінансування наукових

досліджень (project-based research funding) сприяло зростанню кількості дослідників за контрактами на певні терміни; у свою чергу припинення набору академічного персоналу та зміни в контракті збільшили кількість ад'юнкт-вчителів (adjunct teachers), тоді як заробітна плата та пенсії державних службовців, у тому числі академічних та адміністративних працівників, скоротилися в ряді країн [529, с.51].

Для подолання наслідків фінансової кризи в ЄС запровадили плату за навчання, яка різнилася в державах-членах. У деяких країнах (наприклад, в Ірландії та Швеції) плату за навчання стягують зі студентів, які не є громадянами ЄС, або за деякі курси (наприклад, курси, які викладаються англійською мовою, навчання протягом життя). Інші країни (наприклад, Фінляндія) стягували плату за навчання для іноземних студентів-не громадян ЄС, але потім її скасували. У Німеччині скасували плату за навчання (у 2014-2015 рр.), але залишили плату за навчання для неперервної професійної освіти. Австрія також скасувала загальну плату за навчання для вітчизняних та європейських студентів [529, с.52].

Окрім того, нині вжито інших заходів, які впливають на фінансування ЗВО. До них відносяться показники ефективності, фінансування на основі результатів навчання, кількості зарахованих студентів та співпраця між ЗВО. Ці підходи використовуються різними способами в різних країнах, але мають одну мету – отримати фінансову свободу. Перше десятиріччя XXI століття охарактеризувалося розширенням інституційної автономії, що охопила континентальну Європу. Скорочення бюджетів та реформи фінансування скоротили спроможність ЗВО реалізувати визначені стратегії [529, с.53; 567].

Найбільш поширеною національною реформою сьогодні є фінансова, яка призвела до нових способів розподілу обмеженого фінансування: цільового та фінансування за результатами навчання (targeted and performance funding or excellence initiatives). У цих умовах ЗВО змушені підвищувати продуктивність за менших витрат та диверсифікувати джерела фінансування. Незважаючи на існування різних інструментів фінансування вищої освіти, в ЄС бракує спільної політики та не існує європейського виміру (тобто, узгоджених принципів)



рівномірного розподілу державних коштів на освітню діяльність. Це сприяє подальшому посиленню регіональних розбіжностей в ЄПВО [529, с.55; 363].

10. Збільшення фахівців з вищою освітою. Згідно з показником, зазначеним у Стратегії «Європа 2020», отримання вищої освіти населенням 30-34х-річного віку має становити 40%. Однак, на додаток до такого загального показника ЄС, більшість держав-членів встановили власні національні показники на 2020 р. у своїх національних програмах реформ (National Reform Programmes), за винятком Великобританії (чий показник був – 43% у 2010 р.). У всій Європі національні показники різко змінюються і не обов'язково відповідають показникам ЄС, наприклад, від 60% в Ірландії до 26,7% у Румунії [511, с.44].

Виявлення тенденцій отримання вищої освіти серед представників 30-ти-34-х річної вікової групи протягом довгого часу є корисним способом оцінки прогресу європейських регіонів у бік європейського показника 40% та їхніх національних показників. У цілому, відсоток людей з вищою освітою ЄС-27 (див. додаток А) зростає з 31,1% у 2008 р. до 33,6% у 2010 р. [511, с.51].

Вивчення даних, наведених у «Територіальному аналізі показників для Стратегії «Європа 2020» [511], показує на нерівномірність можливостей досягнення зазначеного рівня отримання вищої освіти в державах-членах ЄС. Так, міські райони ЄС у порівнянні з сільськими районами мають набагато сильніші позиції, тому їм буде легше досягти європейських і національних показників. Міські регіони мають більше можливостей для залучення й утримання висококваліфікованих 30-ти та 34-х річних чоловіків, пропонуючи професії відповідні їхній кваліфікації.

Така нерівномірність також спостерігається й серед регіонів з різним рівнем розвитку економіки. Вражаючими є досягнення Туреччини у 2008-2010 рр., яка з'явилася в топ-десятці поряд з Нідерландами, Польщею, Італією та Грецією. З іншого боку країни з високим рівнем отримання вищої освіти 30-ти та 34-х річною віковою категорією (Нідерланди, Австрія, Великобританія, Німеччина, Франція, Болгарія, Іспанія) зазнали зниження темпів її отримання між 16,16% та 30,26%. Причинами цього є покращення/погіршення вищої освіти, або здатність/нездатність залучення та збереження висококваліфікованої молоді в країні [511, с.54-55].

11. Зростання числа інтернет-провайдерів освітніх послуг відкриє ширший спектр можливостей співпраці між ЗВО, приватними компаніями, які надають послуги професійного розвитку або некомерційними організаціями, орієнтованими на навчання протягом життя. Це також вимагає визнання неформального та інформального навчання. Комітет з питань зайнятості та соціальних питань ЄС закликає Європейську Комісію та держави-члени ЄС докласти зусиль на визнання неформального та інформального навчання, отриманого з безкоштовних онлайн-курсів (МООС), які розширюють доступ до освіти та збільшують можливості для працевлаштування малозабезпеченим групам населення [287, с.3].

Варто зазначити, що зацікавленість інвестиційних компаній у платформах масових освітніх онлайн-курсах (МООС) свідчить про те, що це потенційно дуже вигідна сфера, яка має загальносвітовий рівень та неперевершену спроможність збирати інформацію про мільйони студентів. Однак їх бізнес-модель ще не стабілізувалася і потребує подальшого моніторингу та удосконалення, незважаючи на те, що онлайн-курси (МООС) є безкоштовними, а плата за отримання додаткових сертифікатів є низькою [529, с.98].

Отже, формальне забезпечення освіти доповнюється новими комерційними постачальниками освітніх послуг в ЄС, що пропонують нові платформи та методи навчання. Їх кількість зростає, тому освіта більше не обмежується формальними освітніми закладами. Понад 800 університетів уже пропонують лекції в телефонних додатках (app stores), що дає змогу студентам навчатися в будь-який час і будь-де засобами смартфона чи планшета. Цифрові технології є каталізатором для індивідуалізації навчальних досягнень та створення більш активного та гнучкого досвіду навчання. Колегіальні платформи (Peer-to-peer platforms) дозволяють людям з різних частин суспільства та світу, долучатися та навчатися один в одного. Нові форми партнерства між учасниками освітнього процесу, а також між державними та приватними діячами омолоджують освітні програми, дозволяють експериментувати з дисциплінами та мають позитивний вплив на можливості працевлаштування випускників [562, с.5].

12. Зростання ринкової орієнтації вищої освіти вплинуло на розмивання ліній між державними та приватними ЗВО. Останнім часом відмінність між державними та приватними ЗВО вже не є чітко визначеною, як це було раніше. Це пояснюється скороченням державного фінансування, що частково обумовлено слабким економічним зростанням. Проте, навіть у системах вищої освіти, де державне фінансування все ще є нормою, важливість приватних внесків зростає. Прикладом може бути плата, що стягується за програми навчання протягом життя, диференційований рівень навчання для іноземних студентів, що не є громадянами ЄС, та фінансування приватним сектором наукових досліджень. Розвиваються також більш помітні форми маркетингу, такі, як придбання неприбуткових державних і приватних ЗВО компаніями для отримання прибутку [529, с.98].

На сучасному етапі трансформації вищої освіти в ЄС, за переконанням Б. Карст та Т. Солбрек, існують виразні ознаки того, що університети рухаються в напрямку посилення підприємницьких ідей та утилітарного духу, визначеного на ринку праці. Ця нова орієнтація має наслідки для формування педагогічних кадрів і набору студентів, понять академічної свободи, пріоритетів у розробленні освітніх програм та методів навчання [398].

13. Поширення інформації про попит і пропозицію фахівців на ринку праці. Урахування вимог до кваліфікацій на ринку праці ЄС полегшують набір студентів на відповідні спеціальності та сприяє вирішенню проблем невідповідності кваліфікацій потребам роботодавців. Відтак порушується пріоритетне питання стратегії ЄС щодо необхідності оновлення кваліфікацій і забезпечення кращій відповідності між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці в довгостроковій перспективі. Державні органи на національному, регіональному та місцевому рівнях, бізнес, соціальні партнери, постачальники освіти виграють від регулярної інформації про короткострокові зміни на ринку праці ЄС, доступні вакансії по всій території ЄС та прогнози попиту на кваліфікації. Збір такої інформації сприяє професійній і географічній мобільності робочої сили. З цією метою Європейська Комісія ініціювала ряд заходів [459, с.11]:

- запровадження мережі «Європейський монітор ринку праці» (European Labour Market Monitor), з періодично оновленою інформацією щодо короткострокових тенденції європейського ринку праці. Мережа здійснює збір, аналіз та поширює дані щодо вакансій та зареєстрованих осіб, які шукають роботу через європейську мережу пошуку роботи «Громадські послуги працевлаштування» (Public Employment Service), а також з інших джерел, зокрема, сектори економіки, компанії та кадрові агентства;

- створення багатомовного словника професій і кваліфікацій, що сприяє підвищенню якості та прозорості інформації щодо вакансій, поліпшенню відповідності між шукачами та вакансіями;

- розроблення онлайн сервісу для надання громадянам якісної інформації щодо професій, кваліфікацій, можливостей навчання та професійної підготовки в ЄС. Частиною цього онлайн сервісу є Європейська мережа професій (The European jobs network (EURES)), що пов'язана з Порталом можливостей для навчання та кваліфікацій в Європі (Learning Opportunities and Qualifications in Europe (PLOTEUS)) та сайтом Євроаксес (EuroAccess), який відображає чіткі географічні пропозиції вакансій в ЄС та надає інформацію про можливості навчання. Окрім того, цей онлайн сервіс передбачає наявність професійних файлів користувачів, що дає можливість отримувати зворотній зв'язок з поясненням причин невідповідності кваліфікації робочому місцю [459, с.12].

14. Деретуляція ринку праці. Незважаючи на те, що європейські ринки праці є доволі регульованими, нині спостерігається тенденція в посиленні деретуляції ринку праці, чий рівень відрізняється в державах-членах ЄС. Хоча цей процес є глобальним, значущість його виявляється саме в європейському масштабі. Так, деретуляція ринку праці на європейському рівні допомогла досягти успіхів у визнанні освітніх ступенів, але не для всіх професій; збільшенні академічної мобільності; створенні умов для трудової мобільності та працевлаштування в межах ЄС [537, с.15; 468].

15. Актуалізація навчання протягом життя. Сучасне професійне життя характеризується швидкоплинністю та нестабільністю. Це спонукає робітників до

постійного перенавчання та підвищення кваліфікації, удосконалення навичок та навіть зміни кваліфікації. Нині сучасники змінюють роботу, і навіть професії, набагато частіше, ніж покоління назад. Середньостатистичний європеєць не має роботи на все життя, він змінює понад 10 робіт під час професійної кар'єри. У старіючому суспільстві, де скорочується робоча сила, європейцям доведеться працювати довше. Це означає, що фахівцям у віці 40+ мають бути створені умови та надані можливості для оновлення своїх кваліфікацій. На сучасному етапі лише 6% старших працівників (віком від 55 до 64 років) зараз здобувають освіту в системі вищої освіти та професійної підготовки. Менше ніж 11% європейців віком від 25 до 64 років залучені до безперервного навчання [562, с.1].

16. Демографічний спад. Держави-члени ЄС, які найбільше постраждали від економічної та фінансової кризи у 2008 р., відчують суттєвий відтік своїх випускників до екологічно чистих районів ЄС. Дослідники визначають зростання двох видів потоків: з півдня на північ та зі сходу на захід. Старіння населення та низький рівень народжуваності значно впливають на регіони Європи та залежать від бюджетів соціального забезпечення, особливо в країнах Південної, Центральної та Східної Європи. Наприклад, загальносвітові тенденції внутрішньої міграції до міст від сільських регіонів можуть призвести до зменшення населення в країні. Португалія є яскравою ілюстрацією демографічних змін, що призводить до зменшення системи вищої освіти, а саме до появи університетів «переможців і невдач». Так, ЗВО, що знаходяться в периферійних регіонах, є найбільшими невдачами, тоді як університети міських районів є великими переможцями. Міграційний потік студентів до міст, де розташовані великі університети, може призвести до того, що малі ЗВО (до 7 500 студентів) та середні ЗВО (7 500-15 000 студентів), більше постраждають від демографічних змін, ніж ті, що мають більший контингент студентів. Приватні ЗВО зазнають більше шкоди від демографічного спаду. Європейські країни, особливо в Центральній та Східній Європі, можуть зіткнутися зі скороченням приватного сектору вищої освіти через демографічні тенденції [373; 529, с.25].

Починаючи з 2015 р., зростаюча кількість ЗВО почала відчувати негативні наслідки демографічної кризи, які проявилися у зменшенні кількості студентів, що буде триватиме в майбутньому. У багатьох ЗВО скорочення контингенту студентів відбулося через демографічні зміни, особливо в Угорщині, Латвії, Литві, Португалії та Румунії (100%), або через фінансову ситуацію студентів та їхніх сімей, особливо в Італії (77%), Латвії (75%), Португалії (100%), Словаччині (67%) та Іспанії (91%) [398, с.64]. Внаслідок демографічних змін ЗВО в майбутньому будуть зараховувати менше вітчизняних та більше іноземних студентів і співробітників [439, с.16].

17. Зростання безробіття випускників відбувається внаслідок багатьох чинників, серед яких виділяють порушення зв'язку між формальною вищою освітою та ринком праці, яка була гарантією для працевлаштування, але вже не відповідає викликам сьогодення. На сучасному етапі ЄС має найбільш освічену робочу силу. Майже 40% європейців у віці від 25 до 39 років мають вищу освіту; у минулому десятилітті цей показник дорівнював близько 25%. Проте ЄС бореться з постійно високими рівнями безробіття серед молоді. Незважаючи на те, що цей показник почав падати, він усе ще більше ніж вдвічі перевищує загальний рівень безробіття і є набагато вищим, ніж в інших розвинутих країнах [439, с.20].

18. Ускладнення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці. Сучасним випускникам з вищою освітою в ЄС важче знайти роботу, ніж раніше, і переважна більшість тих, хто отримує роботу, працюють не за фахом. Ринок праці в ЄС характеризується двосерійною кризою високого безробіття серед молоді та дефіциту кваліфікацій. Нестача кваліфікацій є загальною причиною вакантних посад на початковому рівні (entry-level vacancies) виходу випускників на ринок праці. 40% європейських роботодавців повідомляють про труднощі пошуку робітників з навичками, необхідними для кар'єрного росту та інновацій. Освітні провайдери не співпрацюють з роботодавцями, а ті, з іншого боку, рідко взаємодіють з університетами, тому їх вимоги до кваліфікацій майже не враховують у розробленні навчальних планів. Як наслідок, 72% ЗВО вважають випускників адекватно підготовленими для ринку праці, тоді як таку думку розділяють лише 40%

роботодавців та молоді. У результаті чверть молоді не відчувають плавного переходу від вищої освіти на ринок праці [562, с.7].

19. Нестача вчителів через старіння кадрів. Демографічні зміни впливають не тільки на населення загалом, але також на педагогічну професію. У середньому в країнах ОЕСР вік 26% вчителів початкової школи та 31% вчителів середніх шкіл є понад 50 років. До європейських країн з великою часткою вчителів у віці старше 50 років входять Німеччина (47%), Данія (45%) та Швеція (43%); у початковій школі – Німеччина (49%), Італія (48%) та Швеція (44%), у середній школі лише 5% італійських вчителів молодше 40 років. Тенденції старіння робочої сили вчителів також проявляються у Франції, Нідерландах і Великобританії [507, с.5].

Викладене вище дає можливість зробити такі висновки. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС на макрорівні відображають переважно трансформацію вищої освіти до ринкових вимог протягом двох десятиліть реформ. До тенденцій на макрорівні віднесено: глобалізацію вищої освіти, контингент іноземних студентів, академічну мобільність, поширення англійської мови, інтернаціоналізацію вищої освіти, європеїзацію вищої освіти, поширення Болонського процесу та розвиток ЄПВО, забезпечення якості вищої освіти, зростання кількості фахівців з вищою освітою, впровадження альтернативного фінансування, зростання числа інтернет-провайдерів освітніх послуг, маркетингові заходи вищої освіти, моніторинг і поширення інформації про попит і пропозицію фахівців на ринку праці, дерегуляцію ринку праці, актуалізацію навчання протягом життя, демографічний спад, зростання безробіття випускників, ускладнення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці.

## **5.2. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на мезорівні**

Мезорівень «в економіці являє собою міжгалузеві зв'язки підприємств і організацій. Це господарський механізм, що використовується всередині корпорації» [46], а також це «галузі економіки, які займаються

зовнішньоекономічною діяльністю» [177]. В освітній теорії мезорівень розглядають як середній рівень місцевого самоврядування [204], де основна увага приділяється організації та управлінню навчальними закладами та мережевими організаціями [281], а також рівень окремого ЗВО [481, с.135]. Відповідно, на мезорівні узагальнено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЗВО, які відбуваються в державах-членах ЄС. До таких тенденцій віднесено: розвиток автономії ЗВО; створення систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; зростання конкуренції та співпраці між ЗВО; невідповідність кваліфікації випускників з вищою освітою потребам ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників; поширення міжнародних рейтингів і таблиць ліг; зростання світових брендів та мереж; поширення інформації про освітню діяльність ЗВО; послуги профорієнтації та консультування; сприяння працевлаштуванню та зв'язкам з роботодавцями; мобільність кваліфікованих фахівців.

1. Розвиток автономії ЗВО. В ЄС за останні десятиліття спостерігається загальна тенденція до збільшення автономії ЗВО в багатьох сферах своєї діяльності. Хоча державні органи зберігають головну роль у регулюванні, координації та керівництві вищою освітою, відбувається поступовий перехід від детального державного контролю. Внаслідок цієї тенденції і під впливом місцевих факторів виникла низка національних моделей управління вищою освітою. Ці моделі поєднують елементи центрального контролю, інституційну автономію та настанови зацікавлених сторін. Роль держави стала більш наглядовою та перейшла до зовнішнього керування ЗВО; зосереджена на визначенні національної освітньої політики; контролі відповідальності ЗВО та науково-педагогічного персоналу. Зовнішнє керування також спостерігається у зростаючому впливі зовнішніх зацікавлених сторін у державних органах. Тенденція збільшення автономії ЗВО проявляється в різних питаннях, таких, як внутрішня організація та прийняття рішень, управління фінансовими ресурсами, академічні справи та політика управління академічним персоналом [567, с. 24].

У багатьох державах-членах ЄС університети отримали більшу автономію протягом першого десятиліття XXI століття. Хоча автономія ЗВО підтримується на



державному рівні, вона має негативні наслідки: зменшення державного фінансування; ускладнення вимог до фінансової звітності; поява інституційної бюрократії; обмеження можливості ЗВО проводити власний курс розвитку; звуження спроможності прийняття рішень [529, с.55].

2. Зростання конкуренції та співпраці між ЗВО є ще одним проявом глобалізації та інтернаціоналізації у вищій освіті. В ЄС спостерігається тенденція порівняння з вищою освітою США та Японії. Перші університети були створені в Європі, але сьогодні європейські ЗВО не є першими у світі. Домінуючими є американські ЗВО та декілька університетів Великобританії, жоден ЗВО ЄС-27 (див. додаток А) не перебуває в рейтингу 25-ти кращих університетів країн світу. Оскільки європейські ЗВО ризикують відстати, залучення провідних світових дослідників до ЄС може посилити європейські дослідження та досягти глобальної конкурентоспроможності [562, с.9].

Посилена глобальна конкуренція знайшла своє відображення у міжнародних рейтингах найкращих ЗВО світу, що є значущими тенденціями у 2010-2015 рр. для ЗВО та системи вищої освіти в цілому. Національні та міжнародні рейтинги є проявом зростаючої конкуренції в секторі вищої освіти, які водночас сприяють організації та структуруванню співпраці у вищій освіті. Результати рейтингів перевіряються ЗВО та зацікавленими сторонами (національними органами влади, засновниками фондів, студентами тощо), які використовуються та вимірюються для різних цілей. У звіті «Тенденції 2015» вказують на зростання важливості рейтингів, і ця тенденція буде продовжуватися [483, с.25; 529, с.27].

На важливість двостороннього співробітництва та співпраці між ЗВО вказує нещодавній проект Європейської асоціації університетів (EUA) «Рейтинги в інституційній практиці та стратегіях» (Rankings in Institutional Practices and Strategies (RISP)), який підтверджує, що схеми рейтингів і таблиці ліг використовуються для підтримки стратегій кооперації та конкуренції між ЗВО [434; 350, с.36]. За результатами звіту «Тенденції 2015» ЗВО в Латвії, Румунії, Іспанії та Великобританії також підкреслюють важливість рейтингів і конкуренції [529, с.27]. У звіті «Тенденції 2018» опитувані ЗВО роблять сильний акцент на зовнішньому

співробітництві, де віддають перевагу співпраці з роботодавцями (90%), місцевими громадами (88%), професійними навчальними закладами (73%), міжнародними співробітниками, а також студентському обміну (96%) [351].

3. Створення НРК є визнаним способом поєднання потреб ринку праці та можливостей вищої освіти. НРК забезпечують співвіднесення кваліфікацій, які потрібні роботодавцям; освітніх програм, що дозволяють підготувати студентів у відповідності з вимогами ринку праці; інформацію про компетенції, необхідні фахівцям. НРК сприяють прозорості складної системи формування кваліфікацій, а також стають основою стратегічного планування вищої освіти та професійної підготовки для задоволення попиту на ринку праці та структурування можливостей студентів розвивати професійну кар'єру. НРК є структурним механізмом, який дозволяє переконатися, що вища освіта надає якісні освітні послуги та формує навички, потрібні на ринку праці. У багатьох державах-членах ЄС НРК встановлюють норми та створюються в результаті тісної співпраці з роботодавцями або професійними організаціями. Наприклад, в Австрії, Данії та Німеччині, у розробці НРК беруть участь роботодавці, профспілки та уряд.

Розвиток НРК у відповідності до європейських рамок (ЄК-ЄПВО та Європейська система кваліфікацій ЄС (the Qualifications Framework for the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework of the European Union)) триває вже кілька років. Звіт про виконання визначає десять етапів розробки та впровадження НРК, де останній етап сертифікації підтверджує відповідність НРК вимогам ЄК-ЄПВО (QF-EHEA) [547]. У 2015 р. НРК пройшли сертифікацію у 19-ти державах-членах ЄС. Результати опитування «Тенденції 2015» свідчать про те, що НРК все ще є новим явищем у багатьох країнах. Сьогодні широка громадськість поступово звикає до широкого використання ступеня бакалавра, магістра або доктора, ніж до рівня 6, 7 або 8. Однак уявлення про корисність НРК можуть змінитися з подальшим розвитком навчання протягом життя, диверсифікації способів навчання [529, с.37]. З'являються транскордонні рамки (крім Дублінської рамки ЄС і проекту Tuning), розроблені професійними організаціями. Гарним

прикладом є Європейська система акредитації освітніх програм (EUR-ACE), яка є магістральним напрямом в галузі інженерної освіти [521, с.47].

4. Зростання попиту на висококваліфікованих робітників. Сучасна економічна ситуація ЄС характеризується покращенням економічного розвитку, а також комп'ютеризацією, автоматизацією та роботизацією ринку праці, що веде до підвищення попиту на кваліфікації високого рівня та, відповідно, до зменшення попиту на кваліфікації низького рівня [287, с.3].

5. Невідповідність кваліфікації випускників ЗВО потребам ринку праці. У пропозиції Комітету з питань зайнятості та соціальних питань ЄС відзначають, що, заходи системи вищої освіти у вигляді масового розвитку ЗВО, щоб задовольнити потреби ринку праці у висококваліфікованих робітниках, виявляються малоефективними. У результаті кваліфікація значної кількості випускників ЗВО в ЄС не відповідає ринковим вимогам. Так, приблизно 20% європейців, включаючи випускників університетів, мають низький рівень базових навичок читання, письма та рахування. Окрім того, 44% європейців не мають основних навичок цифрових технологій, що створює серйозні перепони для їх участі на технологічно розвиненому ринку праці та в повсякденному житті [287, с.3].

6. Запобігання незавершеного навчання в школі. У контексті зростаючого попиту на компетенції високого рівня експерти висловлюють занепокоєння щодо масового розвитку вищої освіти, що спричиняє зниження якості та інфляцію дипломів при одночасному зростанні нестачі професійних кваліфікацій. Зменшення значної кількості європейців, які не навчаються та не працюють (NEETs), можливо шляхом запобігання незавершеного навчання в школі [287, с.4].

7. Моніторингу працевлаштування випускників, тривалості перехідного періоду від освіти до роботи приділяють велике значення в ЄС. Комітет з питань зайнятості та соціальних питань закликає держави-члени ЄС збирати інформацію про професійний шлях випускників, що є важливою для забезпечення якості освітніх послуг не тільки на національному рівні, але й на рівні ЄС. Для покращення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці Комітет з питань зайнятості та соціальних питань пріоритетними завданнями вищої освіти визначає:

актуалізацію професійної підготовки; підвищення якості вищої освіти; сприяння двомовній освіті; поєднання навчання та стажування на виробництві; налаштування тісних зв'язків між вищою освітою та ринком праці; розроблення політики учнівства та підприємництва для молодих людей [287, с.4].

Вимірювання працевлаштування випускників ЗВО є нелегким завданням. Відповідно, університети, роботодавці та служби зайнятості мають відігравати взаємодоповнюючу роль у підтримці працевлаштування випускників ЗВО. Франція має дуже розвинену систему моніторингу працевлаштування випускників. Центр досліджень і розробок кваліфікацій (Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)) є центральною організацією, що надає державним і регіональним відділенням інформацію про ринок праці та освітні програми [271, с.18]. У Данії асоціація науковців (АС) регулярно проводить дослідження працевлаштування випускників для визначення ефективності навчальних курсів. Проте результати цих досліджень та опитувань не використовуються владою для вирішення питань фінансування, регулювання доступу до освіти або розподілу начальних місць. Ці дослідження не привели до прямого втручання держави, за винятком деяких галузей, таких, як медицина та стоматологія, де процес зарахування студентів ґрунтується на прогнозуванні трудових ресурсів [271, с.19].

У Фінляндії збором офіційної статистики про попит та пропозицію фахівців на ринку праці займаються Міністерство освіти і науки, Статистичне управління Фінляндії та організація «Foredata LTD». Регіональні ради (у складі регіональної влади, ЗВО, асоціацій роботодавців та великих компаній) проводять дослідження ринків праці регіонів, де зібрана інформація застосовується регіональними державними ЗВО для задоволення попиту на фахівців на ринку праці [271, с.20].

У Великобританії важливою умовою налаштування відносин між вищою освітою та ринком праці є: дослідження кар'єри випускників через 6 і 35 місяців після закінчення ЗВО; дослідження відповідності НРК вимогам роботодавців, що проводиться кожні два роки Комісією з питань працевлаштування та професійної підготовки Великобританії (the UK Commission for Employment and Skills (UKCES));

дослідження перспектив роботодавців (the Employer Perspectives Survey) в рамках дворічного дослідження Комісії (UKCES) [271, с.23].

У Німеччині розробили Європейську мережу регіонального моніторингу ринку праці (European Network on Regional Labour Market Monitoring (EN RLMM)) з метою вивчення та кращого розуміння функціонування регіонального та місцевого ринку праці як важливого інструменту для реалізації Стратегії «Європа2020» [413].

ЗВО ведуть переговори з міністерством про регулювання загальної кількості доступних навчальних місць. ЗВО дозволено збільшувати кількість студентів за окремими напрямками, якщо в якомусь регіоні існує великий попит на цих фахівців, тим самим знижуючи набір на інші спеціальності. Так, в університетах прикладних наук роботодавці повинні бути залучені до визначення попиту на фахівців на ринку праці. Проте спільні з роботодавцями ініціативи щодо реалізації нових освітніх програм не є дуже затребуваними на державному рівні [271, с.21].

8. Підвищення доступності до вищої освіти є одним з основних пріоритетів освітньої стратегії ЄС, тому всі держави-члени внесли цей пункт у національне законодавство, щоб стимулювати національні ЗВО. Розбиття освітніх програм на модулі, орієнтовані на придбання компетенцій, а також регулювання різних студентських потоків (за віком, соціальним класом тощо) дозволяє збільшити доступ до ЗВО та шанси на працевлаштування. Цьому також сприяє значна підтримка з боку роботодавців. У спільній заяві Ради торгово-промислової палати Німеччини (Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, DІHK) і Ради ректорів ЗВО (HRK) приділяють значну увагу забезпеченню випускників професійним досвідом і вищою освітою завдяки тісній співпраці усіх зацікавлених сторін [271, с.23].

9. Поширення міжнародних рейтингів і таблиць ліг, які відображають інформацію про репутацію ЗВО на національному та на міжнародному рівнях, безпосередньо підштовхують вищу освіту до інтеграції з ринком праці. Рейтинги є невід'ємною частиною процесу інтеграції не лише на європейському рівні, але і за його межами. Зростаюча популярність рейтингів не тільки зробила ЗВО більш обізнаними щодо їхнього національного, європейського та міжнародного

позиціонування, але також сприяла налаштування зв'язків і контактів з тими ЗВО, які мають кращі рейтинги, з метою створення привабливих освітніх програм і дослідницької діяльності. У бізнес-дослідженнях спостерігається активна співпраця багатьох компаній з тими ЗВО, хто має кращу міжнародну репутацію та намагається стати частиною освітніх та елітних дослідницьких мереж [537, с.17].

10. Зростання світових брендів і мереж відбувається у двох напрямках. У першому випадку деякі ЗВО намагаються закріпити їх зростаюче міжнародне визнання та репутацію шляхом створення філій і кампусів у всьому світі. В іншому випадку відбувається розвиток міжнародних та європейських мереж ЗВО, які намагаються об'єднати свої сильні сторони для отримання взаємної вигоди і, водночас створювати високі бар'єри для тих ЗВО, які знаходяться нижче них у рейтингу. Такі мережі створюють своєрідне внутрішнє коло елітних ЗВО, в рамках яких співробітники та студенти можуть стати більш мобільними [537, с.18].

11. Поширення інформації про освітню діяльність ЗВО. Поточна інформація про ринок праці є інструментом вибору освітнього курсу для ЗВО, а також для студентів у виборі місця навчання. Усі системи вищої освіти надають різну інформацію про освітні послуги своїх університетів. Тому, починаючи з 2013 р. у Великобританії запустили систему інституційного аудиту, яка пропонує інформацію щодо працевлаштування своїх випускників, що має допомогти студентам приймати більш обґрунтовані рішення у виборі місця навчання та сприяти підвищенню якості освітніх послуг.

Зокрема ця система включає «Основну інформацію про університет» та «Показники працездатності» (Key Information Set and Employability Statements). «Основна інформація про університет» включає стандартизовану інформацію про навчальні курси, призначена для задоволення інформаційних потреб майбутніх студентів та для опублікування на веб-сайтах університетів і коледжів Великобританії. Варто зазначити, що розділи системи інституційного аудиту розроблені з урахуванням потреб студентів на основі їх визначення, до яких входять: задоволення студентів; інформація про курси; дані працевлаштування та заробітної плати випускників; вартість гуртожитку; фінансові відомості (розмір

плати за навчання); інформація від студентських союзів. Окрім того, на цьому сайті є дані про результати опитування «Місце працевлаштування після завершення вищої освіти» (DLHE) та Національного опитування студентів (NSS). Ці дослідження є ключовою частиною системи внутрішнього забезпечення якості, які проводяться з метою збору відгуків студентів про якість курсів, про місце та умови працевлаштування тощо. Такі дані сприяють громадській підзвітності та допомагають інформувати майбутніх абітурієнтів про вибір ЗВО [271, с.56].

12. Послуги профорієнтації та консультування, що надаються ЗВО, є важливим напрямом розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки. У «Рекомендаціях для навчання протягом життя» вимагають від ЗВО надавати послуги консультування у сфері вищої освіти для підтримки студентів у виборі відповідного університету для навчання, пошуку місця роботи на ринку праці, розвитку навичок працевлаштування, а також академічної мобільності [418, с.41].

Надання інформації та консультування в університетах відіграють важливу роль у ряді держав-членів ЄС. Так, наприклад, у Словацькій Республіці послуги консультування є невід'ємним обов'язком ЗВО. За Законом «Про вищу освіту» (the Act on Higher Education), кожен ЗВО повинен забезпечити абітурієнтів, студентів та інших інформацією та послугами консультування щодо курсу навчання та можливостей працевлаштування випускників. Ці зобов'язання доповнюються Законом «Про права студентів» мати доступ до інформації та отримувати консультаційні послуги. Такі послуги потрібні для підтримки студентів в їх рішеннях про вибір університету для навчання та професійної кар'єри. Вони особливо важливі для ЗВО, які спрямовані на навчання протягом життя та бажають залучити різноманітні групи студентів: національних або іноземних студентів, що беруть участь у формальному, неформальному або неофіційному навчанні.

Послуги профорієнтації повинні бути доступні всюди й для всіх людей, диференційовані відповідно до потреб клієнтів, навіть для конкретних груп (іноземних студентів, інвалідів та ін.). Надавати такі послуги має право лише спеціалізовано підготовлений персонал, який відповідає за якість послуг та бере участь у процесі оцінювання якості освітніх послуг ЗВО. Консультування у вищій

освіті є актуальним не тільки для працевлаштування студентів, а й для їхнього особистісного розвитку [418, с.42].

Послуги профорієнтації та консультування з питань зайнятості також є важливим чинником взаємодії вищої освіти з ринком праці. Надання рекомендацій для підтримки студентів у самореалізації в освіті та на ринку праці є ключовими завданнями для збільшення рівня зайнятості випускників після переходу на ринок праці. Консультування відіграє важливу роль у забезпеченні навчання протягом життя, а також є частиною ведення активного образу життя для уникнення статусу безробітних і соціально незахищених. Консультування про наявність робочих місць стимулює підвищення кваліфікації та поліпшення продуктивності й зайнятості. Оскільки ринок праці залежить від зсуву попиту та пропозиції фахівців, коло клієнтів, що мають доступ до консультативних послуг, розширюється. Враховуючи це, державні служби зайнятості почали пропонувати консультативні послуги компаніям, поширюючи інформацію про доступ на ринок праці від осіб до підприємств [459, с.12].

Служби підтримки студентів та професійної орієнтації потрібно також адаптувати до потреб студентів, оскільки Болонські реформи змінюють системи вищої освіти в Європі. У контексті змін освітніх рівнів та програм, методології викладання та вимог до академічної мобільності студентам потрібні пояснення та поради. Послуги студентам такі, як академічне керівництво, кар'єрне обслуговування, проживання, психологічне консультування та соціальні служби, відіграють все більш важливу роль у підвищенні привабливості та конкурентоспроможності ЄПВО. Вони надають національним та іноземним студентам інформацію, яка допомагає кожному окремому студенту краще адаптуватися у вищій освіті відповідно до цілей, завдань та особистих обставин. Опитування «Тенденції V» за 2007 р. свідчить про зростання інформування студентів з 2003 р. про можливості навчання в інших ЗВО (від 56% до 74%), освітні послуги (збільшення з 78% до 85%), навчання мови (від 60% до 85%), служби професійної орієнтації (нові – 66%) [267, с.47].



13. Сприяння працевлаштуванню випускників та зв'язкам з роботодавцями. Зростання кількості студентів та різних способів подолання економічної невизначеності є тими факторами, що спонукають ЗВО приділяти увагу проблемам працевлаштування. Результати опитування «Тенденції V» за 2007 р. свідчать про те, що можливості працевлаштування стали важливим показником якості освітньої діяльності університету. Так, 67% ЗВО вважають працевлаштування випускників вагомим чинником змін, що на 11% вище в порівнянні з «Тенденціями III» за 2003 р. [267, с.32].

Більшість ЗВО-респондентів опитування «Тенденції 2015» пропонують можливості стажування та працевлаштування, а також профорієнтацію для своїх студентів. ЗВО також співпрацюють з роботодавцями та професійними асоціаціями у розробленні освітніх програм. Питання про зв'язки з роботодавцями та професійними асоціаціями стало стандартною частиною опитувань «Тенденції» з 2003 р. «Тенденції 2010» показали зменшення кількості респондентів, які вказали на тісну співпрацю з роботодавцями: 24%, в порівнянні з 30% у «Тенденціях III та V». Результати опитування «Тенденції 2010» підтвердили, що частка ЗВО, які консультуються з професійними організаціями та роботодавцями, досягнула максимальної позначки у 2003-2007 рр., тобто протягом найактивнішого періоду реформ вищої освіти в реалізації структури Болонських ступенів. З тих пір цей показник залишається істотно стабільним, незважаючи на політичні дискусії на європейському та національному рівнях, що вимагає подальшого вдосконалення. Оскільки встановити зв'язок між освітньою програмою та зайнятістю є досить складним завданням – неможливо розробити всі освітні програми відповідними певним професіям. Дослідження цього питання у Франції у 2013 р. показало, що в середньому 59% професій мають відношення до освітніх програм, тоді як лише 17% професій були тісно пов'язані з конкретною програмою, а 24% взагалі не були пов'язані [529, с.82].

14. Трудова мобільність є важливою політичною та економічною умовою забезпечення відповідності між попитом та пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці. Проте, у державах-членах ЄС є різне розуміння цього питання. Так,

дослідження мобільності вчителів ЄС свідчить, що політиці стимулювання добровільної мобільності серед вчителів приділяють значну увагу у 13-ти державах-членах ЄС. Тут вчителі є державними службовцями, чиє працевлаштування залежить від нормативно-правової бази. У Франції, наприклад, освіта підпорядковується центральному уряду, який організовує та контролює різні аспекти вчительської професії, в тому числі мобільність. Інші країни ввели ринкові механізми в системи освіти, що робить відкритий набір вчителів нормою, особливо серед нових країн, що вступили до ЄС та країн-кандидатів. Відкритий набір на посаду забезпечує гнучкість та автономію, але не може бути прирівняним до конкурентоспроможного ринку праці [534, с. 43].

15. Створення систем внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗВО починаючи з 2003 р. є важливою вимогою до національних систем вищої освіти в ЄПВО. Внаслідок цього процесу у 2015 р. у країнах-членах ЄПВО 33-ри національні освітні системи мають 75% ЗВО, та 15 систем мають 100% ЗВО, які створили системи внутрішнього забезпечення якості та опублікували стратегію її безперервного поліпшення. Незважаючи на це ряд країн вказує на жорстко визначені рамки зовнішнього контролю якості, що заважає втілювати політику забезпечення якості освіти на рівні ЗВО. Тому, навіть якщо ЗВО формально несуть відповідальність за внутрішній контроль якості, в дійсності агентства із зовнішнього контролю якості істотно обмежують ЗВО у прийнятті таких рішень [547, с.89].

Отже, на мезорівні узагальнено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЗВО, які відбуваються в державах-членах ЄС. До таких тенденцій віднесено: розвиток автономії ЗВО; створення систем внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗВО; зростання конкуренції та співпраці між ЗВО; невідповідність кваліфікації випускників ЗВО потребам ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників; поширення міжнародних рейтингів і таблиць ліг; зростання світових брендів та мереж; поширення інформації про освітню діяльність ЗВО; послуги профорієнтації та консультування; сприяння працевлаштуванню випускників та зв'язкам з роботодавцями; мобільність фахівців з вищою освітою.

### 5.3. Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на мікрорівні

У науковій літературі з економіки під мікрорівнем розуміють «фірми, підприємства, окремі особи, фермерські господарства» [204], систему організації та управління економічними зв'язками та процесами всередині господарюючого суб'єкта (підприємства чи організації) [46]. Мікрорівень в освіті – це рівень навчально-виховного процесу [481, с.135], а також розробка, впровадження та оцінювання процесів навчання, навчальних програм і ЗВО [281]. Відповідно, на мікрорівні узагальнено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні суб'єктів (учасників) освітнього процесу. До таких тенденцій віднесено: розроблення спільних міжнародних і національних програм; використання індивідуальних, цифрових підходів до навчання; перехід до міждисциплінарного навчання; формування професійно-орієнтованих навичок; зміна парадигми результатів навчання тощо.

1. Спільні міжнародні та національні програми стали однією з відмінних ознак європейської вищої освіти та способом використання європейської культурної, мовної та академічної різноманітності. Міжнародні спільні програми (international joint programmes) пропонуються на всіх трьох рівнях, але з більшим відсотком на рівні магістра. ЗВО у Бельгії, Франції, Німеччині, Італії, Польщі та Іспанії найбільш активно розробляють міжнародні спільні програми.

Національні спільні програми (national joint programmes) пропонуються в ЗВО в Бельгії, Фінляндії, Франції, Німеччині, Греції, Ірландії, Литві, Нідерландах, Португалії та Великобританії. За винятком таких країн як Греція, Португалія, Іспанія та Великобританія, де більша частина ЗВО приділяє велике значення регіональному співробітництву. Близько 22% опитаних ЗВО у звіті «Тенденції 2015» стверджують, що вони не пропонують спільних програм з національними партнерами, переважно в Чеській Республіці (50%), Угорщині (43%), Латвії (43%), Румунії (33%), Словаччині (44%) [529, с.43].

2. Впровадження індивідуальних, цифрових підходів до навчання. Промислова епоха вимагала великої кількості працівників, що мають кваліфікації

середнього рівня, які можуть бути отримані через стандартизовані системи освіти. Зростання економіки знань, свідчить про збільшення частки висококваліфікованих професій і вилучення кваліфікацій середнього рівня. Сучасні економіки все частіше будуються навколо людського капіталу (а не промислових машин), і тому існує набагато сильніша потреба максимізувати потенціал кожного. У цьому новому середовищі індивідуалізовані підходи до навчання (*individualised learning paths*) можуть допомогти студентам і працівникам розвивати вроджені таланти та можливості. Персоналізація навчання потребує значних змін в організації вищої освіти та пропозиції підготовки фахівців на робочому місці (*on-the-job learning*), акцентуючи увагу на прогресі особистості. Навчання може бути перетворено в індивідуальний досвід, коли люди вирішують проблеми по-своєму, набувають знання та навички в своєму власному темпі. Такий підхід до організації навчання максимізує результати не тільки для найталановитіших студентів, але й допомагає розвиватися слабким студентам [562, с.4].

3. Перехід до міждисциплінарного навчання. Глобальні та місцеві проблеми, такі, як реакція на зміни клімату, харчування, водопостачання та енергетична безпека, охорона здоров'я або управління полікультурним суспільством, стають дедалі складнішими та вимагають застосування міждисциплінарного підходу в освітньому процесі. Міждисциплінарне навчання має вирішальне значення для подолання розрізнення, сприяє розумінню причин та складності сучасних проблем, прийняттю інноваційних рішень. Це відбувається на перетині різних дисциплін, з яких з'являються нові знання. Проте в переважній більшості своєї організації європейські школи та університети залишаються розрізненими та різноплановими, які недостатньо враховують проблеми взаємозв'язку в сучасному світі у своїх практиках [562, с.4].

4. Формування професійно-орієнтованих компетенцій. Варто зазначити, що невідповідність та дефіцит кваліфікацій призводить як до безробіття, так і до заповнення вакансій не за фахом. Відповідно, у пропозиції Комітету з питань зайнятості та соціальних питань ЄС вважають, що ці тривожні явища можуть бути вирішені шляхом подальшої модернізації системи вищої освіти через тісне

співробітництво з учасниками ринку праці та зосередження більшої уваги на формування м'яких і трансверсальних компетенцій (які передаються) (soft and transversal skills) для задоволення майбутніх потреб ринку праці у кваліфікованих випускниках [287, с.3]. Це компетенції, які допомагають індивідууму у кращому вирішенні проблем в особистому та професійному житті. У рамках вищої освіти та професійної підготовки формування м'яких навичок є необхідною умовою підготовки студентів відповідно до вимог ринку праці. М'які навички відіграють ключову роль у покращенні відносин на робочому місці, розробці активних поглядів, уміння працювати в команді та вирішенні проблем. У робочих умовах м'які навички мають важливе значення для поліпшення робочих відносин, використовуючи пізнавальні, соціальні та емоційні здібності для прогнозування професійної діяльності та перетворення їх у позитивні та ефективні робочі дії. М'які навички також стосуються міжособистісного спілкування та характеризують відносини між людьми [230].

Іншими важливими компетенціями, які мають придбати випускники у вищій освіті, вважають підприємницькі. Варто зауважити, що тлумачення терміну «навчання підприємництву» (entrepreneurship education) відрізняється у науковій літературі. У вузькому значенні цей термін розуміють, як уміння студентів створювати свою власну компанію, тобто як початок бізнесу. У широкому значенні під «навчанням підприємництву» розглядають студентів більш творчими, орієнтованими на конкретні можливості, активними та інноваційними, готовими до підприємницької діяльності в житті. Усі студенти можуть і повинні розвивати свої здібності та готовність створювати цінність для інших людей. Це є основою для підприємництва та необхідною компетенцією в сучасному суспільстві, незалежно від вибору професії [411, с.6].

5. Зміна парадигми результатів навчання. Дослідники переконані, що в контексті еволюції ринку праці, розуміння кінцевої мети навчання у вищій освіті з точки зору «робочих місць / позицій» є застарілим, і вважають, що замість цього у процесі навчання у вищій освіті, так й під час визнання рівня освіти та кваліфікації слід використовувати категорії «завдання / навички», які здатні виконувати

випускники ЗВО. У зв'язку з цим у повідомленні Європейської Комісії «Програма для нових кваліфікацій для Європи» (COM (2016) 0381) (A New Skills Agenda for Europe) від 2016 р. запропоновано вирішення проблеми невідповідності та дефіциту кваліфікацій та створення ефективної системи їх розпізнавання [287, с.3].

6. Забезпечення співпраці між мобільними студентами та випускниками має також велике значення для подальшого розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці. Під час навчання закордоном такі студенти набувають знання про інші реалії, що робить їх більш схильними до продовження навчання або до працевлаштування в іншій європейській країні, а також поширювати ці знання через особисті зв'язки. Це сприяє отриманню вигоди не лише від контактів і мереж, встановлених попередніми колективами мобільних студентів, а також поширенню інформації про європейські ЗВО, які накопичують студентів з інших систем вищої освіти. Проте, такий обмін піднімає багато питань, від адміністративних деталей до сприйняття репутації ЗВО або освітньої програми кандидатами, що надходять з певної країни, систем вищої освіти або ЗВО. Таким чином відбувається обмін знаннями, навичками, досвідом та кваліфікованими кадрами. Ці кращі знання, які отримують мобільні студенти на інституційному та індивідуальному рівнях, стимулюють взаємодію попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці в ЄС [537, с.16].

7. Збільшення важливості акредитації та забезпечення якості вищої освіти є надійним способом збалансування попиту і пропозиції та джерелом інформації про якість освітньої продукції (підготовлених кадрів) для ринку праці. У ринкових умовах попит і пропозиція освітніх послуг мають певною мірою довіряти взаємодії вищої освіти з ринком праці. Проте попит на фахівців більше ризикує та залежить від ефективності співпраці цих ринкових суб'єктів. Вищу освіту вважають «товаром, перевіреним досвідом», який не можна оцінити до його придбання, але всі його характеристики та якості легко виявляються під час використання або споживання. Це означає, що абітурієнти повинні приймати рішення, не маючи повних знань про кінцевий освітній результат. Ринок освітніх послуг особливо вразливий до таких інформаційних невдач, що негативно позначається на довірі потенційних абітурієнтів до ЗВО та навпаки. Отже, існування оприлюднених і

надійних оцінок освітніх програм та освітньої діяльності ЗВО допомагає як заявникам, так і ЗВО отримати інформацію про якість освітньої послуги [537, с.17].

8. Ретельний вибір ЗВО абітурієнтами для навчання. В умовах масової вищої освіти та конкуренції серед випускників спостерігається більша зацікавленість студентів та їхніх сімей у порівняльному аналізі при виборі ЗВО, що викликано економічною оцінкою майбутніх прибутків від зроблених інвестицій у вищу освіту. Одним із наслідків масової вищої освіти є зниження цінності освітніх ступенів та підвищення їх диференційованої вартості, де такі чинники, як галузь навчання та ЗВО стають все більше важливішими для студентів. Сфера зайнятості також дедалі диверсифікується завдяки збільшенню частки випускників, які працюють за професійно-технічними спеціальностями. На вибір абітурієнтами ЗВО для навчання впливають різні фактори, серед яких вони визначають найважливіші: можливість працевлаштування після закінчення навчання (45%), інтерес до певної галузі (44%), фінансові можливості (28%), соціальне середовище (сім'я та друзі) (25%) [373, с.6], а також майбутня заробітна плата випускників, яка залежить від характеристик освітніх програм, отриманих кваліфікацій, а також від репутації ЗВО [537, с.24].

9. Професіоналізація ступеня бакалавра полягає в зміні освітніх програм підготовки бакалаврів для підвищення їх шансів на працевлаштування. Така «професіоналізація» ступеня бакалавра просувається у Франції за допомогою внесення в освітню програму професійних складових, таких, як стажування або практичні заняття. Також передбачається спрямованість процесу підготовки бакалаврів на формування у них ключових компетенцій, необхідних для професійної діяльності. Такі компетенції передбачають особисті навички, здатність аналізувати практичні проблеми, знання мови, навички володіння комп'ютером, знання дисциплінарних і службових аспектів. У Франції різниця між професійним і науковим освітнім ступенем поступове зникає [271, с.31].

10. Кадрова політика університету. Організація навчання є безпосередньою відповідальністю науково-педагогічного персоналу, який керує розробкою освітніх програм, роботою зі студентами тощо, в рамках структури, профілю підготовки та стратегій, встановлених ЗВО. Тому надання підтримки академічному персоналу у

професійному розвитку за допомогою відповідної політики є важливою умовою для забезпечення та підвищення якості надання освітніх послуг ЗВО [529, с.82].

11. Набір кваліфікованого науково-педагогічного персоналу значно впливає на підвищення рівня освітнього процесу. Тому, наймання персоналу є важливим пріоритетом для ЗВО, які встановили стратегічні цілі набору висококваліфікованих науково-педагогічних працівників за наступними показниками важливості:

- співробітники з міжнародним досвідом (84%)
- інтернаціональний персонал (79%)
- різноманітність працівників (стать, вік, національність) (70%)
- співробітники, які навчалися або працювали в іншому ЗВО (65%).

Наприклад, у ЗВО в Нідерландах і Великобританії сприяють посиленню різноманітності персоналу (Нідерланди – 100%, Великобританія – 80%), а наймають співробітників, які навчалися або працювали в іншому ЗВО більше в Нідерландах (78%), тоді як це важливо лише для 33% ЗВО у Великобританії [529, с.82].

12. Оцінювання науково-педагогічного персоналу. Внутрішні процеси якості ЗВО зазнали швидкого розвитку протягом останніх 15 років в ЄС, які переважно пов'язані з оцінюванням науково-педагогічних працівників та їх академічної діяльності. Згідно з опитуванням «Тенденції 2015» щодо практики оцінювання ЗВО, викладання оцінюється більш регулярно (89%), ніж дослідження (84%). Найбільша кількість ЗВО, які не регулярно оцінюють якість викладання, є у Фінляндії (25%), Швеції (43%) та Франції (67%). Окрім того, 67% ЗВО вимагають від деканів факультету або керівників відділів регулярно обговорювати з викладачами їх навчально-методичну роботу. Серед найтипівіших інструментів оцінювання результативності викладання, що широко використовують у ЗВО, є студентські анкети – (93%), педагогічні портфоліо – 45% (20% ЗВО планують це розвивати) та відгуки колег – 37% (20% ЗВО планують це розвивати).

Окрім того, відгуки про викладання застосовують 98% ЗВО, в загальному навчальному середовищі – 83% та службах підтримки – 73%. Відтак, процеси внутрішнього забезпечення якості, що зосереджені на оцінюванні викладання, поширюються ЄПВО, і студенти все частіше залучаються до цих процесів. Однак,



дослідники підкреслюють необхідність диверсифікації інструментів, що використовуються для оцінювання викладання [529, с.83].

13. Розвиток підвищення кваліфікації викладачів. У ЗВО спостерігається систематичні зусилля, спрямовані на підвищення кваліфікації викладачів шляхом поєднання факультативних (75%) та обов'язкових (40%) курсів. Ці курси пропонуються дидактичним або педагогічним підрозділом. Більшість ЗВО (60%) мають центральний підрозділ, решта 33% мають підрозділи, розташовані у факультетах. Такі тенденції свідчать про значне поступове зростання кількості підрозділів для підвищення кваліфікації викладачів порівняно з опитуванням у 2010 р., коли лише 48% ЗВО повідомили про існування таких підрозділів, а також про розширення сфери забезпечення якості та активну участь у цих процесах ЗВО [339, с.20; 529, с.83].

14. Опитування студентів. Спостереження за успішністю випускників на ринку праці після завершення навчання має велике значення для ЗВО, щоб зрозуміти закономірності цього явища, а також для визначення способів вирішення слабких сторін в освітній галузі. Внаслідок зростаючої різноманітності студентства ЗВО усвідомлюють потребу моніторингу, а опитування стають усе більш поширеними. Так, 53% ЗВО регулярно здійснюють моніторинг своїх недавніх випускників після закінчення навчання. Більше 75% ЗВО проводять такий моніторинг у Данії, Фінляндії, Угорщині, Ірландії, Італії та Великобританії. Ще 21% ЗВО аналізують вибірку випускників, у 11% ЗВО моніторинг здійснюється окремими факультетами або відділеннями. Варто зазначити, що спостереження за випускниками зосереджене більше на магістрах (87%), ніж на бакалаврах (81%). Моніторинг випускників з докторськими ступенями також дуже швидко прогресує з 2011 р. – 23%, а в 2015 р. – 48%, що вказує на поширення трирівневого навчання у державах-членах ЄС [529, с.90].

15. Залучення роботодавців до підготовки кадрів з вищою освітою є важливою тенденцією розвитку інтеграційних процесів вищої освіти з ринком праці. У деяких державах-членах ЄС, термін «залучення роботодавців» набув значної популярності та вживається переважно для окреслення співпраці між роботодавцями та ЗВО при

розробці освітніх програм і дипломів, які відповідають і академічним вимогам, і практичним галузевим потребам. Окрім того, така взаємодія охоплює співпрацю в наукових дослідженнях, перенесення знань з однієї сфери в іншу, призначення на посаду та стажування, навчання на робочому місці тощо.

Залучення роботодавців до освітнього процесу також означає їх участь у діяльності організаційно-управлінських структур, наприклад, прийняття роботодавців до складу органів управління університетом, експертних або університетських рад. У рамках діяльності факультетів представники роботодавців можуть також брати участь у діяльності різних комітетів, наприклад, у діяльності комітетів для затвердження освітніх програм. Інший спосіб участі роботодавців у процесі підготовки кадрів (дуже поширений в Австрії) – це організація регіональних зустрічей співробітників ЗВО та роботодавців, де вони обговорюють зміни до освітніх програм, проблеми якості підготовки та працевлаштування, стажування та випускні роботи студентів. Це забезпечує внесення періодичних коректувань в організацію і зміст освітніх програм відповідно до поточних вимог суспільства та ринку праці [271, с.25].

16. Урахування вимог ринку праці під час контролю якості освітньої діяльності ЗВО є ще одним інструментом інтеграції вищої освіти з ринком праці. Система забезпечення якості вищої освіти в державах-членах ЄС складається з двох компонентів – внутрішнього та зовнішнього оцінювання (оціночні аспекти якості) та акредитації (прийняття позитивного або негативного рішення на підставі певних стандартів і критеріїв). Як правило, це стосується оцінювання освітніх програм, хоча в останні роки все частіше оцінюється освітня діяльність ЗВО.

Одна з фундаментальних тенденцій національних систем забезпечення якості стосується переходу від застосування методів, переважно орієнтованих на вхідних даних (первинна кваліфікація, кваліфікація за стажем, умови навчання), до методів, заснованих на оцінюванні результатів навчання (кваліфікації та компетенції, отримані випускниками після закінчення навчання). Використання методів оцінювання за результати навчання дозволяє розробляти освітні програми відповідно до вимог ринку праці [271, с.50].

У 2010 р. Національне агентство вищої освіти Швеції (Högskoleverket) розробило нову систему оцінювання якості вищої освіти, за якою ринок праці став добре представленим у зовнішній шкалі оцінювання. Таке оцінювання здійснюється спільно з експертами, представниками роботодавців і студентами. Представники роботодавців призначаються відповідними організаціями на ринку праці та є особливо важливими для здійснення оцінювання відповідності освітніх програм вимогам ринку праці [271, с.52].

В Агентстві із забезпечення якості Великобританії (Agency Assurance Agency, QAA) участь роботодавців відбувається завдяки їх співробітництву з університетами в розробленні кваліфікацій, які відповідають як академічним, так і галузевим потребам. Агентство намагається залучати роботодавців до процесу розроблення кваліфікацій, забезпечуючи їх відповідність національним стандартам вищої освіти. Хоча сучасні ЗВО достатньо активно співпрацюють з роботодавцями, в освітній галузі намагаються побудувати такі відносини, які будуть максимально вигідними та корисними студентам, роботодавцям та академічному персоналу. Інтереси Агентства із забезпечення якості вищої освіти у співпраці з роботодавцями переважно зосереджені на забезпеченні якості навчання на виробництві, процедурі оцінювання, акредитації та атестації ЗВО [271, с.54].

У Швеції та Великобританії у системах забезпечення якості застосовується підхід до оцінювання освітньої діяльності ЗВО на базі результатів навчання, при якому важливим компонентом оцінки є можливість працевлаштування випускників. На прикладі цих країн видно, як учасники ринку праці стають структурно невід'ємною частиною процедури оцінювання якості вищої освіти. У цілому, ринок праці поступово стає домінуючим фактором у системах забезпечення якості вищої освіти [271, с.51].

17. Формування цифрової компетенції стає провідною грамотністю та умовою для можливості отримання роботи. У цих умовах молоді люди мають перевагу. Сьогодні 93% європейських робочих місць використовують комп'ютери, і майже немає роботи, яка не вимагає, принаймні, базових цифрових навичок. Так, у 2016 р. у половині європейських будівельників вимагали наявність базових цифрових

навичок для виконання роботи у професійній сфері. Проте, переважна більшість роботодавців (88%) не вжили жодних заходів для подолання браку цифрових навичок своїх співробітників. Варто зауважити, що вперше в історії освіти та ринку праці спостерігається ситуація, коли молодь більше володіє бажаними навичками, ніж старші колеги. Це може мати серйозні наслідки для ринків праці, які все ще значною мірою залежать від стажу та багаторічного досвіду роботи працівників.

Окрім того, неоднорідний доступ до цифрових технологій старшим поколінням часто створює певні труднощі в системах соціального захисту, де поява електронного уряду, інтернет-магазинів, електронного банкінгу та смарт-мобілок створює брак базових навичок і знань цифрових технологій і може залишати людей не тільки без роботи, але і поза суспільством [562, с.2].

У контексті дослідження було також здійснено аналіз довгострокових тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС. Так, у майбутньому вища освіта (відкрите та дистанційне навчання, віртуальні університети, електронне навчання, відкриті освітні ресурси), ймовірно, стане найважливішим чинником транснаціонального забезпечення завдяки: цифровим технологіям, які трансформують доступ до освіти; залученню нових підходів до викладання та навчання; новим системам доставки освітніх послуг; масовим онлайн-курсам (MOOCs); мобільному навчанню (mobile learning) та хмарним обчисленням (cloud computing) [355; 448].

З урахуванням цього явища у наступному десятилітті у взаємодії вищої освіти з ринком праці дослідники прогнозують такі тенденції.

Крім загальної тенденції розвитку глобалізації протягом найближчих десятиліть, спостерігається значна зміна розподілу економічних сил у світі. Незважаючи на те, що протягом останніх десятиліть Європа, Північна Америка та Японія були найважливішими гравцями світової економіки, окремі регіони та країни, що розвиваються, почнуть вигравати головну роль протягом найближчих десятиліть. Особливо економічний розвиток країн БРІК (Бразилія, Росія, Індія та Китай) стане рушійною силою змін цієї глобальної економіки [371, с.6]. «Найболючіший прогноз» лауреата Нобелівської премії Р. Фогеля, а також прогнози

провідних економістів показують, що Китай може збільшити свою частку світового ВВП з 11% сьогодні до 40% у 2040 р [342, с.2]. У той же час прогнозують зниження рівня ЄС-15 (див. додаток А) з сьогоднішнього 21% до 5% у 2040 р. [521, с.6].

Збільшення літніх людей у вищій освіті в ЄС. Сучасна робоча сила відчуває старіння європейського населення, що вплине на загальну пропозицію робочої сили, а також на продуктивність праці, оскільки працівники віком від 50 років працюють менш продуктивно, ніж працівники молодші 50 років. Ключовим завданням політики збереження старих працівників на ринку праці та підвищення їхньої продуктивності є інвестиції у формування людського капіталу. Навчання та тренінги можуть допомогти працівникам старшого віку частково компенсувати передбачуване зниження заробітної плати, викликаного збільшенням пропозиції літніх працівників проти пропозиції молодих на ринку праці [508, с.4].

Дослідники припускають, що додаткова освіта дозволить підвищити рівень кваліфікації літніх працівників, якщо запровадити заходи для забезпечення базової грамотності та навичок. Прикладом у цьому напрямку є Норвезька реформа компетенцій (the Norwegian Competence Reform), яка встановлює законне право дорослих на вищу освіту на основі середньої. Ця політика поширена в Північній Європі, де в порівнянні з Південною Європою є відносно менша потреба в додатковій освіті [508, с.4].

Старіння населення є однією з найважливіших тенденцій, що впливають на майбутнє європейських ринків праці. Для реалізації цілей політики зайнятості від 2010 р. держави-члени ЄС прагнули збільшити кількість робочої сили, але економічна криза не дозволила ЄС їх досягти. Сучасна політика зосереджується на скороченні рівня безробіття, стикаючись з міграційною кризою. Запровадження програми «Навички» (the Skills agenda) спрямовано на допомогу державам-членам ЄС у вирішенні проблеми дорослих людей з низькою кваліфікацією та безробіттям. Однак за прогнозом Європейського центру розвитку професійного навчання (Cedefop) від 2016 р. в наступному десятилітті скорочення робочої сили в багатьох державах-членах перешкоджатиме економічному зростанню ЄС [348, с.1].

Збільшення кількості фахівців з вищою освітою на ринку праці вже спостерігають у Швеції [512, с.6], Великобританії, де кількість випускників з вищою освітою зросла за період з 2004-2014 рр. для бакалаврів на 37.6%, магістрів на 35.1% та докторів філософії на 28.6%. Підвищення частки випускників на міжнародному рівні – це задоволення зростаючого попиту на висококваліфіковану робочу силу, коли змінюється світова економіка. Комісія з питань зайнятості та кваліфікацій Великобританії (the UK Commission for Employment and Skills) прогнозує збільшення частки фахівців з вищою освітою з 28,7% у 2002 р. до 51,3% у 2022 р., та зменшення робітників з низьким рівнем освіти з 71,4% у 2002 р. до 48,7% у 2022 р. Відповідно, при зміні економіки університети відіграватимуть вирішальну роль у розвитку робочої сили у Великобританії та ЄС [473, с.28].

Відтік висококваліфікованої робочої сили з ЄС. Еміграція висококваліфікованих людей до країн, що не входять до ЄС, зокрема до США, є явищем, яке спостерігають в ЄПВО. Особливо молодих випускників ЗВО приваблюють кращі умови праці та підвищення заробітної плати за кордоном, з тим щоб вони залишали свої рідні країни. Така втрата висококваліфікованих фахівців є серйозним ризиком для Європи як конкурентоспроможного регіону, заснованого на знаннях, тому що такий відтік робочої сили пов'язаний з місцем розташування високотехнологічних галузей та наявністю в них робочих місць. Також, відтік молодих фахівців, які можуть зробити важливі економічні та соціальні внески в європейську економіку, загострює проблеми демографічних змін [507, с.6].

Глобальна конкуренція висококваліфікованої робочої сили простежується між ЄС та країнами з економікою, що розвивається – країнами БРІК (Бразилія, Індія, Російська Федерація та Китай). Ці країни мають порівняльні переваги у виробництві трудомістких товарів, тоді як промислово розвинені країни Європи мають порівняльну перевагу в постачанні товарів, які потребують більш висококваліфікованої робочої сили. Але країни БРІК починають конкурувати в постачанні висококваліфікованих робітників. Тому стратегія Європи у сфері електронних та інформаційних технологій повинна зосереджуватися на збереженні та зміцненні провідної позиції як економіки, заснованої на знаннях, для того, щоб

протистояти конкуренції країн БРІК. Низькокваліфіковані працівники зможуть конкурувати на глобальних низько-оплачуваних ринках праці, і вони все частіше стикаються з безробіттям. Це створює провідну проблему протягом життя. Дослідження показують, що база для висококваліфікованої робочої сили починається з високоякісного навчального середовища в ранньому дитинстві, а також передбачає вдосконалену стратегію навчання протягом життя. Зокрема, існує необхідність розробити стійкі механізми фінансування для усіх етапів вищої освіти, які мають бути достатньо гнучкими для подолання демографічних змін, що очікуються в майбутньому [507, с.8].

Поступова конкуренція людей з машинами, щоб отримати нові уміння. Досягнення у високопродуктивних обчислювальних системах дають можливість здійснити революцію штучного інтелекту, за допомогою якої машини можуть навчатися виконувати все більш складні завдання. Оскільки люди будуть конкурувати з роботами, не лише за виконання планових завдань та некваліфіковані робочі місця, освітні системи мають переорієнтуватись на ті навички та компетенції, які були б перш за все важливими для успіху людського капіталу: креативність, вирішення проблем, переговори, адаптивність, критичне мислення, спільна робота, співпереживання та емоції, а також міжкультурне спілкування [562, с.3].

У майбутньому постіндустріальному суспільстві, на думку І. Левіна, розвиток вищої освіти визначають три такі тенденції: використання соціальних мереж, персоналізація навчання та інтенсивний розвиток статистичних досліджень (Data Intensive Science). Соціальні мережі як новий спосіб формування суспільної свідомості є характерними тенденціями, які впливатимуть на систему освіти в найближчому майбутньому. Соціальні мережі як культурне явище посилюють міжособистісне спілкування та змінюють характер відносин між людиною та суспільством. Технологічна основа соціальних мереж, надає можливі форми діяльності в мережі, такі як блоги, форуми, вікі та ін. Деякі такі заходи стають усе більш популярними в ЗВО як база нового навчального середовища та успішної навчальної діяльності. Однією з таких заходів у соціальних мережах є особиста ідентифікація в режимі онлайн [417, с.1].

Персоналізація навчання. Західне суспільство, у цілому, і вища освіта, зокрема, розвивається в напрямку персоналізації, що сильно пов'язано з новим феноменом особистої ідентичності он-лайн, який останнім часом інтенсивно вивчається. Поняття особистої ідентифікації в режимі онлайн (Personal Identity Online) характеризує специфічну поведінку особи в мережевому середовищі, що виявляється в унікальній можливості формувати індивідуальну ідентичність інакше, ніж реальність. Світова мережа відкриває нові можливості для самовираження та формування ідентичності, особистої ідентифікації в режимі онлайн – це форма персоналізації, яка характеризує постіндустріальні освітні середовища, що змінюють ролі вчителів і студентів [417, с.1].

Розвиток нової наукової парадигми – статистичних досліджень (Data Intensive Science) – виявляє пріоритет технічного та соціального спілкування в процесі наукових досліджень над традиційними методами (теоретичними та емпіричними) [417, с.3].

Отже, на мікрорівні узагальнено тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні суб'єктів (учасників) освітнього процесу. До таких тенденцій віднесено: розроблення спільних міжнародних і національних програм; використання індивідуальних, цифрових підходів до навчання; перехід до міждисциплінарного навчання; формування професійно-орієнтованих навичок; зміна парадигми результатів навчання тощо. Зазначено, що в довгостроковій перспективі очікують такі тенденції: посилення глобалізації, старіння населення та робочої сили, збільшення літніх людей у вищій освіті, збільшення фахівців з вищою освітою, відтік висококваліфікованої робочої сили з ЄС, глобальну конкуренцію висококваліфікованої робочої сили, інтенсифікацію комп'ютеризації суспільства, поширення цифрової грамотності, розвиток наукових статистичних досліджень та розвиток штучного інтелекту.



## Висновки до п'ятого розділу

У розділі обґрунтовано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці ЄС відповідно до трьох рівнів ринкових відносин: макро-, мезо-, мікрорівень; розкрито їх сутність, узагальнено та охарактеризовано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЄПВО, на рівні ЗВО, на рівні суб'єктів освітнього процесу (див. додаток П).

До тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС на рівні ЄПВО віднесено: глобалізацію вищої освіти, контингент іноземних студентів, міжнародну мобільність студентів і викладачів, поширення англійської мови, інтернаціоналізацію вищої освіти, європеїзацію вищої освіти, поширення Болонського процесу та розвиток ЄПВО, забезпечення якості вищої освіти, зростання кількості фахівців з вищою освітою, впровадження альтернативного фінансування, зростання числа інтернет-провайдерів освітніх послуг, маркетингові заходи вищої освіти, моніторинг і поширення інформації про попит і пропозицію на ринку праці, дерегуляцію ринку праці, актуалізацію навчання протягом життя, демографічний спад, зростання безробіття випускників, ускладнення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці.

До тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні ЗВО віднесено: розвиток автономії університетів, зростання конкуренції та співпраці між ЗВО, створення національних рамок кваліфікацій, створення систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, сприяння ЗВО працевлаштуванню випускників та зв'язкам з роботодавцями, запровадження послуг профорієнтації та консультування, зростання попиту на висококваліфікованих робітників, невідповідність кваліфікації випускників з вищою освітою потребам ринку праці, здійснення моніторингу працевлаштування випускників, підвищення доступності до вищої освіти, поширення міжнародних університетських рейтингів і таблиць ліг, зростання світових освітніх брендів і мереж, поширення інформації про освітні послуги та збільшення мобільності фахівців з вищою освітою.

До тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці на рівні суб'єктів освітнього процесу віднесено: розроблення спільних (подвійних) міжнародних і національних програм, впровадження індивідуальних підходів до навчання, перехід до міждисциплінарного навчання, формування професійно-орієнтованих компетенцій, формування цифрової компетенції, професіоналізація освітніх ступенів, актуалізація оцінювання якості освітніх програм, урахування вимог ринку праці під час контролю якості освітньої діяльності ЗВО, забезпечення співпраці між мобільними студентами, ретельний вибір абітурієнтами університету для навчання, зміна кадрової політики університету, оцінювання науково-педагогічного персоналу, розвиток підвищення кваліфікації викладачів, здійснення опитування студентів, залучення роботодавців до освітнього процесу.

У розділі здійснено педагогічне прогнозування взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС, де в довгостроковій перспективі очікують такі тенденції: посилення глобалізації, старіння населення та робочої сили, збільшення літніх людей у вищій освіті, збільшення фахівців з вищою освітою, відтік висококваліфікованої робочої сили з ЄС, глобальну конкуренцію висококваліфікованої робочої сили, інтенсифікацію комп'ютеризації суспільства, поширення цифрової грамотності, розвиток наукових статистичних досліджень та розвиток штучного інтелекту.

Визначення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС на макро-, мезо- та мікрорівні дало можливість для системного та глибокого вивчення цього питання.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [104], [126], [127], [451], [454].

## **РОЗДІЛ 6. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДЛЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РИНКОМ ПРАЦІ В УКРАЇНІ**

У розділі проаналізовано сучасний стан взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні, здійснено порівняння тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та в Україні, визначено напрями використання досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні, розроблено рекомендації щодо гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні на основі використання досвіду ЄС щодо цього питання.

### **6.1. Сучасний стан взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні**

Болонський процес мав для України «не лише просвітнє та пізнавальне значення», це не просто «прилаштування» системи національної вищої освіти до нових реалій, а засіб набуття нових якісних ознак. Сучасний розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, що вимагає проведення реформування вищої освіти в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем.

Різноманітні аспекти реформування національної системи вищої освіти широко висвітлені в працях багатьох українських учених, зокрема В. Кременя, С. Сисоевої та ін. Дослідники зазначають, що сучасна система вищої освіти України знаходилася у стані різких поточних і перспективних змін. Першочергових реформ вимагала структура системи вищої освіти, яка не відповідала світовій практиці передових систем вищої освіти, що утруднювало міжнародне співставлення й розуміння міжнародних стандартів рівнево-орієнтаційної та галузевої відповідності освітніх програм і кваліфікацій.

Реформи системи вищої освіти в Україні сьогодні активно обговорюються науковою спільнотою, де саме питання взаємодії вищої освіти з ринком праці посідає значне місце. Ринкові відношення стали найскладнішим викликом, з яким

зіткнулися сучасні університети України. У цьому контексті важливим виявляється дослідити сучасний стан вищої освіти та ринку праці України з урахуванням ключових змін, які відбулись на законодавчому рівні.

Розглянемо сучасний стан вищої освіти України. За період з 1991-2013 рр., згідно з експертним висновком, у сфері вищої освіти в Україні відбулись кількісні та якісні зміни. До кількісних змін відносять значне зростання в галузі вищої освіти: кількість ЗВО III-IV рівнів акредитації зростає від 149 до 325, а кількість студентів, які здобувають вищу освіту у ЗВО I-IV рівнів акредитації, – з 1,6154 млн. до 2,0527 млн. [64]. Отже, у цей період в Україні в цілому зростає обсяг формування людського капіталу та підвищується рівень забезпечення економіки висококваліфікованими кадрами. Серед якісних змін у вищій освіті виділяють такі:

- створена платна форма одержання вищої освіти, завдяки якій вдалося пом'якшити вплив на університети економічної кризи 1990-х рр., проте це стало одним із чинників зниження якості освіти;

- університети перейшли на підготовку студентів на трьох рівнях вищої освіти (рівень «спеціаліст» скасовано, оскільки він де-факто тотожний «магістру»);

- впроваджено вступ на бакалаврат за результатами зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників середніх шкіл;

- у 2005 р. Україна приєдналась до Болонського процесу;

- запроваджено ЄКТС;

- у 2011 р. затверджена НРК, розроблений та опублікований сучасний освітній глосарій, значного розвитку дістала міжнародна академічна мобільність [26, с.3].

- з 2014 р. з прийняттям нового Закону «Про вищу освіту» в університетському житті відбувається новий виток змін.

Основними механізмами реформ, на переконання авторів «Стратегії реформування вищої освіти», реалізація якого розрахована на період 2015-2020 рр., є «залучення до процесу провідних учених і викладачів ЗВО, підвищення соціального статусу науково-педагогічних і наукових працівників, забезпечення здорової і справедливої конкуренції на ринку освітніх послуг, перехід від системи держзамовлення до сучасних методів державного фінансування, концентрація

фінансових ресурсів держави у провідних університетських центрах, стимулювання інтеграції університетів і наукових установ, забезпечення академічної та фінансової автономії ЗВО, заохочення приватного інвестування у сферу вищої освіти і наукових досліджень тощо» [182].

На нашу думку основними нововведеннями ухваленого парламентом закону є: зміни державної політики у сфері вищої освіти; зміни прав державних і приватних ЗВО; зміни у визначенні рівнів та ступенів вищої освіти; зміни в підходах до розроблення освітніх програм; забезпечення якості вищої освіти; інтернаціоналізація та мобільність; фінансування вищої освіти [176; 533].

Варто зазначити, що роль англійської мови у вищій освіті кардинально змінилася, особливо після прийняття нового Закону «Про вищу освіту» (2014 р.), у якому приділяється значна увага міжнародному співробітництву ЗВО. Згідно зі Статтею 75 «основними напрямками міжнародного співробітництва ЗВО є участь у програмах двостороннього міждержавного обміну студентами, науково-педагогічними працівниками; проведення спільних наукових досліджень; організація міжнародних конференцій; участь у міжнародних освітніх та наукових програмах; спільна видавнича діяльність» [151] та ін. Це вимагає від професорсько-викладацького складу ЗВО не просто володіння англійською мовою як засобом спілкування, а саме академічною та науковою, професійно-орієнтованою англійською мовою, володіння якою сприятиме університетам у здійсненні міжнародного співробітництва. Отже, англійська мова поступово перетворюється з мови спілкування в мову професійного використання у ЗВО.

Незважаючи на значні зміни форми та змісту вищої освіти, які вона зазнала з моменту підписання Болонської декларації у 2005 р., дослідники вказують на ряд недоліків, які гальмують модернізацію моделі в цілому. Серйозним недоліком є невідповідність дисциплін, які викладають в Україні, європейським, а також перспектива взаємозарахування навчальних досягнень між різними ЗВО як усередині України, так і в Європі. Такі заходи повинні були сприяти мобільності студентів між ЗВО в межах ЄС, спрощенню можливості працевлаштування студентів, підвищенню якості вищої освіти, враховуючи вимоги ринкової економіки

та все більшого практично-орієнтованого характеру знань. Україна уклала численні міжурядові міжнародні угоди про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання. Проте, кількість вітчизняних ЗВО, які запровадили спільні програми та присвоюють національно визнані ступені спільно з університетами інших країн, становить лише 3% загальної кількості українських ЗВО [38, с.20].

Вивчаючи сучасний стан інтернаціоналізації університетів в Україні, зарубіжні дослідники визнали реалізацію Болонського процесу в національній системі вищої освіти незадовільною. Незважаючи на те, що всі ЗВО стверджують, що вони відповідають вимогам Болонського процесу, дослідники знайшли мало доказів для визначення модулів навчальних програм і кредитів відповідно до вимог Болонського процесу, а також мало доказів використання будь-яких систем забезпечення якості. Дуже мало керівників університетів усвідомлювали наслідки Болонського процесу [547, с.76]. Вказують на невизначеність того, чи відповідає цей процес політиці міністерства чи ЗВО, внаслідок чого спостерігають відсутність чіткості ступеня університетської автономії у прийнятті рішень про набір іноземних студентів, розроблення освітніх програм та навчальних матеріалі. Автори звіту вказують на необхідність вдосконалення та інтернаціоналізації університетів по всій Україні [547, с.79].

Сучасний стан розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні також вимагає приведення її у відповідність із Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в ЄПВО. Вітчизняні дослідники зазначають, що «європейські стандарти та рекомендації, зокрема щодо внутрішнього забезпечення якості (саме забезпечення, а не лише моніторингу, оцінювання, контролю), у ЗВО ще повністю не осмислені й системно не застосовуються у вітчизняній практиці. Сприяти цій роботі могло б розроблення національних стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, сумісних із СРЗЯ» [159, с.35].

Вивчаючи це питання, європейські дослідники рекомендують розробити національні стандарти якості відповідно до вимог Болонського процесу. «Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти розробляє і затверджує стандарти освітньої діяльності, а згідно зі Статтею 10 Закону України «Про вищу

освіту» (2014 р.) Стандарти вищої освіти розробляються відповідно до НКР та використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результативності освітньої діяльності ЗВО. Потреба в розробленні національних стандартів якості та заходів відповідно до вимог Болонського процесу вимагає забезпечити ЗВО більш ефективною документацією та навчанням, щоб сприяти дотриманню стандартів та процедур Болонського процесу. Такі заходи мають стати обов'язком призначених офісів у міністерстві та в кожному університеті» [547, с.79].

Іншою проблемою сучасної вищої освіти є невідповідність рівня підготовки випускників вимогам ринку праці. «Значною проблемою для всіх випускників, незалежно від рівня їхньої теоретичної підготовки, роботодавці вважають відірваність знань від практики, непідготовленість до роботи в реальному бізнесі, нерозуміння того, як цей бізнес працює. Оскільки саме ця проблема трапляється найчастіше, усі опитані компанії намагаються вирішувати її власними силами – шляхом додаткового навчання молодих спеціалістів безпосередньо в компанії, а також співробітництва із ЗВО» [38, с.22].

Проте, незважаючи на зазначені вище проблемні питання у розвитку вищої освіти, починаючи з підписання Болонської декларації в 2005 р. в Україні відбувається поступовий перехід вищої освіти до європейської моделі, в якій вона має бути в авангарді потреб ринку праці, грати на випередження та створювати конкурентне середовище. В умовах ринкової економіки якісним показником ефективності роботи нової моделі вищої освіти є рівень працевлаштування випускників.

Розглянемо сучасний стан ринку праці в Україні. Дослідники переконані, що рівень безробіття серед випускників ЗВО є одним з індикаторів, який характеризує ефективність освітньої політики. Незважаючи на те, що, з одного боку, в Україні підвищується рівень забезпечення економіки висококваліфікованими кадрами, з іншого боку збільшуються проблеми працевлаштування підготовлених фахівців серед економічно активного населення. Починаючи з 2005 р. під впливом демографічних і соціально-економічних процесів проявилась тенденція до звуження обсягів діяльності ЗВО та підготовки фахівців, а також склалася тенденція

перенасичення ринку праці фахівцями з вищою освітою. Порівняно з 2005 р., у 2013 р. чисельність безробітних з вищою освітою зросла більш ніж у два рази [7, с.133].

За даними державної служби зайнятості в 2010 р. в Україні серед безробітних віком 15-25 років частка випускників вищих, професійно-технічних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл становила відповідно 36,9%; 55,9%; 7,2% [140].

У 2012-2013 рр. чисельність безробітних, які мають повну та базову вищу освіту, перевищила 400 тис. осіб та складала 27% від усієї кількості зареєстрованих безробітних. Це означає, що наявність вищої освіти не є гарантією зайнятості, вона лише дає певні переваги у працевлаштуванні [7, с.133].

Згідно Л. Лавриненко, станом на 2011 р. найбільший обсяг послуг на ринку був представлений вищою освітою, чия частка становила майже 70% обсягу реалізованих освітніх послуг [76]. Це означає, що ринок праці все більше поповнювали фахівці з вищою освітою, хоча попит на них не був відповідним. У 2014 р. в країні відчували дисбаланс попиту та пропозиції певних категорій випускників з вищою освітою, зокрема занадто багато на ринку праці було випускників з бізнес та економічною освітою (57%), з юридичною (55%), тоді як на ринку відчували нестачу фахівців з інженерно-технічною освітою (44%), ІТ-фахівців (12%) та будівельників (17%) [182, с.65].

У світлі таких проблем було здійснено вивчення сучасної ситуації випускників педагогічних ЗВО в Україні, оскільки професія вчителя найменше залежить від ринкових трансформацій у суспільстві. Матеріалом дослідження стали результати проведеного нами опитування та статистичні дані. В опитуванні взяли участь 72 випускника педагогічного ЗВО м. Києва (2014-2015 рр.), серед яких були 18 бакалаврів, 18 спеціалістів та 36 магістрів. Здійснення кількісного та якісного аналізу даних опитування показали таку картину (див. додатки Ж, З).

Вивчення механізмів фінансування навчання показало, що більшість з опитуваних студентів – 55,55% навчалися за кошти державного бюджету, інші – 44,44% за кошти фізичних чи юридичних осіб (за контрактом). Типовим механізмом фінансування навчання у вищій освіті залишаються батьківські кошти (54,16%). Друге місце посідає використання власних коштів (23,61%) та державний бюджет



(20,83%). Тоді як отримання кредиту в банку для навчання (1,38%) є не достатньо типовим механізмом фінансування студентами навчання у вищій освіті. Студенти більше розраховують на власні сили та допомогу батьків, ніж на банківські кредити.

Аналіз поєднання навчання та праці студентами показав, що більшість опитуваних випускників – 79,16% працювали під час навчання у ЗВО. Зараз важко стверджувати про причини такої позиції випускників, оскільки це не було метою опитування. Можна лише припустити, що необхідність працювати була викликана бажанням мати власні кошти, а також можливістю сплачувати за навчання.

Вивчення сфери праці під час навчання у ЗВО показало, що більшість випускників (56,94%) працювали за фахом. Це свідчить про те, що освітні установи приймають на роботу студентів педагогічних ЗВО як перспективних працівників. Іншими сферами праці, де найбільше працюють студенти під час навчання є сфера послуг – 13,88% та сфера бізнесу – 5,55%, а сфери ресторанного та готельного бізнесу мають найменші показники по 1,38%. Можливо це трапляється через те, що кваліфікація вчителя іноземних мов дозволяє студентам шукати більш привабливі пропозиції у сферах послуг і бізнесу.

Опитування показало, що лише незначна частка (11,11%) випускників педагогічних ЗВО у 2014-2015 рр. мали досвід навчання та роботи закордоном. Тому можуть бути різні пояснення, але основним залишається те, що програми обміну студентами, наприклад, такі як Темпус та Еразмус не знайшли достатнього застосування серед зазначених студентів. Підтвердженням тому можуть бути інші показники, які вказують, що більшість випускників (95,83%) педагогічних ЗВО залишалися працювати в Україні, а лише 4,16% працевлаштовуються в ЄС. З іншого боку такі показники свідчать про наявність робочих місць та можливість працевлаштуватися для випускників педагогічних ЗВО в Україні [106].

Перехідний період від ЗВО до ринку праці для випускників педагогічних ЗВО також є позитивним, про що свідчать відповіді опитуваних. Серед них більшість (88,40%) достатньо швидко знайшли роботу – від 3 до 6 місяців. 7,23% випускників ЗВО шукали роботу протягом року та лише 4,34% більше року. Окрім того,

меншість з них (26,08%) були безробітними та мали проблеми з працевлаштуванням (39,13%) після завершення ЗВО.

Серед найтипівіших механізмів працевлаштування випускники ЗВО виділяють інформаційні сайти та допомогу знайомих або рідних. Так, завдяки інформаційним сайтам працевлаштувалось більшість випускників – майже 45%. Через допомогу рідних – майже 39%. Послугами біржі праці скористалися лише 4,34% випускників.

Вивчення сфери праці після завершення педагогічних ЗВО показало, що більшість випускників (70,58%) працюють за фахом. Серед них майже 29% працюють у закладах середньої освіти, та біля 10% у ЗВО. Такі показники свідчать про те, що заклади середньої освіти приймають на роботу випускників педагогічних університетів більш охоче, ніж ЗВО. Сфера послуг посідає значне місце для працевлаштування випускників ЗВО – 17,39%, а також сфера бізнесу – 8,33%. У сфері туризму та сфері ресторанного бізнесу працевлаштувалася менша частка випускників ЗВО – по 1,45% відповідно.

Аналіз кар'єрних планів на майбутнє показав, що більшість випускників педагогічних ЗВО (54,16%) намагаються підвищувати професійний рівень самостійно. 30,55% планують продовжувати навчання у ЗВО, де серед них 22,22% з метою отримання вищого рівня та 8,33% з метою отримання іншої кваліфікації. Решта – 15,27% планують змінити роботу.

Серед країн, у яких випускники планують працювати наступні 3-5 років перше місце посідає Україна (72,22%), друге місце належить ЄС – 20,83%, третє місце – США (4,16%). Решта випускників планує працювати в Росії (1,38%) та Китаї (1,38%). Отже нині для випускників педагогічних ЗВО Україна та ЄС є найбільш привабливими ринками праці. Поясненням цьому може бути лише те, що українські випускники більше орієнтуються на ЄС, ніж на інші країни, завдяки європейській інтеграції України [106].

Визначення залежності цих показників від форми та рівня навчання у ЗВО показало (див. додаток К), що джерела фінансування вищої освіти випускниками ЗВО не залежать від форми навчання: більшість бакалаврів і магістрів (разом

64,77%) денної та заочної (66,07% разом) форм навчання використовували батьківські гроші для сплати за освітні послуги. Форма та рівень навчання також не впливає на необхідність роботи: більшість студентів денної та заочної форм навчання працювали під час навчання у ЗВО. Тривалість перехідного періоду також не залежить від форми та рівня навчання: більшість випускників ЗВО достатньо швидко змогли працевлаштуватися – пошук роботи зайняв від 3 до 6 місяців. Проте, варто відзначити, що форма навчання впливає на майбутнє місце роботи. Так, згідно результатів опитування бакалаври та магістри заочної форми роботи не працюють у ЗВО після завершення навчання [106].

Дані «Статистики працевлаштування випускників 2014» підтвердили, що працевлаштуванню випускників «допомагають зв'язки батьків, рідних або друзів. Згідно з опитуванням, кожен третій випускник отримав місце «по благу». Близько 40% знаходять роботу, відправляючи своє резюме роботодавцям, ще 10% – після стажування або практики» [180].

Вивчення та аналіз статистичних даних [181] випускників педагогічних спеціальностей провідних університетів України (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Херсонський державний університет) дало змогу визначити сектори працевлаштування випускників (більше ніж 600000 респондентів) на ринку праці у 2015 р. (див. табл. 5.1.7).

Згідно з даними Таблиці 5.1.7 серед випускників педагогічних спеціальностей лише незначна частка (17,18%) є безробітними. В освіті, тобто за фахом, також залишається працювати незначна кількість випускників – 18,75%. Можливо це відбувається через маленьку зарплату працівників сфери освіти. Більшість опитуваних (42,97%) не змогли визначитися із сектором праці (у графі «Інше»), що означає, що випускники педагогічних спеціальностей можуть займатися власним бізнесом та поповнювати ринок приватних підприємств. У сфері медіа та ЗМІ працюють 10,16% опитуваних. Такий показник зазначає, що вимогам цієї сфери в певній мірі відповідають педагогічні кваліфікації. Найменше опитуваних (1,56%)

працюють у банківській сфері, чому може бути лише одне пояснення – невідповідність кваліфікації сфері праці.

Таблиця 5.1.7

**Показники працевлаштування випускників педагогічних ЗВО  
за секторами економіки (2014-2015 р.)**

<b>Спеціальність Сектор</b>	<b>Філологія (42 випускника)</b>	<b>Психологія (46 випускників)</b>	<b>Гуманітарні науки (40 випускників)</b>	<b>Разом (128 випускників)</b>
<b>Освіта</b>	9,52%	19,05%	27,50%	18,75%
<b>Державний сектор</b>	–	8,69%	2,50%	3,90%
<b>Медіа, ЗМІ</b>	16,67%	4,35%	10,00%	10,16%
<b>Реклама та послуги</b>	9,52%	2,17%	5,00%	5,46%
<b>Банкова діяльність</b>	2,38%	2,17%	–	1,56%
<b>Інше</b>	42,85%	50,00%	35,00%	42,97%
<b>Безробітні</b>	19,05%	13,04%	20,00%	17,18%

Джерело: розроблено автором за даними [180; 181].

Якщо проаналізувати відповідність секторів праці зазначеним кваліфікаціям, то «Філологи (іноземна мова)» працевлаштовуються у сфері освіти менше (9,52%) ніж випускники «Гуманітарних наук» – 27,50%. Це можна пояснити специфікою кваліфікації, яка формує іншомовну комунікативну компетенцію, що дозволяє випускникам філологічних факультетів знаходити місце роботи крім освіти у сферах медіа, ЗМІ, реклами, послуг та банківській сфері. Проте саме ці випускники мають більшу частку безробітних: «Філологи (іноземна мова)» – 19,05%, «Гуманітарні науки» – 20,00%. Можливо вони занадто кваліфіковані для тих посад і зарплат, які пропонує ринок праці, або навпаки, їх кваліфікація не відповідає потребам ринку праці. Це питання ще вимагає детального вивчення.

Вивчаючи сучасну ситуацію на ринку праці, С. Кулицький переконаний, що «функціонування вітчизняного ринку праці залежить не лише від стану економіки України, а й від попиту та пропозиції робочої сили у Європі та в Росії» [72].

Згідно даних Державної служби статистики (Держстату) України та Пенсійного фонду України, починаючи з 2014 р. рівень економічної активності населення України у віці 15-70 років поступово скорочується. У 2017 р. чисельність зайнятого населення у віці 15-70 років становила 16,1 млн. осіб, а кількість безробітних – 1,6 млн. осіб. Найвищий рівень зайнятості спостерігався у м. Києві (61,6%), Харківській (60,5%), Київській (58,3%) та Дніпропетровській (57,9%) областях. Значно зріс попит на робочу силу. Відбувається зростання кількості вакансій в ІТ – сфері, сферах дизайну, спорту, діловодства, страхування та юриспруденції. Проте, в медицині та фармацевтиці, видавничій справі та поліграфії, бухгалтерії кількість вакансій зменшилась. На ринку праці України задіяна приблизно однакова кількість чоловіків і жінок [202].

Аналізуючи вікову характеристику пошукачів, С. Кулицький зазначає, що молодь віком до 25 років активніше долучається до пошуку роботи. Але основна частка економічно активного населення сьогодні, як і у 2007 р., складається з пошукачів віком від 26 до 45 років. При цьому переважна більшість із них мають вищу освіту – це магістри, спеціалісти та бакалаври. «Сьогодні є доволі популярним працевлаштування молодих спеціалістів та студентів, які ще не закінчили навчання». Висока активізація молоді в пошуках роботи є відносно новою рисою розвитку українського ринку праці протягом останнього десятиріччя. Це призвело до скорочення рівня безробіття серед молоді у віці до 25 років в Україні до 17,8% 2017 р. проти 23,1% у 2016 р. Однак, він все одно майже у двічі вище загального рівня безробіття в Україні [72].

Картина галузевого співвідношення попиту та пропозиції робочої сили на ринку праці свідчить про збільшення вакансій у 2017 р., більшістю для кваліфікованих робітників. Хоча, попит на професіоналів і фахівців з досвідом роботи – лікарів, фармацевтів, інженерів різних галузей, юристів, викладачів, економістів, бухгалтерів, а також ІТ-фахівців залишається високим [154].

В Україні зростає проблема нестачі кваліфікованої робочої сили, яка може суттєво загостритись у найближчі роки. Підтвердженням цьому є фахові пріоритети абітурієнтів, серед яких найменш популярними були технічні спеціальності, а

найбільш популярними були філологія (85 тис. заяв), право (74 тис. заяв) та менеджмент (74 тис. і 59 тис. заяв) [72]. В Україні довготривала недосконалість взаємодії вищої освіти з ринком праці негативно відображалася на обох ринках, зумовлюючи невідповідність професійно-кваліфікаційних стандартів вимогам виробництва, погіршуючи якість підготовки кадрів та загострюючи дисбаланс вакансій за професіями. Результати експертного опитування, проведеного Федерацією роботодавців України серед власників і керівників промислових підприємств і об'єднань, доводять, що в Україні не вистачає професіоналів інженерно-технологічного напрямку, агрономів, агроінженерів, апаратників, механіків, токарів, операторів промислових машин, слюсарів і електрогазозварювальників [53, с.72].

Проблема нестачі кваліфікованої робочої сили також загострюється відтоком молоді закордон. Найбільше української молоді їде до Польщі. Адже вона приваблює прийнятною ціною за навчання, можливістю отримати європейський диплом і знайти роботу в ЄС. За даними польської освітньої фундації «Перспективи» (Perspektywy) у 2017 р. у польських ЗВО навчалися 23,3 тис. студентів з України, більше на 8 тис., ніж у 2016 р. Останні дослідження Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» показали, що до 90 % з опитаних студентів хочуть мігрувати за кордон, третина з них – до Польщі [72].

Наведені дані свідчать про існування серйозних проблем як на рівні держави, так і всередині освітніх і ринкових інститутів. С. Сисоєва зазначає, що «основна колізія української системи освіти полягає на сьогодні у відірваності освітньої галузі від потреб країни» [174, с.37]. На думку В. Антонюк, «найважливішою проблемою України є незбалансованість розвитку вищої освіти та ринку праці, що обумовлює, з одного боку, надлишок на ринку праці фахівців певних напрямів підготовки, а з іншого – дефіцит висококваліфікованих кадрів за окремими спеціальностями» [7, с.132].

Л. Ільч до основних тенденцій сучасного національного ринку праці відносить: «високі показники молодіжного безробіття; зростання зайнятості в неформальному секторі; поширення неформальної зайнятості у сільській місцевості;

перевищення темпів найму в неформальному секторі аналогічного показника формального сектору; збільшення частки економічно неактивного населення; зростання частки зневірених; зростання обсягів непрацевлаштованих осіб після закінчення загальноосвітніх та вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації» [53, с.69].

Для України, як і для всього світу, типовою є тенденція подвійного перевищення молодіжного безробіття щодо загального його рівня та складнощі пошуку першого робочого місця. Гальмування процесів ефективного працевлаштування випускників вищої освіти відбувається, на думку Л. Ільч, внаслідок: недостатньої поінформованості старшокласників про ситуацію на ринках праці та освіти; нестачі необхідних навичок; відсутність профорієнтаційної роботи з абітурієнтами та студентами; падіння престижу робітничих професій серед молоді; неефективності кадрової політики; відсутності механізму узгодження потреб безробітних та незайнятих громадян у навчанні; посилення невідповідності попиту та пропозиції робочої сили [53, с.69].

Аналізуючи діяльність системи вищої освіти в контексті функціонування ринку праці, В. Антонюк відзначає її двояку роль: з одного боку вона є сферою виробництва кадрів для потреб ринку праці, з іншого боку – сферою прикладання праці значної частки економічно активного населення. Обидві сторони діяльності є важливими у функціонуванні соціально-економічної системи країни, однак в них існують суттєві проблеми [7].

Зростання чисельності дипломованих фахівців у складі безробітних свідчить про відсутність «ефективної взаємодії між ЗВО та суб'єктами ринку праці – роботодавцями, центрами зайнятості, рекрутинговими фірмами, що не забезпечує відповідність обсягів та якості підготовки кадрів потребам реального сектору економіки» [7, с.133].

Дослідники називають різні фактори, які бракують ефективній взаємодії вищої освіти з ринком праці. В. Антонюк підкреслює, що «у визначенні обсягів і напрямів підготовки кадрів ЗВО орієнтуються на попит зі сторони населення, а не на потреби ринку праці, що призводить до труднощів із працевлаштуванням фахівців з вищою освітою» [7, с.134].

Іншою причиною низької взаємодії вищої освіти з ринком праці В. Ковтунець називає систему фінансування вищої освіти шляхом державного замовлення. «Ця система страждає низкою недоліків. Головний – відсутність мотивації університетів до продуктивної роботи в інтересах ринку праці. ЗВО конкурують не за вступника й роботодавця, а за доступ до розподілення бюджетних коштів» [58, с.68].

Серед проблем, пов'язаних з неефективністю механізмів взаємодії вищої освіти з ринком праці О. Дяків виділяє такі: недосконалість нормативно-правової бази; відсутність прогнозування потреб ринку праці у фахівцях з вищою освітою, а також відсутність моніторингу працевлаштування випускників професійно-технічних і ЗВО; низький рівень соціального партнерства між ЗВО, представниками бізнесу та державою; брак узгодженої координації взаємодії вищої освіти з ринком праці з боку центральних і регіональних органів влади [44].

Інші дослідники вказують на низький рівень підготовки випускників, які потребують навички, адекватні вимогам ринку праці. С. Майструк переконує, що: «роботодавці все частіше незадоволені рівнем підготовки та компетенцією шукачів роботи і наявність диплому навіть престижного ЗВО не дає ніяких гарантій. Згідно дослідження Світового Банку, 4 з 10 компаній висловили незадоволення рівнем підготовки як формальної, так і неформальної освіти» [86]. Працедавці більшістю незадоволені рівнем практичних навичок.

Окрім того, в Україні не вироблено цілеспрямованої державної політики стосовно освіти дорослих. Труднощі й проблеми виникають через відсутність: нормативно-правової бази; організаційної структури; теоретичних основ освіти дорослих та їх практичного застосування; системи підготовки фахівців для галузі освіти дорослих; інформаційної підтримки освіти дорослих [158, с.73-74]. За такої несприятливої ситуації, як зазначає О. Дяків, «населення практично припиняє підвищувати свою освітню підготовку до 35 років, на відміну від європейських країн, де професійна підготовка та підвищення кваліфікації для кожного працівника носить неперервний характер» [44, с.4].

Проблема дисбалансування вищої освіти й ринку праці, на думку Л. Лавриненко, полягає у необхідності внесення змін і доповнень до нормативно-



правової бази, що регулює це питання; низькому рівні партнерства між ЗВО, представниками бізнесу та державою; у відсутності зкоординованих дій у діяльності центральних і регіональних органів влади. Також, важливою проблемою ефективного функціонування механізму кадрового забезпечення економіки є розрізненість інтересів бізнесу, держави та ЗВО [76, с.592].

Невідповідність рейтингу популярності спеціальностей до розподілу гарантованого працевлаштування призводить до того, що «абітурієнти при виборі навчального закладу мало враховують фактор подальшого працевлаштування. У такому випадку з'являється ситуація незбалансованості попиту і пропозиції на ринку праці: надлишкова пропозиція одних професій та нестача інших» [76, с.593]. Окрім того, низький рівень поінформованості абітурієнтів, студентів та випускників про стан і динаміку ринку праці та попит на конкретні спеціальності, а також вибір «престижних» спеціальностей без урахування реальних можливостей працевлаштування після закінчення навчання є тими чинниками, які спричиняють невідповідність попиту й пропозиції на ринку праці [76, с.594].

Н. Азьмук звертає окрему увагу на молодіжне безробіття в Україні, оскільки це є одним з індикаторів соціального становища молоді, ступеня її адаптації на ринку праці. На її думку, «безробіття молоді багато в чому обумовлено відсутністю досвіду у випускників ЗВО, складністю отримання першого робочого місця, а також неготовністю до обмеження особистої свободи, завищеними очікуваннями. Основна проблема в цій площині – відсутність ефективної співпраці бізнесу з університетами» [4, с.99].

На нашу думку, для ефективної взаємодії вищої освіти з ринком праці не вистачає інформації. Вони працюють «всліпу», коли вища освіта не отримує достатню інформацію про наявність вакансій, а ринок праці не має можливості про них повідомити вчасно та відповідним чином. Отримати інформацію про попит і пропозицію можна лише через Державну службу зайнятості, Державну службу статистики України та приватні онлайн-сайти для пошуку роботи: Trud.gov.ua, Robota.ua, hh.ua, Jobs.ua тощо. Проте, Державна служба зайнятості має дані про вакансії лише на основі зареєстрованих респондентів та здійснює державні

спостереження за різними процесами та сферами в суспільстві. Відповідно, інформація державної служби статистики розрахована на фахівців, а не на пошукувачів роботи. Онлайн-сайти для пошуку роботи також мають власну специфіку та спрямовані переважно на індивідуального споживача, а ні на масових випускників. Отже, ці організації функціонують незалежно від освітніх і ринкових інститутів, мають різні цілі та джерела даних, що не сприяє співпраці між вищою освітою та ринком праці.

Окрім того, в Україні ЗВО не займаються моніторингом рівня зайнятості своїх випускників, тривалість та умови перехідного періоду є невідконтрольними з боку держави. Під час переходу від вищої освіти до ринку праці випускники ЗВО залишаються самі в пошуках роботи. Вони зазначають, що їм потрібна допомога саме в перехідний період під час пошуку роботи.

Отже, сучасний стан взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні можна охарактеризувати як незбалансований, що має такі наслідки: збільшується частка випускників з вищою освітою, які знаходять роботу не за отриманою спеціальністю; у роботодавців виникає необхідність у додатковій підготовці або перепідготовці фахівців, які не мають необхідної кваліфікації, що вимагає додаткових фінансових витрат.

В Україні поступово наростають негативні процеси у взаємодії вищої освіти з ринком праці. З одного боку якість підготовки фахівців у ЗВО не відповідає потребам національного ринку праці, що обумовлює високий рівень безробіття серед дипломованих фахівців. З іншого боку, відбувається звуження сфери прикладання праці в системі вищої освіти, що обумовлено зменшенням кількості абітурієнтів внаслідок демографічної кризи та низького рівня конкурентоспроможності вітчизняних ЗВО на світовому ринку освітніх послуг. Внаслідок цього Україна поступово втрачає сучасні чинники економічного зростання – людський та інтелектуальний капітал [7, с.136].

Розглянемо сучасну ситуацію взаємодії вищої освіти з ринком праці на законодавчому рівні. Важливим кроком для вирішення цих проблемних питань стало прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» у 2014 р., у якому на

законодавчому рівні відображені всі зміни, які відбуваються у вищій освіті на шляху до європейської інтеграції. Проте, він лише окреслює необхідні кроки, які має здійснити вища освіта для налагодження взаємодії з ринком праці.

У новому Законі «Про вищу освіту» (2014 р.), серед принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти виділяємо: «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя». Важливо також, що «формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом: створення умов для реалізації випускниками ЗВО права на працю, забезпечення гарантії рівних можливостей щодо вибору місця роботи, виду трудової діяльності на підприємствах, в установах та організаціях; запровадження механізмів стимулювання підприємств, установ, організацій усіх форм власності до надання першого робочого місця випускникам закладів вищої освіти» [151, с.1]. Цим на законодавчому рівні держава бере на себе зобов'язання створювати умови для освіти протягом життя та для працевлаштування випускників ЗВО, що є першим кроком до наближення вищої освіти до потреб ринку праці.

Варто зазначити, що згідно зі Статтею 12, в управлінні вищою освітою можуть залучатись роботодавці, а саме у процес «підготовки та прийняття проектів нормативно-правових актів та інших рішень, що стосуються регулювання взаємодії складових системи вищої освіти та її функціонування в цілому» [151, с.2]. Для розроблення стратегії та програми розвитку вищої освіти до обов'язків центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки входить «систематичне відстежування та аналіз потреб вітчизняного ринку праці, вносити пропозиції щодо обсягів і напрямів державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою, а також сприяти працевлаштуванню випускників закладів вищої освіти» [151, с.2].

Новим є також завдання ЗВО, згідно зі Статтею 26, вивчати попит на окремі спеціальності на ринку праці та сприяти працевлаштуванню випускників. Забезпечувати створення умов для працевлаштування випускників ЗВО має держава у співпраці з роботодавцями, згідно зі Статтею 64 [151, с.5].

У рамках міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, держава сприятиме узгодженню НРК з рамкою кваліфікацій ЄПВО для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя. Серед основних напрямів міжнародного співробітництва виділяємо: участь у програмах двостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами та науково-педагогічними працівниками; надання освітніх послуг іноземним громадянам в Україні; створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними ЗВО; сприяння академічній мобільності науково-педагогічних працівників [151, с.6].

Важливим продовженням Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) став Закон «Про освіту» (2017 р.), в якому серед засад державної політики у сфері освіти виділяємо «інтеграцію з ринком праці». Підтвердженням цьому, є Стаття 35, згідно з якою НРК має «враховувати вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджуватись з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудова відносин, сприяти національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагоджувати ефективну взаємодію сфери освіти і ринку праці» [153]. Для цього Законом передбачено створення національного агентства кваліфікацій, яке має забезпечити прогнозування потреб ринку праці у кваліфікаціях, а також розробити та вести реєстр кваліфікацій.

Ще одним нововведенням Закону «Про освіту» у Статті 72 є впровадження освітньої статистики, яка має включати статистичні дані центрального органу виконавчої влади у сфері статистики про систему освіти й ринок праці [153].

Отже, на законодавчому рівні в Україні спостерігається тенденція до втілення політики налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці, де її основними механізмами на організаційно-управлінському рівні є:

- залучення роботодавців до розроблення нормативно-правових актів у сфері вищої освіти;
- систематичне відстежування та аналіз потреб вітчизняного ринку праці;
- створення умов для працевлаштування випускників;
- створення Національного агентства кваліфікацій, яке має забезпечити прогнозування потреб ринку праці у кваліфікаціях;

- впровадження освітньої статистики.

Незважаючи на те, що нові закони «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.) наголосили на важливість для вищої освіти враховувати вимоги ринку праці в підготовці фахівців, вони підняли більше запитань, ніж дали відповіді. Так, у законах немає чіткої інформації про механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці. З одного боку, метою нових законів є «забезпечення ринку праці та держави кваліфікованими фахівцями», з іншого боку, співпраця з бізнесом та роботодавцями під час розроблення освітніх програм не передбачено. Проте, згідно зі Статтею 26 Закону України «Про вищу освіту» однією з основних цілей університету має бути «вивчення попиту на певні робочі місця на ринку праці» [151, с.2]. Цей пункт лише ставить питання і вимагає пояснень. Тобто, університети зобов'язують враховувати поточний попит для формування набору на певні спеціальності, але через які механізми або організації не уточнюють. У законі лише підкреслюють необхідність переходу до ринкових відношень у вищій освіті. Тому питання формування механізмів взаємодії вищої освіти з ринком праці залишається не вирішеним на законодавчому рівні.

Окрім того, варто зауважити на різні підходи до забезпечення якості вищої освіти на законодавчому рівні в ЄС та Україні. Важливою вимогою до внутрішніх систем забезпечення якості освіти в університетах в ЄС вважають як регулярні консультації з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями ЗВО в процесі розроблення та оцінювання освітніх програм і дипломів, так і моніторинг результатів працевлаштування своїх випускників, що сприяє взаємодії вищої освіти з ринком праці та забезпеченню відповідності якості освітніх послуг вимогам роботодавців. Підкреслюючи різницю між зобов'язаннями та повноваженнями систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в ЄС та Україні, наголошуємо, що згідно зі Статтею 16 Закону «Про вищу освіту» від 2014 р. здійснення таких процедур і заходів не передбачено в Україні [57].

Аналізуючи ключові результати реалізації нового Закону «Про вищу освіту» у 2014-2017 рр., визначені групою експертів, виділено такі: запроваджуються нові стандарти вищої освіти, що розробляються на основі компетентнісного підходу;

розпочата підготовка докторів філософії в аспірантурі за новими освітньо-науковими програмами; ЗВО надана можливість самостійно формувати навчальну програму в межах вимог освітніх стандартів, а також скасовано усі міністерські вимоги щодо обов'язкових навчальних дисциплін [14, с.58-59]. Вважаємо, що це сприятиме ЗВО стати гнучкими в підготовці фахівців та дасть можливість розробляти освітні програми відповідно до вимог ринку праці.

## **6.2. Напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні**

У контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем реформування вищої освіти в ЄС та Україні спрямовано на підпорядкування законам ринкової економіки, що вимагає налагодження тісної співпраці між ринком освітніх послуг і ринком праці. Забезпечення збалансованих дій між вищою освітою та ринком праці є запорукою ефективного економічного розвитку держави та суспільства. Використання досвіду ЄС з цього питання має цінність для України.

Про необхідність вивчення та використання досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці зазначають у своїх публікаціях Л. Ільч [53], Л. Лавриненко [76], О. Мартякова, С. Снігова, О. Мудра [89], Г. Савченко та Т. Збрицька [163] та ін.

Л. Лавриненко зауважує на доцільність створення ефективного соціально-економічного механізму взаємодії вищої освіти з ринком праці на державному рівні. На її думку, урахування в Україні досвіду ЄС з цього питання дасть змогу: удосконалити нормативно-правову базу; створити організаційні структури на рівні держави (регіону) для здійснення координації взаємодії вищої освіти з ринком праці; удосконалити зміст і процес підготовки фахівців; забезпечити зворотний зв'язок між роботодавцями та ЗВО; забезпечити незалежну оцінку якості підготовки фахівців [76, с. 594].

О. Мартякова, С. Снігова та О. Мудра вважають, що для удосконалення якості освітніх послуг доцільно застосувати практику європейських ЗВО та великих

компаній із сертифікації систем менеджменту якості, а також впроваджувати інноваційні форми організації навчального процесу на основі підприємницького підходу [89, с.157].

Враховуючи закордонний досвід, Г. Савченко та Т. Збрицька запропонували такі механізми взаємодії ЗВО та бізнесу: включення бізнесу до навчального процесу; обмін інформацією; цільова ресурсна підтримка компаній; співпраця в питаннях планування та розвитку кар'єри студентів і випускників; надання освітніх послуг ЗВО бізнесу [163].

Л. Ільїч вважає актуальним для України досвід Франції, де поширеними формами взаємодії ЗВО з представниками бізнесу, державними підприємствами є: організація стажувань на підприємстві; допомога в модернізації навчального обладнання; участь роботодавців у процесі підготовки фахівців; програми спільної підготовки фахівців ЗВО та компаніями; [53, с. 62].

На підставі викладеного в Розділах 2-5 вважаємо за доцільне враховувати досвід ЄС щодо збалансування взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні за такими напрямками:

*Створення агентства статистики у галузі вищої освіти.* В ЄС для безперервного збору даних створили різні агентства статистики, які поділяються на вітчизняні та міжнародні; за рівнем функціонування (на рівні ЄС (Бюро статистики ЄС (Eurostat)), держав-членів ЄС); за галузями економіки; за профілем освіти (вища, професійна); за віковим спрямуванням (студенти, випускники, освіта дорослих). Вони об'єднують свої зусилля задля інформування, вироблення стратегії, моніторингової політики та контрольних заходів. Результати дослідження знаходяться у відкритому доступі для широкої громадськості [271, с. 48-49].

*Спільне розроблення НРК з роботодавцями та урядом.* Рамки кваліфікацій встановлюють освітні норми. У багатьох державах-членах ЄС вони створюються в результаті тісної співпраці з роботодавцями та професійними організаціями. Так, в Австрії, Данії та Німеччині представники роботодавців, профспілок і уряду беруть участь у процесі розроблення НРК та ліцензійних іспитів [271, с.47].

*Забезпечення якості вищої освіти у відповідності з вимогами ринку праці.* В ЄС згідно із СРЗЯ процедура розроблення та контролю якості стандартів освітніх програм і дипломів ЗВО передбачає участь роботодавців і студентів. До зобов'язань і повноважень внутрішніх органів забезпечення якості на рівні ЗВО входить проводити регулярні консультації з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями. Окрім того, інформаційна система, яка забезпечує моніторинг якості і відповідає потребам конкретного ЗВО має відображати результати працевлаштування випускників [520, с.16].

*Державна підтримка випускників під час їх переходу від освіти до ринку праці.* В ЄС на тривалість перехідного періоду випускників від освіти до ринку праці впливають різні фактори: рівень освіти, кваліфікація, галузь навчання, якість освіти (наявність практико-орієнтованого навчання), вік та стать випускників [345; 578]. Зазначають, що офіційні механізми пошуку роботи забезпечують випускникам вищої освіти надійне та тривале працевлаштування на відміну від тих, хто використовує неформальні механізми (соціальні мережі). У країнах з високим рівнем безробіття для випускників ЗВО у віці менше 25 років шанси мати першу роботу є нижчими [441, с.12].

В ЄС існує велика кількість офіційних механізмів пошуку роботи. Це інформаційні центри, які спеціалізуються на певній професійній сфері та надають інформацію про можливі вакансії на ринку праці й можливості підвищення кваліфікації. Наприклад, Інформаційний центр для професій у сфері медицини в Англії (The information service for careers in The National Health Service (the NHS) in England), Європейська професійна спілка комп'ютерних систем (The European Professional Society on Computer Systems) тощо. Різні зацікавлені сторони залучені до підтримки готовності випускників з вищою освітою до роботи. ЗВО, роботодавці, служби зайнятості, політика і виробники та фізичні особи відіграють взаємодоповнюючу роль у підтримці працевлаштування випускників ЗВО [297, с.4].

*Офіційні служби з працевлаштування випускників.* В ЄС створено різні служби, серед яких Центр по забезпеченню зайнятості та фінансової підтримки (Employment and Support Allowance (ESA)), який надає послуги фірмам і пошукачам



роботи, а також запроваджує програми та заходи для підвищення рівня зайнятості випускників. До них відносяться робочі ярмарки, додатки для мобільних пристроїв, що дозволяють отримувати доступ до робочих оголошень, опублікованих Центром (ESA), доступ до Інтернету для роботодавців для пошуку бази даних пошукачів роботи, послуги повідомлень для безробітних, робочих клубів і навчальних програм, організованих Центром (ESA) для безробітних. Хоча, роботодавці не розглядають Центр (ESA) як ефективний канал для підбору персоналу, і тому мало випускників знаходять роботу через його посередництво [347, с.39].

*Консультативні центри з профорієнтації у ЗВО.* У ЗВО працюють центри професійного навчання (career guidance offices) та служби консультування з питань кар'єри (career counselling offices), які часто підтримуються міжнародними інвесторами, але їх роль та ефективність є обмеженими. Діяльність таких служб передбачає переважно забезпечення стажувань для студентів, проведення тренінгів з написання резюме та організації днів кар'єри. Кар'єрні центри надають незначну допомогу студентам у пошуках роботи, оскільки роботодавці використовують інші канали набору, а не звертаються до ЗВО. Крім них є Асоціації випускників (Alumni associations), які забезпечують мережеві можливості для випускників, інформацію про стажування та відкриття вакансій, семінари та тренінги [347, с.39].

Створення умов для ефективного переходу випускників від вищої освіти до працевлаштування є важливим питанням освітньої політики ЄС, де для цього запроваджують різних заходів: реалізація Болонських інструментів вищої освіти, як ЄРК і НРК, ЄКТС, програми для академічної мобільності, а також сертифікацію освітніх програм та координацію освітньої діяльності.

Використання різних механізмів забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою, а саме:

- *прогнозування ринку праці* є одним із способів забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців, заснованим на економічних моделях. В ЄС підтримують державні системи довгострокового прогнозування працевлаштування за фахом (прогнози за спеціальністю, галуззю та рівнім освіти) у поєднанні з прогнозуванням для всієї країни, регіональними та галузевими дослідженнями

(прогнозування попиту на лікарів, середній медичний персонал і вчителів – ті спеціальності, для яких існує необхідність у річному поповненні новими студентами). До складу державних систем прогнозування входять уряди, ЗВО, асоціації роботодавців і великі компанії. Довгострокові прогнози використовують для формування освітньої стратегії. У державах-членах ЄС проводять регулярні прогнози ринку праці для врахування цих результатів у плануванні вищої освіти на державному рівні (Бельгія, Ірландія, Франція, Італія, Латвія, Ліхтенштейн, Фінляндія, Швеція, Великобританія);

- *регулярні опитування випускників* (Бельгія, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Польща, Швеція, Великобританія) [290, с.70];

- *моніторинг працевлаштування випускників* здійснюють для: оцінювання освітньої діяльності ЗВО (Німеччина); для отримання державними й регіональними органами інформації про ринок праці та освітні програми (Франція); для визначення необхідності окремих освітніх курсів (Данія); для аналізу підходів університетів до навчання та якістю освітніх програм (Швеція); для визначення загальної кількості доступних навчальних місць, що залежить від регіональних показників попиту на фахівців (Фінляндія) [271];

- *планування кількості вакансій для певних професій* (вчителів і лікарів) (Великобританія);

- *правове регулювання урядом професійної зайнятості* (проходження процедури ліцензування, сертифікації та реєстрації для певних професій (лікарям, медсестрам, вчителям, стоматологам тощо)) [464, с.16-17];

- *мобільність працівників*. Географічне пересування робочої сили сприяє зниженню рівня безробіття в районах з недостатньою кількістю робочих місць, а також пом'якшити проблеми демографічного дефіциту.

- *модернізація необхідних кваліфікацій на всіх рівнях зайнятості*. У наукових секторах необхідні як управлінські навички, так і наукові знання. У сфері соціальної допомоги та освіти подальша модернізація навичок необхідна для підвищення якості послуг. Наприклад, фахівці технологій зв'язку та інформації

мають розвивати навички з управління та маркетингу; робітники сфери послуг мають розвивати навички роботи з клієнтами та цифрової грамотності [459, с.7].

Способи професійної підготовки фахівців з урахуванням ринкових вимог: *поширення професійно-орієнтованого навчання*. Європейський союз з професійного навчання (The European Alliance for Apprenticeships) організовує навчання на підприємстві для молоді за підтримкою бізнесу та організацій [251, с.8; 527, с.4]. Для подолання розриву між вищою освітою та роботою, у Німеччині започаткували систему кооперативної освіти, яка працює в секторі професійно-технічного навчання, стажування на виробництві та в навчально-виробничих школах (нім. Berufsfachschulen). Ці нововведення на ринку праці в поєднанні із загальним фактором попиту та пропозиції, а також зростаючою потребою в більш професійній освіті визначають політику у сфері вищої освіти в Німеччині. У результаті такої політики, у 88% компаній кар'єрне зростання молодих інженерів залежить від результатів проходження виробничої практики [271, с.11].

*Збільшення інвестування в підготовку висококваліфікованих кадрів*. Для підвищення рівня працевлаштування випускників в умовах технічного прогресу, глобалізації, старіючого населення та розвитку екологічно чистої економіки в рамках нової освітньої політики «Нові кваліфікації для нових робочих місць» (New skills for new jobs), Європейська Комісія розробила стратегію «Європа 2020 – Програма розвитку нових кваліфікацій та робочих місць» (Europe 2020 – An agenda for new skills and jobs) у 2008 р., яка ініціювала спрямувати інвестування в підготовку кваліфікованих робітників та забезпечення відповідності їх кваліфікації потребам ринку праці [318; 345].

*Оновлення кадрового потенціалу в ЄС відбувається за рахунок: моніторингу попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці; щорічного прогнозу очікуваного попиту на випускників з вищою освітою на ринку праці; детального аналізу ринку праці та статусу випускників на ринку праці (працевлаштовані та безробітні); аналізу відмінності між університетами та різними освітніми програмами (Національним Агентством вищої освіти Швеції); регулювання державою кількості місць, запропонованих різними освітніми програмами у разі*

надлишку або нестачі випускників (Швеція); заміни класичної системи планування робочих кадрів на систему індивідуального вибору студентів на основі інформації про нові освітні програми та ступені, опубліковані Національним агентством, які пропонують кращі перспективи випускникам для працевлаштування; співпраці між університетами, коледжами та роботодавцями; запровадженню спеціальних освітніх програм просунутої вищої професійно-технічної освіти ЗВО разом з роботодавцями (Швеція); збору, систематизації та поширення інформації, передової практики університетів; розроблення компетентісно-орієнтованих програм; диференціації магістерських програм; інтеграції реалій ринку праці в освітній процес; розширенню взаємодії між академічною та професійною вищою освітою; визнання результатів навчання, отриманих за кордоном; програми університетів кооперативної освіти (programmes from universities of cooperative education), які пропонують заочне навчання лише студентам з досвідом роботи протягом декількох років (Німеччина); запровадження базового ступеня бакалавра (Foundation degrees) (відповідає 5-му рівню НРК), у процесі підготовки яких поєднано академічне навчання та навчання на робочому місці (Великобританія); співпраці університетів і приватних компаній у реалізації спільних програм підготовки фахівців через стажування з подальшим працевлаштуванням (Франція); підвищення кваліфікації фахівців; кадрове планування фахівців; професіоналізація освітніх ступенів.

*Професіоналізація освітніх ступенів*, переважно ступеня бакалавра, виграє ключову роль в оновленні кадрового потенціалу та забезпеченні відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці в ЄС. Це відбувається різними способами:

- *Професіоналізація ОКР «бакалавр»* передбачає: узгодженість кваліфікації бакалавра з потребами ринку праці; розроблення освітніх програм у співпраці з «соціально зацікавленими сторонами» – організаціями, роботодавцями, працівниками підприємств та студентами; орієнтація освітніх програми на ключові компетенції, набуття навичок (в тому числі «м'яких» (особистісних) навичок) і результати навчання; наявність в освітніх програмах компонентів, пов'язаних з трудовою діяльністю, такі, як стажування та дипломні роботи з практично значущих

тем (Німеччина); співпрацю з компаніями у вивченні та аналізі потреб ринку праці; розроблення професійно-орієнтованих освітніх програм підготовки бакалаврів; забезпечення освітньою програмою можливості студентам пройти стажування або отримати досвід роботи під час навчання (Франція); залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців в університетах прикладних наук через систему забезпечення якості та акредитації, а також адаптації та оновлення освітніх програм завдяки впровадження нових технологій у відповідних професійних галузях; зв'язку освітніх програм з професійною сферою; урахування вимог роботодавців у визнанні інституційних профілів (Нідерланди); організацію освітніх програм відповідно до потреб ринку праці, національних стратегічних планів, академічній мобільності та інтернаціоналізації вищої освіти; розподіл освітніх програм узгоджений з реальними потребами економіки та суспільства, людських ресурсів та інфраструктури держави (Чорногорія).

- *Професіоналізація ОКР «магістр»* відбувається завдяки: відповідності магістерських програм вимогам ринку праці; обов'язкової участі роботодавців або професійних організацій у реалізації та визнанні таких програм; запровадженню професійно-орієнтованих програм підготовки магістрів (professional Master programmes), зокрема у таких галузях, як технологія, охорона здоров'я та бізнес (Фінляндія); відповідності професійно-орієнтованих програм підготовки магістрів поточному попиту на ринку праці (Швейцарія); участі представників професійних галузей у розробці навчального плану, контролю якості процесу підготовки та оцінюванні результатів навчання (Фінляндія, Швейцарія, Німеччина); присвоєння професійних кваліфікацій (освітнього ступеня професійного магістра) відповідними професійними організаціями (Швеція), Радою професійних секторів (Великобританія); приватного фінансування спеціальних професійних магістерських програм (Weiterbildungs Masters) (Німеччина).

- *Підготовки докторів філософії* відповідно до вимог ринку праці, що передбачає: модернізацію докторських досліджень; введення в освітні програми формування навичок працевлаштування і «навичок широкого застосування»; запровадження ринково-орієнтованих освітніх докторських програм (CIFRE), які

фінансуються в рамках державно-приватного партнерства та гарантують працевлаштування випускникам у різних галузях науки та бізнесу (Франція); організацію спільних проектів між приватними особами й університетом, що дають здобувачам можливість переносити знання з одного робочого середовища в інше (Данія, Нідерланди).

*Налагодження співпраці між ЗВО та роботодавцями* підтримується на законодавчому рівні (акти первинного та вторинного права) та відбувається на рівні ЄС, держав-членів, системи вищої освіти та ЗВО через участь роботодавців у таких процесах: розроблення освітньої політики та стратегій, освітніх програм, освітніх стандартів; фінансування освітніх програм і підготовки кадрів; контролю та забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО; у навчальному процесі; під час проходження студентами виробничої практики та стажування; зворотного зв'язку (опитування, анкетування). Така співпраця необхідна для розроблення освітніх програм, розміщення студентів у компаніях і підприємствах для стажування та для забезпечення працевлаштування випускників через пошук відповідних робочих місць.

У Німеччині, наприклад, тісну співпрацю між роботодавцями та ЗВО підтримують на державному рівні, зокрема в розробленні освітніх програм. У контексті реформ Болонського процесу відчувається необхідність розширення цієї співпраці, переважно на місцевому та регіональному рівнях. Політики сприяють залученню роботодавців до освітнього процесу: для розвитку програм комбінованої професійної освіти, визнання рівня знань професійної освіти в якості університетської кваліфікації, введення практики обміну персоналом і сприяння безперервної освіти кваліфікованих співробітників у рамках спеціальних освітніх програм [271, с.38].

*Спільне фінансування підготовки висококваліфікованих кадрів в ЄС* відбувається через залучення роботодавців. У Великобританії у 2011 р. Радою з фінансування ЗВО розроблена Стратегія залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців (HEFCE) для забезпечення країни висококваліфікованою робочою силою. Стратегія (HEFCE) передбачає впровадження методу спільного

державного з роботодавцями фінансування, інвестування в якісно нові зміни сектора вищої освіти, а також на перевірку потенційного ринку праці та рівнів попиту з боку роботодавців і працівників [271, с.36].

Іншою метою Стратегії (HEFCE) є розроблення відповідних механізмів підтримки спільного з роботодавцями фінансування підготовки фахівців з вищою освітою за допомогою перевірки якості освітніх програм і способів їх реалізації на ринку праці, щоб створити фінансові партнерства між роботодавцями, студентами та ЗВО в розподілу витрат і ризиків надання освітніх послуг. Спільне фінансування освіти з роботодавцями є пріоритетною метою вищої освіти у забезпеченні студентів кваліфікаціями, необхідними для працевлаштування, що є вигідним і для студентів, і для роботодавців [271, с.36].

Гарним прикладом взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС може бути участь роботодавців у спільному з державою фінансуванні навчання без відриву від виробництва та в безперервній освіті. Навчання без відриву від виробництва (подвійна освіта) в Німеччині та навчання на робочому місці (комбіноване навчання) у Великобританії зазвичай обмежене здобуттям професійного досвіду на робочому місці, який офіційно визнається частиною освітньої програми університету. Французька система проходження виробничих практик (apprentissage) слідує тим самим принципам. Залучення роботодавців до освітнього процесу для викладання характеризується ситуаціями, в яких і роботодавець, і ЗВО однаково зацікавлені в забезпеченні високих стандартів підготовки, щоб підтримувати початкове формування навичок та надання студентам досвіду для подальшої роботи в професійній галузі [271, с.36].

У цілому, вивчення досвіду ЄС показує, що взаємодія вищої освіти з ринком праці відбувається на різних рівнях (державна, система вищої освіти, ЗВО, освітній процес) і за різними напрямками, серед яких виділяємо співпрацю ЗВО з підприємствами; залучення роботодавців до освітнього процесу; впровадження професійно-орієнтованих освітніх програм; професіоналізацію освітніх ступенів; впровадження спільного між державою та роботодавцями фінансування тощо.

## **Рекомендації для розв'язування проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в руслі реформування вітчизняної системи вищої освіти**

На підставі викладеного досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці пропонуємо запровадити таких заходів в Україні на рівні держави, системи вищої освіти, ЗВО, освітнього процесу, а саме:

*На рівні держави необхідно:*

- створювати умови для розвитку економіки та виробництва, що сприятиме зниженню рівня безробіття та працевлаштуванню випускників вищої освіти;

- створити сайт пошуку роботи для молодих фахівців (відображення вакансій, умов праці, досвіду роботи, опитування), що сприятиме удосконаленню офіційних механізмів забезпечення працевлаштуванням молоді; створенню міцного контакту з випускниками; відстеженню їх кар'єрного росту;

- створити окремі підрозділи для роботи з молодими фахівцями в державній службі зайнятості;

- сприяти взаємодії ЗВО з державними службами зайнятості та роботодавцями з питань працевлаштування випускників;

- удосконалити нормативно-правову базу (внести зміни до Закону «Про вищу освіту») щодо питання забезпечення якості вищої освіти та привести її у відповідність до вимог вітчизняного ринку праці (процедура оцінювання освітньої діяльності ЗВО та акредитації освітніх програм має здійснюватися у відповідності з вимогами вітчизняного ринку праці);

- забезпечити підтримку випускників під час їх переходу від вищої освіти до ринку праці, через розширення офіційних механізмів пошуку роботи, створення державної служби з працевлаштування випускників, удосконалення нормативно-правової бази, запропонування пільг;

- створити агентство статистики для збору даних з питань вищої освіти та працевлаштування випускників, що сприятиме на рівні держави – моніторингу поточної ситуації на ринку освітніх послуг та ринку праці; контролю якості освітніх послуг; регулюванню взаємодії вищої освіти з ринком праці. На рівні ЗВО



– покращенню якості освітніх програм та підготовки випускників у відповідності з вимогами ринку праці;

- забезпечувати державні органи та ЗВО надійною та своєчасною інформацією про поточний стан функціонування вищої освіти та економіки, що сприятиме розробленню освітніх стандартів, регулюванню попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці;

- сприяти співпраці між ЗВО, Держстатистики, державними й приватними службами зайнятості, роботодавцями з питання розміщення інформації про попит і пропозиції фахівців з вищою освітою на вітчизняному ринку праці;

- забезпечити умови для співпраці урядовців, науковців, роботодавців у розробленні НРК, що дозволить покращити процеси стратегічного планування професійної підготовки фахівців та сприятиме задоволенню попиту на ринку праці;

- здійснювати моніторинг працевлаштування випускників та їх кар'єрного росту.

*На рівні системи вищої освіти необхідно:*

- запровадити процес професіоналізації освітніх ступенів, особливо на рівні бакалаврів;

- сприяти кооперації вітчизняних ЗВО (різних та однакових профілів) у підготовці фахівців;

- ввести практику надання та визнання національних подвійних дипломів (присудження подвійних ступенів) різними вітчизняними ЗВО;

- присуджувати освітню кваліфікацію (особливо на рівні бакалаврів), а професійну кваліфікацію підтверджувати відповідним органом з акредитації, ліцензування.

*На рівні закладів вищої освіти необхідно:*

- створити кар'єрні центри з профорієнтації для надання консультативних послуг з вибору місця навчання абітурієнтам та допомоги з працевлаштування випускникам;

- налагоджувати співпрацю між ЗВО та роботодавцями як необхідну умову для розроблення освітніх програм, для розміщення студентів у компаніях і

підприємствах для стажування та для забезпечення працевлаштування випускників через пошук відповідних робочих місць;

- розробляти спільні внутрішні освітні програми (для підготовки магістрів) між 2-ма, 3-ма вітчизняними ЗВО (різних / спільних профілів підготовки кадрів);

- розробляти спільні програми проходження виробничої практики між ЗВО з представниками на виробництві та спільно оцінювати результат, що дасть можливість розробити освітні програми відповідно до вимог ринку праці;

- здійснювати моніторинг працевлаштування випускників та їх кар'єрного росту, успішності, перекваліфікації тощо;

- підтримувати контакт з випускниками (через внутрішні мережі) протягом 5-10 років для аналізу та удосконалення якості наданих освітніх послуг.

*На рівні освітнього процесу необхідно:*

- залучати роботодавців до розробки навчальних планів, освітніх і робочих програм;

- залучати роботодавців до проведення занять, проведення стажування, написання магістерських робіт, підсумкової атестації;

- проводити практико-орієнтовані та професійно-спрямовані заняття;

- комбінувати виробничу практику з аудиторними заняттями (наприклад, 1 день – практика на підприємстві, 4 дні – аудиторні заняття), що дасть можливість студентам застосовувати отримані знання та навички на практиці, а проблемні питання обговорювати на заняттях безпосередньо після проходження практики.

### **Перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні**

У руслі дослідження важливим також видається окреслити перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні та здійснити їх порівняння. Взаємодія ринку праці з професійною підготовкою кадрів є одним з ключових чинників антикризової модернізації вищої освіти. В епоху глобалізації та формування економіки знань посилення інтеграції ринків освітніх послуг і праці є найважливішим чинником успішного соціально-економічного розвитку. Бізнес та освіта перестають бути самодостатніми і все більше залежать один від одного.

Знання є безперечним фактором успіху функціонування будь-якої господарчої системи як на мікро-, макро-, так і на глобальному рівні. Тому для вирішення кадрових, соціально-економічних і регіональних проблем усіх секторів економіки необхідні розвиток і модернізація системи вищої освіти та підготовки кадрів, пошук нових технологій інтеграції ЗВО та підприємств [76, с.595].

В умовах глобальних перетворень у світовій економіці налагодження тісної співпраці між ринком освітніх послуг і ринком праці є необхідною запорукою ефективного економічного розвитку держави та суспільства, що знаходить своє відображення в освітній політиці в ЄС та Україні. У цьому контексті важливим є дослідити перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні. Визначення перспективних напрямів гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці здійснено на основі вивчення державної політики та стратегії у сфері вищої освіти в ЄС та Україні.

Згідно із законами «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.) «державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства» [153]. Відтак вивчатимуться документи стратегічного планування розвитку вищої освіти, державні програми, нормативно-правові документи та наукові дослідження в ЄС та Україні.

Офіційна політика ЄС визначена у Стратегії «Європа 2020», згідно з якою Європа обирає курс на подолання економічної кризи та перетворення ЄС на країну з розумною, стійкою та всеосяжною економікою, де актуальності вищої освіти та розвитку її взаємодії з ринком праці відносять головну роль [350, с.5].

Пріоритетні напрями сучасної політики ЄС проявляються у зміцненні взаємодії вищої освіти з ринком праці завдяки:

- модернізації вищої освіти через посилення її зв'язків з політичною, соціальною, економічною галуззями суспільства;
- професіоналізації вищої освіти задля підвищення її конкурентоспроможності та визнання на міжнародному рівні;

- зростанню потреби в якісних освітніх послугах наукомістких економік;
- осучасненні змісту освіти та процесу підготовки фахівців відповідно до вимог роботодавців на ринку праці;
- збільшенню можливостей для працевлаштування випускників;
- посиленню ролі вищої освіти як дієвого чинника забезпечення інноваційного розвитку економіки.

Абсолютно очевидно, що задоволення потреб ринку праці є центральним питанням у політиці модернізації вищої освіти в ЄС. Базові концепції Лісабонської стратегії та Болонського процесу, які спрямовані на розбудову економічно розвиненої Європи через наповнення ринку праці кваліфікованими фахівцями, є домінуючими положеннями у цьому питанні.

Вивчаючи перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС, Е. де Вірт виділяє такі напрями [271, с.58-59]:

1. Розвиток освітньої галузі. Політика ЄС, яка підкоряється попиту, системі фінансування та зарахування абітурієнтів, призведе до зростання потреби у висококваліфікованих кадрах, що змусить значну частину працездатного населення отримати вищу освіту. Це дозволить освітній галузі рости і розвиватися у відповідь на попит на студентів і потреби суспільства.

2. Взаємозв'язок між професійними та академічними кваліфікаціями. Встановлення більшої гнучкості між професійними та академічними кваліфікаціями сприятиме академічній мобільності та здатності вищої освіти залучати нові цільові групи студентів до навчання та підготовки для задоволення потреб ринку праці.

3. Співпраця між закладами вищої та професійної освіти. Освітні програми для отримання ступеня молодшого спеціаліста (Associate Degree) об'єднують академічну освіту і навчання на виробництві, пропонуючи як роботодавцям, так і працівникам практичні й доступні рішення. Такі програми, іноді визначаються як післяшкільна освіта (post secondary education), були організовані за допомогою тісної співпраці між представниками профільної шкільної, вищої та професійної освіти, а також приватних компаній. Вважають, що поточні процеси розвитку робочої сили слабо зачіпають вищу освіту щодо професійного спрямування

підготовки фахівців. Співпраця між закладами вищої та професійної освіти може бути використана як інструмент посилення галузевих зв'язків для ЗВО. Більш того, межі між вищою та професійною освітою поступово стираються [271, с.58].

4. Професійна спрямованість підготовки фахівців з вищою освітою. Освітні програми підготовки бакалаврів мають забезпечувати кваліфікацією, необхідною для ринку праці. Це означає, що в таких програмах більша увага буде приділятися навичкам, необхідним для працевлаштування, а освітній процес буде мати періоди виробничої практики на зразок інтернатури. Увага навичкам, необхідним для працевлаштування на більш високому рівні, буде також приділятися в освітніх програмах підготовки магістрів і докторів філософії. Студенти-магістранти, які навчаються за програмами професійної освіти в університетах прикладних наук, стають типовим явищем, незважаючи на відсутність даних про їх попит на ринку праці [271, с.58].

5. Участь роботодавців в освітньому процесі все частіше сприймається як ефективний спосіб зміцнення зв'язків і відносин між вищою освітою та ринком праці. Роботодавцям це дає можливість отримати добре підготовлених фахівців, університетам – впевненість у тому, що їхні випускники і дослідження будуть затребувані роботодавцями. На відміну від узагальненого підходу до участі роботодавців у вищій освіті, розподіл учасників за різними секторами економіки в консорціумах використовується все частіше. У деяких державах-членах ЄС система участі роботодавців в освітньому процесі добре розвинена. Прикладом є Великобританія, де існує традиція галузевих рад (sector skills councils), які більшістю працюють у сфері професійної освіти, але при цьому можуть бути адаптовані до вищої освіти. У Німеччині роботодавці беруть участь у розробленні комбінованих освітніх програм, а також у формуванні освітньої політики [271, с.59].

6. Державна та приватна вища освіта. Політика ЄС, що вимагає збільшення рівня працевлаштування випускників, підштовхує університети до співробітництва з приватними установами. У багатьох державах-членах ЄС розширюється співпраця між державними та приватними ЗВО, а також комерційна освіта. Зміни урядової політики (особливо у Великобританії) сприяють подальшому розвитку приватних

ЗВО. Завдання уряду полягають в тому, щоб усунути регульовальні бар'єри, що перешкоджають рівноправному партнерству ЗВО усіх типів, а також юридичні бар'єри, що заважають співпраці з державними та приватними ЗВО [271, с.60].

7. Забезпечення якості вищої освіти та акредитація ЗВО стають структурними інструментами зміцнення зв'язків між вищою освітою та ринком праці. Участь роботодавців та практикуючих фахівців в процесі забезпечення якості вищої освіти було виведено на новий рівень з метою включення необхідних для працевлаштування навичок в освітні програми для всіх освітніх рівнів. Такий підхід вважається найбільш ефективним для урахування потреб ринку праці в процесі підготовки фахівців у вищій школі [271, с.61].

8. Інформативність. Багато держав-членів ЄС докладають значних зусиль до поліпшення і розширення відомостей про цінності навчальних курсів у ЗВО з точки зору ринку праці. Отримання абітурієнтами, їхніми батьками та роботодавцями надійної та порівнянної інформації про працевлаштування випускників розглядається як ефективний спосіб забезпечення відповідності підготовки фахівців попиту на висококваліфіковані кадри на ринку праці.

Е. де Вірт також виділяє стратегію захисту трудових ресурсів, яка спрямована на стимулювання програм співпраці між ЗВО та промисловістю, створення механізмів підтримки спільного фінансування вищої освіти роботодавцями та студентами, підтримку ініціатив університетів щодо поліпшення працевлаштування випускників, розвиток брокерських моделей (Великобританія), або розроблення нормативних основ для співпраці ЗВО з компаніями (Франція). Окрім того, роль роботодавців у системах забезпечення якості вищої освіти й акредитації посилюється. У цій системі працевлаштування випускників стає важливим компонентом. Така міжнародна практика є інструментом, що забезпечує більшу участь роботодавців в освітньому процесі, а також допомагає їм висловлювати вимоги до підготовки фахівців [271, с.62].

Спираючись на звіт Європейської Комісії «Працевлаштування та кваліфікація випускників вищої освіти» [297] додаємо такі напрями:

9. Моніторинг працевлаштування випускників ЗВО. ЄС рухається до високорозвиненої економіки, яка потребує висококваліфікованих робітників. Щороку збільшується число випускників на ринку праці, чий рівень підготовки має відповідати вимогам роботодавців. Відповідно, майбутній успіх розвитку економіки ЄС залежить від наявності ефективного переходу випускників від вищої освіти та професійної підготовки до працевлаштування. Вважають, що сучасні випускники ЗВО були набагато краще ізольовані від ризику безробіття під час економічного спаду, ніж ті, що виходять на ринок праці з більш низьким рівнем кваліфікації. Відповідно, моніторингу рівня зайнятості випускників ЗВО, тривалості їх перехідного періоду від вищої освіти до ринку праці в ЄС будуть приділяти велике значення [297, с.1; 301; 442].

10. Підтримка працевлаштування випускників. Створення умов для працевлаштування випускників ЗВО є нелегкою задачею. Швидкість і відповідність працевлаштування випускників в роки відразу після закінчення ЗВО буде залежати від якості та актуальності тих навичок і компетенцій, які вони придбали у вищій освіті. Одним із основних викликів для сучасних випускників, з яким вони стикаються при заповненні вакансій, є невідповідність отриманих навичок вимогам роботодавців. За переконаннями роботодавців, цю проблему можна вирішити через співпрацю з університетами в розробленні освітніх програм [297, с.4]. Відтак, ЗВО, роботодавці та служби зайнятості мають вигравати взаємодоповнюючу роль у підтримці працевлаштування випускників з вищою освітою.

11. Контроль переходу випускників ЗВО на ринок праці та умови для їх працевлаштування з боку ЄС буде посилюватись через просування Європейською Комісією державних програм, серед яких: програма модернізації систем вищої освіти для підвищення рівня працевлаштування випускників; програма Еразмус+, яка сприятиме обміну студентами для забезпечення молодим людям можливості отримати відповідний досвід і кваліфікації, необхідні роботодавцям [527]. «Політика управління навчанням протягом життя» (Lifelong Guidance Policy) спрямована на досягнення соціальних та економічних цілей: зокрема на підвищення ефективності та результативності вищої освіти, на підготовку та перехід на ринок праці завдяки

зменшення відсіву студентів, запобігаючи невідповідності кваліфікацій професійній сфері та підвищенню продуктивності [418].

На основі вивчення сучасної ситуації окреслено майбутній напрям розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці для України. У проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., нових законах «Про вищу освіту» від 2014 р. та «Про освіту» від 2017 р. визначено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі вищої освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, окреслено шляхи інтеграції освіти в європейський та світовий освітні простори. На основі їх вивчення та на основі аналізу наукових публікацій виокремлюємо наступні пріоритетні напрями взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

1. Встановлення партнерства між фірмами, постачальниками вищої освіти та професійної підготовки. Чинниками ефективної взаємодії ринку праці з вищою освітою та професійною підготовкою кадрів мають бути: соціальне партнерство між учасниками ринку освітніх послуг, бізнес-структурами та установами освіти; коректність стратегій промислової реструктуризації та інноваційно-інвестиційної політики [76]; консолідація зусиль зацікавлених сторін, яка визначається необхідністю узгодження поведінки всіх суб'єктів на шляху вирішення проблеми забезпечення своєчасної та якісної підготовки та підвищення кваліфікації кадрів в умовах інноваційного вектору розвитку національної економіки [53, с.70].

У зв'язку із загостренням конкуренції між вищими та професійними закладами освіти за вступника вони почали розглядати налагодження зв'язків із роботодавцями як один із чинників зміцнення своїх позицій на регіональному ринку освітніх послуг. Взаємодія роботодавців з освітнім сектором здебільшого передбачає фінансову підтримку талановитої молоді, надання можливості проходження практики на підприємствах, співпрацю у сфері підготовки кадрів. Але така взаємодія була б значно ефективнішою, якби роботодавців залучали на етапі ухвалення рішень про напрями реформ у системі вищої освіти, а також на етапі безпосереднього впровадження цих реформ, адже саме бізнес і потреби ринку праці



визначають реальні вимоги до фахівців, їхніх практичних знань і навичок. Завдяки ефективній взаємодії роботодавців з освітнім сектором можна істотно скоротити розрив між якістю освіти й реальними потребами ринку праці [25; 26].

Згідно з дослідженням Світового Банку частка фірм з регулярними контактами з навчально-професійними закладами та ЗВО становить 25%. Переважно це стосується агропромислових підприємств – приблизно 20%, виробників аграрного сектору – 22%, інформаційних технологій – 18%, енергетики – 13% [514].

Автори дослідження Світового Банку пропонують для поліпшення якості та релевантності вищої освіти України встановити міцні зв'язки між фірмами та постачальниками вищої освіти та професійної підготовки. Для цього необхідно розробити навчальні плани, адаптовані до потреб ринку праці, а також розробити та впровадити професійні стандарти. Ще один шлях – впровадити фінансові стимули для фірм, які створюють умови для підвищення кваліфікації на робочому місці. Важливо, щоб у результаті підготовки робітники отримували навички, які можна застосовувати в різних професіях і галузях промисловості. Систематично збирати дані про вакансії з усіх порталів для визначення попиту на фахівців. Аналіз проводити за такими критеріями: потреби промислового сектора, попит на кваліфікації, відповідність кваліфікацій ринку праці. Оновити інформаційну систему на ринку праці. Поліпшити трудове посередництво шляхом створення статистичного інструменту профілювання для Державної служби зайнятості [514].

Для розв'язання цих проблем потрібно на державному рівні розробити дієві заходи для активізації співпраці між потенційними роботодавцями та ЗВО. Це сприятиме підготовці фахівців для різних видів трудової діяльності відповідно до потреб ринку і стримуватиме продукування чергового поповнення армії безробітних. Важливо, щоб суспільство змінило ставлення до моди на деякі професії – юристів, економістів, дипломатів, політологів, яких стає дедалі важче працевлаштувати. Виявляється, що молоді люди даремно витратили багато часу й зусиль на професію, яка не має попиту на ринку праці, а також держава марно витрачала кошти на навчання таких фахівців. Потрібно зобов'язати ЗВО забезпечувати випускникам перше робоче місце та встановити квоти для молоді на

підприємствах. Зауважимо на пенсійну реформу, у якій збільшено вік виходу на заслужений відпочинок, що не сприяє омолодженню кадрів та призводить до зростання безробіття серед молоді. З огляду на це, доцільно повернутися до практики зарахування років навчання випускникам ЗВО як трудового стажу [25; 26].

2. Запровадження системи прогнозування потреб ринку праці у випускниках з вищою освітою. Експерти вважають, що держава має здійснювати вдалу політику на ринку праці спільно з роботодавцями, а також контролювати кількість потенційних студентів з різних спеціальностей у бік їх зниження або збільшення (наприклад, регулювання кількості замовлення на юристів та економістів у ЗВО, яких зараз більше, ніж того потребує ринок праці) [76].

С. Майструк, переконана, що «зв'язок між сферою вищої освіти та ринком праці неможливий без отримання адекватної інформації про зміни попиту на професії та кваліфікації, швидкого реагування освіти на зміни в економіці. Тому Україні не обійтися без сучасної системи прогнозування та стратегічного планування, як на національному, так і на регіональному рівнях» [86].

3. Запровадження альтернативних форм фінансування вищої освіти. Забезпечення здорової та справедливої конкуренції на ринку освітніх послуг на основі об'єктивного оцінювання якості вищої освіти. Перехід від системи державного замовлення до сучасних методів державного фінансування вищої освіти і науки. Трансформація системи бюджетного фінансування вищої освіти на основі конкурсного підходу та об'єктивної системи оцінювання якості діяльності ЗВО. Запровадження регулярних діагностик ринку праці з метою раціонального використання бюджетних коштів на вищу освіту. Заохочення приватного інвестування у сферу вищої освіти та наукових досліджень [182].

В. Ковтунець наполягає на необхідності «стимулювання здорової конкуренції університетів. Тому хоча б часткове запровадження ваучерної системи фінансування має стимулювати до підвищення попиту на випускників на ринку праці. Цей механізм буде ефективним за умови зовнішнього незалежного оцінювання вступників і законодавчого обмеження для навчання за державні кошти тих, хто має низькі результати зовнішнього незалежного оцінювання. Для стабільності

університетів потрібне певне базове фінансування, розмір якого має визначатися кількістю студентів, обсягами наукових досліджень тощо» [58, с.68].

4. Розроблення практично-орієнтованих програм. Серед завдань для держави, бізнесу та вищої освіти для налаштування ефективного діалогу між вищою освітою та ринком праці Ю. Сватко виділяє «посилення зв'язків бізнес-шкіл із університетами задля взаємозбагачення методик і практик викладання; розроблення університетами спільних із бізнес-середовищем навчальних курсів; розроблення механізмів узгодженої оцінки якості знань, компетенцій, навичок професійної діяльності» [169, с.7].

Для стримування диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці, на думку Р. Захарчин, професійно-освітня діяльність ЗВО повинна охоплювати такі обов'язкові елементи: пов'язування змісту робочих навчальних програм з напрямом підготовки чи спеціальності; збільшення частки на практичну підготовку; створення на основі ЗВО профільних навчально-виробничих структур, які б забезпечували студентам можливість проходження практичної підготовки; надавати практичного характеру проходження підвищення кваліфікації [52, с.271].

5. Розвиток організаційно-управлінських структур забезпечення якості вищої освіти. В Україні впровадження вимог «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО» здебільшого не реалізовані в частині створення внутрішньо-університетських систем забезпечення якості.

Серед заходів необхідних для створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка відповідає рекомендаціям і стандартам ЄПВО, враховує кращі світові практики та виступає головною технологією досягнення відповідності освітньої системи вимогам і потребам суспільства та особистості дослідники зазначають на такі, зокрема, інституціоналізацію системи забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та університетському рівнях за участю державних, громадських та професійних гравців; залучення зовнішніх та внутрішніх зацікавлених сторін до розроблення нових «правил гри» (комплексу нормативно-правових актів і методичних розробок), здатних гарантувати стійке функціонування та розвиток системи забезпечення якості вищої освіти.

Інтеграція Національного агентства, незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, в європейські структури та мережі забезпечення якості вищої освіти, впровадження міжнародних компонентів у систему оцінювання та моніторингу у вищій освіті, просування міжнародної акредитації є також дієвим заходом для підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти [182].

6. Створення державного механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці. У своєму дослідженні Л. Лавриненко переконливо доводить, що «ринок праці та ринок освітніх послуг є об'єктами, керованими з боку держави, яка в той же час виступає суб'єктом обох ринків. За допомогою державного регулювання можна сформувавши соціально-економічний механізм взаємодії ринків праці та освітніх послуг» [76, с.595]. Отже, ситуація, що склалася на ринку освітніх послуг і ринку праці, потребує вжиття державними та місцевими органами влади невідкладних заходів щодо державного замовлення на підготовку кадрів з вищою та професійно-технічною освітою. Інакше самоорганізація цього процесу з часом може призвести до незворотних наслідків, які стримуватимуть упровадження високотехнологічних виробництв та розвитку економіки країни в цілому [76, с.595].

О. Март якова, С. Снігова та О. Мудра одним із напрямів розвитку взаємодії вищої освіти ринком праці є розподіл державою витрат і відповідальності за збільшення інвестування в людські ресурси, а також визначення та контроль за виконанням стандартів якості навчання та професійної підготовки фахівців. Окрім того, напрямом регулювання взаємодії ринків освітніх послуг та праці є удосконалення економічного механізму управління якістю освітніх послуг. «Дієвими інструментами економічного механізму регулювання інтересів партнерів у системі вищої освіти повинні стати підвищення якості шляхом прогнозування структури спеціальностей, дослідження вимог ринку праці до компетенції випускників, фінансування навчальних закладів за результатами діяльності та аудиту якості освітніх послуг» [89, с.164].

Характер взаємодії вищої освіти з ринком праці зумовлений циклічністю й розвитком економіки, коли неврахування поточних і перспективних потреб

економіки системою вищої освіти, ще більше посилюватиме дисбаланс у попиті й пропозиції фахівців на ринку праці. Л. Ільїн визначає неможливість саморегуляції обох ринків. «Диверсифікація цих ринкових структур, зростаючі протиріччя між суб'єктами ринків, а також численні зовнішні й внутрішні чинники ускладнюють збалансування попиту і пропозиції праці. Тому обидві ринкові структури вимагають державного регулювання, а також використання специфічних важелів, здатних гармонізувати ринки праці та освіти» [53, с.69]. Це проявляється у потребі розроблення та використання певного методичного інструментарію щодо пошуку розв'язання дисбалансу між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці, зокрема прогнозування потреб у кваліфікованих кадрах на середньострокову перспективу та складання балансів попиту й пропозиції робочої сили. На думку дослідника, важливою потребою є «консолідація зусиль зацікавлених сторін, яка визначається необхідністю узгодження поведінки всіх суб'єктів на шляху вирішення проблеми забезпечення своєчасної та якісної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів в умовах інноваційного вектору розвитку національної економіки» [53, с.70].

7. Розвиток цифрових сегментів ринків освітніх послуг і праці. Вивчаючи зміни, яким піддаються ринки праці та вищої освіти під впливом цифрових технологій, Н. Замку робить висновок, що розвиток цифрових сегментів ринків освіти і праці може усунути існуючі протиріччя між ними. По-перше, завдяки підвищенню якості освітніх послуг внаслідок високої конкуренції на глобальному цифровому ринку освітніх послуг. По-друге, у зв'язку з вирішенням проблеми молодіжного безробіття, оскільки з'являються нові електронні форми зайнятості, наприклад, електронний фріланс, який за рівнем свободи і гнучкості найбільшою мірою відповідає потребам молодих фахівців. По-третє, активація наукових досліджень ЗВО на замовлення бізнесу. Розвиток цифрових технологій трансформує процеси освіти і праці, а місце отримання знань і виконання роботи переноситься за рамки навчального закладу або підприємства. Описуючи сучасні риси розвитку вищої освіти, Н. Азьмук зазначає, що «знання стають доступними для масової кількості споживачів, а процес навчання стає глобальним, інтерактивним,

інноваційним і гнучким» [4, с.101]. Це призводить до формування нової касти фахівців, затребуваних на цифровому ринку праці.

У цьому контексті доцільним є врахування чинників, які повинні сприяти активізації взаємодії вищої освіти з ринком праці, визначених Л. Шаульською та Н. Якімовою, зокрема інноваційні, інвестиційні та інституційні. Інноваційними чинниками, на їх думку, є врахування потреб та перспектив розвитку економіки; сприяння розвитку нових форм зайнятості, професій, навичок та здібностей; формування інформаційної наповненості освіти; формування системи прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованій робочій силі; моніторинг динаміки вимог ринку праці. До інвестиційних чинників дослідники відносять: стимулювання інноваційних процесів на ринку праці; здійснення інвестицій у наукову діяльність ЗВО; стимулювання роботодавців до капіталовкладень у розвиток персоналу; стимулювання індивідів до інвестування у власний саморозвиток. Інституційні чинники охоплюють: соціальне партнерство між учасниками ринку праці та системи вищої освіти; рівень розвитку інфраструктурної складової; розвиток публічно-приватного партнерства; удосконалення кадрового, організаційного, матеріально-технічного, інформаційного забезпечення системи вищої освіти та ринку праці [510, с.159].

Враховуючи суб'єктивні зв'язки та рівні, на яких можлива реалізація взаємодії вищої освіти з ринком праці, серед пріоритетних напрямів її забезпечення Л. Ільїч виділяє такі: сприяння підвищенню якості безперервної освіти; залучення роботодавців до розробки професійних стандартів; удосконалення моніторингу ринків праці та вищої освіти; зменшення дисбалансу на ринку праці; створення передумов для активізації участі бізнесу у формуванні сучасних компетенцій; забезпечення можливості практичного застосування кваліфікацій [53, с.72-73].

8. Удосконалення професійних класифікацій. Однією з проблем, яка впливає на неефективність взаємодії вищої освіти з ринком праці, вважають невідповідність кваліфікацій рівнів вищої освіти вимогам ринку праці. «Державний класифікатор професій ДК 003:2010 значною мірою орієнтується на фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та спеціаліста, розглядає магістра як

високого спеціаліста і практично ігнорує бакалаврів (що тривалий час гальмувало їх визнання на ринку праці)» [97, с.97].

З 2010 р. до Державного класифікатора професій внесли зміни на період з 2012-2016 рр., що свідчить про тенденцію удосконалення професійних класифікацій вимогам часу з урахуванням останніх міжнародних новацій, що відображені в Міжнародній стандартній класифікації професій (ISCO 08). Перспективним напрямом розвитку цього питання є запровадження взаємного визнання кваліфікацій щодо доступу до вищої освіти з країнами-сусідами України, а також забезпечення повного взаємного визнання кваліфікацій для доступу до вищої освіти в ЄПВО [182].

9. Система державного замовлення на фахівців з вищою освітою може застосовуватися лише за прямим призначенням з урахуванням специфіки різних рівнів освіти – для підготовки фахівців для державних потреб – національна безпека, оборона, міліція, медицина, педагогіка. При цьому має укладатися тристоронній договір, який зобов'язує випускника певний час працювати на визначеному в договорі робочому місці. Такий захід може практикуватися для підготовки магістрів, коли держава бере на себе зобов'язання працевлаштовувати лише випускників окремих професій державного сектора [64, с.15].

10. Міжнародна академічна мобільність. У проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. рекомендовано використовувати «параметри міжнародної академічної мобільності» як один з ключових показників визначення обсягів державного фінансування ЗВО. Підкреслено, що академічна мобільність має стати важливим фактором рейтингової оцінки вітчизняних університетів.

За досить приблизною оцінкою авторів аналітичного звіту у 2014 р. міжнародна мобільність українських студентів за межі ЄПВО становила 1 000 осіб щорічно (0,1%), переважно в США та Канаді. З урахуванням літніх шкіл, мовних курсів, волонтерської роботи, закордонної практики тощо їх кількість могла перевищувати 5 000 (0,5%) осіб за рахунок Ізраїлю, Єгипту, Таїланду тощо. Відсоток студентів, які здобувають диплом за кордоном у межах ЄПВО був незначним, проте він мав стійку тенденцію до швидкого зростання (насамперед, у

### Перспективи взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні

<b>Спільні перспективні напрями</b>	
<b>ЄС</b>	<b>Україна</b>
Участь роботодавців у навчальному процесі вищої освіти	Встановлення партнерства між фірмами, освітою та професійною підготовкою
Взаємозв'язок між професійними та академічними кваліфікаціями	Удосконалення професійних класифікацій
Професійна спрямованість підготовки фахівців з вищою освітою	Розроблення практично-орієнтованих програм
Забезпечення якості вищої освіти та акредитація ЗВО	Розвиток організаційно-управлінських структур забезпечення якості вищої освіти
Моніторинг працевлаштування випускників ЗВО та інформативність	Запровадження системи прогнозування потреб ринку праці
<b>Відмінні перспективні напрями</b>	
<b>ЄС</b>	<b>Україна</b>
Співпраця між закладами вищої та професійної освіти	Запровадження альтернативних форм фінансування вищої освіти
Взаємодія державної та приватної освіти	Створення державного механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці
Підтримка працевлаштування випускників	Розвиток цифрових сегментів ринків освітніх послуг і праці
Контроль процесу переходу випускників ЗВО на ринок праці	Система державного замовлення фахівців
	Міжнародна мобільність студентів

Джерело: розроблено автором за даними [25; 26; 53; 58; 76; 86; 89; 169; 182; 271; 297; 301; 350; 418; 527 та ін.].



Польщі) з 2012 р., що зумовило збільшення кількості випускників у 2015-2016 рр. [97, с.118].

Автори звіту, попереджають, що «основна маса українських випускників європейських та американських університетів планує продовжити кар'єру в країнах Європейського Союзу, США та Канаді. Одним з небагатьох алгоритмів збереження орієнтованих на виїзд студентів має стати широка пропозиція українськими ЗВО програм подвійних та спільних дипломів з університетами країн ЄС» [97, с.119].

Отже, у 2014 р. кількість мобільних студентів з України була достатньо низькою – 4%, а вхідна мобільність наближалася до 3% від загальної чисельності студентів у країні. Ці цифри далекі від цільових показників Болонського процесу та поточного стану справ у провідних країнах Європи. Автори підсумовують що «досягнення балансу мобільності в поточній політико-економічній ситуації не видається реальним. Однак, домінування виїзної мобільності до Європи та Північної Америки, а в'їзної – з країн Азії до України обумовлене географічним розташуванням, геополітичною орієнтацією та економічним становищем країни та дозволяє наближуватись до балансу мобільності» [97, с.119-120].

На підставі здійсненого аналізу перспективних напрямів взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні узагальнено в порівняльній таблиці 5.3.8.

На основі порівняння перспективних напрямів взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні робимо висновок, що спільними тенденціями в розвитку такої співпраці є участь роботодавців в освітньому процесі та встановлення партнерства між підприємствами, фірмами, вищою освітою та професійною підготовкою, професійна спрямованість підготовки фахівців з вищою освітою, забезпечення якості вищої освіти та акредитація ЗВО, а також моніторинг працевлаштування випускників ЗВО. Варто відзначити, що в Україні є необхідним запровадження системи прогнозування потреб ринку праці.

Серед відмінних тенденцій розвитку взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та Україні виділяємо такі, зокрема в ЄС – підтримку працевлаштування випускників та контроль їх переходу від вищої освіти на ринок праці. Тоді як для України важливим вважають запровадження альтернативних форм фінансування

вищої освіти, створення державного механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, а також впровадження системи державного замовлення на фахівців.

Отже, спільним у тенденціях майбутньої співпраці вищої освіти з ринком праці в ЄС та України є налагодження та розвиток ринкових відносин між ЗВО та роботодавцями, а основною відмінністю таких тенденцій є те, що в ЄС перспективним напрямом вважають удосконалення цих процесів, запровадження підтримки працевлаштування випускників та контролю їх переходу від вищої освіти на ринок праці, як на рівні ЗВО, так і з боку держави. Оскільки в Україні вища освіта знаходиться на початковому етапі інтеграції з ринком праці, тому перспективним напрямом є її розвиток з урахуванням досвіду ЄС у цьому питанні.

### **Висновки до шостого розділу**

Зазначено, що ринкові відносини стали найскладнішим викликом, з яким зіткнулися університети України. Вивченню сучасного стану вищої освіти та ринку праці України з урахуванням ключових змін, які відбулись з моменту підписання Болонської декларації у 2005 р. приділено значну увагу. Незважаючи на впровадження Болонських інструментів (три-циклової моделі навчання, ЄКТС, додатку до диплому), розроблення НРК, поступову активізацію мобільності студентів і викладачів, сучасна вища освіта України не задовольняє попит ринку праці, про що свідчить високі показники безробіття випускників і фахівців з вищою освітою (1,6 млн. безробітних у 2017 р.). Безробіття та відтік молоді за кордон є свідченням незбалансованості взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці. Зазначено, що на законодавчому рівні в Україні спостерігається тенденція до втілення політики гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці, через залучення роботодавців до розроблення нормативно-правових актів у галузі вищої освіти та систематичний аналіз потреб вітчизняного ринку праці.

Вивчення досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці дозволило визначити перспективні напрями його використання в Україні. Це дало змогу

розробити рекомендації щодо гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу. На державному рівні запропоновано впровадити: нормативно-правове забезпечення взаємодії вищої освіти з ринком праці; інформаційне забезпечення; збір статистичних даних агентствами статистики у галузі вищої освіти; спільне розроблення НКР з роботодавцями та урядом; забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог ринку праці; підтримку випускників під час переходу від вищої освіти до ринку праці; створення офіційних служб з працевлаштування випускників; прогнозування ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників; кадрове планування фахівців з вищою освітою; правове регулювання урядом професійної зайнятості; підтримку мобільності працівників; модернізацію кваліфікацій; збільшення інвестування в підготовку висококваліфікованих кадрів; визнання результатів навчання, отриманих за кордоном; налагодження співпраці між ЗВО та роботодавцями; впровадження спільного (держава та роботодавці) фінансування підготовки висококваліфікованих кадрів. На рівні системи вищої освіти запропоновано впровадити: співпрацю між університетами, коледжами та роботодавцями; розширення взаємодії між академічною та професійною вищою освітою; розроблення спільних освітніх програм (між різними університетами); професіоналізацію освітніх ступенів. На рівні закладів вищої освіти запропоновано впровадити: створення консультативних центрів з профорієнтації; консультації з роботодавцями та представниками ринку праці для забезпечення якості внутрішніми органами ЗВО; опитування випускників; моніторинг працевлаштування випускників; розроблення професійно-орієнтованих програм; співпрацю з компаніями в реалізації спільних програм підготовки фахівців через стажування з подальшим працевлаштуванням. На рівні суб'єктів освітнього процесу запропоновано впровадити: поширення професійно-орієнтованого навчання; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців у ЗВО, під час стажування, а також до розроблення, адаптації та оновлення освітніх програм; міждисциплінарне навчання.

Здійснення порівняння перспектив взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС та в Україні показало існування схожих тенденцій. Так, в ЄС перспективними напрямами розвитку освітньої співпраці з ринком праці вважають: модернізацію освітньої галузі, взаємозв'язок між професійними та академічними кваліфікаціями, співпрацю між закладами вищої та професійної освіти, професійну спрямованість підготовки фахівців з вищою освітою, участь роботодавців в освітньому процесі, розвиток державної та приватної освіти, забезпечення якості вищої освіти та акредитації ЗВО, інформативність, моніторинг та підтримку працевлаштування випускників вищої освіти, а також контроль процесу їх переходу на ринок праці.

В Україні перспективними напрямами налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці вважають такі: встановлення партнерства, запровадження системи прогнозування потреб ринку праці, альтернативних форм фінансування вищої освіти, розроблення практично-орієнтованих програм, розвиток організаційно-управлінських структур забезпечення якості вищої освіти, створення державного механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, розвиток цифрових сегментів ринків освіти й праці, удосконалення професійних класифікацій, введення системи державного замовлення на фахівців з вищою освітою та міжнародну академічну мобільність.

Зроблено висновок, що питання гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці є однаково важливим для ЄС та України. Проте відмінність полягає в стадіях і способах вирішення цієї проблеми. В ЄС процес взаємодії вищої освіти з ринком праці відбувається вже друге десятиліття, внаслідок чого ЄС накопичив достатній досвід його регулювання. Тому в ЄС спостерігається тенденція розвитку та удосконалення взаємодії вищої освіти з ринком праці як запорука розбудови Європи знань. На відміну від ЄС, в Україні питання взаємодії вищої освіти з ринком праці в умовах ринкової економіки є відносно новим. Тому в Україні спостерігається тенденція до налагодження такої співпраці. Зазначено, що в Україні майже не звертають уваги етапу переходу випускників від вищої освіти до ринку праці, тоді як в ЄС підтримку працевлаштування випускників, а також контроль процесу переходу випускників вищої освіти на ринок праці вважають політичним завданням.

Доведено, що досвід ЄС з цього питання має важливе значення для можливості України збалансувати взаємодію вищої освіти з вітчизняним ринком праці.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [102], [104], [105], [106], [121], [125], [176], [455]; [531];[533].

## ВИСНОВКИ

XXI століття характеризується значною низкою перетворень у суспільстві Європи та у світі, які призвели до модернізації системи вищої освіти в Європейському Союзі та підштовхнули її в бік ринкових відносин. За два десятиліття процес інтеграції вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі має свій початок, сучасний стан та матиме продовження. Тому визначення тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі стало метою дослідження з порівняльної педагогіки, яка була досягнута через виконання визначених завдань.

Узагальнення результатів міждисциплінарного дослідження теоретико-методологічних і концептуальних засад тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі дало підстави для таких висновків:

1. Аналіз сучасного стану дослідження проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці показав, що це питання привертає увагу як дослідників Європейського Союзу з початку XXI століття, так і вітчизняних науковців, особливо останнє десятиліття. Проте вчені наголошують на різних аспектах проблеми. В Європейському Союзі здебільшого досліджують проблеми політики координації взаємодії вищої освіти з ринком праці, напрями удосконалення процесу співпраці вищої освіти з ринком праці, проблеми перехідного періоду випускників від вищої освіти до ринку праці, невідповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, працевлаштування випускників з вищою освітою на ринку праці Європейського Союзу. В Україні шукають способи налаштування вищої освіти на взаємодію з ринком праці. Зазначено, що у вітчизняній науковій теорії та практиці це питання вивчається переважно вченими економічної галузі, тоді як для педагогічної науки воно залишається відносно новим.

2. Охарактеризовано та класифіковано базові поняття дослідження відповідно до різних рівнів, на яких відбувається взаємодія вищої освіти з ринком праці: Європейський Союз, вища освіта, ринок праці. До першої групи (рівень Європейського Союзу) віднесено: глобалізацію, інтернаціоналізацію, європеїзацію

та європейську інтеграцію; до другої групи (рівень вищої освіти) віднесено: вищу освіту, взаємодію вищої освіти з ринком праці, заклад вищої освіти, забезпечення якості освіти, компетенція/компетентність, кваліфікація, спільні програми; до третьої групи (рівень ринку праці) належать: ринкова економіка, ринок праці, ринок освітніх послуг, маркетизація вищої освіти, працездатність, перехідний період випускників від освіти до роботи. У науковий обіг уведено поняття «маркетизація вищої освіти», «перехідний період випускників від вищої освіти до ринку праці». Уточнено зміст понять «європеїзація вищої освіти», «спільні освітні програми» (joint programmes), «competence» і «competency» («компетенція», «компетентність»), що використовуються в європейському та міжнародному освітньому дискурсі. В європейській науковій літературі під «маркетизацією вищої освіти» розуміють переведення освітньої галузі на ринкові принципи, де попит та пропозиція вищої освіти, академічних досліджень та інша діяльність університету збалансована за допомогою цінового механізму. З огляду на економічну теорію, феномен «взаємодія вищої освіти з ринком праці» у дослідженні розглядається як партнерські зв'язки між суб'єктами економічних відносин (держава, вища освіта та ринок праці (макрорівень); заклади вищої освіти та підприємства (мезорівень); студенти та роботодавці (мікрорівень)), що забезпечує гнучкість регулювання цього процесу, збалансування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, ефективність підготовки та розвитку кадрового потенціалу в умовах ринкової економіки.

3. Розроблено концепцію дослідження тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, яка базується на засадах порівняльного, системного, цілісного, культурологічного, міждисциплінарного підходів, а також педагогічного прогнозування. Урахування цих підходів дало можливість для обґрунтування та визначення тематичних напрямів дослідження, а саме: визначення передумов модернізації вищої освіти до потреб ринкової економіки; чинників стимулювання та механізмів регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; узагальнення та характеристики тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі за визначеними критеріями; вивчення

сучасного стану взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні; порівняння тенденцій взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні та визначення перспективних напрямів розвитку; визначення перспективних напрямів використання досвіду Європейського Союзу для гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні.

4. Здійснено аналіз впливу процесів глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації на розвиток вищої освіти в Європейському Союзі, що дозволило визначити їх наслідки. Глобалізація вищої освіти призвела до збільшення контингенту студентів у світі, зниження правових і фінансових перешкод для доступу до закладів вищої освіти, зарахування іноземних студентів до навчання, появи нової форми державного управління вищою освітою – автономії університетів; отримання автономними університетами організаційних, адміністративних, управлінських і фінансових свобод; поширення використання англійської мови в освітньому процесі та наукових дослідженнях.

У результаті інтернаціоналізації у вищій освіті відбулося: посилення міжінституційної та міжурядової діяльності, інституціоналізація на міжнародному рівні (ОЕСР, ЄС), укладання угод про спільні стандарти якості (оцінка, моніторинг), розроблення спільних (подвійних) освітніх програм та здобуття спільних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ступенів, поширення академічної мобільності. Європейські системи вищої освіти були змушені розробити стратегії інтернаціоналізації на національному рівні, щоб сприяти академічній мобільності, яка поступово стає невід'ємним елементом навчання та підготовки фахівців у вищій освіті.

Європеїзація вищої освіти призвела до: трансформації європейських систем вищої освіти та університетів через розширення зовнішніх кордонів Європи, поширення Болонського процесу, конвергенції освітньої політики на вертикальному (впровадження Болонської моделі вищої освіти) та горизонтальному (перенесення освітньої політики Європейського Союзу до держав-членів та її вплив на внутрішню організацію закладів вищої освіти) рівнях.

Підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти, що характеризується різноманітністю та національною специфікою, її



регуляція вимагала розроблення єдиних освітніх стандартів як способу керування системою вищої освіти. Серед інструментів стандартизації виділено запровадження Національної рамки кваліфікацій у відповідності з Європейською рамкою кваліфікацій, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, Європейський пропуск та Європейська система кваліфікацій та професій (ESCO).

Зроблений аналіз формування системи забезпечення якості вищої освіти з прийняття Лісабонської конвенції у 1997 р., дав змогу виділити в цій системі механізми зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, які спираються на Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, де Європейська асоціація забезпечення якості (ENQA) та Європейський реєстр агентств із забезпечення якості (EQAR) контролюють діяльність системи в цілому.

Вивчення правових засад розвитку вищої освіти в Європейському Союзі показало, що серед законодавчих актів саме Лісабонська (1997 р.) та Саламанська (2001 р.) конвенції, Сорбонська (1998 р.) та Болонська (1999 р.) декларації, Лісабонська стратегія (2000 р.) та Стратегія «Європа 2020» (2011 р.), Лондонське (2007 р.), Бухарестське (2012 р.) та Єреванське комюніке (2015 р.) є фундаментальними документами з питань взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Європейському просторі вищої освіти. У цих документах наголосили на визнанні кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні; транскордонній академічній мобільності; урахуванні вимог ринку праці в процесі підготовки фахівців; виробленні механізмів забезпечення якості; співпраці з роботодавцями в розробленні освітніх програм, відповідних вимогам ринку праці; сприянні працевлаштуванню випускників.

5. Виявлено чинники, які стимулюють взаємодію вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, а саме: маркетизація вищої освіти, успішний перехід випускників від вищої освіти до ринку праці, забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищої освітою на ринку праці, відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці, а також державна освітня політика.

Маркетизація вищої освіти відбулася внаслідок розвитку ринкової економіки в Європейському Союзі. Виявлено основні її ознаки: конкуренція, яка відбувається на основі порівнянності, забезпечується кількісними показниками, статистичним порівнянням та складними моделями оцінювання освітньої діяльності; брендові університети, рейтинги університетів; взаємодія вищої освіти з ринком праці. Показано, що забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі відбувається завдяки прогнозуванню попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, моніторингу працевлаштування випускників, правовому регулюванню урядом професійної зайнятості, мобільності працівників.

Визначено структурні компоненти взаємодії вищої освіти з ринком праці: вища освіта – інститут присудження кваліфікацій; перехідний період випускників від освіти до роботи – проміжний елемент між вищою освітою та ринком праці, коли випускники вищої освіти в пошуках працевлаштування намагаються запропонувати (вигідно продати) роботодавцям отримані під час навчання навички та компетенції; ринок праці – місце реалізації випускниками з вищою освітою навичок і компетенцій у професійній сфері.

Обґрунтовано чинники стимулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, зокрема забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців з вищою освітою на ринку праці; відповідність кваліфікації випускників з вищою освітою вимогам ринку праці; освітня політика Європейського Союзу, яка спрямована на створення тісних зв'язків між постачальниками освітніх послуг і бізнесом для підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці. Показано, що всі держави-члени Європейського Союзу вживають заходів, щоб задовольнити попит на ринку праці, зокрема прогнозування попиту та пропозиції фахівців з вищою освітою на ринку праці, моніторинг працевлаштування випускників, правове регулювання урядом професійної зайнятості, мобільність працівників.

6. Визначено механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі (нормативно-правові, інституційні, організаційно-управлінські, програмно-цільові, фінансові):

- нормативно-правові – вища освіта регулюється уніфікованим законодавством, яке передбачає використання єдиних підходів і стандартів. Правовою базою початку формування політики взаємодії вищої освіти з ринком праці є Постанови Ради та Міністрів освіти від 1976 р., 1980 р., 1982 р., 1985 р. «Про покращення підготовки молодих людей для роботи та для полегшення їх переходу від вищої освіти до трудового життя»;

- інституційні інструменти координації діяльності між сферами освіти та зайнятості класифіковано за різними рівнями регулювання: на рівні Європейського Союзу, на національному рівні держав-членів, яке своєю чергою складається із зовнішнього та внутрішнього регулювання. Інститути координації діяльності між сферами вищої освіти та зайнятості класифіковано на основі дослідження Ф. Вута на: організації міжнародної політики, асоціації вищої освіти, організації бізнесу та промисловості, студентські організації. Важливим внутрішнім органом регулювання на рівні ЗВО є кар'єрні центри, які надають абітурієнтам і студентам консультативні послуги з питань вибору місця для навчання та майбутньої професії. Європейський Союз здійснює процес інституційної реструктуризації за допомогою «м'якого права» і Відкритого методу координації;

- організаційно-управлінські структури регулювання системи стандартів та якості вищої освіти в Європейському Союзі складаються з: органів зовнішнього забезпечення якості (Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейський реєстр агентств із забезпечення якості вищої освіти (EQAR) та мережі, які регулюють ефективність ЗВО та освітніх програм, а також національні агентства за дотримання вимог ЄС (Європейський Союз), національних агентств із забезпечення якості, що виконують роль «виконавчої влади» та органів внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти, які здійснюють «самоконтроль» на місцях;

- програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу передбачають: професіоналізацію освітніх рівнів і ступенів через розроблення освітніх програм у співпраці з організаціями, роботодавцями та студентами; забезпечення стажування (Німеччина, Франція); залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців

(Нідерланди); розроблення освітніх програм відповідно до потреб ринку праці; (Чорногорія); присвоєння професійних кваліфікацій (освітнього ступеня професійного магістра) відповідними професійними організаціями (Швеція, Великобританія); приватного фінансування спеціальних професійних магістерських програм (Німеччина); запровадження ринково-орієнтованих освітніх докторських програм, які фінансуються в рамках державно-приватного партнерства та гарантують працевлаштування випускникам (Франція); організацію спільних наукових проектів між приватними особами й університетом (Данія, Нідерланди);

- фінансові механізми виділення коштів на вищу освіту не є універсальними в Європейському Союзі, вони варіюються в державах-членах – стипендії та гранти, студентські позики, трудові контракти, ваучери, ощадні рахунки для навчання тощо. Обсяг фінансування вищої освіти залежить як від кількісних (кількості студентів), так і від якісних (кількості зарахованих кредитів, виданих дипломів) показників.

7. Обґрунтовано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі; їх узагальнено та класифіковано за рівнями ринкових відносин (макро-, мезо-, мікрорівні): на рівні вищої освіти Європейського Союзу та Європейського простору вищої освіти (макрорівень), на рівні закладів вищої освіти держав-членів Європейського Союзу (мезорівень), на рівні суб'єктів освітнього процесу (мікрорівень).

На рівні вищої освіти Європейського Союзу та Європейського простору вищої освіти узагальнено тенденції, які характеризують сучасну вищу освіту в Європейському Союзі, трансформовану відповідно до вимог ринку праці, а саме: глобалізацію вищої освіти (збільшення контингенту студентів у світі, зниження правових і фінансових перешкод для доступу до закладів вищої освіти, зарахування іноземних студентів до навчання, автономія університетів, поширення англійської мови); інтернаціоналізацію вищої освіти (академічна мобільність, посилення міжінституційної та міжурядової діяльності, інституціоналізація на міжнародному рівні (ОЕСР, ЄС), угоди про спільні стандарти якості, розроблення спільних (подвійних) освітніх програм та здобуття спільних освітньо-кваліфікаційних ступенів); європеїзацію (впровадження Болонської моделі вищої освіти) та

стандартизацію вищої освіти; забезпечення якості вищої освіти; ринково-орієнтовану освітню політику та законодавство; поширення Болонського процесу.

На рівні закладів вищої освіти виділено такі тенденції: автономію університетів; конкуренцію та співпрацю між закладами вищої освіти; розвиток систем внутрішнього забезпечення якості; інтернаціоналізацію забезпечення якості; здійснення моніторингу працевлаштування випускників вищої освіти; збільшення міжнародних рейтингів університетів і таблиць ліг; зростання світових брендів університетів й освітніх мереж; створення консультативних служб підтримки студентів у закладах вищої освіти; сприяння працевлаштуванню випускників та налаштування співпраці з роботодавцями; зростання попиту на висококваліфікованих фахівців; невідповідність кваліфікації випускників з вищою освітою потребам ринку праці.

На рівні суб'єктів освітнього процесу віднесено такі тенденції: ретельний вибір абітурієнтами закладу вищої освіти для навчання та майбутнього працевлаштування; розроблення спільних (подвійних) міжнародних та національних програм; залучення роботодавців до розроблення освітніх програм; перехід до індивідуальних підходів до навчання; перехід до міждисциплінарного навчання; зміну парадигми результатів навчання; проведення кадрової політики для набору кваліфікованого персоналу; оцінювання науково-педагогічних працівників; розвиток підвищення кваліфікації викладачів; опитування студентів.

Зауважимо, що в довгостроковій перспективі у взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі очікують такі тенденції: посилення глобалізації; старіння населення та робочої сили; збільшення літніх людей у вищій освіті; збільшення фахівців з вищою освітою на ринку праці; відтік висококваліфікованої робочої сили з Європейського Союзу; глобальну конкуренцію висококваліфікованої робочої сили; інтенсифікацію комп'ютеризації суспільства; поширення цифрової грамотності; розвиток наукових статистичних досліджень, розвиток штучного інтелекту.

8. Перспективні напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці в Україні визначено на державному рівні, на рівні вищої освіти, закладів вищої освіти та суб'єктів освітнього процесу.

*На державному рівні* запропоновано: удосконалення нормативно-правового забезпечення взаємодії вищої освіти з ринком праці; впровадження інформаційного забезпечення; збір статистичних даних агентствами статистики у галузі вищої освіти; спільне розроблення національних рамок кваліфікацій з роботодавцями та урядом; забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог ринку праці; підтримку випускників під час їхнього переходу від вищої освіти до ринку праці; створення офіційних служб з працевлаштування випускників; прогнозування ринку праці; здійснення моніторингу працевлаштування випускників; кадрове планування фахівців; правове регулювання урядом професійної зайнятості; підтримку мобільності працівників; модернізація кваліфікацій на всіх рівнях зайнятості; збільшення інвестування в підготовку висококваліфікованих кадрів; визнання результатів навчання, отриманих за кордоном; налагодження співпраці між закладами вищої освіти та роботодавцями; впровадження спільного (держава та роботодавці) фінансування підготовки висококваліфікованих кадрів.

*На рівні системи вищої освіти* запропоновано: налагодження співпраці між університетами, коледжами та роботодавцями; розширення взаємодії між академічною та професійною вищою освітою; розроблення спільних (подвійних) освітніх програм (між різними закладами вищої освіти); професіоналізація освітніх ступенів.

*На рівні закладів вищої освіти* запропоновано: створення консультативних центрів з профорієнтації; проведення консультацій з роботодавцями та представниками ринку праці для забезпечення якості внутрішніми органами закладів вищої освіти; здійснення опитування випускників; проведення моніторингу працевлаштування випускників; розроблення професійно-орієнтованих програм; налагодження співпраці з компаніями в реалізації спільних програм підготовки фахівців через стажування з подальшим працевлаштуванням.

*На рівні суб'єктів освітнього процесу* запропоновано: поширення професійно-орієнтованого навчання; залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти, під час стажування, а також до розроблення та оновлення освітніх програм; впровадження міждисциплінарного навчання.

Порівняння перспективних напрямів взаємодії вищої освіти з ринком праці дало змогу окреслити спільні та відмінні. До спільних перспективних напрямів взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі та Україні віднесено: сприяння участі роботодавців у процесі підготовки фахівців з вищою освітою; удосконалення професійних класифікацій та їх взаємозв'язок з академічними кваліфікаціями; професійну спрямованість підготовки фахівців з вищою освітою; розвиток системи забезпечення якості вищої освіти та акредитації ЗВО; моніторинг працевлаштування випускників ЗВО та інформативність. На відміну від Європейського Союзу в Україні перспективними напрямками налагодження взаємодії вищої освіти з ринком праці вважають такі: встановлення партнерства, запровадження системи прогнозування потреб ринку праці, альтернативних форм фінансування вищої освіти, розроблення практично-орієнтованих програм, розвиток організаційно-управлінських структур забезпечення якості вищої освіти, створення державного механізму регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці, розвиток цифрових сегментів ринків освіти й праці, удосконалення професійних класифікацій, введення системи державного замовлення на фахівців та міжнародну академічну мобільність.

Однак проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. Подальшого дослідження потребують такі важливі аспекти цієї проблеми, зокрема специфіка взаємодії з ринком праці університетів різних профілів (технічних, економічних, педагогічних, медичних, аграрних, мистецьких, культурологічних тощо); специфіка професійної підготовки фахівців різних галузей знань (педагогічної, медичної, юридичної тощо) відповідно до вимог ринку праці.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 400 с.
2. Авксентьєва О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.
3. Авшенюк Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 45 с.
4. Азьмук Н. А. Взаимодействие рынков труда и высшего образования в контексте развития цифровых технологий. *Demography, Workforce Economy, Social Economy and Policy. Economic Annals–XXI*. 2015. 7-8(1). С. 98–101.
5. Андрейчук С. К. Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01 / Львівський регіональний ін-т держ. управління. Львів, 2007. 235 с.
6. Андрущенко В. Л. Фінансова думка Заходу : генеза та еволюція : дис. ... д-ра. екон. наук : 08.04.01 / Київський нац. економічний ун-т. Київ, 2001. 464 с.
7. Антонюк В. П. Вища освіта України у системі відносин ринку праці. *Економічний вісник Донбасу*. 2015. № 2(40). С. 132–137.
8. Артёмов І. В., Ващук О. М. Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору : навч. посіб. / ред.: Ф. Г. Ващук, В. І. Луговий. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 486 с.
9. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2006. 22с.
10. Баніт О. В. Система професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2018. 594 с.



11. Батюк А. А. Державне регулювання ринку праці молоді в Україні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25. 00. 02 / Харківський регіональний ін-т державного управління. Харків, 2018. 220 с.

12. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2012. 493 с.

13. Бирченко Е. В. Оптимизация профессионального самоопределения выпускников высших учебных заведений Украины в условиях становления рынка труда : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.06 / Харьков. регион. ин-т гос. упр. Харьков, 2001. 173 с.

14. Біницька К. М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / ред. С. О. Сисоєва. Хмельницький : Цюпак А. А., 2013. 240 с.

15. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 271с.

16. Богиня Д. П. Економіка праці та соціально-трудові відносини : навч.-метод. посіб. / Ред. проф. Є. П. Качан. Тернопіль : ТДЕУ, 2006. 373 с.

17. Богиня Д. П., Грішнова О. А. Основи економіки. Київ : Знання-Прес, 2000. 313 с.

18. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Горлівка, 2006. 21с.

19. Бражник Е. И. Особенности методологи сравнительных педагогических исследований. *Письма в Emissia.offline* : электрон. науч.-пед. журнал, 2005. № 1 (январь-июнь) URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения: 20.09.2018).

20. Брандибура І. Ю. Професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з політології в університетах Англії та Уельсу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2019. 355 с.

21. Брич В. Я. Трансформація ринку праці та проблеми підвищення життєвого рівня населення: методологія, практика, шляхи вирішення. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 375 с.

22. Бурлаков О. О. Ефективність реформування освіти в умовах трансформаційної економіки : дис. ... канд. екон. наук : 08.02.03 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2005. 231 с.

23. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2011. 40 с.

24. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ / KAS Policy Paper. Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні. 2017. 61 с.

25. Вища освіта крізь призму ринку праці. *Вече* : журн. Верховної Ради України. 2012. № 6. URL: <http://veche.kiev.ua/journal/3028/> (дата звернення: 20.09.2018).

26. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / ред. В. Г. Кремень. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.

27. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

28. Волович О. О. Глобалізація: переваги і загрози для нашої країни. *Одеські Вісті*. 2012. № 15. URL: <http://izvestiya.odessa.ua/index.php?go=Newspaper&in=view&id=23646> (дата звернення: 20.09.2018).

29. Волярська О. С. Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ : теоретичні і методичні аспекти: монографія. Київ – Запоріжжя : Кругозір, 2015. 479 с.

30. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы М. : УРАО, 2003. 232 с.

31. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. Москва-Воронеж, 1996. 256 с.

32. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук : Перспективы, 1990. № 3. С.15–25.
33. Голдевська К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2017. 290 с.
34. Грабовецький Б. Є. Економічне прогнозування та планування. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. С. 48–54.
35. Давидова І. О. Теоретичний аналіз взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг у процесі працевлаштування. *Економіка. Фінанси. Право*. 2015. № 5. С. 21–23.
36. Давидова І. О. Чинники успішного працевлаштування за фахом : навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки 0305 «Економіка та підприємництво». Харків : ХДУХТ, 2015. 100 с.
37. Давкуш Н. Педагогічне прогнозування у системі професійної освіти: історичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 232–238.
38. Денисенко М. П., Бреус С. В. Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 33. 24 с.
39. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 505 с.
40. Джурило А. П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 20 с.
41. Дзяд О. В. Ринок праці країн ЄС на шляху всеосяжного зростання. *Економічний простір*. 2014. № 86. С. 40–49.
42. Діденко Н. Г. Ринок праці та стратегія зайнятості в ЄС: досвід регулювання та державного управління. *Держава і ринок*. 2011. № 11. С. 131–137.
43. Дьякон Д. Р. Організаційно-економічні основи інноваційного розвитку національної системи вищої освіти : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Київ, 2014. 20 с.

44. Дяків О. В. Державне регулювання взаємодії освіти та ринку праці: проблеми та перспективи : зб. наук. праць Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. 2010. Вип. 2. С. 250–261.

45. Дяків О. В. Європейський досвід регулювання взаємодії освіти та ринку праці. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10dovorp.pdf> (дата звернення: 20.09.2018).

46. Економічна теорія. URL: [https://studme.com.ua/16051213/politekonomiya/hozyaystvennyu\\_mehanizm\\_makrourovne.htm](https://studme.com.ua/16051213/politekonomiya/hozyaystvennyu_mehanizm_makrourovne.htm) (дата звернення: 20.09.2018).

47. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2010. 510 с.

48. Журавська Н. С. Підготовка викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2010. 557 с.

49. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.

50. Заріцька В. М. Формування системи освіти в контексті інноваційного розвитку економіки України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Київ, 2015. 20 с.

51. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 40 с.

52. Захарчин Р. М. Гармонізація відносин вищої школи і ринку праці як необхідна умова інноваційного розвитку суспільства. *Lviv Polytechnic National University Institutional Repository*. 2013. URL: <http://ena.lp.edu.ua> (дата звернення: 20.09.2018).

53. Ільч Л. М. Взаємодія ринків праці та освіти: сутність, характерні риси та модель функціонування. *Економіка та держава*. 2017. № 4. С. 69–74.

54. Кабаченко Г. С. Регулювання ринку праці в умовах трансформації структури зайнятості : дис... канд. екон. наук: 08.00.07 / Донец. нац. ун-т ім. Василя Стуса. Вінниця, 2017. 247 с.

55. Калашнікова Л. М., Шварп Н. В. Формування професійної поведінки викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю у системі підвищення кваліфікації фахівців. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 59. С 230–243.

56. Каплун А. В. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ – ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2011. 467 с.

57. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ-початок ХХІ ст.) : дис. ...канд. пед. наук: 13.00. 04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 320 с.

58. Ковтунець В. Вища освіта і ринок праці. *Маркетинг в Україні*. 2013. № 6. С. 62–68.

59. Ковчина І. М. Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90-х роках ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 168 с.

60. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Ростов н/Д : МарТ, 2005. 448 с.

61. Козаренко Л. В. Соціально-економічна ефективність функціонування сфери освітніх послуг: автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Київ, 2010. 19 с.

62. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1-2. С. 76–83.

63. Комендант О. В. Трансформація ринку праці в глобальній інформаційній економіці : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.02. Київ, 2010. 21 с.

64. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років : проект. URL: [http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncepc.pdf](http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf) (дата звернення: 20.09.2018).

65. Корзун І. Г. Організаційно-економічні засади інноваційного розвитку системи закладів вищої освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Кропивницький, 2016. 20 с.

66. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / ред. Г. В. Щокін. Київ : МАУП; МКА, 1997. 208 с.

67. Котун К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 22 с.

68. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу : Становлення та механізми реалізації. *Вісник Львівського університету*. Серія: Міжнародні відносини. 2011. Вип. 28. С. 53–65.

69. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

70. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу : монографія / ред. С. О. Сисоєва. Рівне : Волинські обереги, 2013. 484 с.

71. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.

72. Кулицький С. Проблеми розвитку ринку праці в Україні. *Україна: події, факти, коментарі*. 2017. № 21. С. 56–69.

73. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 516 с.

74. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великобританії до екологічного виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2010. 23с.

75. Кучумова І. Ю. Державне регулювання ринку праці в умовах трансформації економіки : монографія. Харків : НТМТ, 2009. 204 с.

76. Лавриненко Л. М. Взаємодія ринку праці з ринком освітніх послуг. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. Вип. 9. С. 592–596. URL: <http://global-national.in.ua/archive/9-2016/121.pdf> (дата звернення: 20.09.2018).

77. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 17–23.

78. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 512 с.

79. Леган І. М. Конкурентноспроможність молоді на ринку праці: шляхи забезпечення та напрями покращення : дис... канд. екон. наук : 08.00.07 / НАН України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи. Київ, 2015. 258 с.

80. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1996. 382 с.

81. Локшина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2. С. 5–14.

82. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36–46.

83. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : монографія. Київ : Міленіум, 2006. 250 с.

84. Лященко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22с.

85. М'яковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії ХХ – початку ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2009. 19с.

86. Майструк С. Чому українська освіта не готує до потреб сучасного ринку праці. *Тиждень.ua*. 2016. 6 верес. URL: <http://tyzhden.ua/Economics/173301> (дата звернення: 20.09.2018).

87. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX-XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 503 с.

88. Максимчук В. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20с.

89. Мартякова О. В., Снігова С. М., Мудра О. В. Регулювання взаємодії ринків освітніх послуг та праці на основі механізму управління якістю. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2013. № 3. С. 154–168.

90. Маршавін Ю. М. Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу : монографія. Київ : Альтерпрес, 2011. 396 с.

91. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2009. 20 с.

92. Мельник О. В. Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 22с.

93. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / Хриков Є. М. та ін. ; за ред. Курила В. С., Хрикова Є. М. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

94. Миськів Л. Стан та перспективи реформування вищої освіти в Європейському Союзі. *Український часопис міжнародного права*. 2013. № 1. URL: [http://jusintergentes.com.ua/archives/2013/1/Pages%20from89\\_134-039-042.pdf](http://jusintergentes.com.ua/archives/2013/1/Pages%20from89_134-039-042.pdf) (дата звернення: 20.09.2018).

95. Мовчан Ю. Лісабонський договір – новий етап європейського конституціоналізму. *Віче*. URL: <http://www.viche.info/journal/1259/> (дата звернення: 20.09.2018).

96. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Авшенюк Н. М., Кудін В. О., Огієнко О. І. та ін. Київ : Пед. думка, 2011. 232 с.

97. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження / за ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. Київ : Таксон, 2014. 144 с.

98. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 385 с.



99. Мосьпан Н. В. Автономія університету в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 11-ї міжнар. наук.-прак. конф., 17 трав. 2018 р. Одеса, 2018. С. 63–65.

100. Мосьпан Н. В. Англomовна вища освіта в Європейському Союзі. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Вип. 2. С. 276–283.

101. Мосьпан Н. В. Взаємодія вищої освіти з ринком праці: політика Європейського Союзу. *Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук. конф., 11 верес. 2015 р. Маріуполь, 2015. С. 145–146.

102. Мосьпан Н. В. Випускники-педагоги в Україні. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*: зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук. конф., 19-30 квіт. 2016 р. Дніпропетровськ, 2016. С. 179–182.

103. Мосьпан Н. В. Вища освіта в Європейському Союзі: нові форми управління. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 груд. 2018 р. Львів, 2018. С. 135–137.

104. Мосьпан Н. В. Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії: Монографія. Київ : «Едельвейс», 2018. 392 с.

105. Мосьпан Н. В. Вища освіта України в умовах розвитку ринкової економіки. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 4. С. 145–154.

106. Мосьпан Н. В. Від освіти до ринку праці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 1-2 (46-47). С. 50–56.

107. Мосьпан Н. В. Глобалізація вищої освіти ЄС: наслідки та перспективи *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. С. 91–95.

108. Мосьпан Н. В. Майбутнє професії вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 119. С. 163–167.

109. Мосьпан Н. В. Маркетизація та Європеизація вищої освіти в Європейському Союзі. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 2. С.92–96.

110. Мосьпан Н. В. Механізми взаємодії вищого образования и рынка труда в Европейском Союзе. *Специалист XXI века: матер. III междунар. науч.-практ. конф.*, 4-5 июн. 2014 г. Барановичи (Республика Беларусь), 2014. С. 12–14.

111. Мосьпан Н. В. Механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. 2016. Вип. V. С. 45–50.

112. Мосьпан Н. В. Напрями створення Європейського освітнього простору: нормативно-правовий аспект. *Освітологія*. 2014. Вип. III. С. 65–70.

113. Мосьпан Н. В. Організаційно-управлінські структури забезпечення якості освіти в ЄС. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2017. Вип. 2 (57). С. 49–54.

114. Мосьпан Н. В. Підготовка фахівців у вищій школі в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: зб. наук. праць за матер. 8-ї міжнар. наук.-практ. конф.*, 17 лист. 2016 р. Одеса, 2016. С.203–206.

115. Мосьпан Н. В. Поняття «competence» та «competency» в Європейському та американському педагогічному просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2015. № 4 (51). С. 122–126.

116. Мосьпан Н. В. Попит і пропозиція фахівців з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. 2017. Вип. VI. С. 176–181.

117. Мосьпан Н. В. Професія вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2014. Вип. 24 (34). С. 60-64.

118. Мосьпан Н. В. Реализация национальных рамок квалификаций в ЕС. *Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения: электр. сб. III междунар. науч.-практ. конф.*, 17 апр. 2014 г. Москва (Российская Федерация), 2014. № 11. URL: <http://www.apkpro.ru/294.html> (дата звернення: 20.09.2018).

119. Мосьпан Н. В. Регулювання системи якості освіти ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 9-ї міжнар. наук.-прак. конф., 17 трав. 2017 р. Одеса, 2017. С. 87–89.

120. Мосьпан Н. В. Ринкова трансформація вищої освіти в Європейському Союзі. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: зб. наук. праць за матер. III-ї міжнар. наук.-прак. конф., 7-8 груд. 2018 р. Рівне, 2018. С. 129–132.

121. Мосьпан Н. В. Розвиток вищої освіти в Європейському Союзі та Україні: тенденції освітньої політики. *Освітологія*. 2015. Вип. IV. С. 90–95.

122. Мосьпан Н. В. Системи забезпечення якості вищої освіти в Європейському союзі. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії*: зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук. конф., 11 груд. 2014 р. Рівне, 2014. С. 313–315.

123. Мосьпан Н. В. Стандартизація вищої освіти в Європейському Союзі. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 12-ї міжнар. наук.-прак. конф., 19 лист. 2018 р. Одеса, 2018. С. 69–71.

124. Мосьпан Н. В. Структура управління вищою освітою в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 7-ї міжнар. наук.-прак. конф., 16 трав. 2016 р. Одеса, 2016. С. 75–77.

125. Мосьпан Н. В. Тенденції взаємодії системи вища освіта – ринок праці. *Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-прак. конф., 26-27 квіт. 2013 р. Луцьк, 2013. С. 183–186.

126. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку вищої освіти: дослідження учених Європейського Союзу. *Освітологічний дискурс*. 2014. Вип. 4(8). С. 191–197. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/173#.VJBvTSusXfi> (дата звернення: 20.09.2018).

127. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку державного фінансування вищої освіти в Європейському Союзі *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 4. С. 72–76.

128. Мосьпан Н. В. Тенденції розвитку механізмів фінансування вищої освіти в Європейському Союзі. *Народна освіта*. 2015. Вип. 1(25). URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2644](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2644) (дата звернення: 20.09.2018).

129. Мосьпан Н. В. Управління сферами освіти та зайнятості в ЄС *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 10-ї міжнар. наук.-прак. конф., 17 лист. 2017 р. Одеса, 2017. С. 66–69.

130. Мосьпан Н. В. Чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 1 (52). С. 328–334.

131. Мрзова О. А. Економічний механізм регулювання ринку праці молодих спеціалістів в Україні : дис... канд. екон. наук : 08.02.03 / Наук.-дослід. екон. ін-т М-ва економіки та з питань європ. інтегр. України. Київ, 2002. 187 с.

132. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 40 с.

133. Мушкета Р. Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 39 с.

134. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.

135. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.

136. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 44 с.

137. Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Освітологія*. 2012. № 1. С. 69–75.

138. Ольховська А. С. Теоретичні і методичні засади розвитку фахової компетентності магістрів-перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький нац. ун-т. Хмельницький, 2018. 811 с.

139. Оржель О. Інструменти європейського врядування: відкритий метод координації. *Вісник Національної академії державного управління*. 2011. Вип. 1. С. 102–112.

140. Офіційний веб-сайт Державної служби статистики України. URL. <http://ukrstat.org/uk> (дата звернення: 20.09.2018).

141. Павлюк Т. І. Ринок праці в Європейському Союзі. *Вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2015. Вип. 8. С.872–875

142. Пальчук М. І. Тенденції розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 40 с.

143. Пасінович І. І. Державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Львів, 2009. 20 с.

144. Пастушок О. І. Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НАПН України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. Київ, 2018. 290 с.

145. Петюх В. М. Ринок праці та зайнятість : навч. посіб. Київ : МАУП, 1997. 288 с.

146. Плахотнікова Л. О. Економічні умови реформування вищої освіти в період трансформації економіки України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01. Київ, 2006. 19 с.

147. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 19 с.

148. Пономаренко Н. Г. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2017. 327 с.

149. Попова А. С. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами в Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НАПН України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. Київ, 2018. 466 с.

150. Почтовюк А. Б. Раціоналізація діяльності роботодавця щодо місії вищої освіти. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2014. Вип. 10. С. 118–123.

151. Про вищу освіту : Закон України № 1556–VII за станом на 01.07.2014. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.09.2018).

152. Про внесення змін до закону України «Про вищу освіту» щодо працевлаштування випускників : Закон України № 1662-VIII за станом на 01.01.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1662-19> (дата звернення: 20.09.2018).

153. Про освіту : Закон України № 2145-VIII за станом на 05.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 20.09.2018).

154. Пропозиція робочої сили та попит на неї : аналітична записка. *Державна служба зайнятості*. URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350800> (дата звернення: 20.09.2018).

155. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 23 с.

156. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 39 с.

157. Радаев В. В. Социология рынков: к формированию нового направления. М. : ГУВШЭ, 2003. 328 с.

158. Ринок праці та освіта: пошук взаємодії : зб. наук. ст. / за ред. І. Л. Петрової. Київ : Таксон, 2007. 200 с.

159. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / уклад.: Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : Пріоритети, 2015. 84 с.

160. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

161. Рощик І. А. Трансформування економічних механізмів управління вищою освітою : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.02.03. Львів, 2006. 20 с.

162. Румянцев А. П. Ринок освітніх послуг і його характерні риси. *Міжнародна торгівля* : навч. посіб. Київ : Центр навч. л-ри, 2004. С. 262–265.

163. Савченко Г. О., Збрицька Т. П. Шляхи підвищення ефективності взаємодії та взаємозв'язку ринків праці та освітніх послуг. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2012. № 1. С. 273–280.

164. Савченко С. О. Моделі інноваційного управління вищим навчальним закладом : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.11. Донецьк, 2010. 37 с.

165. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2009. 19 с.

166. Сафонова В. Є. Освітній ресурс формування інноваційної економіки : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.01. Київ, 2012. 40 с.

167. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. 300 с.

168. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 38 с.

169. Сватко Ю. І. Вища освіта і ринок праці: Міжнародний порядок денний і національні пріоритети України. *Наукові записки*. 2010. Т. 110. С. 3–9.

170. Свердлова Ю. О. Нормативне-правове регулювання соціальної політики Європейського Союзу. *Науковий вісник Інституту міжнародних відносин НАУ*. Серія: Економіка, право, політологія, туризм. 2013. Т. 1, № 1. С. 93–100.

171. Семенюк С. Б. Кон'юнктура ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04. Львів, 2008. 20 с.

172. Сергеева О. С. Пріоритетні тенденції розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. 2014, Київ. 19 с.

173. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 19 с.

174. Сисоєва С. Освітні реформи: Освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 44–45.

175. Сисоєва С. О. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку Освітології. *Освітологія*. 2014. Вип. 3. С. 17–23.

176. Сисоєва С. О., Мосьпан Н. В. Новий закон України про вищу освіту: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 16–20.

177. Система міжнародних економічних відносин. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/international-relations/19140/> (дата звернення: 20.09.2018).

178. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://translate.academic.ru/marketization/en/ru/> (дата звернення: 20.09.2018).

179. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 38 с.

180. Статистика працевлаштування випускників 2014 року. *AEGEE-Kyiv*. URL: [http://aegee.kiev.ua/ua/news-detail/pracevlashtuvannia\\_vypusknikyiv/](http://aegee.kiev.ua/ua/news-detail/pracevlashtuvannia_vypusknikyiv/) (дата звернення: 20.09.2018).

181. Статистика працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, 2015. URL: <http://realvnz.org/Statistic> (дата звернення: 20.09.2018).

182. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року : Проект. Київ. 2014. 75 с. URL: [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011\\_11\\_2014.pdf](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf) (дата звернення: 20.09.2018).

183. Тагірова Г. В. Соціальне прогнозування як засіб регулювання суспільних відносин : дис. ... канд. філос. наук 09.00.03 / АПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2010. 215 с.

184. Таланова Ж. В. Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 508 с.

185. Танатар Н. В. Информационно-аналитические системы оценки состояния науки. *Наука та наукознавство*. 1996. № 3-4. С. 124–132.

186. Тематичний словник-довідник з соціології. Чернівці. ЧНУ, 2009. 112 с.



187. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 46 с.

188. Товканець Г. В. Університетська освіта : навчально-метод. посіб. Київ : Кондор, 2011. 182 с.

189. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.

190. Тригуб І. І. Професійна підготовка експертів у галузі освіти у країнах Східної Європи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2017. 341 с.

191. Тюленев С. А. Регулювання ринку праці в умовах соціально-економічної кризи : дис... канд. екон. наук. 08.00.07 / Ін-т підгот. кадрів держ. служби зайнятості України. Київ, 2017. 283 с.

192. Удовиченко Н. К. Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 23 с.

193. Федірко О. А. Парадигма локального інноваційного розвитку в економіці ЄС : дис. ... док. екон. наук : 08.00.02 / Київський національний економічний ун-т. Київ, 2017. 555 с.

194. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 412 с.

195. Цимбал Л. І. Особливості регулювання ринку освітніх послуг в Україні : автореф. дис. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Чернігів, 2010. 20 с.

196. Цюра С. Б. Методологія порівняльних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 65–72.

197. Чернявська О. В. Організаційно-економічний механізм регулювання ринку праці України: автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.03. Київ, 2009. 32 с.

198. Чулкова Л. О. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 37 с.

199. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2008. 20 с.

200. Шемпрук О. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2001. 503 с.

201. Шилова В. І. Державне регулювання ринку освітніх послуг в Україні : автореф. дис. ...канд. екон. наук : 25.00.02. Запоріжжя, 2007. 23 с.

202. Щодо ситуації на ринку праці та результатів діяльності державної служби зайнятості у січні-листопаді 2017 року : аналітична записка. *Державна служба зайнятості*. URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=401365> (дата звернення: 20.09.2018).

203. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 531 с.

204. A Brief Critical Dictionary of Education. URL: <http://www.dictionaryofeducation.co.uk/m/m/macro-meso-micro> (application date: 20.09.2018).

205. About EACEA. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/about/about\\_eacea\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/about/about_eacea_en.php) (application date: 20.09.2018).

206. About the Bologna Process – How it works.... URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how\\_it\\_works.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how_it_works.htm) (application date: 20.09.2018).

207. About the OECD. URL: <http://www.oecd.org/about/> (application date: 20.09.2018).

208. Accountability of EU Regulatory Agencies. URL: <https://epthinktank.eu/2015/03/03/accountability-of-eu-regulatory-agencies/> (application date: 20.09.2018).

209. ACT 558/2009 Universities. Finland. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf> (application date: 20.09.2018)

210. ACT NO. 111/1998 Coll. The Higher Education Acts (Check republic). URL: [http://www.msmt.cz/uploads/Areasof\\_work/higher\\_education/Act\\_No\\_111\\_1998.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Areasof_work/higher_education/Act_No_111_1998.pdf) (application date: 20.09.2018).

211. ACT of 27 July 2005 Law on Higher Education. *Dziennik Ustaw: Official Journal of Laws*. Warszawa, 2005. №.164, item 1365. URL: <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/201312/d687905792f5ff6a3ecf84d7df4f8e57.pdf> (application date: 20.09.2018).

212. Activities of the European Union – Education, Training, Youth. *Europa.eu*. URL: [http://europa.eu/pol/educ/index\\_en.htm](http://europa.eu/pol/educ/index_en.htm) (application date: 20.09.2018).

213. Aerden A., Reczulska H. Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees. ECA Occasional Paper. 2013. 41p. URL: [http://www.ecahe.eu/w/index.php/Guidelines\\_for\\_Good\\_Practice\\_for\\_Awarding\\_Joint\\_Degrees](http://www.ecahe.eu/w/index.php/Guidelines_for_Good_Practice_for_Awarding_Joint_Degrees) (application date: 20.09.2018).

214. Allais S. National qualifications frameworks: what's the evidence of success? Edinburgh : Centre for Educational Sociology – University of Edinburgh. 2011. 55p. URL: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief055.pdf> (application date: 20.09.2018).

215. Allen J. Measuring Competencies of Higher Education Graduates. *New Directions for Institutional Research*. San Francisco, 2005. № 126. P. 49–59.

216. Allen J., van der Velden R. Transitions From Higher Education to Work. *Careers of University Graduates. Higher Education Dynamics* : Springer, 2007. Vol 17. P. 55–78. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5926-1\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5926-1_4) (application date: 20.09.2018).

217. Altbach Ph., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. Paris : UNESCO. 2009. 246 p. URL: [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.177.926&rep=rep\\_1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.177.926&rep=rep_1&type=pdf) (application date: 20.09.2018).

218. Amaral A., Veiga A. The European Higher Education Area. Various perspectives on the complexities of a multi-level governance system. *Educação, Sociedade & Culturas*. 2012. № 36. P. 25–48.

219. An EU Strategy for Modernising Higher Education – Questions and Answers. MEMO/11/615. 20 September. Brussels. 2011. URL: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-615\\_en.htm?locale=fr](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-615_en.htm?locale=fr) (application date: 20.09.2018).

220. An in-depth analysis of the labour market relevance and outcomes of higher education systems. Directorate for Education and Skills. OECD. 2016. URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/skills-orum%2017%20June%202016.pdf> (application date: 20.09.2018).

221. An Introduction to International Economic Relations / ed. by Kozak Y., Shengelia T. Tbilisi : Publishing House „Universal“, 2014. 224 p.

222. An Overview of External Quality Assurance Developments within EHEA. URL: <http://adm.archimedes.ee/inqaqe/files/2014/05/Melinda-Szabo.pdf> (application date: 20.09.2018).

223. Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education / ed. Palomba C.A., Banta T. W. Stylus Publishing LLC : Sterling VA , 2001. P. 1–12.

224. Beerkens E. *Europeanisation of Higher Education or ...* How ‘European’ is Higher Education in Europe? Nuffic, 2002. 44 p.

225. Bereday G.Z.F. *Comparative Method in Education*. N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1964. 302 p.

226. Berlin Communiqué. Realising the European Higher Education Area. Berlin 19 September 2003. URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Berlin-Communique1.pdf> (application date: 20.08.2018).

227. Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 15030/08. EDUC 257 SOC 653 / Council of the European Union. 2008. URL: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf) (application date: 20.09.2018).

228. Bileviciute E., Zalieniene I. Reformation of Higher Education in Europe: Essential Benchmarks and Insight in Reforming the national Education System. *European Scientific Journal*. 2013. Vol. 9, № 10. P. 1–16.

229. Bologna Declaration (1999) Prague Communiqué (2001) Berlin Communiqué (A comparative overview) : Athen, 2003. 22 p. URL: [http://www.bos.rs/univerziteti/uploaded/bologna\\_prag\\_berlin\\_comp.pdf](http://www.bos.rs/univerziteti/uploaded/bologna_prag_berlin_comp.pdf) (application date: 10.09.2018).

230. Bonacci M. Soft skills significance: The technical path within the Italian NQF. Torino : INAPP, 2017. URL: [http://ciedu.eu/wp-content/uploads/2017/05/M\\_Bonacci\\_ppt.pdf](http://ciedu.eu/wp-content/uploads/2017/05/M_Bonacci_ppt.pdf) (application date: 20.09.2018).

231. Borooah V. K. The Structure of the Labour Market System. 2001. <http://www.borooah.com/Teaching/Business%20Economics/The%20Structure%20of%20the%20Labour%20Market.pdf>

232. Borraz O. Governing Standards: The Rise of Standardization Processes in France and in the EU. *Governance*. 2007. Vol. 20 (1). P. 57–84. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Olivier\\_Borraz](https://www.researchgate.net/profile/Olivier_Borraz) (application date: 10.09.2018).

233. Börzel T. Towards Convergence in Europe? Institutional Adaptation to Europeanization in Germany and Spain. *Journal of Common Market Studies*. 1999. Vol. 37. Is. 4. P. 573–596.

234. Brandenburg U., de Wit H. The End of Internationalization. *International Higher Education*. 2011. № 62. P. 15–17.

235. Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1, № 2. P. 209–224.

236. Brown R. The march of the market. In “The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer”. London and New York : *Taylor & Francis Group*, 2011. P. 11–25.

237. Brown R. The Marketisation of Higher Education: Issues and Ironies. Liverpool : Liverpool Hope University, 2015. 9 p.

238. Bucharest Communiqué: Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. 26-27 April 2012. URL: [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communiqué%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communiqué%202012(1).pdf) (application date: 10.09.2018).

239. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 11-12 March 2010. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/budapest-vienna\\_declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/budapest-vienna_declaration.pdf) (application date: 10.09.2018).

240. Budgetary challenges posed by ageing populations: the impact on public spending on pensions, health and long-term care for the elderly and possible indicators of the long-term sustainability of public finances. Economic Policy Committee. 2011.

Brussels. URL: [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/pages/publication\\_7196\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication_7196_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

241. BusinessEurope. URL: <https://www.businesseurope.eu/> (application date: 10.09.2018).

242. Career Guidance in Sweden. URL: [https://www.uhr.se/globalassets/syv/utlandsvistelse/euroguidance/fler-rapporter/career-guidance\\_uppslag.pdf](https://www.uhr.se/globalassets/syv/utlandsvistelse/euroguidance/fler-rapporter/career-guidance_uppslag.pdf) (application date: 10.09.2018).

243. Cedefop. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/> (application date: 10.09.2018).

244. Changing qualifications: a review of qualification policies and practices. Cedefop. Cedefop Reference series: 84. Luxembourg : Publications Office, 2010. 179 p.

245. Chapleo Ch. Branding a university: adding real value or ‘smoke and mirrors’? Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer. Abingdon : Taylor & Francis Group, 2011. P. 101–115.

246. Choudaha R. Competency-Based Curriculum for a Master’s Program in Service (SSME): An Online Delphi Study : A Dissertation. 2008. 182 p.

247. Cifre. Doctoral research, Business thinking : Doctoral fellowships program in France for foreign students. URL: [http://www.anrt.asso.fr/sites/default/files/plaquette\\_cifre\\_en.pdf](http://www.anrt.asso.fr/sites/default/files/plaquette_cifre_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

248. Cohesion Policy 2007-2013: Human capital, education and training. European Commission, 2010. 9 p.

249. Coleman J. A. English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*. Cambridge University Press, 2006. Vol. 39 (1). P. 1–14.

250. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 20 September 2011. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems /COM/2011/0567. *Eur-lex.europa.eu*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52011DC0567> (application date: 20.09.2018).

251. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world : 11.7.2013, COM(2013) 499 final, Brussels : European Commission. 2013. 499

p. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1-2013-499-EN-F1-1.Pdf>  
(application date: 20.09.2018).

252. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Leuven and Louvain-la-Neuve. Brussels, 28-29 April 2009. URL: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-675\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm) (application date: 20.09.2018).

253. Convention of European Higher Education Institutions. Shaping the European Higher Education Area. Salamanca, 29-30 March 2001. URL: [http://pjp-/8478202/2001\\_Salamanca\\_Convention\\_eng.pdf](http://pjp-/8478202/2001_Salamanca_Convention_eng.pdf) (application date: 20.09.2018).

254. Convention of European Higher Education Institutions: 29-30 March 2001. Conclusions of the work of thematic groups / Osterwalder K. Salamanca, 2001. 5 p.

255. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region (The European Treaty Series, № 135, Council of Europe – UNESCO joint Convention) Lisbon, 11 April 1997. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon\\_Recognition\\_Convention.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon_Recognition_Convention.pdf) (application date: 10.09.2018).

256. Council conclusions on the employability of graduates from education and training: 3164-th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting. 10-11 May 2012, Brussels : Council of the European Union. 2012. URL: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf) (application date: 20.09.2018).

257. Council of Europe Office in Belgrade. URL: [http://www.coe.org.rs/eng/activities\\_sr/?conid=91](http://www.coe.org.rs/eng/activities_sr/?conid=91) (application date: 20.09.2018).

258. Council of Europe. URL: <http://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>  
(application date: 20.09.2018).

259. Council of the European Union 9286/04. EDUC 109 SOC 234. Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life. 2004. URL: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%209286%202004%20INIT> (application date: 20.09.2018).

260. Council of the European Union 15030/08. EDUC 257 SOC 653. Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 2008. URL: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%2015030%202008%20INIT> (application date: 20.09.2018).

261. Council of the European Union. URL: [https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/council-eu\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/council-eu_en) (application date: 20.09.2018).

262. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:31998H0561> (application date: 20.09.2018).

263. Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:31974Y0820\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:31974Y0820(01)) (application date: 20.09.2018).

264. Council Resolution of 17 December 1999 on “Into the new millennium”: developing new working procedures for European cooperation in the field of education and training. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32000Y0112\(03\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32000Y0112(03)) (application date: 20.09.2018).

265. Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32002G0709\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32002G0709(01)) (application date: 20.09.2018).

266. Cradden C. Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility. Education International, 2007. 52 p.

267. Crosier D., Parveva T. The Bologna Process: Its impact (on higher education development) in Europe and beyond. Unesco: International Institute for Educational Planning. Paris, 2013. 88 p.

268. Crosier D., Purser L., Smidt H. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. European University Association, 2007. 94 p.

269. Csúsz B. The Structure of the European Higher Educational System: 6 Aug. 2013. URL: <http://www.bachelorsportal.eu/articles/455/the-structure-of-the-european-higher-educational-system.html> (application date: 20.09.2018).

270. de Rudder H. On the Europeanization of Higher Education. *International Higher Education*. 2015. № 19. P. 4–6 URL: <https://doi.org/10.6017/ihe.2000.19.6870> (application date: 20.09.2018).

271. de Weert E. Perspectives on Higher Education and the labour market. Thematic report. CHEPS. Dec. 2011. 62 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19486900.pdf> (application date: 20.08.2018).



272. de Wit H. Education and Globalization in Europe: Current Trends and Future Developments. *The International Journal of Study Abroad*. 1995. Vol. 2. P.1–16. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ608163.pdf> (application date: 20.09.2018).

273. de Wit H. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport : Greenwood Press, 2002. 270 p. URL: <https://www.amazon.com/Internationalization-Higher-Education-United-America/dp/0313320756> (application date: 20.09.2018).

274. de Wit H. Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. NVAO. 2010. 28 p. URL: [https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Europe\\_DEF\\_december\\_2010.pdf](https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf) (application date: 20.09.2018).

275. de Wit H. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. 2011. Vol. 8, № 2. P. 241–248. URL: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254141/340980> (application date: 20.09.2018).

276. Decision No 2241/2004/EC of the European Parliament and of the Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass) countries. *Official Journal of the European*. 2004. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466448146112&uri=CELEX:32004D2241> (application date: 20.09.2018).

277. Decision No 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing the ‘Youth in Action’. *Official Journal of the European*. 2006. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L.2006.327.01.0030.01.ENG&toc=OJ:L:2006:327:TOC> (application date: 20.09.2018).

278. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European*. 2006. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L.2006.327.01.0045.01.ENG&toc=OJ:L:2006:327:TOC> (application date: 20.09.2018).

279. Decision No 1298/2008/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 establishing the Erasmus Mundus 2009–2013 action programme for the enhancement

of quality in higher education and the promotion of intercultural understanding through cooperation with third countries. *Official Journal of the European*. 2013. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2008.340.01.0083.01.ENG&toc=OJ:L:2008:340:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2008.340.01.0083.01.ENG&toc=OJ:L:2008:340:TOC) (application date: 20.09.2018).

280. Decision No 1350/2008/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009). *Official Journal of the European*. 2008. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466448146112&uri=CELEX:32008D1350> (application date: 20.09.2018).

281. Department of Educational Studies URL: <http://www.onderwijskunde.ugent.be/research.php> (application date: 20.09.2018).

282. Development of national qualifications frameworks in Europe : October, 2011. Cedefop. Working paper. № 12. 2012. 338 p. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

283. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. *Official Journal of the European*. 2005. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32005L0036> (application date: 20.09.2018).

284. Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. Manuel Sierra University of the Basque Country UPV/EHU. 2011. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01718.x> (application date: 20.09.2018).

285. Dominteanu T. Modernisation and Employability the Center of a New Strategy Higher Education Reform. *Marathon*. 2014. Vol. 6, № 1. P. 18–22.

286. Donitsa-Schmidt S., Zuzovsky R. Teacher Supply and Demand: The School Level Perspective. *American Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 2, Issue 6. P. 420–429. URL: <http://pubs.sciepub.com/education/2/6/14/> (application date: 20.09.2018).

287. Draft Opinion of the Committee on Employment and Social Affairs for the Committee on Culture and Education on modernisation of education in the European Union (2017/2224(INI)). 1.2.2018 URL: <http://www.europarl.europa.eu/portal/en> (application date: 20.09.2018)

288. Duclaud-Williams R. *Europeanisation and Higher Education*. Sheffield, UK : UNSPECIFIED. 2004. P.1–19. URL: <http://aei.pitt.edu/1730/> (application date: 20.09.2018).

289. Education and Training in Europe 2020 : Responses from the EU Member States : Eurydice Report. Brussels : Eurydice, 2013. 114 p.
290. Education and Training: Monitor 2015. Country analysis. European Commission. 2015. 282 p.
291. Education and Training: Monitor 2018. Country analysis. European Commission. 2018. 299 p.
292. Education indicators in focus: OECD, 2013. Vol. 14, № 5. P.1–4.
293. Education International. URL: [http://www.ond.vlaanderen.Be/hogeronderwijs/bologna/pcao/education\\_international.htm](http://www.ond.vlaanderen.Be/hogeronderwijs/bologna/pcao/education_international.htm) (application date: 20.09.2018).
294. Education, training & youth. URL: [https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_en) (application date: 20.09.2018).
295. Elken M. New EU Instruments for Education: Vertical, Horizontal and Internal Tensions in the European Qualifications Framework. *Journal of Contemporary European Research*. 2015. Vol. 11, Issue 1. P. 69–83.
296. Elken M. Standardization of higher education in Europe – policy coordination 2.0? *Taylor & Francis Online*. 2017. P. 127–142.
297. Employability and skills of higher education graduates: Analytical Highlight. *EU Skills Panorama*. 2014. 4 p.
298. Employers' perceptions of graduate employability: Analytical report. European Commission. 2010. 194 p.
299. Employment regulation and the labour market: Policy report. Chartered Institute of Personnel and Development. London, 2015. 36 p.
300. Enders J. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. 2004. Vol. 47, № 3. P. 361–382.
301. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education / Benneworth P. Brussels. 2012. 71 p.
302. English Oxford Living Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/marketization> (application date: 20.09.2018).

303. English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. 2014. 138 p. URL: [http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca\\_docs/images/members/ACA-2015\\_English-Taught\\_01.pdf](http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf) (application date: 20.09.2018).
304. ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. URL: <http://www.enqa.eu/> (application date: 20.09.2018).
305. ENQA. Mission Statement. *Enqa*. URL: <http://www.enqa.eu/mission.lasso> (application date: 20.09.2018).
306. EQAR. URL: <http://www.eqar.eu/> (application date: 20.09.2018).
307. Erasmus for All: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. Commission Communication. 2011. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0787:FIN:EN:PDF> (application date: 20.09.2018).
308. Erasmus Student Network. URL: <http://esn.org/> (application date: 20.09.2018).
309. Erasmus: Fact, Figures & Trends: The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014. European Commission. 2015. 40 p.
310. ESG 2015. URL: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (application date: 20.09.2018).
311. Estermann Th., Nokkala T. University Autonomy in Europe : Exploratory study. The European University Association. 2009. 45 p.
312. EU Institutions. Citizens Information. URL: [https://www.citizensinformation.ie/en/government\\_in\\_ireland/european\\_government/eu\\_institutions/](https://www.citizensinformation.ie/en/government_in_ireland/european_government/eu_institutions/) (application date: 20.09.2018).
313. EU member countries in brief. *europa.eu*. URL: [https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries_en) (application date: 20.09.2018).
314. EU. Institutions and other bodies. URL: [https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies_en) (application date: 20.09.2018).
315. EUA Public Funding Observatory. 2018. 49p. URL: <https://eua.eu/resources/publications/823:eua-public-funding-observatory-report-2018.html> (application date: 20.09.2018).
316. EURASHE. URL: <http://www.eurashe.eu/russian/> (application date: 20.09.2018).
317. Europa “Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems”. Communication from the Commission to the

European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels. 2011. 32p.

318. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Brussels, 2010 : COM/2010/2020 final. Communication from the Commission. *Eur-lex.europa.eu* 2010. 32 p.

319. Europe Horizon 2020. URL: [http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index\\_en.cfm?pg=h2020](http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=h2020) (application date: 20.09.2018).

320. Europe's skill challenge. Cedefop. 2012. [http://www.cedefop.europa.eu/files/Forecast\\_release\\_2012\\_21-03-2012.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/Forecast_release_2012_21-03-2012.pdf) (application date: 20.09.2018).

321. Europe's skill challenge. European Centre for the Development of Vocational Training. *Briefing Note*. March. 2012. P. 1–4.

322. European area of skills and qualifications: Report : Special Eurobarometer 417. European Commission. 2014. 59 p.

323. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations: The first public release A Europe 2020 initiative. European Union, 2013. 16 p.

324. European Consortium of Innovative Universities. URL: <http://www.eciu.org/> (application date: 20.09.2018).

325. European Education and Training Systems in the 2-nd Decennium of the Lisbon Strategy. European Commission, 2008. 44 p.

326. European Glossary on Education. Vol. 5: Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education. Brussels : Eurydice, 2007. 248 p.

327. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/> (application date: 20.09.2018).

328. European integration and the transformation of higher education / Elken M., Gornitzka A. et al. Oslo, Norway : Department of Educational Research, 2011. 57 p.

329. European Qualifications Frameworks. National Qualifications Frameworks. URL: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf> (application date: 20.09.2018).

330. European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). European Commission. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1042&langId=en> (application date: 20.09.2018).

331. European Students' Union. URL: <http://www.esu-online.org/> (application date: 20.09.2018).
332. European Training Thesaurus. Cedefop. Luxembourg : Publications Office. 2008. 241 p.
333. European Union (Accession of the Republic of Croatia) (Access to the Labour Market) Act 2013. URL: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/21/enacted/en/print> (application date: 20.09.2018).
334. European Union and the OECD. URL: <http://www.oecd.org/eu/european-union-and-oecd.htm> (application date: 20.09.2018).
335. European Union. URL: [https://europa.eu/european-union/law\\_en](https://europa.eu/european-union/law_en) (application date: 20.09.2018).
336. European University Association. URL: <http://www.eua.be/> (application date: 20.09.2018).
337. Europeanization and European Integration. From Incremental to Structural Change / eds.: R. Coman, T. Kostera, L. Tomini, 2014. 185 p.
338. Eurostat. Statistics and Explained. 2014. URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education\\_statistics\\_at\\_regional\\_level](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level) (application date: 20.09.2018).
339. Examining Quality Culture: Part I – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions / Loukkola T., Zhang T. Brussels : EUA, 2010. 50 p.
340. Focus on Higher Education in Europe 2010: the Impact of the Bologna Process. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010. 160 p.
341. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process. Brussels : Eurydice, 2007. 350 p.
342. Fogel R. W. Capitalism and Democracy in 2040: Forecasts and Speculations. NBER Working Paper 13184. Cambridge : National Bureau of Economic Research, 2007. P. 87–95.
343. Foskett N. Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education. The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer. *Taylor & Francis Group*, 2011. P. 25–39.
344. Framework of Actions on Youth Employment. European Social Partners, 2013. 17 p.

345. From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. Cedefop, 2012. 88 p.

346. From initial education to working life: making transition work. OECD. 2000. 248 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A14733> (application date: 20.08.2018).

347. From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans. Synthesis Report / Bartlett W. et al. European Commission, 2016. 473 p.

348. Future skill needs in Europe: critical labour force trends. European Centre for the Development of Vocational Training. Cedefop, 2016. 78 p.

349. Future skill supply in Europe. Medium-term forecast up to 2020: synthesis report. Cedefop. 2009. 151 p.

350. Gaebel M. MOOCs – Massive Open Online Courses. EUA Occasional papers. Brussels : EUA, 2014. 17 p.

351. Gaebel M. Trends 2018 report – preview results. Enhancing Learning and Teaching at European Higher Education institutions. April 2018. URL: <https://www.slideshare.net/EurUniversityAssociation/trends-2018-report-preview-results-93104593> (application date: 20.08.2018).

352. Garben S. The Future of Higher Education in Europe: The Case for a Stronger Base in EU Law. *LEQS Paper*. 2012. № 50. 50 p.

353. Gideon A. Market elements in universities: Potential conflict with EU competition law? *Europe of Knowledge*. 2014. 17 Feb. URL: <https://era.ideasoneuropa.eu/2014/02/17/market-elements-in-universities-potential-conflict-with-eu-competition-law/> (application date: 20.09.2018).

354. Glasgow Declaration. European University Association. 2005. 21 p. URL: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf) (application date: 20.09.2018).

355. Global Trends in Higher Education. *Seminar on Current Trends and Global Scenario in Higher Education*. 2014. № 2. 7 Jul. URL: <https://www.utm.my/perancangankorporat/files/2014/10/2-Prof.-Dr.-Nordin-Yahaya-Global-Trends-in-Higher-Education.-Seminar-on-Trends-in-HE-1.pdf> (application date: 20.09.2018).

356. Glossary of Statistical Terms. OECD. URL: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6805> (application date: 20.09.2018).

357. Glossary: EU enlargements. Eurostat Statistics Explained. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU\\_enlargements](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU_enlargements) (application date: 20.09.2018).

358. Glossary: Quality in education and training. Cedefop. Luxembourg : Publications Office. 2011. 232 p.

359. Graduates in the UK labour market 2013. *Office for National Statistics*. 2013. URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/lmac/graduates-in-the-labour-market/2013/rpt-graduates-in-the-uk-labour-market-2013.html> (application date: 20.09.2018).

360. Gravite A. The Interaction between Higher Education and Labour Market in Changing Economic Environment. The Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society. 10-13 Jun. 2015. Bulgaria, 2015. P. 320–326.

361. Guidance and Counselling in Higher Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-higher-education-71\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-higher-education-71_pt-pt) (application date: 20.09.2018).

362. Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes (EMNEM). EUA, 2006. 30 p. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_16250138\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_16250138_1.pdf) (application date: 20.09.2018).

363. Guide to Funding 2017-18: How HEFCE allocates its funds. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Bristol : HEFCE, 2017. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/29341/> (application date: 20.09.2018).

364. Guide to Funding: How HEFCE allocates its funds. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Bristol : HEFCE, 2010. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/14316/> (application date: 20.09.2018).

365. Hager P., Gonczi A., Athanasou J. General Issues about Assessment of Competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1994. Vol. 19, № 1. P. 1–17.

366. Hampson-Jones N. Higher Education and Standardization: Knowledge Management between the Generations. London, 2012. 41 p.

367. Hazelkorn E. Reflections on Global problems of Higher Education: a European Perspective. AERA's Division J and NAFSA: Association of International Educators. 26-27 April, 2013. 7 p. URL: [https://www.nafsa.org/File/Reflections\\_on\\_global.pdf](https://www.nafsa.org/File/Reflections_on_global.pdf) (application date: 20.09.2018).



368. Heritier A. Differential Europe. The European Union Impact on national Policymaking. Lanham, MD : Rowman & Littlefield, 2001. 98 p.
369. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. Brussels : Eurydice, 2008. 148 p.
370. Higher education in Europe. URL: [http://ecahe.eu/w/index.php/Higher\\_education\\_in\\_Europe](http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_in_Europe) (application date: 20.09.2018).
371. Higher Education in Serbia. European Commission, 2012. 19 p.
372. Higher Education Statistics Agency (HESA). URL: <https://data.gov.uk/publisher/higher-education-statistics-agency> (application date: 20.09.2018).
373. Higher Education to 2030. Demography. Vol. 1. OECD, 2008. 350 p.
374. Higher Education to 2030. Globalisation. Vol. 2. OECD, 2009. 356 p.
375. How the European Union works? Your guide to the EU institutions. European Union, 2013. 40 p.
376. IAUP. URL: <http://iaup.org/home> (application date: 20.09.2018).
377. Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries – Agenda Ahead / Ed. Kohoutek J. Bucharest, 2009. 323 p.
378. In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report. OECD, 2017. 160 p.
379. INSET Strategy for Professional Development of Teaching and Non-teaching Staff (2014-2020). URL: [http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija\\_EN2-Final.pdf](http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_EN2-Final.pdf) (application date: 20.09.2018).
380. Institutions and Bodies of the European Union. URL: <http://institutions.publicdata.eu/> (application date: 20.09.2018).
381. Internal Quality Assurance Systems : Cross-country comparative study. 2011. 14 p. URL: <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/wp5/WP5%20Cross-country%20comparative%20study.pdf> (application date: 20.09.2018).
382. International Trade. Macroeconomics. URL: <http://www.investopedia.com/terms/g/globalization.asp> (application date: 20.09.2018).

383. International Trends in Higher Education 2015. University of Oxford International Strategy Office, 2015. 25 p.

384. Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. Brussels, EUA. 2013. 23 p.

385. Investopedia. URL: <https://www.investopedia.com/terms/t/trendanalysis.asp> (application date: 20.09.2018).

386. Jacob M., Weiss F. From Higher Education to Work. Patterns of labor market entry in Germany and the US: Working Paper. *Higher Education*. Mannheim, 2008. №. 110. 25 p.

387. Jacoby W., Meunier S. Europe and the Management of Globalization: Responding to Globalization Pressures. *Journal of European Public Policy*, 2010. Vol. 17, Issue 3. P. 299–317.

388. Jezierska J. M. Quality Assurance Policies in the European Higher Education Area: A Comparative Case Study : A Dissertation. Las Vegas, 2009. 353 p. URL: <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=thesesdissertations> (application date: 20.09.2018).

389. Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey / Obst D., Kuder M., Banks C. Institute of International Education, 2011. 40 p.

390. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system: 25 May 1998 the Sorbonne. Paris. URL: [http://www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne\\_declaration1.pdf](http://www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne_declaration1.pdf) (application date: 20.09.2018).

391. Joint programme explanation. URL: [http://ecahe.eu/w/index.php/Joint\\_programme\\_explanation](http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_explanation) (application date: 20.09.2018).

392. Joint statement by the European Parliament, the Council and the Commission concerning Decision 819/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme “Socrates”. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:31995G0616> (application date: 20.09.2018).

393. Jongbloed B. Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*. 2003. P. 110–135.

394. Jordan A. Theories of European Integration and Europeanization. *The Europeanization of British Environmental Policy*. Book Series: One Europe or Several? London : Palgrave Macmillan, 2002. P. 44–61. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403918499\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403918499_3) (application date: 20.09.2018).

395. Kampelmann S., Rycx F. The Impact of Educational Mismatch on Firm Productivity: Evidence from Linked Panel Data. *Economics of Education Review*, 2012. 31 (6). P. 918–931.

396. Kaneko M. Marketization of Higher Education – Trends, Issues and Prospects. *Tsinghua Journal of Education*, 2006. № 3. P. 1–24. URL: [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-QHDJ200603002.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-QHDJ200603002.htm) (application date: 20.09.2018).

397. Karlsen G. The Bologna process – A judicial confirmation of EU's policy of education? Paper for the 3-rd Conference of Knowledge and Politics at The University of Bergen. Bergen, 2005. p. 4.

398. Karseth B., Solbrekke T. D. Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. *Springer International Publishing*. Switzerland, 2016. P. 215–233.

399. Katsarova I. Higher education in the EU: Approaches, issues and trends. European Parliamentary Research Service. 2015. 35 p.

400. Kerikmäe T., Monnet J. Globalisation and Higher Education from European Perspective. Estonian Research Information System, 2008. Vol. 25. P. 39–49. URL: [https://www.ttu.ee/public/j/Jean-Monnet-Tippkeskus/II\\_artikkel.pdf](https://www.ttu.ee/public/j/Jean-Monnet-Tippkeskus/II_artikkel.pdf) (application date: 20.09.2018).

401. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission, Eacea, Eurydice. 2013 144 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf) (application date: 20.09.2018).

402. Klemen M. Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions : Doctoral Dissertation. Lubliana. 2015. 318 p.

403. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam, the Netherlands : Sense Publishers, 2008. Vol.13. 37 p.

- URL: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>  
(application date: 20.09.2018).
404. Knill C., Lehmkuhl D. How Europe Matters: Different Mechanisms of Europeanization. *European Integration Online Papers*. 1999. Vol. 3, № 7. 33 p.
405. Kottmann A., de Weert E. Higher Education and the Labour Market: International Policy Frameworks for Regulating Graduate Employability. Centre for Higher Education Policy Studies. 2013. 53 p.
406. Koumenta M., Humphris A., Kleiner M., Pagliero M. Occupational Regulation in the EU and UK: Prevalence and Labour Market Impacts : Final Report, July 2014. 116 p. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/343554/bis-14-999-occupational-regulation-in-the-EU-and-UK.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343554/bis-14-999-occupational-regulation-in-the-EU-and-UK.pdf)  
(application date: 20.09.2018).
407. Labour Market Developments in Europe 2013. European Union. 2013. 133 p.
408. Labour market outcomes of VET at European level. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. 76 p.
409. Labour market prospects after tertiary education Sweden in an international perspective – A comparison based on Education at a Glance : Report. 2016. 18 p.
410. Labour Market Regulation Act (ZUTD). URL: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/89477/102807/F-392019526/Labour%20Market%20Regulation.pdf>  
(application date: 20.09.2018).
411. Lackéus M. Entrepreneurship in Education. What, When, Why, How. OECD, 2015. 45 p.
412. Ladrech R. Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France. *Journal of Common Market Studies*. 1994. P. 69–88.
413. Ladrech R. Europeanization and National Politics. Ch. 1. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010. 240 p.
414. Law on Higher Education for the Republic of Serbia. URL: <http://www.minoritycentre.org/sites/default/files/law-higher-education-serbia.pdf> (application date: 20.09.2018).

415. Law on Higher Education of Serbia. Council of Europe Office in Belgrade. URL: [http://www.coe.org.rs/eng/tdoc\\_sr/coe\\_office\\_in\\_belgrade/projects\\_sr/?conid=62&doc=1](http://www.coe.org.rs/eng/tdoc_sr/coe_office_in_belgrade/projects_sr/?conid=62&doc=1) (application date: 20.09.2018).

416. Lawn M. Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*. 2011. Vol. 10, № 2. P. 259–272.

417. Levin I. Academic Education in Era of Digital Culture. Proc. of the Int. Conf. SMART 2013. Social Media in Academia: Research and Teaching. June 6-9, Bacau, Romania, Medimond. 2013. P.1–6.

418. Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). 2012. 105 p.

419. Lifelong Guidance Policy Development: Glossary / The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). 2014. № 2. 35 p.

420. Lisbon Resolution European Council 23-24 March 2000. Presidency Conclusions. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (application date: 20.09.2018).

421. List of recognized higher education accreditation organizations. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_recognized\\_higher\\_education\\_accreditation\\_organizations](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_recognized_higher_education_accreditation_organizations) (application date: 20.09.2018).

422. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: 18 May 2007. URL: <https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf> (application date: 20.09.2018).

423. Loukkola T. ESG 2015 – What has changed and what does it mean for QA practitioners? 26 Nov. 2015. URL: [http://www.equip-project.eu/wp-content/uploads/EQUIP\\_160509-10\\_Vienna\\_pres\\_LOUKKOLA.pdf](http://www.equip-project.eu/wp-content/uploads/EQUIP_160509-10_Vienna_pres_LOUKKOLA.pdf) (application date: 20.09.2018).

424. Luxemburg European Council 12 and 13 December 1997. Presidency Conclusions. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lux1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lux1_en.htm) (application date: 20.09.2018).

425. Lynch K. Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*. 2006. Vol. 5, № 1. 17 p.

426. Maassen P., Jungblut J. Change Dynamics in Higher Education : Background report. 2014, 4 Dec. 69 p.

427. Machin St., McNally S. Higher education and the labour market. Education Centre Piece. 2007. № 12 (2). P. 6–9.

428. Magna Charta Universitatum Bologna: September 18 1988, Italy. URL: [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna\\_carta\\_univ\\_.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf) (application date: 20.08.2018).

429. Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy /Güla H. et al. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 9. P. 1878–1884.

430. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. 2012. 5 p. URL: [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communique%202012(1).pdf) (application date: 20.08.2018).

431. Marginson S., van der Wende M. Globalisation and higher education. OECD, 2006. 74 p.

432. McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P. How Useful Is the Concept of Skills Mismatch? Discussion Paper. 2017. № 10786. 30 p.

433. Members – European Higher Education Area. EHEA. Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/pid34250/members.html>

434. Members' Participation in U-Multirank: Experiences from the First Round / Loukkola T., Morais R. Brussels, 2015. 17 p.

435. Ministry of Science and Higher Education. Republic of Poland. URL: <http://www.nauka.gov.pl/en/higher-education-system/> (application date: 20.08.2018).

436. Misopoulos M., Pelagis Th. Comparing Administrative and Financial Autonomy of Higher Education Institutions in 7 EU Countries. *Intereconomics*, 2008. № 43(5). P. 282–288.

437. Mission and activities. European Commission. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Special:Pdfprint&page=About\\_us](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Special:Pdfprint&page=About_us) (application date: 20.08.2018).

438. Mission of PHE. URL: <https://www.eurashe.eu/policy/mission-phe/> (application date: 20.08.2018).

439. Mizikaci F., Baumgartl B. Demographic Trends and Risks for European Higher Education. *International Higher Education*, 2015. P.15–16

440. Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). Bucharest, 2012. 5 p. URL: [https://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/39/2/2012\\_EHEA\\_Mobility\\_Strategy\\_606392.pdf](https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf) (application date: 20.08.2018).

441. Mocanu C., Zamfir A. Matching Curricula with Labour Market Needs for Higher Education: State of Art, Obstacles and Facilitating Factors. *Procedia : Social and Behavioral Sciences* 149. 2014. P. 602–606.

442. Mocanu C., Zamfir A. School-To-Work Transition of Higher Education Graduates in Four Eastern European Countries: Working Paper. 2012. № 15. 12 p.

443. Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Sense Publishers, 2013. 235 p. URL: <https://www.sensepublishers.com/media/1531-modeling-and-measuring-competencies-in-higher-education.pdf> (application date: 20.08.2018).

444. Modernisation and employability at heart of new higher education reform strategy: Press Release : 20 September 2011, Brussels : European Commission. 2011. URL: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1043\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_en.htm?locale=en) (application date: 20.08.2018).

445. Modernisation of Higher Education in Europe : Funding and the Social Dimension. European Commission, Eurydice. 2011. 11 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/131EN\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/131EN_HI.pdf) (application date: 20.08.2018).

446. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017: Eurydice Report. Luxembourg, 2017. 172 p.

447. Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability. European Commission, Eacea, Eurydice. 2014. 87 p.

448. Modernising Education in European Democracies – DARE communication to the European Parliament on modernisation of education. 2017. URL: <https://dare-network>.

[blogspot.com/2017/11/modernising-education-in-european.html](http://blogspot.com/2017/11/modernising-education-in-european.html) (application date: 20.08.2018).

449. Modernising higher education in the EU. *Eur-lex.europa.eu*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0030> (application date: 20.08.2018).

450. Mospan N. Legal Regulation of Higher Education and Labour Market in the EU Member States. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 3-4 (48-49). С.75–79.

451. Mospan N. National Qualifications Frameworks: The Current State of Play. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 2. С.38–41.

452. Mospan N. Quality Assurance Management System in Higher Education in the EU. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2017. Вип 21. Кн. 3. Том IV (78). С. 88–97.

453. Mospan N. Quality Assurance Organisational and Management Structure in the European Union. *Освітологічний дискурс*. 2018. Вип. 1-2(20-21). С. 363–373. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/526>

454. Mospan N. Students' education tendency in the European Union: legal aspect. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 4 (55). С.57–62.

455. Mospan N. Teacher education graduates in Ukraine: Current state of play. *Cogent Education*. 1 Sept. 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1221192> (application date: 20.08.2018).

456. Mulder M., Gulikers J. The new competence concept in higher education: error or enrichment? 2008. 16 p.

457. Mutual Recognition of Professional Qualifications (MRPQ). URL: <https://www.uems.eu/uems-activities/european-affairs/mutual-recognition-of-professional-qualifications> (application date: 20.09.2018).

458. National qualifications framework developments in Europe. Cedefop. Anniversary edition. Luxembourg : Publications office of the European Union, 2015. 91 p.



459. New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs. Commission of the European Communities. Brussels : COM, 2008. 15 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A2186> (application date: 20.09.2018).

460. New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2010. 36 p. URL: [http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/New\\_skills\\_for\\_new\\_jobs2011.pdf](http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/New_skills_for_new_jobs2011.pdf) (application date: 20.09.2018).

461. Noah H. J., Max A. Eckstein. Towards a Science of Comparative Education. New York : Macmillan, 1969. 209 p. URL: <https://philpapers.org/rec/NOATAS> (application date: 20.09.2018).

462. Nyborn Th. University autonomy: a matter of political rhetoric? Orebro University. Orebro, Sweden. 2008. P. 133–141. URL: <http://www.portlandpress.com/pp/books/online/univmark/084/0133/0840133.pdf> (application date: 20.09.2018).

463. Obadić A., Porić S. The coordination between education and employment policies. Working Paper Series. 2008. P. 3–15. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/7370286.pdf> (application date: 20.09.2018).

464. Occupational Regulation in the EU and UK: Prevalence and Labour Market Impacts: Final Report. 2014. 116 p.

465. Oliver B. Defining Competence: The Case of Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1990. № 9. P.184–188.

466. Olsen J. P. Governing through institution building. Institutional theory and recent European experiments in democratic organization. Oxford : Oxford University Press, 2010. 264 p.

467. Organization and Structure of the Bologna Process. URL: <https://www.bmbf.de/en/organization-and-structure-of-the-bologna-process-1424.html> (application date: 20.09.2018).

468. Oruč N., Bartlett W. Labour Markets in the Western Balkans: Performance, Causes and Policy Options. Sarajevo : Regional Cooperation Council, 2018. 29 p. URL: [https://www.rcc.int/download/pubs/Employment%20report\\_web.pdf/bd4ac07658b29ab7f7899680cbe90107.pdf](https://www.rcc.int/download/pubs/Employment%20report_web.pdf/bd4ac07658b29ab7f7899680cbe90107.pdf) (application date: 20.09.2018).

469. Ott M., Baca E. A competency-based approach to the master's degree preparation of higher education professionals. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*. 2014. Vol. 4. P. 1–19.

470. Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions (HEI) and National Agencies. Within the European Higher Education Area (EHEA), Focusing on “Marketing the EHEA“. 2011. 49p.

471. Participation of young people in education and the labour market. Eurostat. Statistics explained. 2015. URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation\\_of\\_young\\_people\\_in\\_education\\_and\\_the\\_labour\\_market](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market) (application date: 20.09.2018).

472. Participation of young persons in education and in the labour market. Eurostat. Statistics Explained. 2012. URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation\\_of\\_young\\_people\\_in\\_education\\_and\\_the\\_labour\\_market](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market) (application date: 20.09.2018).

473. Patterns and Trends in UK Higher Education 2015. Universities UK. 2015. 39 p. URL: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/patterns-and-trends-2015.pdf> (application date: 20.09.2018).

474. Pirro E. B., Zeff E. E. Europeanization, European Integration, and Globalization. *The Whitehead Journal of Diplomacy and International Relations*. 2005 (Winter/Spring). P. 209–217.

475. Principles for accreditation procedures regarding joint programmes. European Consortium for Accreditation in higher education. 2007. URL: <http://ecahe.eu/w/images/7/72/Eca-principles-for-accreditation-procedures-regarding-joint-programmes.pdf> (application date: 20.09.2018).

476. Public Funding Observatory. 2014. 21p. URL: <https://eua.eu/resources/publications/715:eua-public-funding-observatory-2014.html> (application date: 20.09.2018).

477. Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education / Cedefop. Working paper. № 23. Luxembourg : Publications office, 2014. URL: <http://dx.doi.org/10.2801/77593> (application date: 20.09.2018).

478. Qualifications frameworks: expanding influence, persisting obstacles. Cedefop. *Briefing note*. 2014. November. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9091> (application date: 20.09.2018).

479. Qualifications: what the different levels mean. URL: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121015000000/http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG\\_10039017](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121015000000/http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039017) (application date: 20.09.2018).

480. Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers? Quality Assurance Agency (QAA). 2004. URL: [http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English\\_readers.asp#item3](http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp#item3) (application date: 20.09.2018).

481. Quality in education and training. Glossary. Cedefop, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 240 p. URL: <https://europa.eu/capacity4dev/iesf/document/glossary-quality-education-and-training-cedefop-2011> (application date: 20.09.2018).

482. Radaelli C. The Europeanization of Public Policy in Featherstone. *The Politics of Europeanization*. Oxford : Oxford University Press, 2003. P. 27–56. URL: [https://ceses.cuni.cz/CESES-93-version1-4\\_1\\_1.pdf](https://ceses.cuni.cz/CESES-93-version1-4_1_1.pdf) (application date: 20.09.2018).

483. Rauhvargers A. Global University Rankings and their Impact – Report II: European University Association. Brussels : EUA, 2013. 88 p. URL: <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=432> (application date: 20.09.2018).

484. Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA): Final Project Report. Brussels. 2014. 57 p. URL: [https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/RIQAA\\_FinalConference\\_EQAR\\_MD.pdf](https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/RIQAA_FinalConference_EQAR_MD.pdf) (application date: 20.09.2018).

485. Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA). URL: [https://www.eqar.eu/fileadmin/eqar\\_internal/MD/MD4/P\\_141021\\_RIQAA\\_FinalConference\\_EQAR\\_MD.pdf](https://www.eqar.eu/fileadmin/eqar_internal/MD/MD4/P_141021_RIQAA_FinalConference_EQAR_MD.pdf) (application date: 20.09.2018).

486. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility (2006/961/EC). URL: <http://eur->

[lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32006H0961](http://lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32006H0961)

(application date: 20.09.2018).

487. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466448146112&uri=CELEX:32006H0143> (application date: 20.09.2018).

488. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region on 9 June 2004. 11 p. URL: <https://rm.coe.int/16807465b8> (application date: 20.09.2018).

489. Recovering from the crisis through social dialogue in the new EU Member States: the case of Bulgaria, the Czech Republic, Poland and Slovenia. International Labour Organization. 2012. 131 p. URL: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/europe/-ro-geneva/-sro-budapest/documents/publication/wcms\\_203443.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/europe/-ro-geneva/-sro-budapest/documents/publication/wcms_203443.pdf) (application date: 20.09.2018).

490. Regulation (EEC) No 1612/68 of the Council of 15 October 1968 on freedom of movement for workers within the Community. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:31968R1612> (application date: 20.09.2018).

491. Regulation (EU) No 452/2008 of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 concerning the production and development of statistics on education and lifelong learning. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466448146112&uri=CELEX:32008R0452> (application date: 20.09.2018).

492. Regulation (EU) No 1215/2012 of the European Parliament and of the Council of 12 December 2012 on jurisdiction and the recognition and enforcement of judgments in civil and commercial matters. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012R1215> (application date: 20.09.2018).

493. Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing “Erasmus+”: the Union programme for education, training, youth and sport. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:32013R1288> (application date: 20.09.2018).

494. Regulatory agencies. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Aai0002> (application date: 20.09.2018).

495. Reinhard K. et al. The Sponsoring by industry of universities of cooperative education: a case study in Germany. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 2008. Vol. 9, №1. P.1–13.

496. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education. Brussels, 2014. 11 p. URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

497. Report from the thematic working group “Languages for Jobs”. Providing multilingual communication skills for the labour market. European commission. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

498. Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 13 December 1976 concerning measures to be taken to improve the preparation of young people for work and to facilitate their transition from education to working life. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:41976X1230> (application date: 20.09.2018).

499. Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 15 January 1980 concerning measures to be taken to improve the preparation of young people for work and to facilitate their transition from education to working life. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:41980X0130> (application date: 20.09.2018).

500. Resolution of the Council and of the Ministers for Education, meeting within the Council, of 12 July 1982 concerning measures to be taken to improve the preparation of young people for work and to facilitate their transition from education to working life. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:41982X0728> (application date: 20.09.2018).

501. Resolution of the Council and of the Ministers for Education, meeting with the Council of the 5 December 1985 extending for one year certain measures taken to improve

the preparation of young people for work and to facilitate their transition from education to working life. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:41985X1218> (application date: 20.09.2018).

502. Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:42000Y1223\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1466423507695&uri=CELEX:42000Y1223(01)) (application date: 20.09.2018).

503. Resolution on the mutual recognition of professional qualifications, work experience and university diplomas within the Bologna process. 22.3.2016. URL: [http://www.euronest.europarl.europa.eu/euronest/webdav/site/mySite/shared/general\\_documents/fifth\\_ordinary\\_session\\_2016/resolutions/soc\\_resolution\\_2016\\_en.pdf](http://www.euronest.europarl.europa.eu/euronest/webdav/site/mySite/shared/general_documents/fifth_ordinary_session_2016/resolutions/soc_resolution_2016_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

504. Ritzen J., Zimmermann K.F. European labor market policy 2014-2020: muddling through or a vibrant alternative? Workshop. 2013. 54 p. URL: [http://www.iza.org/conference\\_files/EULaMaFuEm\\_2013/IZA%20VEF%20Workshop.pdf](http://www.iza.org/conference_files/EULaMaFuEm_2013/IZA%20VEF%20Workshop.pdf) (application date: 20.09.2018).

505. Robertson S., Bonal X., Dale R. GATS and the Education Service Industry: the politics of scale and global restructuring. *Comparative Education Review*. 2002. Vol. 46 (4). P. 472–296. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000208577> (application date: 20.09.2018).

506. Salmi J. Scenarios for Financial Sustainability of Tertiary Education. In *Higher Education to 2030. Globalisation* : OECD, 2009. Vol. 2. P. 285–323. URL: <http://www.oecd.org/education/ceri/highereducationto2030volume2globalisation.htm> (application date: 20.09.2018).

507. Schlotter M., Schwerdt G., Woessmann L. The Future of European Education and Training Systems: Key Challenges and their Implications : EENEE Analytical Report № 3. 2008 May. 21 p. URL: [http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical\\_Reports/EENEE\\_AR3.pdf](http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR3.pdf) (application date: 20.09.2018).

508. Schmidt V. A. The Futures of European Capitalism. Oxford University Press, 2002. 372 p. URL: <http://www.the-eye.eu/public/concen.org/Criticism%20of%20Capitalism>

[%20%26%20Globalization%20-%20Collection%204/Schmidt%20-%20The%20Futures%20of%20European%20Capitalism%20%282002%29.pdf](#) (application date: 20.09.2018).

509. Schulz E. The Influence of Supply and Demand Factors on Aggregate Health Care Expenditure with a Specific Focus on age Composition / ENEPRI Research Report, 2005. № 16. 40 p. URL: <http://aei.pitt.edu/9490/2/9490.pdf> (application date: 20.09.2018).

510. Shaulska L., Yakymova N. Formation of educational potential of sustainable development. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 2015. Vol. 3, № 3. P. 140–146.

511. SIESTA. Spatial Indicators for a “Europe 2020 Strategy” Territorial Analysis. ESPON & Universidade de Santiago de Compostela, 2012. 122 p. URL: [http://www.espon.eu/export/sites/default/Documents/Projects/AppliedResearch/SIESTA/DFR/SIESTA\\_DFR\\_ReportxAtlas.pdf](http://www.espon.eu/export/sites/default/Documents/Projects/AppliedResearch/SIESTA/DFR/SIESTA_DFR_ReportxAtlas.pdf) (application date: 20.09.2018).

512. Simoens S., Hurst J. The Supply of Physician Services in OECD Countries. OECD, 2006. 16 Jan. 61 p.

513. Skill Shortages and Gaps in European Enterprises. Cedefop Reference Series 3071. 2015. 143 p. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/publications/3071> (application date: 20.09.2018).

514. Skills for a Modern Ukraine. World Bank Group / Report launch : Kyiv. 2015. 17 Nov. URL: [http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2015.11.17\\_Skills\\_for\\_Modern\\_Ukraine\\_Launch\\_Final%20Nov%2017.pdf](http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.11.17_Skills_for_Modern_Ukraine_Launch_Final%20Nov%2017.pdf) (application date: 20.09.2018).

515. Skills supply and demand in Europe. Cedefop. Methodological framework. Research paper № 25. 2012. 144p. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/files/5525\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5525_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

516. Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. 120 p. URL: <http://wrap.warwick.ac.uk/49842/> (application date: 20.09.2018).

517. Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match?: Evidence from Cedefop’s European Skills and Jobs Survey. Cedefop Reference Series 3072. 2015. 117 p. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/files/3072\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/3072_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

518. Slavík M. Teachers' Competences. Czech University of Life Sciences Prague. Institute of Education and Communication. 2008. URL: <http://www.slideshare.net/gueste538c3/teachers-competences> (application date: 20.09.2018).

519. Spanke G. S. P. Europeanization of Higher Education in Germany. Master Thesis European Studies. University of Twente. City of Bremen, 2017. 64 p. URL: [http://essay.utwente.nl/72029/1/Spanke\\_MA\\_Faculty%20of%20Behavioural%2C%20Management%20and%20Social%20Sciences.pdf](http://essay.utwente.nl/72029/1/Spanke_MA_Faculty%20of%20Behavioural%2C%20Management%20and%20Social%20Sciences.pdf) (application date: 20.09.2018).

520. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. Finland : ENQA, 2009. 41 p. URL: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf) (application date: 20.09.2018).

521. State of play of the European Qualifications Framework implementation. Executive Summary. March 2012. 15p. URL: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyeurqualifframewimplem/esstudyeurqualifframewimplem.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyeurqualifframewimplem/esstudyeurqualifframewimplem.pdf) (application date: 20.09.2018).

522. Statistics for policymaking. Eurostat conference on “Statistics for policymaking: Europe 2020”. Brussels, 2011.10 March. 6 p. URL: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_SPEECH-11-165\\_en.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-11-165_en.pdf) (application date: 20.09.2018).

523. Stiwne E. E., Alves M. G. Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal*. 2010. Vol. 9, № 1. P. 32–44. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:370313/FULLTEXT01.pdf> (application date: 20.09.2018).

524. Strategy for the Development of Higher Education in Montenegro. 2016. 39p. URL: [http://www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=254245&Type2020\\_Adopted\\_July16.docx](http://www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=254245&Type2020_Adopted_July16.docx) (application date: 20.09.2018).

525. Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life. 9286/04. EDUC 109 SOC 234/ Council of the European Union. 2004. URL: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT> (application date: 20.09.2018).



526. Supply and demand for higher-level skills – Universities UK. 2015. 37 p. URL: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/supply-and-demand-for-higher-level-skills.pdf> (application date: 20.09.2018).

527. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems. European Union. 2011. 32 p. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b6108cf7-b0f6-436f-9096-b6306534d58a> (application date: 20.09.2018).

528. Sursock A. Doctoral Education: European Trends. World Bank Group. 2017. URL: [http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba\\_augst/Pasaules\\_Banka/Doctoral\\_education\\_European\\_trends\\_Sursock.pdf](http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Pasaules_Banka/Doctoral_education_European_trends_Sursock.pdf) (application date: 20.09.2018)

529. Sursock A. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Brussels : EUA, 2015. 128 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279950904\\_Trends\\_2015\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_in\\_European\\_Universities](https://www.researchgate.net/publication/279950904_Trends_2015_Learning_and_Teaching_in_European_Universities) (application date: 20.09.2018).

530. Sursock A., Smidt H. Trends 2010: a decade of change in European Higher Education. Brussels : EUA, 2010. 128 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/45812568\\_Trends\\_2010\\_A\\_Decade\\_of\\_Change\\_in\\_European\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/45812568_Trends_2010_A_Decade_of_Change_in_European_Higher_Education) (application date: 20.09.2018).

531. Sysoieva S., Batechko N., Mospan N. Module Piloting for PhD Training: Experience of Ukraine. *Journal of Modern Education Review*. 2018. Vol.8. № 9. P. 661–666.

532. Sysoieva S., Mospan N. Concept of Competence in the International and National Educational Contexts. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2018. Вип. 1-2 (54-55). С. 7–15.

533. Sysoieva S., Mospan N. New Law of Higher Education in Ukraine: innovations and risks. *Didactica Slovenica*. 2015. № 30 (3-4). P. 166–174. URL: [http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_2015\\_30\\_03.pdf](http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2015_30_03.pdf) (application date: 20.08.2018).

534. Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD. 2005. 233 p. URL: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd\\_publication\\_teachers\\_matter\\_english\\_061116.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf) (application date: 20.09.2018).

535. Teichler U. Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 1999. Vol. 38, № 2. P. 169–190. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003761214250> (application date: 20.09.2018).

536. Teichler U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 2004. Vol. 48, № 1. P. 5–26. URL: <https://www.jstor.org/stable/4151528> (application date: 20.09.2018).

537. Teixeira P. The Tortuous Ways of the Market: Looking at the European Integration of Higher Education from an Economic Perspective. 2013. 41p. URL: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/LEQS%20Discussion%20Paper%20Series/leqspaper56.pdf> (application date: 20.09.2018).

538. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) (application date: 20.09.2018).

539. The Bologna Process 2020: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education / Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009. 28-29 April. p. 6. URL: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_2009\\_leuven-communication-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communication-pdf/) (application date: 20.09.2018).

540. The European Higher Education Area – Achieving the Goals : Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005. 19-20 May. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf) (application date: 20.09.2018).

541. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process: Implementation Report. European Commission, EACEA, Eurydice. 2012. 305 p. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_607795.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf) (application date: 20.09.2018).

542. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report. Eurydice. 2015. 300 p. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf) (application date: 20.09.2018).

543. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process. Implementation Report : Eurydice. 2018. 325 p. URL: [http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2018/05/bologna\\_internet\\_reduced.pdf](http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2018/05/bologna_internet_reduced.pdf) (application date: 20.08.2018).

544. The European Higher Education Area. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Bologna\\_booklet.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Bologna_booklet.pdf) (application date: 20.09.2018).

545. The Framework for higher education qualifications in Portugal. MCTES. 2010. 56p. URL: [http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F101180D9E425/4933/FHEQPortugal\\_22Nov\\_2010.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F101180D9E425/4933/FHEQPortugal_22Nov_2010.pdf) (application date: 20.08.2018).

546. The International Market for Medical Doctors: Perspectives on the Positioning of the UK. University of Manchester: Final Report. 2003. 321 p. URL: <http://www.aneezesmail.co.uk/PDF%20files/overseasdrsreport.pdf> (application date: 20.08.2018).

547. The Internationalisation of Ukraininan Universities: the English language dimation. 2017. 134 p. URL: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04\\_ukraine\\_-\\_report\\_h5\\_en.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf) (application date: 20.08.2018).

548. The Lisbon Recognition Convention. Details of Treaty No.165. Council of Europe. Lisbon (11/04/1997). URL: [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp) (application date: 20.08.2018).

549. The Lisbon Treaty. Title XII – Education, vocational training, youth and sport. Article 165-166. URL: [www.lisbon-treaty.org](http://www.lisbon-treaty.org) (application date: 20.08.2018).

550. The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer. *Taylor & Francis Group*, 2011. 239 p. URL: <https://network23.org/freeunisheff/files/2015/07/Mike-Molesworth-Richard-Scullion-Elizabeth-Nixon-The-Marketisation-of-Higher-Education-and-the-Student-as-Consumer-book.pdf> (application date: 20.08.2018).

551. The new coordinated strategy for employment. Title VIII – Employment. Article 128-130. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=uriserv:c10234> (application date: 20.08.2018).

552. The Open Method of Coordination. European Parliament. October 2014. 2 p. URL: <http://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-AaG-542142-Open-Method-of-Coordination-FINAL.pdf> (application date: 20.08.2018).

553. The Structure of the European Education Systems 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018. 40 p. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the\\_structure\\_of\\_the\\_european\\_education\\_systems\\_201819\\_schematic\\_diagrams\\_-\\_final\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf)

(application date: 20.08.2018).

554. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns : Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe. 2004. Vol. 3. 120 p. URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key\\_topics\\_3\\_keeping\\_teaching\\_attractive\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf) (application date: 20.08.2018).

555. TIGER – Territorial Impact of Globalization for Europe and its Regions Executive summary. Version 29 February 2012. ESPON. 2013. 15 p. URL: [https://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/TIGER\\_DFR\\_executive\\_summary.pdf](https://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/TIGER_DFR_executive_summary.pdf)

(application date: 20.09.2018).

556. Tissot P. Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe. Cedefop. Publications Office, 2004. URL: <http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/> (application date: 20.09.2018).

557. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague. 2001. 19 May. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf) (application date: 20.08.2018).

558. Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change / Risse T., Cowles M. G., Caporaso J. Ithaca, NY : Cornell University Press, 2001. 304 p. URL: <https://www.amazon.com/Transforming-Europe-Europeanization-Domestic-Political/dp/0801486718> (application date: 20.08.2018).

559. Treaty of Lisbon. *Eur-lex*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12007L%2FTXT> (application date: 20.08.2018).

560. Treaty on the Functioning of the European Union 2012/C 326/01. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT> (application date: 20.08.2018).

561. Trends in university funding in Europe / Estermann Th. 2017. URL: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2017-sa-xii-estermann\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2017-sa-xii-estermann_en.pdf) (application date: 20.08.2018).

562. 10 Trends Transforming Education as we Know it. European Commission. 2018. 10 p. URL: [https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc\\_-\\_10\\_trends\\_transforming\\_education\\_as\\_we\\_know\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_-_10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf) (application date: 20.08.2018).

563. Tück C. Council of Europe Quality Assurance in the European Higher Education Area, 26-27 May. Baku. 2008. URL: [https://www.coe.int/.highereducation/.../Baku08\\_QualityAs](https://www.coe.int/.highereducation/.../Baku08_QualityAs). (application date: 20.08.2018).

564. UASnet. URL: <http://www.uasnet.eu/> (application date: 20.08.2018).

565. UNESCO. URL: <https://www.britannica.com/topic/UNESCO> (application date: 20.08.2018).

566. Universities' contribution to the Bologna process. Tuning Project. 2-nd ed. 2008. 160 p. URL: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf) (application date: 20.08.2018).

567. University Autonomy in Europe II. The Scorecard / Estermann Th., Nokkala T., Steinel M. Brussel : EUA, 2011. 81 p. URL: [https://www.academia.edu/2500225/University\\_Autonomy\\_in\\_Europe\\_II](https://www.academia.edu/2500225/University_Autonomy_in_Europe_II) (application date: 20.08.2018).

568. Ute S. Learning Affordances in Integrating Content and English as a Lingua Franca (“ICELF”): on an Implicit Approach to English Medium Teaching. *Journal of Academic Writing*. 2013. Vol. 3, No. 1. P.15–29.

569. van der Wende M. Opening up: higher education systems in global perspective. Working paper № 22. Jun. 2017. 27 p. URL: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/358129> (application date: 20.08.2018).

570. van der Wende M. Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. *Higher Education*. 2008. P.49–71. URL: [https://www.researchgate.net/publication/227053797\\_Rankings\\_and\\_Classifications\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_European\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/227053797_Rankings_and_Classifications_in_Higher_Education_A_European_Perspective) (application date: 20.08.2018).

571. van Vught F. Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. 2002. P. 2–15 URL: [http://www.humane.eu/fileadmin/wsan\\_docs/ws2004/ws2004\\_Mon\\_VanVught\\_1\\_Internationalisation.pdf](http://www.humane.eu/fileadmin/wsan_docs/ws2004/ws2004_Mon_VanVught_1_Internationalisation.pdf) (application date: 20.08.2018).

572. van Vught F., Kaiser F. and al. The European Classification of Higher Education Institutions. CHEPS, Enschede. 2010. Jan. 86 p. URL: [http://www.u-map.eu/U-MAP\\_report.pdf](http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf) (application date: 20.08.2018).

573. Vienna European Council 11-12 December 1998. Presidency Conclusions. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/wie1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/wie1_en.htm) (application date: 20.08.2018).

574. Vincent-Lancrin S. Principal current strategies for the internationalization of higher education. *Higher Education to 2030. Globalisation*. Vol. 2. OECD. 2007. P. 73–80. URL: <http://www.oecd.org/education/cei/highereducationto2030volume2globalisation.htm> (application date: 20.08.2018).

575. Vukasovid M. European Integration in Higher Education in the Western Balkan Countries. Working Paper. Oct. 2012. № 1. 46 p. URL: <http://connecting-youth.org/publications/publikim37.pdf> (application date: 20.08.2018).

576. Walkenhorst H. Marketisation and Europanisation in Higher Education in Europe: What is the Empirical Evidence? Outline of a Research Framework. ECPR Joint Sessions 7-12 May. Helsinki, 2007. 13 p. URL: <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/05d9d402-b5cb-4a68-a1ae-e918c505ecbc.pdf> (application date: 20.08.2018).

577. Wallace H. The Policy Process: A Moving Pendulum. Policy-Making in the European Union (4th ed.). Oxford University Press, 2000. P.39–64. URL: <https://www.amazon.com/Policy-Making-European-Union-New/dp/0199544824> (application date: 20.08.2018).

578. Ward-Warmedinger M., Macchiarelli C. Transitions in labour market status in the European Union. LEQS Paper № 69. 2013. 38 p. URL: [http://www.lse.ac.uk/european\\_institute/LEQS%20Discussion%20Paper%20Series/LEQSPaper69.pdf](http://www.lse.ac.uk/european_institute/LEQS%20Discussion%20Paper%20Series/LEQSPaper69.pdf) (application date: 20.08.2018).

579. Who we are and what we do? Quality Assurance Agency (QAA). 2010. URL: <http://www.qaa.ac.uk/aboutus/WhatWeDo.asp> (application date: 20.09.2018).

580. Wilkinson R. The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Challenges and Future Prospects Conference, Helsinki, Finland. 2005. P. 8–19. URL: <http://bobwilkinson.eu/the-impact-of-language-on-teaching-content-views-from-the-content-teacher/> (application date: 20.09.2018).

581. Work programme 2014. Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. 2014. 85 p. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/el/news-and-press/news/cedefop-work-programme-2014-new-projects-and-challengesd> (application date: 20.09.2018).

582. Working Group on Employability 2009. Report to Ministers. Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve. 28-29 April 2009. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009\\_employability\\_WG\\_report.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf) (application date: 20.08.2018).

583. Yerevan Communiqué. 14-15 May 2015. 5 p. URL: <http://anacip.md/index.php/en/legislation/international/higher-education/download/29-ministerial-communicues/64-eng-yerevan-communique-14-15-may-2015> (application date: 20.09.2018).

584. Young M. F. D. Implementing National Qualifications Frameworks: Problems and Possibilities. *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Institute of Education, University of London. United Kingdom. 2009. P. 2917–2933. URL: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5281-1\\_191](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5281-1_191) (application date: 20.09.2018).

585. Youth employment. European Commission. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036> (application date: 20.09.2018).

586. Zgaga P. Current Trends in Higher Education in Europe. EUA. 2006. 25 p. URL: [https://www.academia.edu/16860410/Current\\_trends\\_in\\_higher\\_education\\_in\\_Europe](https://www.academia.edu/16860410/Current_trends_in_higher_education_in_Europe) (application date: 20.09.2018).

587. Zgaga P., Teichler U., Brennan J. The Globalisation Challenge for European Higher Education. *CEPS Journal*. 2013. Vol. 3 (4), P. 139–143. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11029/pdf/cepsj\\_2013\\_4\\_Strajn\\_Rezension\\_Zgaga\\_et\\_al\\_The\\_globalisation\\_challenge.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11029/pdf/cepsj_2013_4_Strajn_Rezension_Zgaga_et_al_The_globalisation_challenge.pdf) (application date: 20.09.2018).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Членство в ЄС, ОЕСР, ЄПВО

Дати	Країни
<b>Держави-члени ЄС (28)</b>	
1958	Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Франція
ЄС-12 (1993-1994)	Бельгія, Великобританія, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Греція, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Франція
ЄС-15 (1995 -2004)	ЄС-12 + Австрія, Фінляндія, Швеція
ЄС-25 (2004- 2006)	ЄС-15 + Естонія, Латвія, Литва, Кіпр, Мальта, Польща, Словаччина, Словенія, Чехія, Угорщина
ЄС-27 (2007-2013)	ЄС-25 + Болгарія, Румунія
ЄС-28 (2013)	ЄС-27 + Хорватія
<b>Країни-кандидати на членство в ЄС</b>	
	Албанія, Боснія і Герцеговина, Косово, Македонія, Сербія, Туреччина, Чорногорія
<b>Країни-члени ОЕСР (36)</b>	
1961	<i>Австрія, Великобританія, Бельгія, Греція, Данія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Канада, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Португалія, США, Туреччина, Франція, Швеція, Швейцарія</i>
1962-1996	<i>Італія (1962), Японія (1964), Фінляндія (1969), Австралія (1971), Нова Зеландія (1973), Мексика (1994), Чеська Республіка (1995), Польща (1996), Корея (1996), Угорщина (1996)</i>
2000-2018	<i>Словаччина (2000), Естонія (2010), Ізраїль (2010), Словенія (2010), Чилі (2010), Латвія (2016), Литва (2018)</i>
<b>Країни-члени ЄПВО/Болонського процесу (48)</b>	
1999	<i>Австрія, Бельгія (Фламандська і Французька громада), Болгарія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ісландія, Іспанія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція, Швейцарія</i>
2001-2015	<i>Кіпр (2001), Туреччина (2001), Хорватія (2001), Албанія (2003), Андорра (2003), Вірменія (2003), Азербайджан (2003), Боснія і Герцеговина (2003), Македонія (2003), Російська Федерація (2003), Сербія (2003), Чорногорія (2003), Грузія (2005), Молдова (2005), Україна (2005), Казахстан (2010), Білорусь (2015)</i>

Джерело: розроблено автором за даними [313; 327; 330; 334; 357; 356; 433].



## Коди держав-членів ЄС

Код	Країна	Код	Країна
AT	Австрія	MT	Мальта
BE	Бельгія	NL	Нідерланди
BG	Болгарія	DE	Німеччина
UK	Велика Британія	PL	Польща
EL	Греція	PT	Португалія
DK	Данія	RO	Румунія
EE	Естонія	SK	Словаччина
IE	Ірландія	SI	Словенія
ES	Іспанія	HU	Угорщина
IT	Італія	FE	Фінляндія
CY	Кіпр	FR	Франція
LV	Латвія	HR	Хорватія
LT	Литва	CZ	Чехія
LU	Люксембург	SE	Швеція

Джерело: розроблено автором за даними [543, с.281].

## Форми та зміст автономії ЗВО в ЄС

Організаційна		Фінансова	Кадрова	Академічна
Внутрішні академічні та адміністративні структури		Структура фінансування <ul style="list-style-type: none"> <li>• Державне фінансування</li> <li>• Посередницькі органи фінансування</li> <li>• Фінансові звіти</li> </ul>	Підбір персоналу Зарплати	Стратегії університету Академічний профіль Освітні програми Прийом студентів
Керівні органи	Виконавчі органи	Фінансові можливості <ul style="list-style-type: none"> <li>• Резерви й надлишки</li> <li>• Внески студентів</li> <li>• Запозичення грошей</li> <li>• Право власності на землю та будівлі</li> </ul>		

Джерело: розроблено автором за даними [426].

## Розвиток НРК в ЄС (2012 р.)

Держави-члени ЄС	Кількість рівнів	Етап реалізації
Австрія	8 рівнів прийнято	Реалізація
Бельгія	8 рівнів прийнято	Реалізація
Болгарія	Запропоновано вісім рівнів	Консультація
Хорватія	8 рівнів прийнято з додатковими підрівнями	Реалізація
Кіпр	8 рівнів запропоновано	Консультація
Чеська Республіка	8 рівнів прийнято	Реалізація
Данія	8 рівнів узгоджено з ЄРК	Реалізація
Естонія	8 рівнів прийнято	Реалізація
Фінляндія	8 рівнів узгоджено з ЄРК	Реалізація
Франція	8 рівнів прийнято	Реалізація
Німеччина	8 рівнів запропоновано	Реалізація
Греція	8 рівнів прийнято	Реалізація
Угорщина	8 рівнів запропоновано	Розробка
Ірландія	8 рівнів запропоновано	Реалізація
Італія	Не визначено кі-ть рівнів	Консультація
Латвія	8 рівнів запропоновано	Реалізація
Литва	8 рівнів прийнято	Реалізація
Люксембург	8 рівнів прийнято	Розробка
Мальта	8 рівнів прийнято	Реалізація
Нідерланди	8 рівнів прийнято	Реалізація
Норвегія	7 рівнів прийнято	Адоптація
Польща	8 рівнів запропоновано	Адоптація
Португалія	8 рівнів прийнято	Реалізація
Румунія	8 рівнів запропоновано	Розробка
Словаччина	8 рівнів прийнято	Розробка
Словенія	10 рівнів запропоновано	Консультація
Іспанія	8 рівнів запропоновано	Консультація
Швеція	8 рівнів запропоновано	Консультація
Великобританія	8 рівнів прийнято	Реалізація

Джерело: розроблено автором за даними [282; 521].

## Найбільш затребувані професії до 2020 р. (у млн.)

Професії	Попит, обумовлений збільшенням робочих місць	Попит, обумовлений необхідністю заміщення	Загальна кількість вакансій
Допоміжний персонал	2.9	5.8	8.7
Працівники сфери послуг і торгівлі	1.0	6.2	7.2
Служба охорони особистої безпеки	0.5	5.6	6.1
Фахівці (інтелектуальної праці)	2.0	4.0	6.0
Корпоративні менеджери	1.0	4.1	5.1
<b>Загальна кількість</b>	<b>7.4</b>	<b>25.7</b>	<b>33.1</b>

Таблиця Е.2

## Збільшення фахівців у професійних галузях до 2020 р.

<b>Висока ймовірність</b>	
Охорона здоров'я та фармацевтика Машинобудування та автомобілі Будівництво Готелі та харчування Транспорт Страховання Освіта та соціальна робота	Виробництво Водопостачання Роздрібна торгівля Комунікації Банківська справа та фінанси Послуги
<b>Низька ймовірність</b>	
Нафтогазова та хімічні сфера Продукти Деревина, папір, друк і видавництво Неметалеве виробництво, гума й пластмаси Основні метали Електротехніка та інструменти Електрика	Сільське господарство та рибальство Вугілля та промислове паливо Текстиль, одяг і шкіра Металеві вироби Електроніка Транспортне обладнання Газопостачання Державне управління та захист

Джерело: адаптовано автором за даними [321; 459].

### Анкетування випускників закладів вищої освіти (ЗВО)

1. Який у Вас рівень вищої освіти?  
Бакалавр                      Магістр
2. Яка у Вас кваліфікація?  
Бакалавр філології, вчитель (іноземних мов)  
Філолог, вчитель (іноземних мов)  
Перекладач
3. На яких умовах Ви навчалися?  
за кошти Державного бюджету  
за кошти фізичних чи юридичних осіб (по контракту)
4. Які джерела фінансування вищої освіти Ви використовували?  
Фінансування батьками                      Використання власних коштів  
Використання заощаджень                      Державні гранти  
Отримання кредиту в банку для навчання
5. Яку форму навчання Ви обрали?  
Денна (бакалаврат)                      Заочна (бакалаврат)  
Денна (магістратура)                      Заочна (магістратура)
6. Чи Ви працювали під час навчання?  
Так                      Ні
7. Де Ви працювали під час навчання у ЗВО?  
За фахом                      У сфері бізнесу  
У сфері послуг                      У сфері туризму  
У сфері готельного бізнесу                      У сфері ресторанного бізнесу
8. Чи маєте Ви досвід навчання у ЗВО за кордоном?  
Так                      Ні
9. Де Ви працюєте (працювали) після закінчення ЗВО?  
в Україні                      в Європейському Союзі  
у Росії                      у Китаї                      у США
10. У якій сфері Ви працюєте (працювали) після закінчення ЗВО?  
За фахом (у середніх закладах освіти)                      За фахом  
За фахом (у вищих закладах освіти)                      У сфері послуг  
У сфері туризму                      У сфері готельного бізнесу  
У сфері бізнесу                      У сфері ресторанного бізнесу
11. Які механізми працевлаштування Ви використовували після завершення ЗВО?  
Допомога знайомих (рідних)                      За допомогою біржі праці  
Використання інформаційних сайтів
12. Як довго Ви шукали роботу після завершення ЗВО?  
від 3 до 6 місяців                      від 6 до 8 місяців  
від 8 до 12 місяців                      більше року
13. Чи мали Ви проблеми з працевлаштуванням після завершення ЗВО?  
Так                      Ні
14. Які Ваші кар'єрні плани на майбутнє?  
Підвищувати професійний рівень самостійно                      Змінити роботу  
Продовжити навчання у ВНЗ з метою отримання вищого рівня  
Продовжити навчання у ВНЗ з метою отримання іншої кваліфікації
15. Де Ви плануєте працювати наступні 3-5 років?  
в Україні                      в Європейському Союзі  
у Росії                      у Китаї                      у США

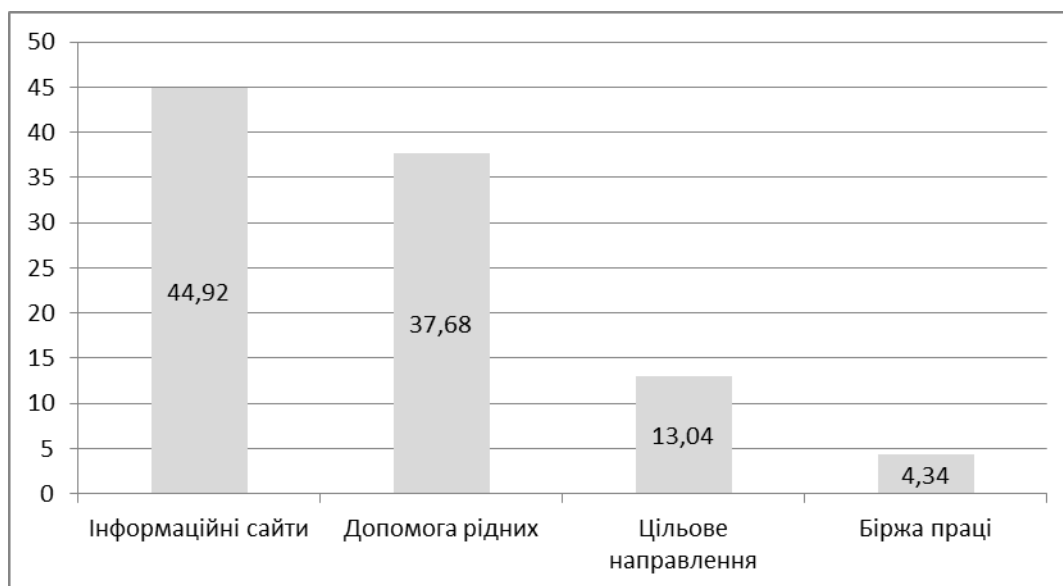


Рис.3.1. Механізми працевлаштування випускників ЗВО

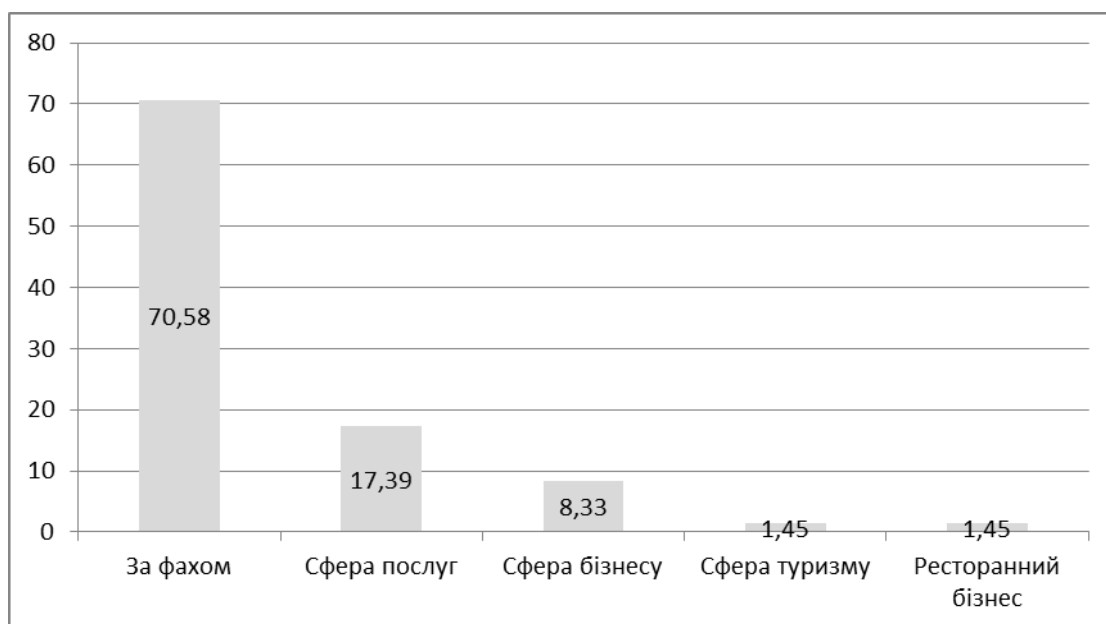


Рис.3.2. Сфера праці випускників після завершення ЗВО

Джерело: розроблено автором за результатами опитування.

Детальна інформація на Google Диску: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wKLzNpB3UxMjsX1a32ChrWxURRAApAiAexmN\\_PBvtbA/edit#gid=46](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wKLzNpB3UxMjsX1a32ChrWxURRAApAiAexmN_PBvtbA/edit#gid=46)

## Показники випускників різних форм і рівнів навчання у ЗВО у відсотках

Питання	Форми та рівні навчання			
	Денна		Заочна	
	Бакалавр	Магістр	Бакалавр	Магістр
Джерела фінансування навчання:				
• Кошти батьків	57,14	72,41	75,00	57,14
• Власні кошти	28,57	17,24	25,00	7,14
• Державні кошти	14,28	10,43	–	35,71
Чи Ви працювали під час навчання?				
• Так	92,85	79,31	75,00	85,71
• Ні	7,14	20,69	25,00	14,28
Працювання за фахом під час навчання	28,57	58,62	25,00	71,42
Місце працевлаштування після закінчення навчання:				
• у середніх ЗВО	28,57	31,03	25,00	28,57
• у вищих ЗВО	7,14	13,79	–	–
Термін пошуку роботи після закінчення навчання:				
• від 3 до 6 місяців	78,57	93,10	25,00	100
• від 6 до 8 місяців	7,14	3,44	25,00	–
• від 8 до 12 місяців	7,14	3,44	–	–
• більше року	7,14	–	50,00	–

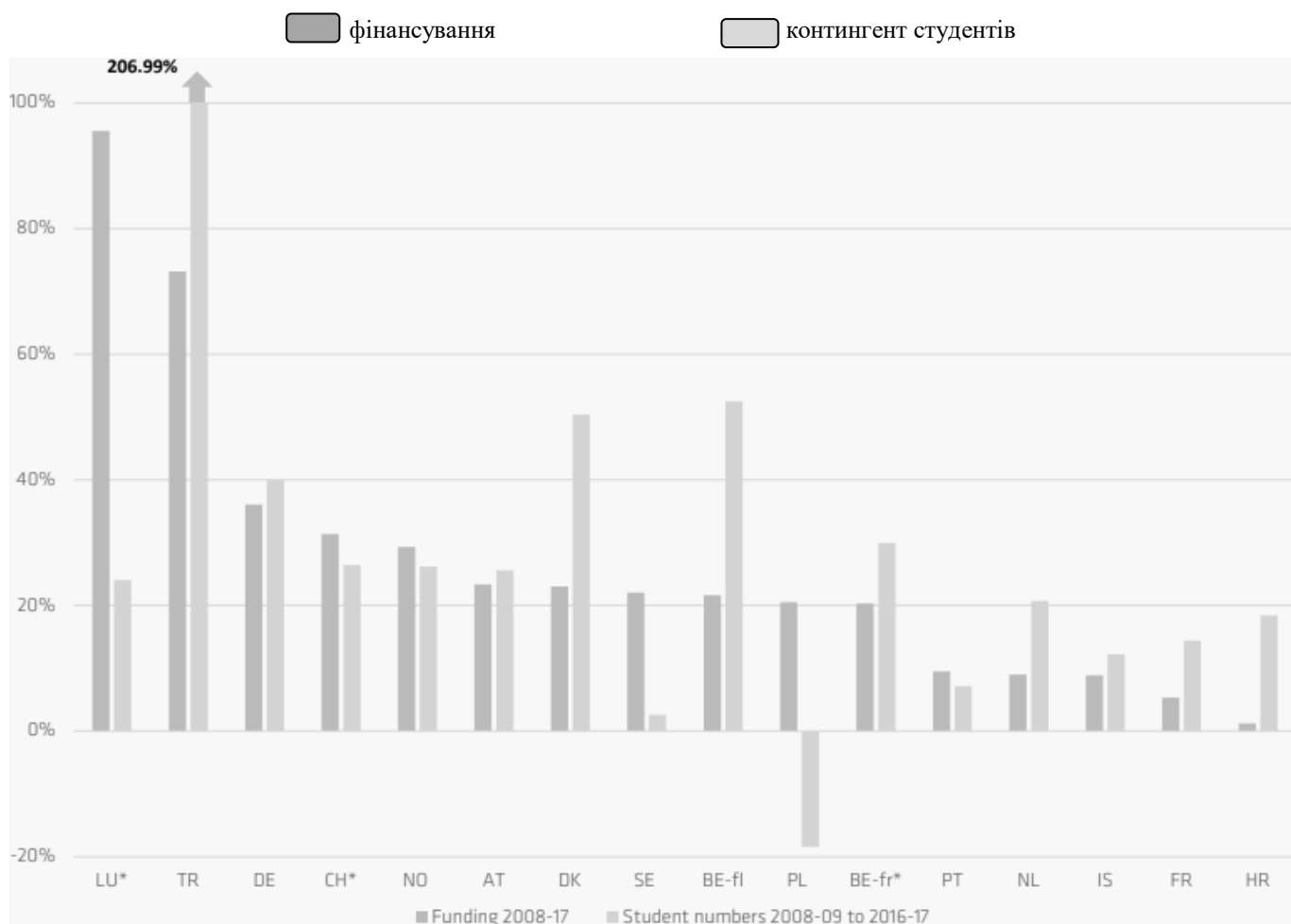
Джерело: розроблено автором за результатами опитування.

## Система забезпечення якості вищої освіти в ЄС

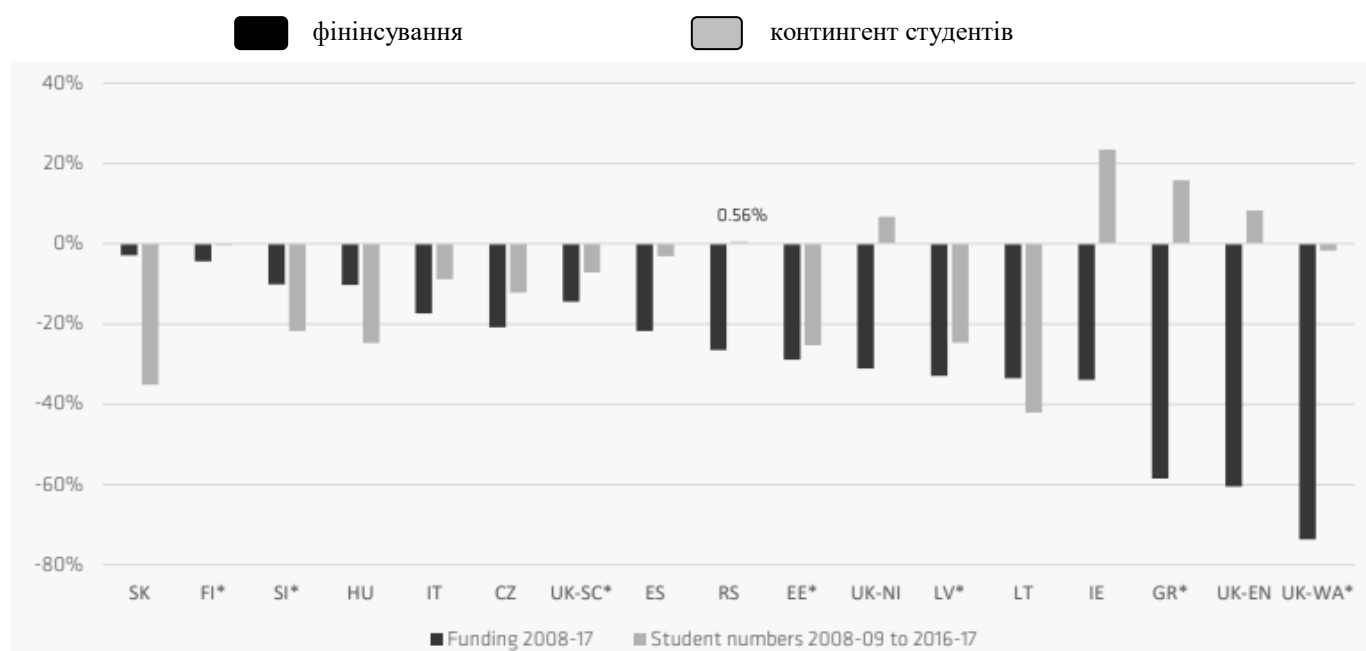


Джерело: розроблено автором за даними [268; 496; 520; 547].

## Збільшення державного фінансування освітніх систем в ЄС (2008-2017 рр.)

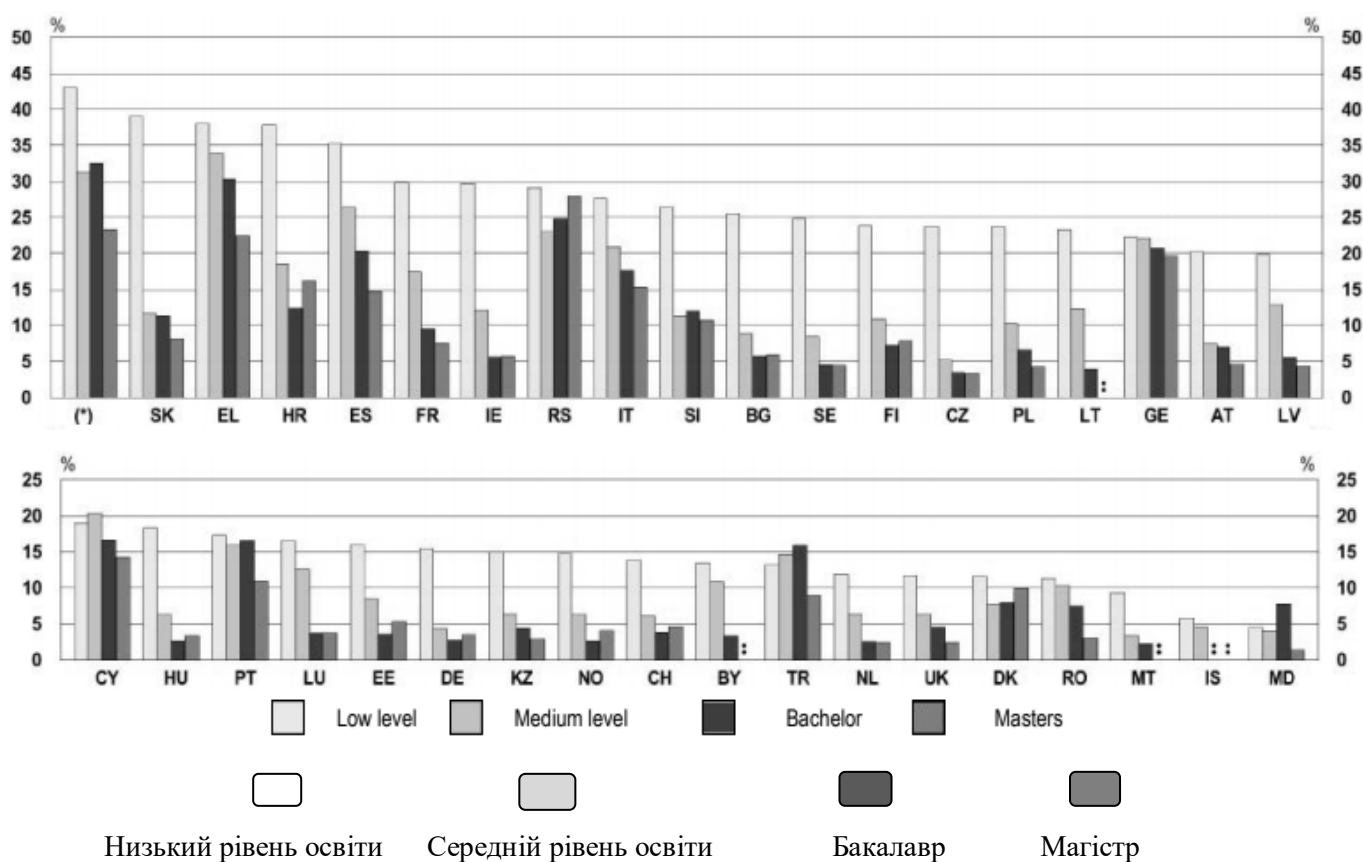


## Зменшення державного фінансування освітніх систем в ЄС (2008-2017 рр.)



Джерело: [315, с.11-12]. (Код держав-членів ЄС див. додаток Б).

**Показники безробіття молоді у віці від 20 до 34 років за рівнем освіти в ЄС  
(2016 р.)**



	% (*)	SK	EL	HR	ES	FR	IE	RS	IT	SI	BG	SE	FI	CZ	PL	LT	GE	AT	LV	
<b>Low level</b>	43.1	39.0	38.0	37.9	35.3	29.8	29.7	29.1	27.7	26.4	25.6	24.8	23.9	23.7	23.7	23.3	22.3	20.1	19.9	
<b>Medium level</b>	31.2	11.6	33.9	18.5	26.4	17.4	12.1	23.0	20.9	11.3	8.9	8.4	10.9	5.2	10.3	12.4	22.2	7.4	12.9	
<b>Bachelor</b>	32.5	11.3	30.3	12.4	20.4	9.6	5.6	24.8	17.6	12.0	5.7	4.5	7.2	3.5	6.6	4.0	20.7	7.0	5.5	
<b>Masters</b>	23.4	8.2	22.4	16.3	14.7	7.5	5.8	27.9	15.3	10.8	6.0	4.5	7.9	3.4	4.3	:	19.8	4.6	4.4	
	%	CY	HU	PT	LU	EE	DE	KZ	NO	CH	BY	TR	NL	UK	DK	RO	MT	IS	MD	EHEA
<b>Low level</b>	19.0	18.3	17.3	16.5	16.0	15.5	15.0	14.7	13.8	13.5	13.1	11.9	11.7	11.5	11.3	9.3	5.8	4.5	20.0	
<b>Medium level</b>	20.4	6.3	15.9	12.5	8.4	4.3	6.4	6.3	6.1	10.8	14.6	6.4	6.3	7.6	10.2	3.3	4.6	4.0	10.6	
<b>Bachelor</b>	16.7	2.7	16.6	3.7	3.6	2.7	4.4	2.7	3.8	3.3	15.9	2.5	4.5	8.0	7.4	2.2	:	7.7	7.1	
<b>Masters</b>	14.2	3.3	11.0	3.8	5.3	3.5	2.9	4.1	4.7	:	9.1	2.5	2.5	9.9	3.1	0.7	:	1.4	5.6	

**Low level** - Низький рівень освіти

**Bachelor** - Бакалавр

**Medium level** - Середній рівень освіти

**Master** - Магістр

Джерело: [563, с.217]. (Код держав-членів ЄС див. додаток Б).



## Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в ЄС

Макрорівень (системи вищої освіти в ЄС, ЄПВО)	Мезорівень (ЗВО, ринок праці)	Мікрорівень (суб'єкти освітнього процесу)
<p>Глобалізація Залучення міжнародних студентів Міжнародна мобільність студентів Поширення англійської мови Інтернаціоналізація вищої освіти Європеїзація, Болонський процес та ЄПВО Забезпечення якості вищої освіти Інтернаціоналізація системи забезпечення якості Збільшення фахівців з вищою освітою Впровадження альтернативного фінансування Зростання числа інтернет-провайдерів освітніх послуг Зростання ринкової орієнтації вищої освіти Поширення інформації про попит і пропозицію на ринку праці Дерегуляція ринку праці Актуалізація навчання протягом життя Демографічний спад Зростання безробіття випускників Ускладнення переходу випускників від вищої освіти до ринку праці Нестача вчителів через старіння кадрів Запобігання незавершеного навчання в школі</p>	<p>Розвиток автономії ЗВО Зростання конкуренції та співпраці між ЗВО Створення НРК Створення систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти Сприяння ЗВО працевлаштуванню випускників та зв'язкам з роботодавцями Запровадження послуг профорієнтації та консультування Зростання попиту на висококваліфікованих робітників Невідповідність кваліфікації випускників ЗВО потребам ринку праці Моніторинг працевлаштування випускників Підвищення доступності до вищої освіти Поширення міжнародних рейтингів і таблиць ліг Зростання світових освітніх брендів і мереж Поширення інформації про освітні послуги Поширення мобільності фахівців з вищою освітою</p>	<p>Спільні міжнародні та національні програми Впровадження індивідуальних, цифрових підходів до навчання Персоналізація навчання Перехід до міждисциплінарного навчання Формування професійно-орієнтованих компетенцій Формування цифрової компетенції Професіоналізація ступеня бакалавра Зміна парадигми результатів навчання Актуалізація оцінювання якості освітніх програм Урахування ринку праці під час контролю якості освітньої діяльності ЗВО Забезпечення співпраці між мобільними студентами Ретельний вибір ЗВО абітурієнтами для навчання Зміна кадрової політики університету Оцінювання науково-педагогічного персоналу Розвиток підвищення кваліфікації викладачів Опитування студентів Залучення роботодавців до освітнього процесу</p>

**Список публікацій здобувача****Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*****Монографії***

1. Мосьпан В. Н. Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії: Монографія / Мосьпан В.Н.; за ред. д-ра пед. наук, проф., акад. НАПН України С. О. Сисоєвої. К.: ВП «Едельвейс», 2018. 392 с.

***Статті у фахових виданнях України***

2. Мосьпан В. Н. Вища освіта України в умовах розвитку ринкової економіки. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 4. С. 145–154.

3. Mospan N. National Qualifications Frameworks: The Current State of Play. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 2. С. 38–41.

4. Мосьпан В. Н. Маркетизація та Європеїзація вищої освіти в Європейському Союзі. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 2. С. 92–96.

5. Мосьпан В. Н. Майбутнє професії вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 119. С. 163–167.

6. Мосьпан В. Н. Тенденції розвитку вищої освіти: дослідження учених Європейського Союзу. *Освітологічний дискурс*. 2014. Вип. 4(8). С. 191–197. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/173#.VJBvTSusXfI>

7. Мосьпан В. Н. Напрями створення Європейського освітнього простору: нормативно-правовий аспект. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2014. Вип. III. С. 65–70.

8. Mospan N. National Qualifications Frameworks Development in EU. *Народна освіта*. 2014. Вип. 3(24). С. 38–41. URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2549](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2549)

9. Мосьпан В. Н. Тенденції розвитку державного фінансування вищої освіти в Європейському Союзі *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 4. С. 72–76.

10. Mospan N. European Higher Education Area Development: Results and Prospects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 3-4. С. 22–26.

11. Мосьпан В. Н. Тенденції розвитку механізмів фінансування вищої освіти в Європейському Союзі. *Народна освіта*. 2015. Вип. 1(25). URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2644](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2644)

12. Мосьпан В. Н. Професія вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*: Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2015. Вип. 24 (34). С. 60-64.

13. Сисоєва С. О., Мосьпан Н.В. Новий закон України про вищу освіту: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 16–20.

14. Мосьпан В. Н. Англomовна вища освіта в Європейському Союзі. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Вип. 2. С. 276–283.

15. Мосьпан В. Н. Поняття «competence» та «competency» в Європейському та американському педагогічному просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського*. 2015. № 4 (51). С. 122–126.

16. Мосьпан В. Н. Розвиток вищої освіти в Європейському Союзі та Україні: тенденції освітньої політики. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. – Варшава-Київ). 2015. Вип. IV. С. 90–95.

17. Мосьпан В. Н. Чинники взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 1 (52). С. 328–334.

18. Мосьпан В. Н. Від освіти до ринку праці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 1-2 (46-47). С. 50–56.
19. Мосьпан В. Н. Механізми регулювання взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2016. Вип. V. С. 45–50.
20. Mospan N. Students training tendency in the European Union: legal aspect. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 4 (55). С. 57–62.
21. Mospan N. Legal Regulation of Higher Education and Labour Market in the EU Member States. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2016. Вип. 3-4 (48-49). С. 75–79.
22. Mospan N. Students training tendency in the EU and Ukraine: legal aspect. *The Morden Higher Education Review*. 2016. № (1). P. 115–120.
23. Мосьпан В. Н. Організаційно-управлінські структури забезпечення якості освіти в ЄС. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2017. – Вип. 2 (57). С. 49–54.
24. Мосьпан В. Н. Глобалізація вищої освіти ЄС: наслідки та перспективи *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. С. 91–95.
25. Мосьпан В. Н. Попит і пропозиція фахівців з вищою освітою на ринку праці в Європейському Союзі. *Освітологія*. (Польсько-український журнал. Варшава-Київ). 2017. Вип. VI. С. 176–181.
26. Mospan N. Quality Assurance Management System in Higher Education in the EU. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2017. Вип 21. Кн.3. Том IV (78). С. 88–97.
27. Mospan N. *Quality Assurance Organisational and Management Structure in the European Union*. *Освітологічний дискурс*. 2018. Вип. 1-2(20-21). С. 363–373. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/526>
28. Sysoieva S., Mospan N. Concept of Competence in the International and National Educational Contexts. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 1-2 (54-55). С. 7–15.

**Публікації у наукових фахових виданнях іноземних держав**

29. Мосьпан В. Н. Реализация национальных рамок квалификаций в ЕС. *Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения*: электр. сб. III межд. науч.-практ. конф. (Москва, 17 апреля 2014 г.). Москва (Российская Федерация), 2014. № 11. (st64.pdf). URL: <http://www.apkpro.ru/294.html>

30. Мосьпан В. Н. Механизмы взаимодействия высшего образования и рынка труда в Европейском Союзе. *Специалист XXI века*: матер. III междунар. науч.-практ. конф. (Барановичи, 4-5 июня 2014 г.). Барановичи (Республика Беларусь), 2014. С. 12–14.

31. Sysoieva S., Mospan S. New Law of Higher Education in Ukraine: innovations and risks. *Didactica Slovenica*, 2015. № 30 (3-4). P. 166–174 [http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_2015\\_30\\_03.pdf](http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2015_30_03.pdf) (Scopus)

32. Mospan N. Teacher education graduates in Ukraine: Current state of play. *Cogent Education*, 2016 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1221192> (Scopus, Web of Science)

33. Sysoieva S., Batechko N., Mospan N. Module Piloting for PhD Training: Experience of Ukraine. *Journal of Modern Education Review*. 2018. Vol.8. № 9. P. 661–666.

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

34. Мосьпан В. Н. Тенденції взаємодії системи вища освіта – ринок праці. *Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-практ. конф. з проблем вищої освіти (Луцьк, 26-27 квітня 2013 р.). Луцьк, 2013. С. 183–186.

35. Мосьпан В. Н. Системи забезпечення якості вищої освіти в Європейському союзі. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії*: зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук. конф. (Рівне, 11 грудня 2014 р.). Рівне, 2014. С. 313–315.

36. Мосьпан В. Н. Взаємодія вищої освіти з ринком праці: політика Європейського Союзу. *Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи*: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук. конф. (Маріуполь, 11 вересня 2015 р.). Маріуполь, 2015. С. 145–146.

37. Мосьпан В. Н. Структура управління вищою освітою в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 7-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 16 травня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 75–77.

38. Мосьпан В. Н. Підготовка фахівців у вищій школі в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 8-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса, 2016. С. 203–206.

39. Мосьпан В. Н. Випускники-педагоги в Україні. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*: зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 19-30 квітня 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С. 179–182.

40. Мосьпан В. Н. Регулювання системи якості освіти ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 9-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 87–89.

41. Мосьпан В. Н. Управління сферами освіти та зайнятості в ЄС *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 10-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 листопада 2017 р.). Одеса, 2017. С. 66–69.

42. Мосьпан В. Н. Автономія університету в ЄС. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 11-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 17 травня 2018 р.). Одеса, 2018. С. 63–65.

43. Мосьпан В. Н. Стандартизація вищої освіти в Європейському Союзі. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. наук. праць за матер. 12-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Одеса, 19 листопада 2018 р.). Одеса, 2018. С. 69–71.

44. Мосьпан В. Н. Ринкова трансформація вищої освіти в Європейському Союзі. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: зб. наук. праць за матер. III-ї міжнар. наук.-прак. конф. (Рівне, 7-8 грудня 2018 р.). Рівне, 2018. С. 129–132.

45. Мосьпан В. Н. Вища освіта в Європейському Союзі: нові форми управління. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного*

застосування: зб. наук. праць за матер. міжнар. наук.-прак. конф. (Львів, 21-22 грудня 2018 р.). Львів, 2018. С. 135–137.

### **Відомості про апробацію результатів дисертації**

1. Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку : Міжнародна науково-практична конференція (Луцьк, 26-27 квітня 2013 р., заочна).

2. Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения : III Международная научно-практическая конференция (Москва, Російська Федерація, 17 апреля 2014 г., заочна).

3. Специалист XXI века : III Международная научно-практическая конференция (Барановичи, Республика Беларусь, 4-5 июня 2014 г., заочна).

4. Міжкультурне спілкування у глобалізованому світі : XI Міжнародна науково-практична конференція (Чернігів, 17-18 жовтня, 2014 р., очна).

5. Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії : IV Всеукраїнська наукова конференція (Рівне, 11 грудня 2014 р., заочна).

6. Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи : Міжнародна науково-практична конференція (Маріуполь, 11 вересня 2015 р., заочна).

7. Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи : I Всеукраїнська науково-практична конференція (Умань, 23 жовтня 2015 р., заочна).

8. Мовна особистість студента в перспекції сучасної лінгводидактики : Всеукраїнська науково-практична конференція (Миколаїв, 19-20 листопада 2015 р., заочна).

9. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 7-ма Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 16 травня 2016 р., заочна).

10. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 8-ма Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 17 листопада 2016 р., заочна).

11. Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах : Всеукраїнська наукова конференція (Дніпропетровськ, 19-30 квітня 2016 р., заочна).

12. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 9-та Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 17 травня 2017 р., заочна).

13. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 10-та Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 17 листопада 2017 р., заочна).

14. Проблеми мовної освіти в епоху глобалізації : XIV Міжнародна науково-практична конференція (Чернігів, 6-7 жовтня, 2017 р., очна).

15. Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору : XII Міжнародна науково-практична конференція (Київ, 23-25 листопада 2017 р., заочна).

16. Концептуальні засади розроблення Національного рейтингу закладів вищої освіти : методологічний семінар (Київ, 22 березня 2018 р., очна).

17. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 11-та Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 17 травня 2018 р., заочна).

18. Актуальні дослідження в соціальній сфері : 12-та Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 19 листопада 2018 р., заочна).

19. Основні напрями розвитку педагогічної науки : III Міжнародна науково-практична конференція (Рівне, 7-8 грудня 2018 р., заочна).

20. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : Міжнародна науково-практична конференція (Львів, 21-22 грудня 2018 р., заочна).





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

пр. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, 87500

Телефон: (0629) 58-75-90, 58-75-91 E-mail: info@mdu.in.ua код ЄДРПОУ 26593428

21.11.2018 № 01-24/1235

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи  
 Мосьпан Наталі Вікторівни  
 «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 –  
 теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2015-2018 рр. Мосьпан Наталією Вікторівною проводилася робота в Маріупольському державному університеті та факультеті іноземних мов, де здійснюється підготовка майбутніх учителів-філологів, а також магістрів з управління загальноосвітніми навчальними закладами.

У ході виконання дослідної роботи дисертанткою було реалізовано низку дослідницьких завдань, які дозволили визначити напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо гармонізації взаємодії вищої освіти з ринком праці.

Безпосередньо ознайомитися з матеріалами дисертаційного дослідження Мосьпан Н.В. науково-педагогічні працівники мали можливість на міжнародній науковій конференції «Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи» (11 вересня 2015, м. Маріуполь) під час її виступу «Взаємодія вищої освіти з ринком праці: політика Європейського Союзу».

Матеріали монографії «Вища освіта і ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії», у якій проаналізовано умови модернізації вищої освіти Європейського Союзу до потреб ринку праці та виявлено напрями використання досвіду щодо цього питання в Україні, були використані викладачами кафедри педагогіки та освіти у процесі читання навчальних дисциплін «Теорія і практика управління освітою», «Освітній менеджмент», здобувачами вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент. Управління закладом освіти» для написання магістерських робіт за спеціальностями.

Зазначимо, що використання матеріалів наукових праць Мосьпан Н.В. сприяло поглибленню знань здобувачів вищої освіти про сучасні проблеми розвитку вищої педагогічної освіти та організації педагогічного дослідження.

Результати дослідної роботи дають підставу вважати дисертаційне дослідження Мосьпан Н.В. як таке, що має теоретичне і практичне значення для закладів вищої освіти України.

Результати дослідження Мосьпан Н.В. схвалено на засіданні кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, протокол №4 від 06.11.2018р.

Завідувач кафедри педагогіки та освіти

Л.В. Задорожна-Княгницька

Перший проректор

О.В. Булатова

(0629) 587570





**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ  
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ  
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел.64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73

E-mail: [roippo.rv@ukr.net](mailto:roippo.rv@ukr.net), код ЄДРПОУ 02139765

19.11.18 № 0116/4109

На \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мосьпан Наталі Вікторівни

**Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Мосьпан Наталі Вікторівни на тему: «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» впродовж 2016-2018 н.р. застосовувалися в освітньому процесі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема, під час викладання лекцій на курсах підвищення кваліфікації директорів, їх заступників, методистів, вчителів.

Основні положення і результати дослідження Мосьпан Н.В. обговорювались на науково-практичних конференціях, семінарах, які відбувались на базі інституту. Суттєве значення, на нашу думку, для практики професійної освіти, зокрема, післядипломної педагогічної освіти має монографія «Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії» (2018 р.). У монографії розкрито теоретичні засади взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. Мосьпан Н.В. проаналізовано умови модернізації вищої освіти до потреб ринку праці. Докторанткою було класифіковано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці та визначено їх відповідні рівні. Виявлено напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо цього питання в Україні.

Аналіз багаторічного досвіду впровадження результатів наукової роботи Мосьпан Н.В. дозволяє зробити висновок про те, що дисертаційне дослідження на тему «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» має наукове та практичне значення, може бути рекомендоване для практичного використання викладачами вищих педагогічних і професійних закладів освіти, слухачами закладів післядипломної педагогічної освіти.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Ректор



І. Черній



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка**

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10  
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

*22.11.2018* № 57

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Мосьпан Наталі Вікторівни**

«Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження Мосьпан Наталі Вікторівни на тему «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» впродовж 2014-2018 н.р. були використані співробітниками кафедр педагогіки та методики викладання іноземних мов, а також іноземних мов для написання магістерських робіт за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)» та «Професійна освіта», а також для підготовки в аспірантурі здобувачів вищої освіти на третьому рівні з метою здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта.

Основні положення і результати дослідження обговорено на науково-практичних міжнародних і всеукраїнських конференціях, що проводилися Національним університетом «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка»: XI Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурне спілкування у глобалізованому світі» (17-18 жовтня 2014 р.) – пленарна доповідь «Майбутнє професії вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС»; XIV Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми мовної освіти в епоху глобалізації» (6-7 жовтня 2017 р. – пленарна доповідь «Глобалізація вищої освіти ЄС: наслідки та перспективи».

Суттєве значення для практики професійної освіти мають такі матеріали дисертаційного дослідження: статті «Професія вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС» та «Майбутнє професії вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС», «Системи забезпечення якості вищої освіти в Європейському Союзі», «Від освіти до ринку праці».

У монографії Мосьпан Н.В. «Вища освіта і ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії» розкрито теоретичні засади дослідження взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі. Проаналізовано умови модернізації вищої освіти до потреб ринку праці. Виявлено напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо цього питання в Україні.

Аналіз наукових робіт Мосьпан Н.В. дозволяє зробити висновок, що дисертаційне дослідження на тему «Тendenції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» має наукове та практичне значення, може бути рекомендоване для використання в навчальному процесі для підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка 15 листопада 2018 року (протокол № 4).

Перший проректор  
проректор науково-педагогічної роботи  
доктор історичних наук, професор



В. О. Дятлов



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)  
 3-45-82, E-mail: [post@udpu.edu.ua](mailto:post@udpu.edu.ua) УДПУ імені Павла Тичини р/р 35227252004420,  
 банк одержувача Державна казначейська служба України МФО 820172, код 02125639

30.11.2018 № 2238/01

Г

7

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мосьпан Наталі Вікторівни

Г

**Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі**  
 представлено на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за  
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Н. В. Мосьпан «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» впроваджувалися в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини впродовж 2016-2018 р.

Н. В. Мосьпан запропоновано для впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти матеріали монографії «Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії», складниками якої є матеріали, що висвітлюють процеси модернізації вищої освіти Європейського Союзу до потреб ринку праці, тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці, формування системи забезпечення якості вищої освіти, програмно-цільові заходи оновлення кадрового потенціалу в Європейському Союзі, які використовують викладачі кафедри педагогіки та освітнього менеджменту у процесі викладання педагогічних дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка профільної школи» та ін.

Ознайомитися з матеріалами дисертаційного дослідження Н. В. Мосьпан науково-педагогічні працівники мали можливість на II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (22-23 жовтня 2015, м. Умань) під час її виступу «Англомовна вища освіта в Європейському Союзі».

Загалом наукове дослідження Н.В. Мосьпан отримало позитивну оцінку студентів і науково-педагогічних працівників університету та є значним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальний процес педагогічних закладів вищої освіти.

Ректор університету



проф. О. І. Безлюдний



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
Код ЄДРПОУ 02125220

06.12.18 № 54-08/1542

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мосьпан Наталі Вікторівни

**Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі**  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 –  
теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Н.В. Мосьпан «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» були використані науково-педагогічними співробітниками у Бердянському державному педагогічному університеті впродовж 2016-2018 р. для оновлення змісту навчальних курсів дисциплін «Вища освіта та Болонський процес», «Психологія та педагогіка вищої школи», для розробки навчально-методичного забезпечення для проведення лекційних і семінарських занять з магістрами, майбутніми вчителями.

Одержані докторанткою результати мають як теоретичні, так практичні значення. Теоретичне значення результатів дослідження визначається тим, що обґрунтовано та класифіковано тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі, виявлено напрями використання досвіду Європейського Союзу щодо цього питання в системі вищої освіти в Україні.

Практичне значення результатів дослідження Н.В. Мосьпан визначається тим, що для викладачів закладів вищої освіти, наукових працівників, аспірантів, що досліджують питання розвитку вищої педагогічної освіти впроваджено монографію «Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії», чії матеріали слугують базою для розробки навчально-методичних матеріалів для підготовки майбутніх фахівців з вищою педагогічною освітою.

Впровадження результатів дослідження Н.В. Мосьпан «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» уможливили активізувати процес підготовки магістрантів закладів вищої освіти педагогічного профілю, підвищити їх освітній рівень.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Н.В. Мосьпан на тему «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» розглянуто і затверджено на засіданні кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій від 15 листопада 2018р., протокол № \_\_\_\_\_

Завідувач кафедри  
професійної освіти,  
трудового навчання та технологій

Проректор з науково-педагогічної роботи



В.І. Перегудова

В.М. Ліпич



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-21-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

19.12.2018 № 06/76

на № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мосьпан Наталі Вікторівни

**«Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі»**,  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю  
 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Мосьпан Наталі Вікторівни на тему «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» впродовж 2016-2018 н.р. впроваджувалися в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Н. В. Мосьпан запропоновано для впровадження в освітній процес навчально-методичні матеріали з дисципліни «Педагогіка вищої школи», зокрема матеріали монографії «Вища освіта і ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії», які використовувалися викладачами кафедри педагогіки і професійної освіти під час підготовки магістрів спеціальності «011 «Освітні, педагогічні науки». Суттєве значення для вдосконалення професійної освіти має монографія Н.В. Мосьпан «Вища освіта і ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії», в якій проаналізовано умови модернізації вищої освіти, її наближення до потреб ринку праці в Європейському Союзі, виявлено основні напрями використання європейського досвіду у вищій освіті України.

Упровадження у навчальний процес матеріалів дисертаційного дослідження Н.В. Мосьпан «Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі» свідчить про його науково-теоретичну і практичну значущість для вдосконалення професійної підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Н.В. Мосьпан розглянуто на засіданні кафедри педагогіки і професійної освіти (протокол №10 від 6 грудня 2018 року).

Проректор з наукової роботи

Громов (0432) 61-80-72



проф. Коломієць А.М.