

Київський університет імені Бориса Грінченка  
Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ДУРДАС АЛЛА ПЕТРІВНА**

**УДК: 378.014.6:005.642.4(44)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ**

**УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

011 Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки)

Галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка)

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ А.П. Дурдас  
(підпис)

Науковий консультант – Батечко Ніна Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої та прикладної математики Навчально-наукового інституту енергетики, автоматики і енергозбереження Національного університету біоресурсів і природокористування України

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Дурдас А.П.* Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка) за спеціальністю 011 Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Дисертацію присвячено дослідженню системи оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці, її змістового компонента з урахуванням процесів реформування української освіти та її входження до європейського освітнього простору. В роботі зазначено, що на етапі інтеграції України до Європейського освітнього простору, підвищення вимог до ринку освітніх послуг та до професійності фахівців, здатних відповідати вимогам та попиту міжнародного ринку праці, дедалі більшої актуальності набуває якість університетської освіти. Ключову роль у цьому процесі відіграє оцінювання якості і досвід роботи зарубіжних агенцій та загалом розбудова системи оцінювання якості університетської освіти, зокрема в європейських країнах.

Французька Республіка є активною учасницею європейських процесів та трансформацій у сфері забезпечення якості вищої освіти. Важливого значення набуває дослідження функціонування системи оцінювання якості університетської освіти Франції задля врахування цього досвіду в Україні. Зокрема, у Французькій Республіці система оцінювання якості вищої освіти є сформованою та має загальноєвропейське визнання. В цьому контексті євроінтеграційні процеси, які відбуваються в системі вітчизняної вищої освіти, можуть бути дотичними до усталеної системи оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці.

Об'єктом дослідження є університетська освіта Французької Республіки.

Предметом дослідження є система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці.

Метою дослідження є цілісний аналіз системи оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки, соціально-економічних, соціокультурних та педагогічних чинників, тенденцій та особливостей її розвитку; визначення можливостей використання прогресивних ідей французького досвіду для модернізації університетської освіти в Україні, зокрема в оцінці її якості.

У дисертаційному дослідженні вивчено стан дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії та практиці. З'ясовано, що питання оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці є недостатньо вивченим у вітчизняній та європейській науковій літературі і потребує подальшого дослідження.

Здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження: «якість», «освіта», «система», «системний підхід», «університетська освіта», «вища освіта», «якість освіти», «якість навчання», «оцінювання якості вищої освіти». З'ясовано, що у французькому та українському науковому дискурсі ці поняття мають спільні та відмінні характеристики, обумовлені історичними та соціокультурними факторами. Уточнено, що якість вищої освіти – це характеристика, що засвідчує про її здатність сприяти чи навіть забезпечувати успішну життєдіяльність суспільства і також особистості.

Досліджено систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці. З'ясовано, що вона є багатокомпонентною, має зовнішню та внутрішню складові. На зовнішньому рівні оцінювання якості вищої освіти у Франції здійснюється такими органами: Вищою радою з оцінювання досліджень та вищої освіти (le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur), Генеральною інспекцією державного управління освітою та дослідженнями (l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), Комісією дипломованих інженерів (Commission des Titres d'Ingénieur, СТІ), Комісією з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) та Консультативною національною комісією

університетських технологічних інститутів (Commission consultative nationale des IUT). На внутрішньому, інституційному, рівні оцінювання якості вищої освіти здійснюється комітетами з оцінювання, обсерваторіями та фахівцями Мережі якості вищої освіти та досліджень.

Виявлено перспективні напрямки застосування в Україні позитивного досвіду Французької Республіки з оцінювання університетської освіти та розроблено рекомендації щодо застосування досвіду Французької Республіки в оцінювання якості університетської освіти. Зокрема, на загальнонаціональному рівні запропоновано передбачити створення низки спеціалізованих незалежних агенцій, які б спеціалізувались на оцінці якості вищої освіти в залежності від спеціальностей, за якими заклад вищої освіти готує фахівців; створення громадської мережі з оцінювання якості вищої освіти та досліджень для обміну досвідом з оцінювання якості вищої освіти та взаємообміну фахівцями, яка носитиме дорадчий характер; сприяння участі України в скоординованій співпраці на європейському рівні та у відповідних міжнародних проектах, форумах, присвячених питанням забезпечення якості вищої освіти.

На інституційному рівні запропоновано імплементувати в українських закладах вищої освіти механізм внутрішнього оцінювання якості вищої освіти на зразок французьких обсерваторій, а також створити комітети із самооцінювання, до складу яких були би включені й студенти, що дозволило б поглибити культуру внутрішнього оцінювання у закладі, сприяти її розвитку та укоріненню; сприяти розвитку культури якості у закладах вищої освіти, що може стати запорукою якості та конкурентоспроможності української вищої освіти; надалі сприяти поширенню європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, враховуючи її масовізацію та інтернаціоналізацію.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: вперше розкрито систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці, як сукупність взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх її підсистем; визначено періодизацію її становлення в контексті

реформування університетської освіти; розкрито особливості структури системи; охарактеризовано діяльність національних агентств з оцінювання якості; узагальнено нормативно-правові документами регулювання системи оцінювання якості на європейському та національному рівнях; в науковий обіг введено терміни, що формують норми та процедури здійснення оцінювання якості французької університетської освіти; з'ясовано особливості проведення процедури зовнішнього оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки; здійснено порівняльний аналіз систем оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці та в Україні, розроблено рекомендації щодо урахування французького досвіду з організації оцінювання якості вищої освіти у практиці університетів України; уточнено теоретичні підходи до подальшого вивчення феномену системи оцінювання якості університетської освіти в українському науково-педагогічному просторі з урахуванням французького досвіду; подальшого розвитку набули зміст, форми і методи оцінювання якості університетської освіти.

До наукового обігу введено маловідомі документи (законодавчі акти в сфері освіти в авторському перекладі, дослідження зарубіжних науковців, зокрема французьких, з обраної теми, а також аналітичні звіти, книги зарубіжних авторів та публікації у французьких періодичних виданнях, що розширюють межі сучасних знань про розвиток системи оцінювання університетської освіти Французької Республіки.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблено рекомендації щодо урахування французького досвіду в організації оцінювання якості вищої освіти у практиці університетів України (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу) на основі досвіду Французької Республіки.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, зокрема як складових навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки»,

«Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», спецкурсів; при підготовці та написанні підручників, навчальних посібників, а також дослідниками для проведення історико-педагогічних і компаративно-педагогічних досліджень.

*Ключові слова:* система оцінювання якості, університетська освіта, Французька Республіка, університет, якість, якість вищої освіти, освітній процес.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Список публікацій здобувача

*Публікація в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та/або розвитку та Європейського Союзу*

1. Durdas A. Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France. *Science and Education a New Dimension*. 2021. No 247. P. 10-13. p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996.

*Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії “Б”*

2. Durdas A., Batechko N., Kishchak T., Mykhailichenko M. The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2020. No 2 (63), P. 42-49. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

3. Batechko N., Durdas A. The French model for assessing the quality of higher education: current trends. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2020. No 1 (62). P. 93-97. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

4. Дурдас А., Батечко Н. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3(60). С. 88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894> p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

5. Durdas A. The system of Higher education quality evaluation in France: History and Modernity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: pedagogical sciences)*. 2018. No 3-4 (56-57). P. 139-143. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

6. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1-2(60–61). С. 32–37. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.3237> p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.

7. Дурдас А. П., Сопова Д. О., Бровко К. А. Е-середовище як складова корпоративної культури в університетах Французької Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 157(2). С. 133–137. p-ISSN 2308-4634, e-ISSN 2617-0825.

8. Дурдас А., Батечко Н. Аксіологічні аспекти освіти дорослих Франції. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 219–232. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.219> ISSN 2312-5829.

9. Дурдас А. П. Структурні особливості вищої освіти Французької Республіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1-2. С. 113–120. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)113120](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)113120) p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

10. Дурдас А. П. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. № 1-2 (50-51). С. 132–138. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017\(1-2\)132138](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017(1-2)132138) p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

11. Durdas A. Education development trends of adults in France: modernity and prospects. *The pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy)*. 2017. No 2 (57). P.11-16. p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.

*Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження*

12. Durdas A. Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. *Znanstvena misel journal*. 2020. No 41, P. 33-37.

13. Durdas A. Quality of higher education and the educational models for its assessment. *Polish Journal of Science*. 2020. No 32/2. P. 31-35..

14. Durdas A. University education in the French Republic: structure and legal framework. *The Modern Higher Education Review*. 2019. No 4, P. 57-65.

15. Durdas A. Higher education in France: historical development. *The Modern Higher Education Review*. 2018. No 3, P. 26-32.

16. Дурдас А. П. Вища освіта сучасної Європи – між тенденціями різноманітності та гомогенізації: досвід Франції. *Розвиток сучасної світу: теорія, практика, інновації* : Міжнар. науково-практ. конференція, 23-24 лют. 2017 р., м. Київ / НУБІП України.

17. Дурдас А. П. Якість освіти: зарубіжний досвід. *Освітологія – 2017: наукова конференція, Київ (Україна), 18 травня. 2017*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

18. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : IV Міжнар. науково-практ. конференція, 15 черв. 2018 р., Конін-Ужгород-Дрогобич.

19. Дурдас А. П. Особливості оцінювання якості університетської освіти Франції. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології* : зб. Всеукр. науково-практ. конференції, 18 трав. 2018 р., м. Київ.

20. Дурдас А. П. Особливості оцінювання якості університетської освіти Франції. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології* : зб. Всеукр. науково-практ. конференції, 18 трав. 2018 р., м. Київ.

21. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конференції, 9-10 квіт. 2020 р., м. Тернопіль.

22. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: структурні особливості та державне регулювання. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : Міжнар. науково-практ. конференція, 20-21 груд. 2019 р., м. Одеса.

23. Дурдас А. П. Сучасні тенденції розвитку академічної



доброчесності на прикладі досвіду Франції. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання*: Міжнар. науково-практична конференція «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання», 13-14 груд. 2019 року, м. Київ.

24. Дурдас А. П. Якість вищої освіти та її забезпечення в ЄС: досягнення Франції. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : Міжнар. науково-практ. конференція, 11-12 жовт. 2019 р.

25. Дурдас А. П. Освіта дорослих у контексті сучасних європейських традицій: досвід Франції. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки* : до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України і. В. О. Сухомлинського : Міжнар. науково-практ. конференція, 7 лист. 2019 року, м. Київ.

26. Дурдас А. П. Аналіз доцільності імплементації досвіду Французької Республіки щодо оцінювання якості освіти у вітчизняному освітньому просторі. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи* : Всеукр. науково-практ. конференція, 11 квіт. 2019 р. м. Старобільськ.

27. Durdas A. Assessment of university education quality in France and in Ukraine: common and distinctive features. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : Міжнар. конференція, 11–12 груд. 2020 р., м. Харків.

28. Дурдас А. П. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Республіки Франція. *Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу* за підсумками реалізації Модуля «програми "Еразмус +: Жан Моне" : Міжнар. конференція, 15 квіт. 2020 р., м. Київ.

29. Дурдас А. П. Оцінювання якості вищої освіти у Франції: історичний досвід і сучасність. *Психологія і педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень* : Міжнар. науково-практ. конференція, 5-6 черв. 2020 р., м. Київ.

30. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конференції, 9-10 квіт. 2020 р., м. Тернопіль.

31. Дурдас А. П. Організація докторських досліджень у Франції. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. науково-практ. конференції, 15-16 трав. 2020 р., м. Одеса.

32. Durdas A. P. The problem of ensuring the quality of higher education in the scientific literature. *Fundamental and applied research in the modern world: VII Internat. Scientific and Pract. Conf.*, 17-19 Feb. 2021, Boston, USA.

33. Durdas A. P. Assessment of higher education quality in France: using the positive experience in Ukraine. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову*: I Міжнар. спеціалізована наукова конференція, 19 лют. 2021, м. Хмельницький.

## ABSTRACT

*Durdas A.P.* The system of assessment of university education quality in the French Republic. – Qualifying scientific work, manuscript copyright.

Thesis paper for obtaining the academic degree of Doctor of Philosophy in Specialty 011 (Educational Pedagogical Sciences). – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021

The thesis is dedicated to the study of the system of assessment of university education quality in the French Republic, its substantive component, taking into account the processes of reforming Ukrainian education and its entry into the European educational space. It is said in the thesis that at the stage of Ukraine's integration into the European educational space, the increasing demands for the educational services market and for professionalism of specialists who are able to meet the requirements and demands of the international labor market, the quality of university education is becoming increasingly important. A key role in this process

is played by quality assessment and the experience of foreign agencies and, in general, by the development of a system of assessment of university education quality, in particular in the European countries.

The French Republic is an active participant of the European processes and transformations in the field of quality assurance in higher education. It is important to study the functioning of the system of assessment of university education quality in France for taking this experience into account in Ukraine. In particular, in the French Republic, the system of assessment of higher education quality is well established and it is commonly acknowledged in Europe. In this context, the European integration processes taking place in the system of Ukrainian education may be tangent to the well-established system of assessment of university education quality in the French Republic.

The object of the study is the university education of the French Republic.

The subject of the study is the system of assessment of university education quality in the French Republic.

The purpose of the study is a holistic analysis of the system of assessment of university education quality in the French Republic, as well as of socio-economic, socio-cultural and pedagogical factors, trends and features of its development; ascertaining the possibilities of using progressive ideas of the French experience for modernization of Ukraine's university education, in particular, in assessing its quality.

The thesis research examines the state of research of the selected problem in pedagogical theory and practice. It has been found out that the issue of assessment of university education quality in the French Republic has been studied insufficiently in the domestic and European scientific literature and it requires further research.

A comparative analysis of the basic concepts of the research: "quality", "education", "system", "systematic approach", "university education", "higher education", "quality of education", "quality of education", "assessment of higher education quality " has been carried out. It has been established that in the French and Ukrainian scientific discourse, these concepts have common and distinctive

characteristics due to historical and socio-cultural factors. It has been found out that higher education quality is a characteristic that testifies to its ability to promote or even ensure the successful life of society as well as of an individual.

The system of assessment of university education quality in the French Republic has been studied. It has been found out that it is multicomponent and has external and internal components. At the external level, the assessment of higher education quality in France is carried out by the following bodies: *High Council for Evaluation of Research and Higher Education* (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur), General Inspectorate of the Administration of National Education and Research (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), Engineering Degree Commission (Commission des Titres d'Ingénieur, CTI), National Commission for the Evaluation of Training and Qualifications in Management (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) and National Consultative Commission of University Technological Institutes (Commission consultative nationale des IUT). At the internal, institutional level the assessment of higher education quality is carried out by assessment committees, observatories and specialists of the Higher Education and Research Quality Network (REseau quaLité Enseignement supérieur et Recherche).

The promising areas of application of the positive experience of the French Republic in university education quality assessment for Ukraine have been identified and recommendations have been developed for the application of the experience of the French Republic in university education quality assessment. In particular, at the national level, it has been proposed to envisage creation of a number of specialized independent agencies focusing on higher education quality assessment, depending on the specialties in which a higher education institution provides specialists' training; creation of a public network for assessment of higher education and research quality for the exchange of experience in higher education quality assessment and the exchange of specialists (the network would have a consultative nature); promoting Ukraine's participation in coordinated cooperation at the

European level and in international projects, forums dedicated to higher education quality assurance.

At the institutional level, it has been proposed to implement in Ukraine's higher education institutions a mechanism for internal assessment of higher education quality, such as French observatories, as well as to create self-assessment committees, which could include students and help to deepen the culture of internal assessment at an institution, contributing to its development and rooting; supporting the development of quality culture at higher education institutions which can become a guarantee of the Ukrainian higher education quality and competitiveness; further promoting the spread of the European dimension of higher education quality, taking into account the massification and internationalization of higher education.

The scientific novelty and theoretical significance of the study is as follows: for the first time a system of assessment of university education quality in the French Republic has been revealed as a set of interconnected external and internal subsystems; the periodization of its formation in the context of reforming university education has been determined; features of the system structure have been revealed; the activities of the national quality assessment agencies have been characterized; normative and legal documents regulating the quality assessment system at the European and national levels have been generalized; terms that form the norms and procedures for assessment of the French university education quality have been introduced into scientific circulation; the specific features of the procedure for conducting external assessment of higher education quality in the French Republic have been clarified; a comparative analysis of the systems of assessment of university education quality in the French Republic and in Ukraine has been carried out, recommendations have been developed for taking into account the French experience in organizing the assessment of higher education quality in the practice of universities in Ukraine; the theoretical approaches to further study of the phenomenon of the system of assessment of university education quality in the Ukrainian scientific and pedagogical space have been specified taking into account the French experience; the content, forms

and methods for university education quality assessment have got further development.

Little-known documents have been introduced into scientific circulation (legislative acts in the field of education in the author's translation, studies of foreign (in particular French) scientists on a selected topic, as well as analytical reports, books by foreign authors and publications in French periodicals, expanding the boundaries of modern knowledge about the development of the system of assessment of university education quality in the French Republic.

The practical significance of the study is determined by the fact that recommendations have been developed regarding the consideration of the French experience in organizing the assessment of higher education quality in the practice of universities in Ukraine (at the levels of the state, higher education system, higher educational institutions, subjects of the educational process) based on the experience of the French Republic.

The research materials can be used in the educational process of professional training of pedagogical specialists, in particular as components of educational disciplines "General pedagogy", "History of pedagogy", "Pedagogy of higher education", "Comparative pedagogy", special courses; in the preparation and writing of textbooks, teaching aids, as well as by researchers for historical-pedagogical and comparative-pedagogical studies.

*Key words:* quality assessment system, university education, the French Republic, university, quality, higher education quality, educational process.

## **PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE THESIS**

*Publication in periodicals of other states that are members of the Organization for Economic Cooperation and / or Development and the European Union*

1. Durdas A. Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France. *Science and Education a New Dimension*. 2021. No 247. P. 10-13. p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996.

*Publications in periodicals included in the list of scientific professional publications of Ukraine with the assignment of "B" category*

2. Durdas A., Batechko N., Kishchak T., Mykhailichenko M. The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2020. No 2 (63), P. 42-49. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.
3. Batechko N., Durdas A. The French model for assessing the quality of higher education: current trends. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2020. No 1 (62). P. 93-97. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.
4. Durdas A., Batechko N. Akademichna dobrochesnist v konteksti yevropeiskykh praktyk: dosvid Frantsii (Academic integrity in the context of European practices: the experience of France), *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: Pedagogical Sciences)*. 2019. №3 (60), S. 88-94. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.
5. Durdas A. The system of Higher education quality evaluation in France: History and Modernity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: pedagogical sciences)*. 2018. No 3-4 (56-57). P. 139-143. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.
6. Durdas A. P. Rozvytok universytetskoï osvity Frantsii: istorychnyi aspekt (The development of university education in France: a historical aspect). *The Pedagogical Process: Theory and Practice (series: Pedagogy)*. 2018. № 1-2 (60–61), 2018, S. 32-37. p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.
7. Durdas A.P., Sopova D.O., Brovko K.A. E-seredovyshe yak skladova korporatyvnoi kultury v universytetakh Frantsuzkoi Respubliky (E-environment as a component of corporate culture in the universities of the French Republic). *Molod i rynek*. 2018. №157 (2), S. 133-137. p-ISSN 2308-4634, e-ISSN 2617-0825.
8. Batechko N., Durdas A. Akseolohichni aspekty osvity doroslykh Frantsii (Axeological aspects of adult education in France). *Osvitlohichniy dyskurs*. 2018. № 1-2, S. 219-232. ISSN 2312-5829.

9. Durdas A. P. Strukturni osoblyvosti vyshchoi osvity Frantsuzkoi Respubliky (Structural features of higher education in the French Republic), *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: Pedagogical Sciences)*. 2018. № 1-2 (54-55). S. 113-120. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

10. Durdas A. P. Vyshcha osvita Frantsii v konteksti suchasnykh yevrointehratsiinykh protsesiv (French higher education in the context of modern European integration processes). *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: Pedagogical Sciences)*. 2017. №1-2 (50-51), S. 132-138. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

11. Durdas A. Education development trends of adults in France: modernity and prospects. *The pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy)*. 2017. No 2 (57). P.11-16. p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.

*Publications that additionally reflect the results of the study*

12. Durdas A. Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. *Znanstvena misel journal*. 2020. No 41, P. 33-37.

13. Durdas A. Quality of higher education and the educational models for its assessment. *Polish Journal of Science*. 2020. No 32/2. P. 31-35.

14. Durdas A. University education in the French Republic: structure and legal framework. *The Modern Higher Education Review*. 2019. No 4, P. 57-65.

15. Durdas A. (2018). Higher education in France: historical development. *The Modern Higher Education Review*. 2018. No 3, P. 26-32.

16. Durdas A.P. Vyshcha osvita suchasnoi Yevropy – mizh tendentsiiamy riznomanitnosti ta homohenizatsii: dosvid Frantsii (Higher education in modern Europe - between trends of diversity and homogenization: the experience of France). *Rozvytok suchasnoi svity: teoriia, praktyka, innovatsii* : Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 23-24 liut. 2017 r., m. Kyiv / NUBIP Ukrainy.

17. Durdas A. P. Yakist osvity: zarubizhnyi dosvid (Quality of education: foreign experience). *Osvitolohiia – 2017: naukova konferentsiia*, Kyiv (Ukraine), 18 trav. 2017. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka.

18. Durdas A. P. Rozvytok universytetskoj osvity Frantsii: istorychnyi aspekt



(The development of university education in France: a historical aspect). *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy* : IV Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 15 cherv. 2018 r., Konin-Uzhhorod-Drohobych.

19. Durdas A. P. Osoblyvosti otsiniuvannia yakosti universytetskoï osvity Frantsii (Features of assessing the quality of university education in France). *Dyferentsiatsiia u shkilnii osviti: istorychnyi dosvid i suchasni tekhnologii* : zb. Vseukr. naukovo-prakt. konferentsii, 18 trav. 2018 r., m. Kyiv.

20. Durdas A. P. Osoblyvosti otsiniuvannia yakosti universytetskoï osvity Frantsii. (Peculiarities of assessment of higher education in France). *Dyferentsiatsiia u shkilnii osviti: istorychnyi dosvid i suchasni tekhnologii* : zb. Vseukr. naukovo-prakt. konferentsii, 18 trav. 2018 r., m. Kyiv.

21. Durdas A. P. Universytetska osvita Frantsii: etapy istorychnoho rozvytku (University education in France: stages of historical development). *Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti* : zb. materialiv III Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsii, 9-10 kvit. 2020 r., m. Ternopil.

22. Durdas A. P. Universytetska osvita Frantsii: strukturni osoblyvosti ta derzhavne rehuliuвання (University education in France: structural features and government regulation) *Psykhologiiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk: aktualni pytannia teorii i praktyky* : Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 20-21 hrud. 2019 r., m. Odesa.

23. Durdas A. P. Suchasni tendentsii rozvytku akademichnoi dobrochesnosti na prykladi dosvidu Frantsii (Current trends in the development of academic integrity on the example of the French experience). *Psykhologiiia i pedahohika v systemi suchasnoho humanitarnoho znannia*: Mizhnar. naukovo-praktychna konferentsiia «Psykhologiiia i pedahohika v systemi suchasnoho humanitarnoho znannia», 13-14 hrud. 2019 roku, m. Kyiv.

24. Durdas A. P. Yakist vyshchoi osvity ta yii zabezpechennia v YeS: dosiahnennia Frantsii (The quality of higher education and its provision in the EU: the achievements of France). *Aktualni pytannia pedahohiky ta psykhologii: naukovy dyskusii* : Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 11-12 zhovt. 2019 r.

25. Durdas A. P. Osvita doroslykh u konteksti suchasnykh yevropeiskykh tradytsii: dosvid Frantsii (Adult education in the context of modern European traditions: the experience of France). *Informatsiine zabezpechennia sfery osvity ta nauky : do 20-richchia Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteky Ukrainy i. V. O. Sukhomlynskoho* : Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 7 lyst. 2019 roku, m. Kyiv.

26. Durdas A. P. Analiz dotsilnosti implementatsii dosvidu Frantsuzkoi Respubliky shchodo otsiniuvannia yakosti osvity u vitchyznianomu osvitnomu prostori (Analysis of the expediency of implementing the experience of the French Republic in assessing the quality of education in the domestic educational space). *Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoï osvity u konteksti idei novoi ukrainskoi shkoly* : Vseukr. naukovo-prakt. konferentsiia, 11 kvit. 2019 r. m. Starobilsk.

27. Durdas A. Assessment of university education quality in France and in Ukraine: common and distinctive features. *Psykhologhiia i pedahohika v systemi suchasnoho humanitarnoho znannia XXI stolittia* : Mizhnar. konferentsiia, 11–12 hrud. 2020 r., m. Kharkiv.

28. Durdas A.P. Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: dosvid Respubliky Frantsiia (Ensuring the quality of higher education: the experience of the French Republic). *Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu za pidsumkamy realizatsii Modulia «prohramy "Erazmus +: Zhan Mone" : Mizhnar. konferentsiia, 15 kvit. 2020 r., m. Kyiv..*

29. Durdas A. P. (2020). Otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity u Frantsii: istorychnyi dosvid i suchasnist (Assessing the quality of higher education in France: historical experience and modernity) *Psykhologhiia i pedahohika u XXI stolitti: perspektyvni ta priorytetni napriamky doslidzhen* : Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsiia, 5-6 cherv. 2020 r., m. Kyiv.

30. Durdas A. P. Universytetska osvita Frantsii: etapy istorychnoho rozvytku (University education in France: stages of historical development) *Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti* : zb.

materialiv III Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsii, 9-10 kvit. 2020 r., m. Ternopil.

31. Durdas A. P. Orhanizatsiia doktorskykh doslidzhen u Frantsii (Organization of doctoral research in France). *Suchasni naukovy doslidzhennia u psykholohii ta pedahohitsi – prohres maibutnoho* : zb. nauk. robit uchasnykiv Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsii, 15-16 trav. 2020 r., m. Odesa.

32. Durdas A. P. The problem of ensuring the quality of higher education in the scientific literature. *Fundamental and applied research in the modern world: VII Internat. Scientific and Pract. Conf.*, 17-19 Feb. 2021, Boston, USA.

33. Durdas A. P. Assessment of higher education quality in France: using the positive experience in Ukraine. *Suchasnyi pedahoh ta teoriia pedahohiky, filolohichni dysputy ta nauka pro movu: I Mizhnar. spetsializovana naukova konferentsiia*, 19 liut. 2021, m. Khmelnytskyi.

## ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень, поняття та терміни	22
<b>ВСТУП</b>	23
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ</b>	36
1.1. Характеристика базових понять дослідження та їх порівняльний аналіз	36
1.2. Проблема оцінювання якості університетської освіти у науковій літературі	63
1.3. Характеристика освітніх моделей оцінювання якості університетської освіти та історичні передумови їх розвитку	80
<b>Висновки до першого розділу</b>	98
<b>РОЗДІЛ II. СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ</b>	102
2.1. Формування системи оцінювання якості в контексті становлення університетської освіти	102
2.2. Структура системи оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки	123
2.3. Особливості здійснення оцінювання якості університетської освіти у Франції	140
<b>Висновки до другого розділу</b>	168
<b>РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА В УКРАЇНІ</b>	173
3.1. Спільне та відмінне в оцінюванні якості університетської освіти у Французькій Республіці та в Україні	173
3.2. Використання досвіду системи оцінювання університетської освіти Французької Республіки в Україні	198
<b>Висновки до третього розділу</b>	215

<b>ВИСНОВКИ</b>	217
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	220
<b>ДОДАТКИ</b>	262

## Перелік умовних скорочень

ЗВО – заклад вищої освіти

КНТЕУ – Київський національний торговельно-економічний університет

НЕС– спеціалізовані заклади вищої комерційної освіти

ОНП – освітньо-наукова програма

СУЯ – Система управління якістю

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** В сучасному стані інтегрування України до Європейського освітнього простору, вимогами ринку освітніх послуг та затребуваністю висококваліфікованих фахівців, здатних відповісти вимогам та попиту міжнародного ринку праці, дедалі більшої актуальності набуває якість університетської освіти. Ключову роль у цьому процесі відіграє оцінювання якості й досвід роботи зарубіжних агенцій, а також загалом розбудова системи оцінювання якості університетської освіти, зокрема в європейських країнах.

Французька Республіка є активною учасницею європейських процесів та трансформацій у сфері забезпечення якості вищої освіти. У зв'язку з цим зауважимо, що важливого значення набуває дослідження функціонування системи оцінювання якості університетської освіти Франції задля врахування цього досвіду в Україні. Зокрема, у дослідженні зазначено, що становлення системи оцінювання якості вищої освіти в Україні потребує вивчення досвіду управління якістю вищої освіти та її оцінювання у Французькій Республіці, де система оцінювання якості вищої освіти є сформованою та має загальноєвропейське визнання. Євроінтеграційні процеси, які відбуваються в системі вітчизняної вищої освіти, спрямовані на підвищення її якості та конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг, можуть бути дотичними до усталеної системи оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці.

Нові реалії сучасного світу висувають нові вимоги до якості освіти – такі, зокрема, як універсальність підготовки випускників закладів вищої освіти, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної зорієнтованості освітнього процесу, його інформатизації, тощо. Проблема забезпечення та оцінювання якості вищої освіти набуває особливої актуальності сьогодні, в умовах об'єднання Європейського простору вищої освіти, виділяючи їй визначальне місце в освітній політиці країн-учасниць Болонського процесу.

Якість вищої освіти трактується як здатність задовольняти потреби споживачів освітніх послуг і суб'єктів освітнього процесу. Тому основним критерієм якості освіти виступає ступінь задоволення потреб особистості і суспільства, відповідності запитам особистості, роботодавців і суспільства. Оскільки запити різних соціальних, професійних груп, окремих осіб можуть бути різними, тому й результати освіти можуть бути оцінені різними суб'єктами (студентами, батьками, викладачами, роботодавцями тощо) за різними критеріями, на різних рівнях, а це актуалізує проблему підходів щодо технології моніторингу та управління якістю вищої освіти.

Якість вищої освіти є одним з основних понять Болонського процесу. Задля її забезпечення створено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.), Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (2008 р.), розроблено Рамку кваліфікацій ЄПВО (2005 р.), а також Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (2005 р.).

У розумінні завдань університету як суспільного інституту відбуваються радикальні зміни. Зокрема, під впливом Лісабонської стратегії, проголошеної Європейською Радою у 2000 році. Згідно зі стратегією, університети покликані бути партнерами у творенні найбільш конкурентоспроможної, динамічної економіки у світі, яка опирається на знання. Вони повинні допомогти європейському суспільству досягнути стабільності у його економічному зростанні, зробити робочі місця більш доступними і сприяти вищій соціальній згуртованості. Шлях до цієї мети пролягає через модернізацію освітньої системи – на це, власне, і спрямований Болонський процес.

Становлення системи оцінювання якості вищої освіти в Україні потребує вивчення досвіду забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання в країнах Європи, зокрема у Французькій Республіці, де система оцінювання якості вищої освіти є сформованою та має загальноєвропейське визнання, євроінтеграційні процеси в системі вищої школи, спрямовані на підвищення якості освіти та її конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг. Тим не менше, для застосування французького досвіду важливо



усвідомлювати історичний контекст, який пояснює, чому звичайне перенесення французьких практик може не принести нашій державі швидких результатів: багато історичних процесів у Франції та Україні відбуваються по-різному. В університетах Європи та Франції зокрема, запит на забезпечення якості вищої освіти формується від самих учасників системи вищої освіти. А в українські університети він надходить від міністерства освіти і науки. Європа створює формальні процедури на основі неформальної мотивації до забезпечення якості освіти з боку усіх її учасників, а в Україні цей процес й досі відбувається на тлі формалізації процесів забезпечення якості. При цьому спостерігається відсутність прояву неформальної зацікавленості у забезпеченні якості освіти з боку її учасників. Саме тому не є виходом із ситуації просте копіювання окремих процедур, практик, елементів чи показників французької системи забезпечення та оцінювання якості без урахування українського контексту.

Вивченням методів оцінювання, методології педагогічних вимірювань займаються українські науковці І. Булах [13], В. Бахрушин [5; 6], Г. Сльникова [63], Т. Лукіна [94: 95], О. Ляшенко [96], І. Каленюк [74], М. Карпенко [77], М. Кісіль [78], Т. Лукіна [94: 95], С. Свіжевська [132], Т. Хлебнікова [152], А. Чемерис [155], В. Приходько [123], а також зарубіжні дослідники – С. Агульон (С. Agulhon) [169], Л. Ендріцці (L. Endrizzi) [224; 225], Дж. Альбертіні (J. Albertini) [170], М. Беармен (M. Bearman) [175], Д. Беннетт (D. Bennett) [176], Х. Бернар (H. Bernard) [177], Н. Пост'є (N. Postiaux) [177], А. Сальсен (A. Salcin) [177], І. Берталанфф (Y. Bertalanff) [178], Д. Бертіом (D. Berthiaume) [179], Д. Біллінг (D. Billing) [180], М. Біренбаум (M. Birenbaum) [181], Д. Бауд (D. Boud) [183], Р. Браун (R. Brown) [186], Д. Карлесс (D. Carless) [191], Г. Жуген (G. Joughin) [192], Ж. Дежан (J. Dejean) [206], С. Дрю (S. Drew) [209], Г. Гіббс (G. Gibbs) [235], Б. МакКой (B. McCoy) [288] та інші.

Вивченням окремих аспектів проблеми забезпечення якості вищої освіти та підготовки фахівців займалися українські вчені О. Савченко [130], С. Сисоєва [133; 134], М. Золотарьова [71], С. Гордійчук [32], Є. Коротков [83],

С. Біліченко [11], С. Лісова [91], Н. Логінова [92], С. Ніколаєнко [109], О. Панич [115], Л. Шевченко [159], В. Шинкарук [160], А. Чемерис [155], Ю. Якименко [161], а також зарубіжні науковці – К. Гібсон (K. Gibson) [236], С. Шоу (C. Shaw) [236], Дж. Гордон (J. Gordon) [237], Н. Гронлунд (N. Gronlund) [239], Б. Халлума (B. Hallouma) [240], Ф. Енар (F. Hénard) [243], Д. Роузвор (D. Roseveare) [244], Р. Хернандез (R. Hernández) [245], М. Хюрто (M. Hurteau) [252], Дж. Джейкобі (J. Jacoby) [261], Д. Леволь (D. Laveault) [266], С. Фурньє (C. Fournier) [266], С. Мохамед (S. Mohamed) [292], Я. Немец (J. Niemiec) [295], Л. Нортон (L. Norton) [296], С. Паіванді (S. Paivandi) [300].

Компаративістичними дослідженнями в галузі педагогіки займаються Н. Лавриченко [89], Н. Авшенюк [1], О. Локшина [93], С. Курбатов [88], А. Сбруєва [131], В. Лащихіна [90], О. Чорна [156; 157], Т. Настич [103], О. Нежива [107], А. Неженцева [108] та ін.; компаративно-педагогічні аспекти функціонування освітніх систем досліджують Н. Авшенюк [1], Д. Медведовська [112], А. Неженцева [108], Д. Смужаниця [138], А. Харківська [151] та інші.

Особливості системи освіти Франції розглядаються у працях таких українських науковців, як Л. Зязюн [72], Н. Лавриченко [89], В. Лащихіна [90], А. Максименко [98], В. Мотрук [102], Л. Шаповалова [158], О. Романенко [129], А. Сбруєва [131], Д. Смужаниця [138] та інших.

Концепції розвитку та реформування вищої освіти Франції вивчають Л. Зязюн [72], О. Романенко [129], Д. Смужаниця [138], К. Корсак [84] та інші.

Реформування університетської освіти Франції досліджували французькі учені С. Агульон (C. Agulhon) [169], Х. Бернар (H. Bernard) [177], Н. Постьє (N. Postiaux) [177], А. Сальсен (A. Salcin) [177], Д. Бертіом (D. Berthiaume) [179], Х. Буссада (H. Boussada) [184], Ж.-М. Де Кетеле (J.-M. De Ketele) [184], Г. Брюсі (G. Brucy) [187], Т. Шевайє (T. Chevaillier) [196], Б. Галанд (B. Galand) [234], А. Прост (A. Prost) [309], В. Троже (V. Troger) [349].

Незважаючи на те, що останнім часом проблема оцінювання якості освіти, зокрема вищої, на рівні публікацій набула актуальності, на рівні

дисертаційних досліджень означена проблема розглянута фрагментарно, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Система оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до проекту наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки «Зміст та технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (2016-2021) (державний реєстраційний номер 0116U003295).

Тема дисертації затверджена вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 11 від 24 листопада 2016 року) та узгоджена міжвідомчою радою з координації тем наукових досліджень з педагогіки та психології в НАПН України (протокол № 1 від 31 січня 2017 року).

**Об'єкт дослідження** – університетська освіта Французької Республіки.

**Предмет дослідження** – система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці.

**Мета дослідження** – дослідити систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці задля використання позитивного досвіду в Україні.

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

1. Вивчити стан дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії та практиці.
2. Здійснити порівняльний аналіз базових понять дослідження.
3. Дослідити систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці.
4. Виявити перспективні напрямки застосування в Україні позитивного досвіду Французької Республіки з оцінювання університетської освіти.

**Методологічну основу дослідження** системи оцінювання якості університетської освіти Франції складають загальнонаукові положення

філософії про взаємозв'язок теорії і практики; про діалектичну взаємозумовленість соціально-педагогічних явищ і процесів; освіти і самоосвіти, гуманістичного характеру цих процесів; основні методологічні принципи науковості, об'єктивності, цілісності, соціальної зумовленості; положення педагогіки про функції, методи, форми і способи оцінювання; психології – про контроль та види контролю, становлення особистості студента та його мотивацію;

**Теоретичну основу** дослідження становлять наукові положення та висновки філософії освіти (О. Савченко [130], В. Кремень [31; 61], С. Сисоєва [133; 134], О. Биковська [10], І. Каленюк [74, 75]); професійної освіти (С. Сисоєва [133, 134], М. Пальчук [114]); розвитку вищої освіти Європейського Союзу (М. Білозерова [12], Н. Авшенюк [1], Н. Лавриченко [89]); положення методології порівняльної педагогіки (Н. Лавриченко [89], Н. Авшенюк [1], Т. Настич [103], Д. Медведовська [112], А. Сбруєва [131], О. Локшина [93], Т. Кристопчук [134]); психолого-педагогічні теорії організації освітнього процесу в закладах професійної освіти (В. Бахрушин [5; 6; 7], Л. Белова [8; 9]), положення щодо якості вищої освіти та її забезпечення (В. Бульба [9], О. Поступна [9], Н. Мосьпан [100; 101], С. Біліченко [11], І. Булах [13], А. Бундюк [14], О. Величко [16], В. Вікторов [19; 20], Л. Віткін [22], О. Волков [24], Ю. Зіньковський [68; 69; 70], А. Ільченко [73], М. Кісіль [78], Т. Лукіна [94; 95], О. Ляшенко [96], О. Чорна [156; 157]), ідеї та висновки щодо особливостей розвитку професійної освіти у Французькій Республіці (Н. Лавриченко [89], О. Нежива [107], А. Сбруєва [131], Л. Зязюн [72], В. Лащихіна [90], В. Мотрук [102], С. Агульон (С. Agulhon) [169], Л. Ендріцці (L. Endrizzi) [224; 225], Дж. Альбертіні (J. Albertini) [170], Д. Беннетт (D. Bennett) [176], Х. Бернар (H. Bernard) [177], Н. Пост'є (N. Postiaux) [177], А. Сальсен (A. Salcin) [177], І. Берталанфф (Y. Bertalanff) [178], Д. Бертіом (D. Berthiaume) [179], ДМ. Біренбаум (M. Birenbaum) [181], Д. Бауд (D. Boud) [183], Р. Браун (R. Brown) [186], Д. Карлесс (D. Carless) [191], Г. Жуген (G. Joughin) [192], Ж.

Дежан (J. Dejean) [206], С. Дрю (S. Drew) [209], Г. Гіббс (G. Gibbs) [235], Б. МакКой (B. McCoy) [288] та інші.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку застосовуватимуться такі методи дослідження: *теоретичні* — аналіз (ретроспективний, порівняльний), синтез, інтерпретація, абстрагування, узагальнення, аналогія, порівняння, поєднання логічного й історичного, порівняльно-історичні методи, узагальнення передового педагогічного досвіду, *емпіричні*: вивчення досвіду оцінювання якості університетської освіти в Україні та Франції.

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки вихідних припущень комплексно використовуватимуться *методи, адекватні меті і завданням дослідження*: хронологічний, діахронний, структурно-порівняльний аналіз педагогічної літератури і документальних матеріалів, метод перехресного вивчення літератури.

**Джерельну базу дослідження становлять** українські та іноземні матеріали (франкомовні та англомовні), зміст яких подано в авторському перекладі в тесті дисертації:

- документи міжнародних організацій з питань забезпечення та оцінювання якості вищої освіти, зокрема Європейської мережі гарантії якості у вищій освіті, Європейської Асоціації університетів, Європейської Асоціації вищих закладів освіти, що не є університетами;
- Комюніке конференції Європейських Міністрів освіти «Створення зони вищої освіти Європи» (2003р.);
- європейські нормативні документи, офіційні документи Французької Республіки, закони, звіти урядових комісій, міністрів, які визначають стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти Франції: «Стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО»; Закон №2007-1199 від 10 серпня 2007 року «Про свободи та обов'язки університетів»; Закон №84-52 від 26 січня 1984 р. «Про вищу освіту» (Закон Алена Саварі); Закон №2013-660 від 22 липня 2013 р. «Про вищу освіту та дослідження»; Закон №2001-692

від 1 серпня 2001 р. «Про фінанси»; Закон №68-978 від 12 листопада 1968 р. «Про вищу освіту» (Закон Едгара Фора); Закон №2006-450 від 18 квітня 2006 р. «Про програми для наукових досліджень»; Органічний закон №2010-837 від 23 липня 2010 р. «Про застосування абзацу п'ятого статті 13 Конституції»; Закон №85-1376 від 23 грудня 1985 р. «Про науково-дослідні та технологічні розробки»; Указ № 89-294 від 9 травня 1989 р. про Національний комітет з оцінювання досліджень; Указ № 85-258 від 21 лютого 1985 р. стосовно організації та діяльності Національного комітету з оцінювання державних установ наукового, культурного та професійного характеру; Указ № 2006-1334 від 3 листопада 2006 р. про організацію та діяльність Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти; Указ № 2014-1365 від 14 листопада 2014 р. про організацію та функціонування Вищої ради з оцінки наукових досліджень та вищої освіти; Указ № 2019-1017 від 2 жовтня 2019 р. про різні положення стосовно Вищої ради з оцінки наукових досліджень та вищої освіти та її президента.

- дані науково-педагогічної періодики про розвиток, принципи та функціонування системи оцінювання якості університетської освіти Франції.

- дані органів, які створюють структуру оцінювання вищої освіти Франції: Генеральна інспекція Адміністрації національної освіти та досліджень, Вища рада з оцінки досліджень та вищої освіти, яка здійснює оцінювання територіальних координаційних груп, установ, освітніх програм, а також докторських шкіл та досліджень; Комісія дипломованих інженерів, яка здійснює оцінку програм для підготовки майбутніх інженерів; Комісія з оцінки підготовки та дипломів у сфері менеджменту, яка встановлює систему управління якістю вищої освіти стосовно дисциплін у сфері бізнесу та менеджменту та Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів, яка здійснює зовнішнє забезпечення якості для університетських технологічних інститутів.

- словники, тезауруси, глосарії Французької Республіки та України, які відображають термінологічну базу галузі оцінювання якості вищої освіти,

- зокрема, Словник французької мови «Larousse», Словник французької мови (Dictionnaire français), Європейський освітній глосарій (European Glossary on Education), Глосарій якості освіти та професійної підготовки (Quality in education and training glossary), Великий тлумачний словник сучасної української мови, Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах, Словник основних філософських термінів, Словник української мови тощо;
- законодавчі акти, нормативно-правові документи України, які відображають сучасний стан розвитку української вищої освіти та оцінювання її якості, зокрема, Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Проект «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (2014) тощо;
  - дисертаційні дослідження, автореферати, матеріали науково-практичних конференцій, публікації з питань загальної педагогіки та історії педагогіки, матеріали з теорії та практики розвитку вищої освіти в університетах Франції, розміщених у фондах бібліотек та науково-дослідних інституцій;
  - вітчизняні аналітичні звіти, монографії та наукові праці, які характеризують сучасний стан розвитку системи оцінювання якості вищої освіти;
  - результати оцінювання закладів вищої освіти України і Франції;
  - рішення і положення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.
  - енциклопедії, реферативні видання, українська та зарубіжна науково-педагогічна періодика фондів бібліотек: Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського, бібліотеки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що *вперше* розкрито систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці як сукупність взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх її підсистем; визначено періодизацію її становлення в контексті реформування університетської освіти; розкрито особливості

структури системи; охарактеризовано діяльність національних агентств з оцінювання якості; узагальнено нормативно-правові документами регулювання системи оцінювання якості на європейському та національному рівнях; в науковий обіг введено терміни, що формують норми та процедури проведення оцінювання якості французької університетської освіти; з'ясовано особливості проведення процедури проведення зовнішнього оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки; здійснено порівняльний аналіз систем оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці та в Україні; *уточнено* теоретичні підходи до подальшого вивчення феномену системи оцінювання якості університетської освіти в українському науково-педагогічному просторі з урахуванням французького досвіду; *подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи оцінювання якості університетської освіти.

**Практичне значення дослідження** визначається тим, що розроблено рекомендації щодо урахування французького досвіду в організації оцінювання якості вищої освіти у практиці університетів України (на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти, суб'єктів освітнього процесу) на основі досвіду Французької Республіки.

Практичну цінність для дослідників мають маловідомі документи (законодавчі акти в сфері освіти в авторському перекладі, дослідження зарубіжних науковців, зокрема французьких, з обраної теми, а також аналітичні звіти, книги зарубіжних авторів та публікації у французьких періодичних виданнях, які введено до наукового обігу і які можуть бути використані в освітньому процесі підготовки фахівців галузі знань 01. Освіта/Педагогіка, зокрема як складових навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», спецкурсів; при підготовці та написанні підручників, навчальних посібників.



Результати дослідження можуть бути використані у системі післядипломної педагогічної освіти в процесі підвищення рівня кваліфікації працівників закладів вищої освіти.

Основні положення та результати дисертаційної роботи **впроваджено** в навчально-виховний процес Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 16-Н від 11.09.2020 р.), Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (довідка № 1/314 від 19 березня 2020 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 1/314 від 19 березня 2020 р.), Таврійського національного університету ім. І.В. Вернадського (довідка № 1/314 від 19 березня 2020 р.).

**Особистий внесок здобувача** у статті «Е-середовище як складова корпоративної культури в університетах Французької Республіки», підготовленій у співавторстві з К. Бровко та Д. Соповою, автору належить обґрунтування позитивного досвіду використання в дистанційному навчанні в університетах конкретних платформ, що сприяє співпраці між студентами та підвищенню якості освітнього процесу в цілому. У статті, написаній у співавторстві з Н. Батечко, Т. Кіщак та М. Михайліченко «The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity» автору належить аналіз накопиченого досвіду зі сприяння підвищенню якості вищої освіти завдяки ролі наукових бібліотек у забезпеченні принципів академічної чесності. У написаній у співавторстві з Н. Батечко статті «The French model for assessing the quality of higher education: current trends» автору належить аналіз функціонування французької моделі оцінювання якості вищої освіти. В опублікованій статті у співавторстві з Н. Батечко «Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції» автору належить висвітлення питання академічної доброчесності в контексті французького досвіду та його впливу на якість вищої освіти. У статті «Аксіологічні аспекти освіти дорослих Франції», написаній у співавторстві з Н. Батечко, автору належить висвітлення структурних особливостей освіти дорослих у Франції та принципів її функціонування.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася на науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Fundamental and applied research in the modern world» (м. Бостон, 2021 р.); «Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову» (м. Хмельницький, 2021р.); «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (м. Харків, 2020 р.); «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2020 р.); «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (м. Тернопіль, 2020 р.); «Психологія і педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (м. Київ, 2020 р.), «Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу» за підсумками реалізації Модуля «програми "Еразмус +: Жан Моне" (м. Київ, 2020 р.); «Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки: до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О. Сухомлинського (м. Київ, 2019 р.); «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Київ, 2019 р.), «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання» (м. Київ, 2019 р.); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2019 р.); «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (м. Тернопіль, 2019 р.); «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Конін-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг, 2018 р.); «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Конін-Ужгород-Дрогобич, 2018 р.); «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (м. Київ, 2017 р.); «Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи» ( м. Старобільськ, 2019 р.); *всеукраїнській*: «Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології» (м. Київ, 2018 р.) та на *університетській* науковій конференції «Освітологія – 2017» (м. Київ, 2017).

**Публікації.** Основні положення й результати дисертаційного дослідження відображено у 33 публікаціях (із них 28 одноосібних публікацій, 5 у співавторстві); із них: 10 статей – у наукових фахових виданнях з присвоєнням категорії «Б» 1 стаття в періодичному науковому виданні іншої держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу, 4 публікації, у яких додатково відображено результати дослідження; 18 публікацій апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається зі вступу, переліку умовних позначень, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел на 41 сторінці (359 позиції, із них 196 іноземними мовами), додатків. Повний обсяг дисертації – 293 сторінки (основного тексту 220 сторінок). У роботі подано 6 таблиць, 7 рисунків та 12 додатків на 34 сторінках.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

### 1.1. Характеристика базових понять дослідження та їх порівняльний аналіз

Основою розкриття теоретичних засад оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці є характеристика базових понять дослідження. Враховуючи міждисциплінарний характер дослідження, вважаємо за потрібне насамперед окреслити та проаналізувати ключові поняття, які складають основу дефініційного поля роботи: якість, освіта, система, системний підхід, університетська освіта, вища освіта, якість освіти, якість навчання, якість знань, якість освітнього процесу, стандарт, стандартизація освіти, продукт освітньої діяльності, оцінювання якості освіти, оцінювання якості вищої освіти, контроль якості освіти, вивчення якості освіти, аналіз якості освіти, моніторинг, експертиза, моніторинг якості освіти. Останнє можна зробити, лише звернувши значну увагу розгляду ключових лексем дослідження: якість, освіта, система та системний підхід.

По-перше, зазначимо, що поняття якості є одним із центральних у сучасному науковому дискурсі. По-друге, аналіз наукової літератури засвідчує різні підходи як науковців, експертів, так і освітян в цілому, до змісту цього терміну. Тому існує потреба в уточненні поняття, виходячи із тлумачення цього поняття у філософії, філології, педагогіці та загалом теорії управління якістю.

Зауважимо, що у філософії якість – це категорія, яка позначає притаманну речам специфічну визначеність, яка є тотожною з їхнім буттям і відрізняє їх від інших речей [82].

Згідно із визначеннями, поданими у «Словнику української мови», якість – це: «1. філос. Внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших. 2. Ступінь вартості, цінності,

придатності чого-небудь для його використання за призначенням. 3. Та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь. 4. шах. Різниця в цінності між важкою фігурою (турою) і легкою (слоном, конем)» [137, с. 638].

Як поняття відносне, якість освіти має два аспекти:

- внутрішній, який означає відповідність стандартам, нормам, специфікації, тобто в цьому контексті йдеться про відповідність змісту освіти, рівню підготовки студентів, викладачів, інформаційного та методичного супроводу, матеріально-технічного забезпечення, наукової діяльності та освітніх технологій;
- зовнішній, у якому йдеться про відповідність запитам споживача [163; 123].

Перший аспект також називають виразником точки зору «виробника», коли «якість демонструється виробником у вигляді системи, відомої як система гарантії (забезпечення) якості, яка дає можливість постійно виробляти продукцію, послуги, що відповідають певному стандарту чи специфікації» [163; 123].

В такому контексті якісною вважається та освіта, яка є адекватною певним актуальним вимогам: стандартам освіти, які виступають формалізаторами соціальної норми якості освіти; необхідності постійного зростання ефективності роботи кожного елемента освітньої системи, кожного працівника, який дбає про мінімізацію втрат, пов'язаних з неякісною роботою; завданню виконання освітою «ролі головного засобу нарощування людського капіталу нації, гарантування збільшення валового національного продукту та успіху держави на відкритому світовому ринку товарів і послуг»; «вимогам соціоморфності освіти, її відповідності національним традиціям, соціально-економічному розвитку та політичному устрою в країні, національно-етнічному архетипу менталітету населення»; «імперативу виживання світової цивілізації»; «випереджувального розвитку якості суспільного інтелекту» [163].

Що стосується другого аспекту якості освіти, то варто зазначити, що він передбачає відповідність вимогам споживача. На сьогодні це, перш за все, означає забезпечувати молодь професіями, які відповідають потребам суспільства, дають можливість особистісної реалізації, є «орієнтованими на інноваційну економіку суспільства знань, яка спирається на нано- і фемтотехнології в усіх своїх секторах, а не на технології індустріальної епохи» [163].

З іншого боку, у деяких сучасних словниках можна спостерігати ще декілька аспектів, які можемо розглядати як варіанти конкретизації другого з розглянутих вище значень, а саме призначених для певних сфер застосування. Тому додатково наведемо офіційне визначення, яке надає стандарт ДСТУ ISO 9000:2007 [37].

Згідно із цим стандартом, якість — це «ступінь, до якого сукупність власних характеристик задовольняє певні вимоги». При цьому вимоги в стандарті розуміють як «сформульовані потреби чи очікування, загальнозрозумілі чи обов'язкові», а характеристики — як «характерні особливості», які можуть бути якісними чи кількісними, власними або наданими, фізичними, етичними, часовими тощо» [37; 6]. Крім того, зазначається, що якість може бути низькою, хорошою або відмінною. Тобто, об'єкти підлягають ранжуванню залежно від їхньої якості. Зауважимо, що останнє визначення є цікавим тим, що саме воно слугує основою для офіційних дефініцій якості вищої освіти.

Розглянемо поняття якості у педагогіці. У цій сфері поняття якість є системною методологічною категорією. Якість тут відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

Посилаючись на визначення, покладене в основу концепції «загального управління якістю», О. І. Ляшенко трактує якість як «відповідність продукції вимогам споживачів, а також як набір її характеристик, за якими визначається ступінь її придатності до використання за своїм призначенням. В свою чергу, якість освіти автор трактує як відповідність процесу, результату та самої

освітньої системи визначеним потребам, цілям, та соціальним стандартам освіти» [96, с. 9- 14.].

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття якості, які пропонують франкомовні джерела. Зауважимо, що автентичні визначення надалі подано в авторському перекладі.

Так, словник «Larousse» пропонує таке визначення якості:

Якість – це: 1) стан, спосіб існування чогось, набір модальностей, за яких щось трапляється; 2) набір якостей, властивостей, завдяки яким щось добре чи погано відповідає його природі, очікуваному від нього; 3) те, що робить певну річ вищою за середнє; 4) кожен з позитивних аспектів чогось, що робить цю річ такою, що найкращим чином відповідає очікуванням від неї; 5) риса характеру, спосіб реалізації речей, буття, про яке судять позитивно; 6) соціальний, цивільний та правовий стан когось; ранг, від імені якого ми діємо [313].

«Ілюстрована енциклопедія маркетингу» (Encyclopédie Illustrée du Marketing) визначає якість як якісний товар або послугу; товар, характеристики якого дозволяють задовольнити виражені або приховані потреби споживачів [312].

В свою чергу, поняття якості послуги в «Ілюстрованій енциклопедії маркетингу» розглядається як здатність послуги відповідати своїми характеристиками на різні потреби користувачів або споживачів [312].

«Словник французької мови» пропонує визначення якості у такому ракурсі: 1. Перевага чогось. 2. Правильний чи неправильний спосіб бути чимось чи кимось. 3. Талант, особливі здібності. 4. Соціальний стан [311].

На основі визначень, які пропонуються в українських та французьких джерелах, можна зробити висновок про те, що для поняття якості дещо відрізняється в українських та французьких джерелах. Зауважимо, що франкомовні джерела звертають увагу на такі аспекти якості, як «перевага чогось; правильний чи неправильний спосіб бути чимось чи кимось; талант, особливі здібності» тощо [311]. В той час як українські джерела акцентують

увагу на тому, що це «внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; характерна ознака, властивість, риса» [137].

Розглянемо поняття освіти. Як зауважує О. Биковська, в наш час налічується більш ніж 500 дефініцій освіти. Їх можна знайти в нормативних документах, посібниках, підручниках, періодичних виданнях, дослідженнях, які виконуються науковцями в Україні та за кордоном. Дефініції освіти зумовлюються процесом відкриття нових знань, темпами розвитку суспільства та цінністю людини [10, с. 68-74].

Стосовно окремого індивіду, як слушно зауважує С. Гончаренко, освіту можна визначати як процес і результат засвоєння знань, науки, практичних умінь і навичок, а також як рівень розвитку розумово-пізнавальної, творчої діяльності та морально-естетичної культури [31, с. 614-616]. Нам імпонує системний підхід до цього поняття.

У більш широкому значенні освіта розглядається як соціокультурний інститут, функція якого – «сприяння соціальному, культурному, економічному функціонуванню та вдосконаленню суспільства за допомогою організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації в рамках системи, до якої входять заклади освіти, органи управління ними, освітні стандарти, які разом забезпечують її роботу й розвиток» [31, с. 614-616.].

Крім того, освіта є суспільним інститутом, за допомогою якого від одного покоління до наступного передається культура та спадщина, тобто фахові знання, вміння та моральні цінності. Крім того, за допомогою освіти відбувається соціалізація індивіда та його підготовка до опанування різноманітними соціальними ролями. Зауважимо, що освіта є не просто спеціалізованою діяльністю, але й соціальним інститутом. І, так само як і для кожної соціальної інституції, для неї характерною є багатовимірність – економічно-фінансова, політична, світоглядна, тощо [163]. А відтак, освіта є доволі складним педагогічним феноменом, у якому поєднуються наступні



складові: виховання, навчання та розвиток людини як особистості. Вона включає велику кількість характеристик, серед яких – принципи, засоби, методи, процес та результати. Усі разом вони охоплюють те, що необхідно вивчити та засвоїти, залишаючи заклад освіти, і використовувати у практичній діяльності та у професії [163].

Виходячи із зазначених вище положень, можна зробити висновок про те, що освіта є «суспільним процесом розвитку та саморозвитку особистості, який є пов'язаним із опануванням соціально значущого досвіду, що знайшов втілення у знаннях, уміннях та навичках творчої діяльності, а також у чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [163].

Сутність освіти також знайшла своє відображення у розумінні освіти як феномена. При цьому «феномен (від грец. φαινόμενον – те, що з'являється) є явищем, яке дається нам досвідом» [15]. Виникнення та цілісність освіти зумовлені двома головними чинниками – людиною й державою; вона є пов'язаною із суспільним, людським досвідом. Отже, як категорія освіта є нерозривно пов'язаною з людиною, і, відповідно, освіта має місце там, де є присутньою людина.

Освіта як феномен зумовлює сукупність знань людини, які вона здобула під час навчання та передачі цих знань від одного покоління до наступного у відповідних умовах.

З іншого боку, освіта являє собою значний масив або коло людей, які є пов'язаними, охопленими освітою і взаємодіють з нею, оскільки освіта є природною потребою і прагненням людини до отримання знань та інформації [10, с. 68-74].

Що стосується філософського виміру, тут освіта є «процесом суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента, спрямованої на те, щоб передавати та засвоювати знання, формувати навички та уміння, виховувати культуру мислення, почуттів, спроможність до самоосвіти і самостійної творчої діяльності» [163]. Освіта, крім того, є одним із найяскравіших і найзагадковіших загально-цивілізаційних явищ. Після свого виникнення і до

нині, вона являю собою відкриту, нелінійну та динамічну соціокультурну систему, яка безперервно розвивається [163].

Кожна історична епоха, а також кожен етап людської цивілізації знаходить своє відображення в полі освіти, наче у величезному дзеркалі. Тобто, освіта є своєрідним полем, на якому перетинаються педагогіка, етика й політика, а також взаємодіють різні суспільні інститути у процесі здійснення освітнього процесу, виявляється внутрішня єдність індивіда і суспільства. В освіті перетинаються не лише особиста, суспільна форма розвитку, але й всезагальна онтологічна форма, аналогічна фундаментальна форма існування буття [163].

На думку О. Биковської, «єдина теоретична картина освіти можлива за умови цілісного уявлення про освіту як системний об'єкт, розуміння сутності, структури, організації, функціонування і розвитку» [10, с. 68-74]. Зауважимо, що у загальнометодологічному аспекті *освіта* постає як сукупність положень, які є предметом теорії систем, системного підходу та системного аналізу.

Розглянемо визначення освіти, які надаються французькими джерелами. Так, «Словник французької мови» визначає освіту як процес виховання, набуття знань [222].

Національний центр текстових та лексичних ресурсів визначає освіту як факт розвитку якостей, здібностей людини на фізичному, моральному, інтелектуальному рівні або змушення її здобувати знання в певній галузі [230].

Освіта передбачає навчання працівника знанням та навичкам, які необхідні для виконання повсякденних обов'язків. Професійне навчання, як правило, є прийнятним для людей, які вже займаються професійною діяльністю та бажають підвищити свою кваліфікацію.

Освіта у французькій мові позначається двома лексемами: *éducation* та *instruction*. Розглянемо їхні визначення у франкомовних джерелах.

За визначенням Словника французької мови «Larousse», освіта (*éducation*) – це: 1) навчання когось у певній галузі діяльності; сукупність інтелектуальних, культурних, моральних знань, набутих у цій галузі кимось або групою; 2) реалізація засобів, придатних для планомірного розвитку

факультету, органу: виховання смаку; 3) Знання та практика хороших манер, звичаїв суспільства; уміння жити [222].

В свою чергу, поняття освіта як *instruction* Словник французької мови «Larousse» визначає так: 1) дія з інструктування когось, групи, надання їм знань, надання їм освіти; 2) сукупність знань, зокрема загальних знань, отриманих в школі, на курсах тощо; 3) загальні або технічні військові норми; 4) підготовчий етап кримінального судочинства, що полягає у пошуку доказів правопорушення та виявленні винного [259].

На основі вищезазначених визначень освіти можна зробити висновок про те, що українські джерела акцентують увагу на наступних аспектах освіти: процесі та результаті засвоєння знань, науки, практичних умінь і навичок; рівні розвитку розумово-пізнавальної, творчої діяльності та морально-естетичної культури; місткості великої кількості характеристик, таких як принципи, засоби, методи, процес та результати, які разом охоплюють те, що необхідно вивчити та засвоїти [31, с. 614-616].

Французькі джерела звертають увагу на те, що освіта є фактом розвитку якостей, здібностей людини на фізичному, моральному, інтелектуальному рівні або змушенням її здобувати знання в певній галузі; навчання працівника знанням та навичкам, які необхідні для виконання повсякденних обов'язків; знання та практика хороших манер, звичаїв суспільства; уміння жити тощо [259].

Ще одним ключовим поняттям для нашого дослідження є поняття системи. Розглянемо його визначення.

Система (від грецьк. *συστήμα* – поєднання, утворення) – це «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи. Найрізноманітніші системи можуть утворювати окремі тіла, явища, процеси, що вступають між собою у взаємодію, обмінюються енергією або речовиною, виконують спільну функцію тощо; окремі думки, наукові

положення, абстрактні об'єкти, між якими встановлені співвідношення взаємозалежності, підпорядкування, послідовності, тощо. Для об'єктів, які характеризуються як системи найважливішими рисами є внутрішня розчленованість та функціональна цілісність» [135, с. 583]. За природою елементів та характером структури системи бувають різних видів.

За «Публічним електронним словником української мови», «система – це порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок» [126].

Найбільш поширеним є поділ систем на матеріальні, які існують в об'єктивній реальності, та ідеальні, які являють собою вираз людської свідомості, психіки та мислення. Матеріальні системи включають у себе системи, які мають неорганічну природу (фізичні, геологічні, хімічні) та органічну природу (клітини, організми, популяції, екосистеми). В результаті здійсненого аналізу можна зауважити, що ідеальними системами є поняття, гіпотези, теорії, лінгвістичні та логічні побудови, психічні утворення тощо. Особливим класом систем є системи соціальні, соціокультурні та інформаційні, в яких органічно поєднані матеріальні та ідеальні елементи. За кількістю елементів розрізняють прості та складні системи, а за характером зв'язку – динамічні та стохастичні [135, с. 583].

Відомо, що між елементом і системою встановлюються співвідношення простого і складного. Проте елемент певної системи сам по собі може бути складним утворенням і може бути охарактеризованим як система. Одночасно предмет, який є системою сам по собі, може бути елементом системи вищого порядку. Відповідно, окремі явища та предмети можуть складати цілі ієрархії систем [135, с. 583].

У «Словнику української мови» зазначено, що «система – це 1) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь; 2) класифікація; 3) форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ тощо); 4) сукупність

яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; 5) сукупність принципів, які є основою певного вчення; 6) будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [136].

За «Словником основних філософських термінів», система – «це філософська категорія для позначення цілісної сукупності елементів, у якій усі елементи настільки щільно пов'язані між собою, що виступають щодо навколишніх умов та інших систем як єдине ціле» [135, с. 641].

У цьому ж словнику сказано, що «система – це сукупність елементів, що характеризується структурою, зв'язками та функціями, які забезпечують цілеспрямований розвиток» [135, с. 641].

У сучасній науці знаходимо декілька варіантів дефініцій поняття системи залежно від того, яке базове поняття покладено в його основу. Такими поняттями можуть виступати «сукупність», «цілісність», «множина», тощо [135, с. 641].

Стосовно системи, Т. Парсонс, зокрема, зазначає: «Поняття системи настільки значуще для науки, що на рівнях високої теоретичної спільності без цього поняття науки існувати не може. Якщо у взаємозалежності компонентів не існує одноманітності, то не існує ніякої наукової теорії» [116].

Основоположник теорії систем Людвіг фон Берталанфі (Ludwig Von Bertalanffy) визначав систему як «комплекс елементів, що взаємодіють, або як сукупність елементів, які перебувають у певних відносинах один з одним і з середовищем» [178].

Таким чином, структура системи передбачає організацію, устрій, упорядкованість, які є обумовленими характером взаємовідносин між елементами та її відносинами із зовнішнім середовищем. При цьому існує дві протилежних властивості системи: обмеженість, яка є зовнішньою властивістю системи, та цілісність, яка є внутрішньою властивістю системи.

Невід'ємною частиною системи є елемент системи, для якого характерними є конкретні властивості, які в даній системі її визначають. Безліч

елементів, що утворюють єдність їхніх зав'язків та взаємодій між собою, а також між ними й зовнішнім оточенням, утворюють цілісність, якісну визначеність та цілеспрямованість, які є характерними для системи. Відповідно, її складність визначає кількість різних елементів та їхніх взаємозв'язків, які система включає в себе.

Французькі джерела визначають систему наступним чином. Так, за Словником французької мови «Larousse», система – це: 1) організований набір принципів, узгоджених для формування наукового цілого або сукупності доктрин (наприклад, філософська система); 2) сукупність елементів, що розглядаються у їх відносинах у цілому, функціонуючи унітарно (наприклад, нервова система, різні політичні системи); 3) сукупність процесів, організованих практик, призначених для забезпечення певної функції (наприклад, система освіти); 4) засоби, задумані для отримання результату (наприклад, система захисту обвинуваченого); 5) апарат, пристрій, що складається з різних елементів і забезпечує певну функцію (наприклад, система закриття, оптична система); 6) суспільство, яке розглядається як структуроване і негнучке ціле; 7) схильність мислити і діяти відповідно до набору жорстких і догматичних цінностей [342].

Французький Національний центр текстових та лексичних ресурсів (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) визначає систему як: 1) побудова духу, сукупність положень, принципів та висновків, що утворюють сукупність вчень, зокрема історичних, наукових тощо; 2) метод класифікації, заснований на використанні обмеженої кількості критеріїв; 3) група або підгрупа елементів, символів, що визначаються відносинами, які вони підтримують між собою; 4) апарат, пристрій, набір елементів, що забезпечують певну функцію [339].

Згідно із визначенням, яке пропонує ще одне французьке джерело, «E-marketing», система – це сукупність структурованих та скоординованих елементів, що утворюють наукове ціле, при цьому взаємодія між різними елементами може бути випадковою, а може і не випадковою» [340].

Змістовне визначення системи пропонує французький «Словник визначень» (Le dico des definitions) [341], зокрема зазначивши, що з латинської мови, система – це впорядкований набір елементів, які є взаємопов’язаними та взаємодіють між собою. Це поняття використовується для позначення цілої сукупності понять, а також реальних об’єктів, які мають певну організацію. Концептуальна чи ідеальна система – це організований набір визначень, символів та інших інструментів мислення (таких як математика, нотна грамота та формальна логіка [341]). Реальна система, навпаки, є матеріальною сутністю, що складається з організованих компонентів, які взаємодіють таким чином, що властивості цілого не можуть бути повністю виведені з властивостей деталей (відомих як виникаючі властивості) [341].

Реальні системи включають обмін енергією, інформацією або речовиною з навколишнім середовищем. Клітини та біосфера є прикладами природних систем. Існує три типи реальних систем: відкриті (приймають потоки свого середовища, адаптуючи свою поведінку відповідно до останньої), закриті (вони обмінюються енергією лише зі своїм оточенням) та ізольована (обміну з оточенням не відбувається) [341].

Загальна теорія систем, у свою чергу, є міждисциплінарним дослідженням, яке шукає властивості, загальні для цих сутностей. Його розвиток розпочався на початку ХХ століття з досліджень австрійського біолога Людвіга фон Берталанфі (Ludwig von Bertalanffy). Слід також згадати поняття комп’ютерної системи, яке є досить поширеним в сучасних суспільствах. Цей тип системи стосується всього обладнання, програмного забезпечення та підтримки людей, яка входить до складу компанії або організації. Вони включають комп’ютери, а також програмне забезпечення, необхідне для обробки даних, а також осіб, відповідальних за управління ними [341].

На основі наведених українських та французьких визначень системи можна зробити висновок про те, що система є порядком, зумовленим правильним розташуванням та взаємним зв’язком частин чого-небудь;

формою організації, будовою чого-небудь; сукупністю певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням, тощо [136]. У французьких джерелах при визначенні системи помітним є акцент на тому, що це організований набір принципів; сукупність елементів, що розглядаються у їх відносинах у цілому, функціонуючи унітарно; сукупність процесів, організованих практик, призначених для забезпечення певної функції; засоби, задумані для отримання результату (наприклад, система захисту обвинуваченого; схильність мислити і діяти відповідно до набору жорстких і догматичних цінностей, тощо) [342].

Розглянемо освіту як підсистему та систему. Освіта як *підсистема і система* нижчого порядку є компонентом цивілізаційної системи. Це обумовлено тим, що освіта завжди має нерозривний зв'язок із цивілізаціями. На освіту впливали цивілізації, а сама освіта впливала на цивілізації. Поняття цивілізації (від лат. *civilis* – громадський, державний, суспільний) у науковий обіг ввів у 1756 р. французький просвітник О. Г. Рікеті де Мірабо (H.-G. Riqueti de Mirabeau), витлумачуючи його як суспільство, яке є заснованим на засадах розуму та справедливості [341].

Як підсистема цивілізаційної системи освіта є багатоаспектним суспільним явищем. Функціонування освіти зумовлюється взаємодією людей та діяльністю держав. Освіта володіє педагогічними, філософськими, соціальними, психологічними, культурологічними, економічними та іншими характеристиками та функціонує в різних середовищах: економічному, політичному та суспільному, де у неї відбуваються складні взаємодії із культурою, наукою та технікою.

Для системи освіти як підсистеми цивілізаційної системи та системи нижчого порядку характерними є багато зовнішніх, цілісних ознак. За типом освіта є соціальною системою або системою суспільного типу, яка знаходиться на перетині історико-культурних і соціально-економічних умов.

Отже, для освіти як системи з позиції зовнішніх властивостей характерними ознаками є цілісність, відкритість, цілепокладання,



результативність, інституційність, ієрархічність та нелінійність. Розглянемо їх детальніше.

Стосовно цілісності освіти, варто зазначити, що до системи освіти входить велика кількість компонентів, які є взаємопов'язаним та вступають між собою у взаємодію. Одночасно кожна складова системи освіти є підсистемою освіти й одночасно системою нижчого порядку, утворюючи таким чином свою власну систему. Наприклад, дошкільна, позашкільна, середня, професійно-технічна, вища, післядипломна освіта є складовими системи освіти, проте водночас вони утворюють свої власні системи. При цьому варто зазначити, що цілі освіти як системи завжди буде більшим, ніж сукупність її елементів. Відкритість освіти, як зовнішньої ознаки, є обумовлене тим, що основні замовники освіти – це населення і держава.

Щодо відкритості системи, зазначимо, що кожна система має свої кордони, які іноді важко визначити, оскільки системи можуть бути дуже динамічними [357, с. 143]. Зауважимо, що відкрита система постійно перебуває у стані взаємного обміну із зовнішнім середовищем» [357, с. 143]. Аспекти, які є критично важливими для відкритих систем, включають межі, зовнішнє середовище та рівнозначність [357, с. 143]. Оскільки освіта є відкритою системою, вона залежить від політичних, економічних і соціальних змін. При цьому вона має здатність розвиватися та швидко реагувати на зміни освітніх, соціальних та культурних потреб замовників освітніх послуг.

Розглядаючи освіту як систему, важливо розглянути такий її аспект як цілепокладання. Цілепокладання визначається як основа формування цілі як суб'єктивно ідеального образу бажаного та її втілення в об'єктивно-реальному результаті діяльності [154]. Цілепокладанням освіти в якості підсистеми цивілізаційної системи та системи соціального типу є розвиток суспільного, тобто людського досвіду. Трьома найважливішими задачами освіти у рамках соціального, людського досвіду є засвоєння досвіду минулих поколінь, збагачення та примноження цього досвіду, передача досвіду майбутнім поколінням.

Ще одним значущим аспектом освіти є її результативність, оскільки освітня система завжди орієнтується на результат. Результати ж освітньої діяльності знаходять своє відображення у досягнутих зовнішніх та внутрішніх цілях. Важливо зазначити, що «в залежності від мети, результатом освіти є документ про освіту, тобто атестат, диплом, свідоцтво тощо, а також результати освіти (знання, вміння, цінності, компетентності, культура тощо)» [10, с. 70].

Для системи освіти важливою є така її властивість як інституціоналізація. Зауважимо, що «інституціоналізація (від лат. institutum – встановлення, звичай, заклад) є процесом трансформації будь-яких соціальних відносин у соціальний інститут» [142]. Окрім того, для освіти характерною є наявність закладів: дошкільних, загальноосвітніх, закладів позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, закладів вищої освіти тощо.

Зауважимо, що для освіти, як системи, важливою є її ієрархічність. Як зазначає О. Биковська, «ієрархічність є порядком підпорядкованості нижчих ланок вищим, організацією їх у структуру на зразок дерева»; принципом управління в централізованих структурах. Ієрархічність освіти відображається в ієрархії цілей, структур, плануванні, управлінні, класифікацій тощо» [10, с. 70].

Для освіти в якості системи властивою ознакою є нелінійність, для якої характерною є нескінченна кількість елементів, багатоваріантність цілей, ідей, потреб та вимог, а також багатовекторність та наявність управління, яке базується на багатьох критеріях.

Отже, освіта, як будь-яка системна галузь, має чіткі ознаки та закономірності. Як уже було сказано вище, по-перше, для освіти передусім характерним є наявність інституції, тобто закладу. По друге, освіта є цілеспрямованим процесом, який, зазвичай охоплює навчання, виховання, розвиток та соціалізацію особистості. По-третє, для освіти обов'язковою вимогою є результат у вигляді документу про освіту, яким може бути атестат,

диплом, свідоцтво та/або освітні результати, вираженні знаннями, вміннями, навичками, цінностями чи компетентностями.

Основною категорією, що характеризує стійку впорядкованість у просторі і часі компонентів системи та їх зв'язків, внеску кожного елементу у формування цілісних якостей системи, є внутрішня структура системи освіти.

Слушну думку висловлює Т. Парсонс: «Оскільки знання наші про систему у цілому на цей момент достатньо обмежені, то ми, по суті, маємо на конкретнішому рівні оперувати не системами у цілому, а їх структурами. Якщо систему розуміють як усе ціле з усіма об'єктами, що входять до неї і зв'язками між ними, то структуру – як певну схему постійних елементів цього цілого, що виходять з нього. Уся складність елементів, що нині існують, і зв'язки між ними фактично зникають, залишається лише те, що постійно зберігається у часі» [116]. Таким чином, система освіти охоплює різні компоненти, які поділяються на структурні, організаційні, функціональні, методичні, діяльнісні, процесуальні та інституціональні, в залежності від свого призначення.

В рамках нашого дослідження необхідно охарактеризувати поняття системного підходу. Перш за все, зауважимо, що системний підхід є загальнонауковою методологічною концепцією, яка є особливою стратегією наукового пізнання і практичної діяльності, що зорієнтовує на розгляд складних об'єктів в якості певних систем. Крім того, сформульовано деякі методологічні принципи реалізації забезпечення системної направленості наукового дослідження й освоєння об'єкта на практиці. До них належать такі принципи: цілісності; домінування цілого над його складовими частинами; ієрархічності; полісистемності [150, с. 584].

Реалізуючись через множину системних понять і категорій, системний підхід розгортається у системну методологію. Важливо зауважити, що теоретичною базою системного підходу виступають загальна теорія систем і спеціальні системні теорії.

В рамках нашого дослідження важливо розглянути визначення системного підходу, які пропонують франкомовні джерела. Зокрема, у «Словнику агроєкології» (Dictionnaire d'agroécologie) сказано, що системний підхід описує метод аналізу, сприйняття складної системи, надаючи перевагу глобальному підходу перед вичерпним вивченням деталей. Він дає змогу опанувати складність, не спрощуючи реальність, наприклад, уникаючи поділу системи на незалежні підмножини або виділення певного фактору, як це робить більш аналітичний метод. Це спосіб виявлення нових властивостей, характерних для організаційного рівня. Більш загально, це сприяє розробці моделей, які пропонують комунікативне відображення складності порівняно з аналізом. Визначення меж досліджуваної системи та вибір відповідних просторово-часових шкал на основі прагматизму має ключове значення [172].

В контексті системного підходу з'ясуємо сутність та синонімічні відтінки понять вища освіта та університетська освіта.

Вища освіта визначається як «вершинна стадія багаторічного формування працівника-професіонала» і здобувається переважно у закладах вищої освіти, тобто в освітніх чи освітньо-наукових установах, які реалізують освітньо-професійні програми вищої школи за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями, відповідно до наданої ліцензії. Ці заклади забезпечують навчання, виховання та професійну підготовку слухачів в залежності від їх покликання, здібностей, зацікавлень та нормативних вимог у вищій освіті. Крім того, вони займаються науковою та науково-технічною діяльністю» [68, с. 100-101].

Що стосується вищої освіти, варто зауважити, що у порівнянні з іншими науковими та освітніми системами, для неї специфічними є єдність суспільного, культурного, економічного та наукового середовищ, які на основі системності та взаємодії створюють сукупний результат, який знаходить свій прояв у відтворенні суспільства у більш удосконаленому вигляді; «для вищої освіти показовим є системне відтворення на високому інтелектуальному і культурному рівнях одночасно всіх елементів процесу набуття, відновлення і

продукування знань: джерела знань (науки), носія знань (викладача), об'єкта та суб'єкта знань (студента)» [76].

Розглянемо визначення вищої освіти, які пропонуються зарубіжними джерелами. За Словником англійської мови «Cambridge Dictionary», вища освіта (higher education) є освітою у коледжі чи університеті, де предмети вивчаються дуже детально та на просунутому рівні [248].

За Словником англійської мови «Merriam-Webster Dictionary», вища освіта – це освіта, яка надається коледжем чи університетом [249].

В словнику англійської мови «Oxford Learner's Dictionary» сказано, що вища освіта – це освіта в університеті, особливо до отримання ступеня [250].

Розглянемо визначення вищої освіти, які пропонують французькі джерела. Зокрема, у визначенні французького Національного інституту статистики та економічних досліджень (Institut national des statistiques et des études économiques) йдеться про те, що вища освіта включає загальну, технічну або професійну освіту, що вимагає володіння рівнем освіти, який перевищує або дорівнює бакалаврату або його еквіваленту [262].

Розглянемо визначення університетської освіти. Зауважимо, що університетська освіта – це навчання, яке забезпечуються університетами задля підготовки людей до роботи в різних галузях економіки чи сферах культури. В свою чергу, випускники університетів мають змогу знайти роботу в проектних та науково-дослідних установах, загальноосвітніх школах, а також в середніх та вищих спеціалізованих закладах освіти. Університетська освіта як поняття також означає сукупність загальних та спеціалізованих знань та навичок, які дозволяють випускнику університету вирішувати проблеми, з якими він зустрічається у відповідній галузі, або виконувати педагогічну роботу чи наукові дослідження у сфері здобутих фахових знань [311].

За словником англійської мови «Collins English Dictionary», університетська освіта – це курс навчання, який реалізується та завершується в університеті [352].

З'ясуємо сутність таких понять як якість освіти, якість вищої освіти, якість навчання, якість освітнього процесу, якість підготовки, якість знань, які є одними із ключових понять дисертаційного дослідження. Питання якості та ефективності в дійсності є постійним і супроводжує систему вищої освіти від моменту її виникнення.

Якість освіти є системною категорією. Ми можемо виділити декілька основних аспектів поняття якості освіти, а саме, як: суспільного інституту; педагогічного явища; суспільного процесу; процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; загально-цивілізаційного феномену; соціокультурної системи; як єдності соціального, культурного, економічного та наукового середовища [163].

Усі згадані аспекти можуть стати окремими компонентами філософського аналізу якості вищої освіти [163].

Якість освіти (англійською – *quality of education*, французькою – *qualité de l'éducation*) є збалансованою відповідністю певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти, тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім стандартам і нормам, які створюються аби виявити причини недотримання цієї відповідності та управління процесом поліпшення якості. Це поняття має вивчатися як комплексне у межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості (Quality System / Qualitätssystem), теорію оцінки якості (Evaluation) і теорію управління якістю (Management and Monitoring of Quality). Як зауважує Т. Лукіна, «кожна з названих складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, що дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за її зовнішніми та внутрішніми параметрами, оскільки якість освіти характеризується багатовимірністю, багатоаспектністю та багатопараметричністю» [95, с. 1017-1018.].

Якість освіти – це та її характеристика, що засвідчує про здатність освіти сприяти чи навіть забезпечувати успішну життєдіяльність суспільства і особистості.

Важливим аспектом освіти є її амбівалентний характер: якість освіти впливає на стан розвитку і майбутнє країни, а у свою чергу стан розвитку країни, державна стратегія й поточна політика є визначальними у пріоритетах та функціонуванні системи освіти.

Поява на початку 1990-х років в Законі України «Про освіту» [125, с. 451] словосполучення *якість освіти* в контексті її державного контролю стала поштовхом до зародження різних практик такого контролю й ініціювала розробку відповідних теоретичних концепцій.

Крім того, якість вищої освіти характеризує ступінь досягнення мети вищої освіти та визначає здатність системи задовольняти передбачені освітньо-професійні потреби окремої особи та встановлені освітні потреби суспільства.

Якість вищої освіти – це якість освіти періоду становлення нового інформаційного суспільства, яке, безперечно, потребує нової філософії освіти, «адже саме їй під силу розглянути та осмислити сутність та природу всіх явищ у освітньому процесі: онтологію, логіку, аксіологію, етику, методологію та ідеологію освіти», а отже, і її якість [163].

Національний освітній глосарій визначає якість вищої освіти як її характеристику, «що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи й суспільства». Якість освіти знаходить своє відображення у рівні якості життя суспільства – від здобутої освіти залежить доля людини протягом її життя. Крім того, її здатність до навчання, самоосвіти все більше визначає життєвий шлях кожної людини в суспільстві. Не зважаючи на те, що формула взаємозалежності якості освіти і показників розвитку суспільства є встановленою опосередковано, в сучасних умовах цивілізаційного розвитку за якістю освіти оцінюють рівень життя держави та рівень стійкого розвитку суспільства. Зокрема, такими показниками є індекси людського розвитку, економічної свободи, технологічності та глобалізованості.

Якість вищої освіти – це спроможність системи вищої освіти здійснювати підготовку фахівців, чийі знання, вміння та навички відповідають установленим у суспільстві нормам і стандартам, а також критеріям досягнення мети освіти.

На думку В. Головенкіна, основною метою державної системи забезпечення якості вищої освіти є: «забезпечити громадян якісними освітніми послугами, гарантувати суспільству, що заклад освіти чи конкретна освітня програма мають відповідно сформульовану мету та визначені умови їх досягнення; стимулювати розвиток закладів вищої освіти і освітніх програм шляхом безперервного управління процесом забезпечення якості; уможливити інтеграцію вищої освіти України у світову систему освіти; виробити умови конкурування вищої освіти України на світовому та європейському ринках освітніх послуг» [30].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014), якість вищої освіти – це «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [66].

В Законі України «Про вищу освіту» помітно зміщуються акценти в бік професійної компетентності випускників:

- «якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, що відображає її професійну компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [66];
- «якість вищої освіти – якісні та кількісні показники результатів навчання осіб, що здобули вищу освіту відповідного освітнього чи освітньо-наукового ступеня, які засвідчують рівень їхньої компетентності та здатності до професійної діяльності відповідно до напрямку підготовки та спеціальності (спеціалізації)» [66];



- «якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [66].

Проте сьогодні вища освіта – це не лише підготовка фахівців. Більш того, світові тенденції також є протилежними за напрямками. Разом із переходом від елітарної до масової вищої освіти, що сьогодні відбувається в усьому світі, спостерігається тенденція до зміщення акцентів в оцінюванні якості вищої освіти у бік задоволення потреб студентів. Що ж до потреб держави та ринку праці, то їх задоволення може здійснюватися через різноманітні механізми стимулювання студентів до вибору та якісного опанування відповідних освітніх програм і освітніх курсів. Також доцільним є застосування механізмів атестації професійних кваліфікацій поза межами системи вищої освіти – працедавцями, професійними громадськими установами тощо.

Осмислення поняття «якісна освіта» має відбуватись також із урахуванням тих суперечностей, які характерні сьогодні для більшості освітніх систем: інформаційне перенасичення змісту освіти і неадекватність зусиль з боку вищих органів управління освітою щодо систематизації та стандартизації накопичених знань; поглиблення розриву між тим значенням, яке має освіта для соціуму доби інформатизації та компетентністю, реальним професіоналізмом безпосередніх носіїв соціального знання – вчителів і педагогів; посилення суперечності між об'єктивно необхідним відтворенням і новими соціальними реаліями.

В свою чергу, поняття якості навчання передбачає певний рівень кваліфікації викладачів, стану матеріальної та лабораторної бази, якості і кількості науково-методичної літератури, сучасних навчальних програм, ефективності професійних студентських практик та багато іншого. Це поняття є багатокомпонентним, множина його критеріїв включає кваліфікацію викладачів, стан матеріально-технічної бази, якість і кількість науково-

методичної літератури, сучасність навчальних програм, якість професійної студентської практики, тощо.

Якість підготовки втілюється у відповідності студента, як майбутнього фахівця, вимогам галузі, в якій він працюватиме після закінчення закладу вищої світи і спроможності виконувати відповідні виробничі завдання. Дане поняття передбачає відображення результативності освітнього процесу і надає можливість діагностувати професійні складові випускника, а також і ступінь його готовності як фахівця до входження у виробничу діяльність без тривалої адаптації. Якість підготовки – це здатність студента, майбутнього фахівця, відповідати вимогам економіки, до виконання задач якої він готується у закладі вищої освіти. Дефініція цього поняття включає як «необхідність зробити підсумок про дієвість освітнього процесу, так і можливість діагностування професійної компоненти випускника, а значить, і його готовність як фахівця увійти у виробничу діяльність без тривалої адаптації» [70, с. 205].

В педагогіці якість знань являє собою співвіднесення видів знань (закони, теорії, методологічні, прикладні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння знань. Важливо зазначити, що якість знань має такі характеристики:

- повноту, тобто кількість знань про об'єкт вивчення в рамках програми;
- глибину, тобто сукупність осмислених студентами зв'язків і взаємовідношень між знаннями;
- систематичність осмислення складу відповідної сукупності знань в їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках;
- системність, яка є осмисленням студентом місця знання в структурі наукової теорії;
- оперативність, яка являє собою вміння користуватися знаннями в аналогічних ситуаціях;
- гнучкість, яка є вмінням самостійно знаходити варіативні способи використання знань в змінених умовах;

- конкретність, тобто вміння розкласти знання на елементи;
- узагальненість, тобто вміння висловити конкретне знання в узагальненій формі.

Поняття якості знань передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння. У ряді наукових праць якість знань досліджується як головна властивість освітньої підготовки студентів, як інтегральний показник засвоєння змісту освітньої програми.

Розглянемо поняття освітньої діяльності. На основі проведеного аналізу можна зазначити, що освітня діяльність є діяльністю юридичної або фізичної особи, метою якої є розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських і професійних компетентностей.

Якість освітнього процесу – показник, який відображає суб'єктивну думку учасників освітнього процесу щодо ефективності викладання у закладі вищої освіти. Зауважимо, що відповідно до державних стандартів, якість освітнього процесу характеризується такими головними показниками:

- академічний або науковий рівень викладачів;
- матеріально-технічне та інформаційне забезпечення освітнього процесу;
- наявність замовлення на професіоналів з боку підприємств, організацій, держави;
- відповідність структури та змісту навчального плану галузевим вимогам [156; 157].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що характерними ознаками, які розкривають поняття якості освіти в цілому та якості вищої освіти є культурно-історична обумовленість, системність, комплексність, міжпредметність, цілеспрямованість, суб'єктність та стандартизованість [156].

При подальшому формуванні понятійного апарату дисертаційної роботи вважаємо доречним звернути увагу на взаємозв'язок понять якість освіти, якість вищої освіти та таких слів як: стандарт, стандартизація освіти та

моніторинг, контроль, експертиза, які досить часто вживаються науковцями, експертами в галузі освіти у тісному поєднанні.

Розглянемо поняття стандарту. Стандартом є «певна норма, взірць, мірило, основне призначення якого полягає в організації діяльності людей, спрямованої на створення продукції чи надання послуг, якості та характеристики яких повністю задовольняють потреби суспільства, а також єдина типова форма організації, реалізації, здійснення певної дії» [117, с. 871]. Мета стандартизації освіти полягає у розробленні та затвердженні стандартів освіти як сукупності норм і положень, які характеризують зміст освіти й навчання, нормативні терміни навчання та засоби діагностики якості освіти. До останніх, зокрема, належать «стандартизовані методики оцінювання якості підготовки, призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого здобувачем освіти рівня сформованості знань, умінь і навичок, а також професійних, світоглядних та громадянських якостей» [117, с. 871].

Як показує огляд спеціальних видань визначеної тематики, освітні стандарти використовуються у процесі оцінювання, яке часто порівнюється науковцями з такими категоріями як контроль, експертиза і моніторинг. Традиційно контроль розглядають як функцію управління діяльністю, яка спрямована на:

- виявлення розбіжностей між передбачуваним стандартом та фактичним результатом;
- встановлення причин розбіжностей;
- планування змісту управлінської діяльності задля усунення виявлених відхилень.

Зазначимо, що оцінка є одним з основних понять аксіології та логіки, яке відображає ціннісний аспект взаємодії людини із дійсністю. Оцінку можна надавати за різними ознаками, проте найчастіше, це «добре» або «погано». Як сказано у Філософському енциклопедичному словнику, «...Оцінка завжди включає у себе суб'єкт оцінки (особу чи соціум), з точки зору якого надається оцінка; об'єкт оцінки (предмет, подія, стан справ), якого стосується оцінка, а

також оціночний предикат (оціночне відношення), що характеризується специфічними ознаками відношення суб'єкта до об'єкта оцінки (раціональність, емоціональність, емотивність)» [150].

Структуру оцінки можна представити як «універсальну модальну рамку, яка накладається на висловлювання і не співпадає з його логіко-семантичною і синтаксичною побудовою. Оціночне висловлювання містить дескриптивну і недескриптивну (модальну) частини. Перша описує стан справ, друга щось висловлює з цього приводу» [150].

Варто зауважити, що об'єктивний та суб'єктивний фактори завжди вступають в оцінці у взаємодію, внаслідок якої між суб'єктом і об'єктом оцінки виникає ціннісне відношення. В оціночній структурі опозиція суб'єкт – об'єкт не є еквівалентною протиставленню суб'єктивності та об'єктивності, яка є присутньою в семантиці. При цьому, суб'єкт спирається як на своє власне відношення до об'єкта оцінки, так і на стереотипні уявлення про нього, а також на шкалу оцінки, на якій розташовані його ознаки. В свою чергу, суб'єктивні і об'єктивні ознаки поєднуються в об'єкті оцінки. При цьому часто оціночний та дескриптивний компоненти є неподільними. [150].

Важливою частиною структури оцінки є шкала, яка відбиває, з одного боку, відношення суб'єкта до об'єкта, а з іншого – властивості об'єкта. Вона є неоднорідною, неперервною, а також має зони зростання, невизначеності, навіть відсутності, а також ознаки та норми [150].

У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено, що «суб'єкт дає оцінку на основі наявних з його ціннісної картини світу шкали та стереотипів, виконуючи операції порівняння» [150, с. 461]. При цьому «емотивістські концепції виходять з того, що емоційний аспект оцінки є первинним, а раціональний є вторинним. Сама ж оцінка не може бути верифікованою ані як істинна, ані як хибна» [150, с.461].

Зауважимо, що оцінювання якості вищої освіти – це систематичний, безперервний, послідовний та багатоаспектний процес. Основними принципами у підвищенні якості університетської освіти та забезпеченні

якості підготовки фахівців є організація заходів щодо предметного обговорення з усіма зацікавленими сторонами, здійснення процедур самооцінювання у закладах вищої освіти, тісна співпраця з роботодавцями, мобільність, впровадження кращих практик європейських, зокрема французьких, університетів, а також підвищення якості освітніх послуг [115].

Узагальнюючи, зазначимо, що якість освіти є багатоаспектним соціальним явищем, яке має філософські, педагогічні, психологічні, соціальні, економічні, культурологічні та інші характеристики. Освіта функціонує в економічному, політичному та соціальному середовищах, де вона постійно вступає в складні взаємовідносини з культурою, наукою, технікою тощо. Якість підготовки фахівця є сукупністю його фахових та особистісних характеристик, які відповідають меті вищої освіти. Крім того, якість проявляється у вигляді єдності внутрішніх та зовнішніх властивостей особистості. Виражаючи зміст якості підготовки фахівця, ці характеристики мають певну структуру та динаміку. Вони також мають здатність до змін та розвитку. Від якості освітньої системи залежить якість фахівця, тобто, рівень сформованості й розвиненості характеристик майбутнього фахівця визначається якістю процесів їхнього формування та розвитку. Таким чином, якість освітньої системи як процесу визначається якістю її частин, елементів та компонентів.

## 1.2. Проблема оцінювання якості університетської освіти у науковій літературі

Питання оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці є мало вивченим у вітчизняній науковій літературі і потребує проведення ґрунтовного дослідження. Для цього вбачаємо доцільним проведення аналізу наукової літератури щодо проблеми забезпечення якості університетської освіти. Оскільки лейтмотивом дослідження є системний підхід вивчення забезпечення якості освіти та її оцінювання, то передумовою вивчення досліджуваної проблеми буде висвітлення категорії оцінювання якості університетської освіти з позиції системного підходу щодо проблеми оцінювання якості університетської освіти як наукової категорії. Буде висвітлено зміст поняття якості та пов'язані з ним філософський, освітянський та педагогічний аспекти, які висвітлені в джерелах як у вітчизняному, так і в європейському, зокрема французькому науковому просторі. Останнє уможливить синергетичне підґрунтя досліджуваної проблеми як міждисциплінарного дослідження.

З філософської точки зору, якість віддзеркалює внутрішню визначеність предмета, що становить специфіку, котра відрізняє його від усіх інших; з економічної – сукупність властивостей продукції, що зумовлюють ступінь її здатності задовольняти потреби споживачів відповідно до свого призначення; з юридичної – це одна з суттєвих умов багатьох цивільно-правових договорів тощо [9, с.2].

Як зауважує Н. Батечко, «... філософська категорія «якість» виражає істотну визначеність об'єкту, завдяки якій він є саме цим, а не іншим. З іншого боку, філософський аспект категорії «якість» показує відповідний рівень пізнання людиною об'єктивної реальності. На кожному етапі пізнання розкриваються, пізнаються певні властивості об'єкту. Тобто, навколишнє середовище впливає на об'єкт, внаслідок чого він змінюється, а, отже, змінюється і його якість. За цим феноменом, на наш погляд, можна

прослідкувати відкритість категорії «якість», як системи, яка гнучко реагує на зовнішні зміни» [3, с. 7-8].

На думку Т. Хлебнікової, «... у педагогіці якість є багатогранною, що за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні та економічні, та розглядається як сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави відповідно до призначення освіти» [152]. Таким чином, якість залежить від визначених вимог, які встановлюються з урахуванням мети застосування.

Багато дослідників відзначають складність однозначної інтерпретації поняття «якості» через його динамічність, а також властиву йому здатність означати одночасно щось абсолютне і щось відносне. Зрозуміло, що абсолютне поняття «високої якості» не може мати прямого відношення до проблеми управління якістю.

Попри це, помітною та досить поширеною в науковій літературі є тенденція до абсолютизації поняття якості зокрема в освіті – тут зазвичай має місце конотація «високого ґатунку», «величі», тобто виникає те, що ми раніше означили як «зовнішній, космоцентричний» методологізм в сприйнятті і тлумаченні якості освіти, що само по собі має і позитивну сторону – сприяння зростанню іміджу закладу освіти, освітніх традицій держави, тощо. Абсолютність якості освіти виявляється в якості інтелектуальних ресурсів держави, визначається якістю прогнозування, творення майбутнього, якістю вирішення нагальних проблем суспільства. Відносність якості освіти віддзеркалює відносність соціальних норм якості освіти, що виражаються в стандарті, де вирішальну роль відіграє доктрина освіти та орієнтири освітньої політики [163; 162].

Серед інших поширених в літературі трактувань якості освіти зустрічаємо, зокрема, такі: «відповідність навчально-дисциплінарної динаміки формам культурної інституційної практики; інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх



результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікування; поняття, яке охоплює якість навчально-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта освітнього процесу; складна філософська, економічна і соціальна категорія, на основі якої формується освітня політика, що здійснюється керівництвом закладу вищої освіти у відповідності з визначеними цілями і завданнями. Вона включає якість освітньої, виховної, наукової, фінансово-економічної, господарчої, зовнішньої та управлінської діяльності закладів вищої освіти» [163].

На думку Є. Владимирської, «... якість освіти за своїм змістовим наповненням є надзвичайно ємним і стосується не лише освіти, а й різних соціокультурних чинників та факторів, поза впливом яких освіта не існує, існувати й розвиватися не може... це задоволення потреб не стільки держави та не лише її, а передусім – запитів самої людини» [23]. Власне розуміння якості освіти в такому руслі вважаємо найбільш вдалим й таким, що відповідає необхідності поглиблення людиноцентричності в сучасній галузі вищої освіти України.

Зауважимо, що дедалі більше науковців вважають якість освіти темою, яка є тісно пов'язаною з освітнім процесом, який є ще одним із результатів діяльності людини, а отже, як будь-який інший продукт людської діяльності, має свою якість. Відповідно, періодично виникає потреба в визначенні рівня цієї якості.

Оцінювання якості освіти ґрунтується на комплексному аналізі головних характеристик освітнього процесу, які суттєво впливають на формування компетентності та фахової свідомості тих, хто працює в освітній галузі. При оцінюванні варто брати до уваги три основні групи характеристик, які включають такі поняття як якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму, а також якість результату освіти [113].

На сьогодні галузь освіти вимагає чіткої системи управління її якістю. Така система уможливила б комплексну оцінку як освіти в цілому, так і

кожного закладу освіти окремо. Відповідно, для цього необхідно вибудувати чітку технологію оцінювання, здатну враховувати усі характеристики, яка сприятиме оптимальному управлінню якістю освіти. Правильні методологія та організація управління якістю освіти гарантують найліпший результат.

Зарубіжні та вітчизняні вчені вивчають якість освіти одразу в кількох аспектах: соціально-філософському, освітньому та педагогічному (В. Андрущенко, Л. Горбунова, М. Лукашевич, Т. Лукіна, В. Лутай та інші), філософсько-освітянському та управлінському (О. Величко, А. Софрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, М. Кисіль, А. Тайджман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітньому (К. Корсак, Р. Браун), соціологічному (В. Кущерець, М. Романенко, О. Свідун). Проблеми якості освіти на державному та регіональному рівнях висвітлені у працях В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка; забезпечення якості освіти досліджували К. Корсак, Т. Лукіна, В. Луначек, С. Сисоєва, І. Соколова та ін.

Проблему якості вищої освіти досліджували та досліджують французькі науковці: С. Агулхон (С. Agulhon), Ж. М. Альбертіні (J. M. Albertini), Г. Брюсі (G. Brusy), П. Шампань (P. Champagne), Ф. Карді (F. Cardi), А. Шамбон (A. Chambon), С. Шарль (C. Charle), Ж. Верже (J. Verger), М. Романвілль (M. Romainville), Ж.М. Де Кетель (J.M. De Ketele), Р. Де Кетеле (R. De Ketele); Ж. Дрем (Draime); Ф. Воглер (F. Voglaire), Б. Галанд (B. Galand), Д. Леклерк (D. Leclercq), Ж.-Ж. Пол (J-J. Paul), Ф. Сульман (F. Suleman), Б. Росан (B. Raucant), Кс. Рожьє (X. Roegiers), Х. Бернар (H. Bernard), Н. Постьє (N. Postiaux), А. Сальсен (A. Salcin), М. Хюрто (M. Hurteau), С. Уль (S. Houle), Д. Лаволь (D. Laveault), С. Фурньє (C. Fournier), Н. Йоне (N. Younès), В. Троже (V. Troger), А. Стампф (A. Stumpf), П.-А. Гарессю (P.-A. Garessus), Л. Ендріцці (L. Endrizzi), Ф. Енар (F. Hénard), М. Юрто (M. Hurteau), Л. Пакей (L. Paquay), В. Ньєвенховен (V. Nieuwenhoven), С. Вутерс (C. Wouters), А. Реже Коле (A. Rege Colet), Н. Коджі (N. Coggi), С. Детроз (C. Detroz), П. Сильвестр (P. Sylvestre),

Е. Бертьом (E. Berthiaume), Д. Лараре (D. Lanarès), Ж. Жакмо (J. Jacqmot), К. Вінер (C. Winer), Ж.-М. Роша (J.-M. Rochat).

Проблематика визначення понять «якість освіти» та «якість вищої освіти» завжди була актуальною та досить складною. Наприклад, Є. Коротков зазначив, що «...якість освіти є не лише результатом освітньої діяльності, а й можливостями його досягнення, що повинно бути представлено факторами, які впливали та формували освітній результат залежно від цілей освіти, методологій, змісту, організації та технології освіти».

За твердженням Т. Лукіної, «... розрізняють два основних підходи у визначенні сутності поняття якості: нормований – розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами; управлінський – подається з позицій сучасної теорії та практики управління якістю (якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процес споживання надання освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей» [95, с. 1017].

За словами авторки, якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства в певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави [95, с. 1017–1018]. Таким чином, якість освіти є показником, що визначає результативність національної системи освіти та ефективність управління нею, що є обов'язковою складовою державного управління освітою.

Як зауважує А. Чемерис, «якість освіти слід розуміти у широкому та у вузькому значенні. У широкому – якість освіти характеризується через якість системи у відповідності процесу, результату та самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому розумінні якість освіти стосується лише самої особистості» [155].

В узагальненому вигляді І. Булах визначає якість освіти як «сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які наділяють його здатністю формувати такий рівень професійної компетентності, що задовольняє реальні потреби громадян, підприємств і організацій, а також ті, які можуть виникнути у майбутньому і відповідатимуть інтересам суспільства та держави» [13, с.5].

Якість вищої освіти, як стверджує Д. Медведовська, це «здатність задовольняти потреби споживачів і суб'єктів освітнього процесу. Тому основним критерієм якості освіти виступає ступінь задоволення потреб особистості і суспільства, відповідності запитам особистості, роботодавців і суспільства. Оскільки запити різних соціальних, професійних груп, окремих осіб можуть бути різними, тому й результати освіти можуть бути оцінені різними суб'єктами (студентами, батьками, викладачами, роботодавцями тощо) за різними критеріями, на різних рівнях, а це актуалізує проблему підходів щодо технології моніторингу та управління якістю вищої освіти» [112, с. 49].

Ю. Ф. Зіньковський розглядає якість вищої освіти як «комплексну характеристику, що відображає діапазон і рівень освітніх послуг, які надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. На думку автора, якість вищої освіти є системною категорією, яка охоплює поняття «якість навчання» і «якість підготовки» [69, с. 1016].

Вищезазначене надає можливість зробити висновок про те, що поняття «якість освіти», «якість навчання», «якість підготовки», «якість знань» є взаємодоповнюючими.

На думку О. Савченко, «якість освіти як соціально-педагогічне явище вивчається у двох площинах – теоретико-методологічній та практичній. У першій площині дослідники ведуть пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування освітніх систем. У другій – ставлять перед собою більш

прагматичні цілі, пов'язані з пошуком способів впливу на якість освіти та управління процесом її поліпшення» [130, с. 7].

Розглянемо структуру якості освіти за В. Максимовою, що є «сукупністю взаємопов'язаних властивостей об'єкта, тобто ієрархією властивостей, характеристик і показників стану того об'єкта, який підлягає аналізу й оцінці» на Рис. 1.1.

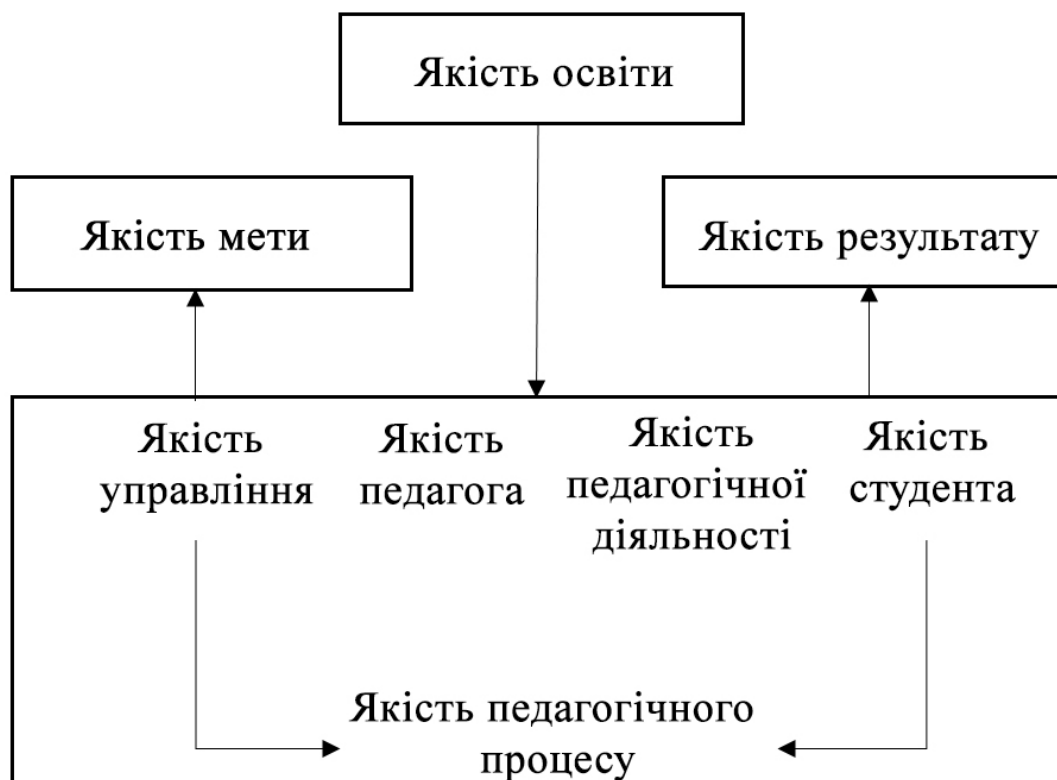


Рис. 1. 1. Структура якості освіти за В.М. Максимовою.

Джерело: [97]

Розглянувши цю структуру, можна зробити висновок, що якість освіти та якість результату освітньої діяльності є тісно пов'язаними із якістю мети, якістю педагога, якістю педагогічної діяльності, якістю студента, якістю управління, якістю педагогічного процесу в цілому. Для усіх вищезгаданих факторів важливою є якість мети. Якість педагогічного процесу є безпосередньо пов'язаним із якістю студента та якістю управління. Отже,

якість освіти є комплексним явищем, залежним від різних факторів, які були зазначені вище.

Українські та зарубіжні вчені розглядають якість освіти також у філософському вимірі. Зокрема, В. Вікторов здійснює спробу філософського дослідження проблеми управління якістю освіти, уточнюючи зміст питання якості освіти та показників, за якими вона визначається та оцінюється. Серед процесів, що безпосередньо впливають на якість освіти, філософ визначає процеси централізації / децентралізації, які притаманні процесу управління освітою. Так, централізацію та децентралізацію визнано «важливим інструментом, що підтримує зміни в суспільстві, через що гармонійний баланс між централізаційними та децентралізаційними процесами є фундаментально важливими. При цьому децентралізація не має бути метою, а лише механізмом змін, а рішення, що приймаються на користь централізації/децентралізації, повинні бути спрямовані на формування освітніх цілей» [20].

Досліджуючи проблему управління якістю освіти, О. Волков, Л. Віткін, Г. Хімічева, А. Зенкін вважають управління якістю «ключовою функцією управління будь-якої організації та основним засобом досягнення і підтримки його конкурентоспроможності. Цей підхід передбачає участь усього персоналу організації у створенні високоякісної продукції або послуги на всіх етапах її життєвого циклу: від стадії маркетингу, проектування, виробництва експлуатації, обслуговування до утилізації» [24, с. 42].

С. Сисоєва та І. Соколова зазначають, що «менеджмент якості вищої освіти – це процедура підтримки сталого розвитку вищої освіти на різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнях, у різних типах закладів освіти для гарантій міжнародних, європейських і національних стандартів якості» [133, с. 313]. Науковці схиляються до думки, що ефективний менеджмент якості вищої освіти співвідноситься з поняттям ефективного менеджменту якості загалом та на концептуальному рівні означає наступне: постійність мети; акцентування уваги на задоволенні клієнта, на процесі, що потребує

постійного вдосконалення; використання фактичних даних у процесі укладення рішень, а також довгострокові зобов'язання з боку адміністрації.

З вищезазначеного можна зробити висновок про те, що менеджмент освіти дозволяє суттєво покращити та актуалізувати діяльність і підвищити результативність роботи закладу освіти; досягти і стабільно підтримувати високу якість освітніх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; отримати визнання замовників через процедуру сертифікації; брати участь в тендерах, у тому числі міжнародних щодо надання освітніх послуг на взаємовигідних умовах [133, с. 214].

Н. Батечко зауважує, що «якість освіти – це узагальнена ознака розвитку освіти в державі в цілому, але й одночасно індикатор відповідності освітньої політики і реформ у сфері освіти особистісним й суспільним потребам» [3, с. 2]. Автор інтерпретує якість як синергетичну категорію. Вона характеризує поняття «якість» та «якість освіти» з основних позицій синергетики: відкритості, нелінійності, емерджентності, наявності біфуркаційних станів та самоорганізації [3, с. 8]. Н. Батечко також характеризує якість як відкрите системне утворення, «...адже саме відкритість є однією з найважливіших характеристик системних об'єктів. Відкритість, з точки зору синергетики означає використання системою всіх можливостей та інформаційних потоків, пов'язаних з умовами середовища, визначення найбільш значущих зовнішніх умов, чинників, що сприяють або перешкоджають функціонуванню системи» [3, с. 2].

Н. Батечко також пропонує розглядати поняття якості з позицій емерджентності. Вона доводить, що якість виступає як складне системне утворення, «елементи якого взаємодіють як між собою, так із зовнішнім середовищем. При цьому внутрішні властивості (взаємодія всередині об'єкту) виступають джерелом нових властивостей, що раптово виникають (емерджують)» [3, с. 2]. У цьому випадку з'являється нова якість, що є притаманною всьому об'єкту по відношенню до якості частин. У такій взаємодії частин всередині об'єкту можна прослідкувати його цілісність.

Зовнішні властивості, тобто взаємодія за межами об'єкту із іншими об'єктами або зовнішнім середовищем, відповідає принципу відкритості та є джерелом змін властивостей протягом певного часу. Отже, на думку вченої, «... якість можна віднести до відкритих системних об'єктів, між структурними елементами якого та із зовнішнім середовищем постійно відбувається обмін енергією, речовиною, інформацією, а тому для нього характерною є постійна стохастичність і мінливість, явища флуктуації та біфуркації. В процесі еволюції якості певного об'єкту: окремо флуктуація або їх комбінація можуть стати настільки сильними, що попередня організація не витримує і руйнується. У цей переламний момент, який називають точкою біфуркації, принципово неможливо передбачити, в якому напрямі буде відбуватись подальший розвиток якості: чи стане стан об'єкта ще більш хаотичним, чи якість отримає новий, більш високий рівень організації» [3, с. 9].

Крім того, Н. Батечко зазначає, що «в сучасних умовах якість вищої освіти є однією із головних тенденцій подальшого розвитку освітньої сфери та пріоритетним напрямом у сучасному науковому дискурсі» [4, с. 156].

Деталізуючи поняття «продукт освітньої діяльності», І. Булах вказує на те, що контроль є важливою функцією забезпечення належного рівня професійної компетентності випускників вищої школи (в Україні цей рівень задається складовими галузевих стандартів вищої освіти, зокрема – освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця) [13]. Автор пропонує наступні компоненти системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: контроль за рівнем підготовки абітурієнтів та професійною компетентністю випускників (із застосуванням сучасних методів вимірювання та оцінювання), управління освітнім процесом із використанням положень загального управління якістю (Total Quality Management, TQM) та систему державних стандартів як засіб управління якістю освіти [13].

Щодо трактувань понять «моніторинг» та «експертиза», Г. Єльнікова тлумачить їх наступним чином: «моніторинг – це комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і



спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта; експертиза – розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити правильний висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу» [63].

Спираючись на етимологію слова моніторинг (від лат. *monitor* – той, що нагадує, наглядає, застерігає), Т. Лукіна розуміє моніторинг в освіті як «спеціальну систему збирання, опрацювання, зберігання і поширення даних про стан освіти, прогнозування динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [94, с. 519-521]. Автор також зазначає, що «аналізоване явище як інформаційна основа системи управління освітою (зокрема – якістю освіти) знаходиться в процесі формування і є порівняно новим для нашої держави, чим актуалізується ідея вивчення зарубіжного досвіду моніторингу освіти з наступним привнесенням його найкращих надбань до системи освіти України» [94, с. 519-521].

На думку Ю. Зіньковського, моніторинг якості освіти може проводитися двома різними шляхами: застосовуючи контроль освітнього процесу й контроль знань випускника. Учений зазначає, що «... перший, споріднений контролю, наприклад, металообробного верстату: здійснюється поточний аналіз багатьох конструкторських систем самого верстата, але не його вихідного виробу – деталі. Він об'єктивно може оцінити освітню, але не професійну підготовку студента. Цей шлях моніторингу більше висвітлює в знаменитій тріаді знання, але не вміння» [70, с. 205].

Незважаючи на досить широку розробленість означеної проблематики, серед освітян та науковців не існує єдиної думки щодо трактування поняття якості вищої освіти, що підкреслює необхідність та актуальність досліджень у цьому напрямку.

Варто зазначити, що американський вчений, статистик і консультант з теорії управління якістю Е. Демінг (E. Deming) у своїй науковій праці “Вихід

із кризи” розглядає якість як системну мету [207]. Він розробив цикл безперервного вдосконалення якості, відповідно до якого необхідно постійно проходити всі чотири етапи Циклу постійного вдосконалення (Циклу Демінга) – планування, виконання, контроль, коригування. Його теорія управлінської технології необхідна для побудови стійкого розвитку організації [207].

Менеджмент якості, на думку М. Гінзбурга (2004), «є галуззю знань, яка допомагає здійснювати функції керування, суб'єктами якого є люди (керівники різних рівнів) і є спрямованою на людей (об'єктів керування). Оскільки, менеджмент – наука про соціальне, адміністративне керування, то і менеджмент якості – це набір методів, принципів, засобів і форм організації та керування виробництвом і виробничим процесом з метою включення вимог до якості» [29].

На думку С. Джорджа та А. Ваймерскірх, «модель управління ідеології TQM спрямована на досягнення двох цілей організації: надання споживачам продукції або послуги, яка повною мірою задовольняє їх потреби і навіть перевищує їх; постійне вдосконалення всієї діяльності і збільшення можливостей організації для досягнення дедалі більшого задоволення всіх зацікавлених у результатах її діяльності сторін» [35].

Французька науковиця Л. Ендріцці (L. Endrizzi) підкреслює три взаємозалежні рівні впливу на якість освіти: освітній заклад, навчання та особистість [225].

На думку інших французьких науковців, А. Стампф (A. Stumpf), П.-А. Гарессю (P.-A. Garessus), а також згадуваної вище Л. Ендріцці (L. Endrizzi), у літературі не існує одностайної згоди стосовно визначення якості вищої освіти або способу її вимірювання [338; 225]. Тим не менш, автори приймають той факт, що якість навчання стосується трьох об'єктів: розвиток культури якості, якісна освітня пропозиція та підтримка викладання та навчання [225; 243].

Основна складність в оцінці цих вимірів, які на вигляд є такими, які важко об'єктивізувати, полягає у визначенні критеріїв та показників, характерних для кожного з них, з урахуванням контекстуальних обмежень.

Отже, як зауважує Л. Ендріцці, не існує універсальних вимірів якості освіти, що передбачає використання безлічі методів у комплексному підході [225, с.29].

Французькі науковці Ж. Дежан (J. Dejean) та Н. Реже Коле (N. Rege Colet) зазначають, що у Франції на процесі розповсюдження оцінювання якості викладання позначились вагання з боку державних органів влади з 1992 року, що було ознакою певного політичного небажання перед потрясіннями, спричиненими заходами, які підривають власне цінності професії, або навіть потребують побудови нової системи цінностей [206; 321].

Також слушною є думка Л. Ендріцці про якість викладання. Авторка каже, що прагнення забезпечити засоби задля забезпечення якісної освіти, хоча повсюди пропозиція значно урізноманітнилася, повною мірою здійснює вплив на цей рух. Однак розвиток якості викладання є складною справою, оскільки на викладанні позначаються як цінності закладу, в якому воно відбувається, так і цінності дійових осіб – викладачів та студентів, які у ньому беруть участь. Масовий прихід цифрових технологій у сферу вищої освіти суттєво сприяє просуванню нових освітніх моделей, орієнтованих на студентів; водночас інтернаціоналізація навчання заохочує до переосмислення освітніх програм з точки зору результатів навчання; для підтримки цих переходів у закладах освіти створюються ресурсні центри, а викладачам пропонується навчатись та використовувати досвід цих центрів задля вдосконалення своєї практики. Проблема є серйозною, оскільки педагогічна діяльність, традиційно індивідуальна, стає предметом дискусій у різних колективах [224].

На думку Ф. Енар (F. Hénard) та Д. Роузвор (D. Roseveare), якісне навчання – це використання педагогічних прийомів для отримання студентами результатів навчання. Воно включає декілька вимірів, зокрема ефективну побудову освітньої програми та змісту курсу, різноманітні навчальні контексти (включаючи кероване незалежне навчання, навчання на основі проєктів, спільне навчання, експериментування тощо), пошук та використання

зворотного зв'язку, а також ефективну оцінку навчання та його результати. Якісне навчання також включає в себе добре адаптоване навчальне середовище та служби підтримки для студентів [244].

Для нашого дослідження важливою є думка зарубіжних науковців про оцінювання в системі вищої освіти. Так, австралійські вчені Г. Жуген (G. Joughin), Ф. Доусон (Ph. Dawson) та Д. Бауд (D. Boud), слушно зазначають, що незважаючи на широке визнання необхідності вдосконалення оцінювання у вищій освіті, на окремих курсах завдання з оцінювання занадто часто є підпорядкованими звичайним методам. Хоча зміна оцінки залежить від багатьох факторів, покращення оцінки в кінцевому рахунку залежить від рішень та дій окремих педагогів [237].

Британські науковці К. Браян (C. Bryan) та К. Клегг (K. Clegg) зазначають, що «... оцінювання, напевне, викликає більше стурбованості у студентів та роздратування серед персоналу, аніж будь-яка інша особливість вищої освіти. Воно займає багато часу, який в іншому випадку міг би бути присвяченим викладанню та навчанню. Оцінювання також є предметом значних дискусій щодо того, чи є воно справедливим, ефективним і чи варто витратити на нього стільки зусиль. Оцінювання – це тема, щодо якої люди мають сильні думки, хоча чи є ці думки підкріплені хорошим розумінням того, що це і як воно працює, викликає менше впевненості. Немає сумнівів у тому, що багато студентів та викладачів вважають, що краще б оцінювання відрізнялось від того, що вони переживають в даний час. Однак яким чином воно повинно відрізнитися? Що воно повинно враховувати? Яким напрямком воно має слідувати? І як можна впроваджувати зміни? Оцінювання здається настільки фіксованою та заданою частиною освітньої сцени, що може здаватися менш сприйнятливим до змін, аніж більшість інших особливостей вищої освіти» [256, с. 18].

К. Браян (Cordelia Bryan) та К. Клегг (Karen Clegg) також зауважують, що вимірювання досягнень стало одержимістю вищої освіти, і які б не висловлювались думки, оцінка стала валютою, за допомогою якої

відбуваються торги: чим краща оцінка, тим більша й краща винагорода [256, с. 22].

Науковці наголошують на наступному: незважаючи на те, що дослідження проблеми оцінювання та способи його вдосконалення проводяться протягом десятиліть, у вищій освіті продовжують домінувати традиційні форми оцінювання. Зміна практики оцінювання – це складна справа, який виходить далеко за рамки рішень окремих науковців, включаючи широкий спектр факторів у ширшому дисциплінарному та інституційному середовищі. Тим не менше, рішення окремих науковців та викладацьких груп при плануванні завдань з оцінювання своїх курсів залишаються у центрі процесів вдосконалення [237, с. 3].

Бефрмен М. (Bearman M.), Доусон П. (Dawson P.), Баунд Д. (Boud D.), Беннет С. (Bennett S.), Холл М. (Hall M.) та Моллой Е. (Molloy E.) акцентують увагу на тому, що суттєві вдосконалення практики оцінювання, безсумнівно, вимагають дій на різних рівнях та у різних сферах організаційної діяльності. Більш того, різні рівні та фактори перебувають у динамічній взаємодії між собою. Однак в рамках цієї складності в останніх дослідженнях звернено увагу на значну роль окремих науковців та викладацьких команд у розробці завдань з оцінювання та пов'язаних з ними практик на мікрорівні індивідуального курсу [175; 183].

На думку британської дослідниці Г. Гіббс (G. Gibbs), у Великобританії, як і в багатьох країнах, протягом останніх десятиків років відбувся зсув у сприйнятті вищої освіти, і, особливо, відбувся перехід до утилітарного погляду на вищу освіту як підготовку до працевлаштування. У Великобританії специфікація Агентством з оцінювання якості предметних орієнтирів для всіх дисциплін та переходу до визначення навчальних планів з точки зору результатів навчання вимагало нових видів оцінювання, призначених для оцінювання «ключових навичок», «передаваних навичок», «загальних навичок» чи «атрибутів випускників», а не оцінювання лише набутих знань. Ці типи оцінювання ще більше акцентують на зворотному зв'язку (оскільки

навички засвоюються за допомогою циклів практики та зворотного зв'язку), і за своєю суттю вони є дорожчими та трудомісткішими, аніж звичайні письмові іспити. Відсутність досвіду конкретизації цих навичок часто призводила до того, що в кожному окремому курсі визначалось занадто багато аспектів, що призводило до зростання кількості випадків оцінювання студентів, а також до більш складних та багатогранних завдань та тестів. Можливі наслідки стосовно ресурсів часто призводять до більш поверхневої, а не більш досконалої оцінки [235].

На думку канадського науковця Н. Гронлунд (N. Gronlund), оцінка є пов'язаною з різноманітними завданнями, за допомогою яких викладачі збирають інформацію про успішність та досягнення своїх студентів [239].

Зарубіжні дослідники підкреслюють, що оцінювання має дві основні цілі. Однією з причин є навчання студентів, а другою – сертифікація, яка передбачає оцінювання навчальних досягнень.

Науковці стверджують, що формуюча та підсумкова оцінки відповідають цим цілям [239; 331; 333].

Коли оцінювання успішне, ці дві функції повинні збігатися [Carless, 2007]. Формувальне оцінювання відбувається на постійній основі протягом курсу навчання [331; 333]. Воно заохочує студентів займатися навчальним предметом, що допомагає їм ознайомитись з інформацією, яку вони намагаються вивчити [261]. В ефективному формувальному оцінюванні має місце активна участь студента та викладача [261]. Коли студенти беруть активну участь у цій діяльності, це призводить до глибшого мислення та тривалого збереження вивчених понять [288, с. 146]. Покращення результатів навчання студентів досягається завдяки зворотному зв'язку з різними завданнями з оцінювання [333]. Завдяки своїй цінності для навчання формувальне оцінювання вважається оцінкою навчального процесу [192; 245; 289]. Підсумкове оцінювання використовується для оцінки навчальних досягнень студентів і відбувається в кінці курсу або етапу навчання [239].

К. Гібсон (K. Gibson) і С. Шоу (C. Shaw) кажуть, що загальні методи, що використовуються для підсумкового оцінювання, включають модульні тести, іспити та заключні презентації або проекти. Однак розрахунок часу для цих практик ускладнює модифікацію навчання студентів. Тому їх використовують лише для того, щоб визначитись з оцінками [236]. Через це підсумкове оцінювання називається оцінкою навчання [245; 289].

Тим не менше, Д. Карлесс (D. Carless) зазначає, що підсумкове оцінювання може бути формуючим також і для навчання, якщо надається зворотний зв'язок, який допомагає студентам навчатися [192]. У вищій освіті більшість стратегій оцінювання, таких як курсові завдання, виконують дві функції: формуючу (оцінку для навчання) і підсумкову (оцінка навчання) [245; 343].

М. Біренбаум (M. Birenbaum) зауважує, що оцінювання є основою освітнього процесу, оскільки воно має безпосередній вплив на освітній процес студентів. Підсумкові оцінки допомагають встановити, чи досягли студенти поставлених перед ними цілей. Формативні оцінки забезпечують передбачуваний зворотний зв'язок, який допомагає студентам досягти своїх цілей [181].

Вивчаючи проблемне поле якості освіти та управління нею, можна констатувати, що майже у всіх наукових джерелах дослідники вказують на протиріччя між сучасними потребами суспільства, зокрема економіки, та результатами діяльності освітніх систем, які не завжди і не в усьому відповідають таким потребам.

Узагальнення результатів здійсненого тематичного огляду наукових досліджень дозволяє резюмувати, що питання оцінювання якості освіти хвилює вчених з різних галузей науки, однак поки що немає системного бачення цих питань. При цьому фахівці з педагогіки, філософії, управління, економічних та технічних наук вказують як на низький рівень практичного вирішення цієї проблеми в нашій державі, так і на відставання від світових

тенденцій у розвитку питання оцінювання якості вищої освіти у науковій теорії.

### **1.3. Характеристика освітніх моделей оцінювання якості університетської освіти та історичні передумови їх розвитку**

Система освіти кожної держави та її культура – це унікальне явище. Воно є набагато складнішим, аніж інші системи, оскільки є тісно пов'язаним з духовними і матеріальними аспектами минулого і сьогодення держави. Зокрема, особливого значення набула сьогодні проблема забезпечення якості вищої освіти. Це пов'язано з тим, що у більшості країн підвищення якості вищої освіти є стратегічним завданням держави, від якого залежить збереження високого інтелектуального потенціалу нації й стабільний економічний розвитком країни.

У процесі реформування освіти в Україні варто ознайомитися з подібними процесами в країнах Європейського Союзу, зокрема Франції, яка відстоює історичні здобутки освітньої галузі, отримані впродовж століть і якими вона завжди пишалася, зокрема у сфері оцінювання та забезпеченні якості вищої освіти.

В контексті нашого дослідження важливим є питання світових моделей оцінювання якості вищої освіти. У світовій практиці існує два підходи щодо моделей оцінювання якості університетської освіти. Перший підхід охоплює європейську та американську моделі оцінювання якості вищої освіти.

А за другим підходом виділяють три основні моделі оцінювання якості:

- британську;
- американську;
- французьку.

За першим підходом до поділу, зазначимо, що умовно всю сукупність світових систем оцінювання якості вищої освіти, яка почала складатися ще наприкінці минулого століття, можна розділити на два типи: система з яскраво



вираженою централізованою зовнішньою оцінкою якості вищої освіти та система з переважанням внутрішньої оцінки.

Для першої, європейської, характерною є система з яскраво вираженою централізованою зовнішньою оцінкою якості вищої освіти [355].

Для другої, американської, характерною є система з переважанням внутрішньої оцінки.

Зауважимо, що «зовнішня оцінка» якості вищої освіти поширена в країнах, де в системі оцінювання переважають державні структури. Такими структурами є міністерства освіти або спеціалізовані державні органи, покликані гарантувати високу якість вищої освіти. Самооцінювання в даному випадку має формальну «вартість». Необхідно зазначити, що зовнішнє оцінювання може здійснюватися зусиллями громадських організацій. В цьому випадку мають місце такі складові системи оцінки, як державний або громадський контроль, ліцензування, державна акредитація та інші [355].

Особливість другого типу систем оцінювання якості вищої освіти полягає в тому, що на рівні держави органів зовнішнього оцінювання не існує або вони не відіграють визначальної ролі в системі оцінювання, оскільки тут переважає процес внутрішнього самооцінювання закладу вищої освіти. Робота з оцінювання якості здійснюється самим закладом вищої освіти, і вона спрямована на поліпшення діяльності закладу освіти.

Система оцінювання якості європейської вищої освіти включає два підходи: континентальний (країни Європи) та британський.

Для континентального підходу традиційно найбільш важливою характеристикою є зовнішня сторона оцінювання. Тобто, в процесі оцінювання з'ясовується, наскільки випускники вищого закладу освіти є готовими стати учасниками розвитку національної економіки держави. Ця обставина пояснюється тим, що ЗВО фінансується урядом. В цьому випадку мова йде про наявність зовнішньої системи оцінювання. Для британського підходу характерні незалежність та автономність, оскільки британські університети вільні в своєму розвитку й виборі форм контролю. Це пов'язано

з тим, що система вищої освіти у Великобританії є менш залежною від державного фінансування, і в рамках даного підходу реалізується внутрішня система оцінки якості [355].

Процес формування європейської та американської моделей обумовлений історичними, соціально-економічними умовами, ментальними особливостями різних народів й рядом інших факторів. Американська модель оцінювання якості вищої освіти формувалася протягом досить тривалого періоду, вона принципово відрізняється від британського та континентального підходів і має свої особливості.

Розглянемо характеристики освітніх моделей оцінювання якості вищої освіти за другим підходом. Ю. Якименко зазначає, що британська модель базується на внутрішньому самооцінюванні якості в межах певного закладу вищої освіти, французька модель передбачає зовнішню оцінку закладу вищої освіти з погляду його відповідальності перед суспільством, а американська поєднує риси як британської, так і французької моделей [161, с. 124.].

Зауважимо, що в основу європейської системи забезпечення якості вищої освіти покладена саме американська модель, яка є найприйнятнішою в умовах інтеграційних освітніх процесів. З перших днів існування вищої освіти оцінка якості її процесів та результатів знаходиться в центрі уваги закладів вищої освіти, проте якість іноді стає джерелом запеклих дебатів. Вже в середньовічній вищій школі можна було розрізнити дві протилежні моделі оцінки якості. Зауважимо, що моделі забезпечення якості вищої освіти радше вказують на два найважливіші аспекти оцінки якості у вищій школі. Посилаючись на сторичний досвід, одна з моделей зветься французькою моделлю контролю за рахунок передачі контролю над якістю вищої освіти зовнішнім органам.

Здійснюючи екскурс в історію, можна побачити, що французька модель є архетипом оцінювання якості з точки зору підзвітності. В рамках французької моделі влада могла вирішувати, що слід вивчати і кому можна дозволити викладати в університеті, причому ці повноваження знаходились в

руках зовнішніх органів. Майстри гільдії доповідали канцлеру про зміст свого викладання [355, с. 355–371]. Французьку модель можна проілюструвати запеклою боротьбою за автономію на прикладі Паризького університету на початку XIII століття. Канцлер собору Нотр-Дам, виконуючий обов'язки єпископа Парижа, представляв домінуючий в той час єпископський світогляд стосовно того, що університети слід розглядати як «церковні колонії». Університети розглядалися як вищі форми навчання, які, проте, мали бути інтегрованими в церковні структури залишатися під єпископською владою [355, с. 355–371].

Як і у випадку з усіма розвиненими країнами, французька вища освіта розпочала різке зростання після Другої світової війни – як спільний результат зростання кількості населення та збільшення потреби у кваліфікованій робочій силі для ринку праці. Із 40 мільйонів жителів в 1940 р., кількість яких не зазнавала значних змін з початку XX століття, населення Франції зросло до 67 млн. у 2017 р. Розширення здебільшого державної системи вищої освіти та досліджень підтримувалось бурхливим зростанням економіки країни. Досягнення ВВП в розмірі близько 42 500 доларів США на душу населення у 2017 році наблизило Францію до двох найдавніших розвинених країн Західної Європи: Німеччини (46 300 дол. США) та Великобританії (41 800 дол. США) [302].

Варто зазначити, що на початку минулого століття частка населення, зайнятого у вищій освіті, не перевищувала 1% – 2%. До 1936 р. вона дуже повільно зростала і становила приблизно 3%. Різке зростання відбулось з початку 70-х років, досягнувши, таким чином, 45% на початку 2010 р. Студенти полишали навчання у віці приблизно 15,2 років у 1965 році та у віці 21,7 у 2006 р. У 2012 р. 43% осіб, які залишили заклад освіти, здобули вищу освіту [309, с. 31–46].

Розвиток масової вищої освіти відбувся після поступового насичення поколінням бебі-бумерів усіх рівнів освіти, починаючи від початкової школи і закінчуючи середньою. Кількість випускників бакалаврату зросла з 31 особи

у 1808р. до понад 700 000 осіб у 2016 р. Їхня кількість складала менше 1% від населення цієї вікової групи на зламі ХХ століття та 78% у 2015 р.

В той же час показники успішності отримання ступеня зросли від 65% у 1960-х до майже 90% у 2010-х. Зростаюча частка абітурієнтів на бакалавраті та зростання їхнього успіху в поєднанні з привабливістю вищої освіти для молодших поколінь, які стикаються із депресивним ринком праці, пояснюють масове зростання кількості студентів у закладах вищої освіти [309, с. 31–46].

У 2016 році заклади вищої освіти прийняли близько 80% усіх випускників школи. Загалом, кількість студентів у вищій освіті зросла у вісім разів у період між 1960 та 2013 роками, досягнувши загалом 2 430000 осіб. Таким чином, очікується, що до 2024 року кількість студентів зросте до 2 806000. Важливо зауважити, що слідом за зростанням кількості студентів зростала й кількість викладачів у державному секторі, досягнувши у 2013 році 91 000 науковців. На сьогоднішній день їхня найбільша частка (близько 95%) викладає в університетах, а решта 5% працюють у професійних школах. При цьому зауважимо, що Франція є типовим представником моделі державного контролю, незалежної від інститутів забезпечення якості освіти.

Розглянемо більш детально британську модель самоврядування у сфері вищої освіти, яка бере свій початок у прагненні керівництва середньовічних університетів Оксфорда та Кембриджу бути абсолютно незалежними від зовнішньої юрисдикції. Англійські середньовічні коледжі були суверенними, самоврядними громадами дійсних членів наукового товариства. В англійських коледжах самі члени наукового товариства мали право усувати неналежне керівництво і призначити нових його членів. Товариство членів наукового товариства повинно було складати судження про якість роботи своїх колег. Британська модель – це вираження того, що ми сьогодні називаємо оцінкою якості шляхом застосування експертної оцінки. Керівництво вирішувало між собою, що слід викладати і кого слід навчати [355, с. 355–371].

Французьку та британську моделі можна вважати двома важливими аспектами будь-якої сучасної системи оцінювання якості у вищій школі. Як

аспект забезпечення підзвітності (французька модель), так і аспект експертної оцінки (англійська модель) є ключовими елементами сучасних систем управління якістю у вищій освіті.

Зауважимо, що британська система вищої освіти постійно адаптується до соціальних змін, і за останні кілька десятиліть її центральні органи влади, місцеві органи влади, уряди та відомства поступово сформували модель так званого «різноманітного співробітництва». Суб'єктами страхування є як уряди, так і установи, призначені урядом чи уповноважені ним. Різноманітна модель співпраці дозволила зацікавленим сторонам дійти згоди щодо взаємних перевірок та противаг при розподілі та експлуатації влади. За різноманітною моделлю співпраці традиція самодисципліни закладу вищої освіти демонструє стан стабільних операцій у взаємній розбіжності та систематичній інтеграції адміністративної та академічної влади.

Сполучене Королівство є типовим представником «офіційної моделі інституту забезпечення якості». Британська система управління якістю в основному складається з Агенції забезпечення якості вищої освіти (the Quality Assurance Agency for higher education), а також включає органи фінансування вищої освіти Великобританії та Рамку досконалості в галузі дослідницької роботи (Research Excellence Framework). Британська система зовнішньої якості вищої освіти поступово пройшла процес переходу від розпорошеності до уніфікації та від акцентування зовнішніх гарантій якості до встановлення ефективних внутрішніх гарантій якості. Зовнішнє оцінювання в основному фінансується органами, відповідальними за фінансування вищої освіти у Великобританії. Вони призначаються відповідно для здійснення оцінювання академічної та дослідницької роботи ЗВО. Далі академічні оцінки поділяються на предметні оцінки та оцінки ЗВО. Британська агенція забезпечення якості вищої освіти, створена в 1997 році, несе повну відповідальність за питання забезпечення якості вищої освіти Великобританії, забезпечуючи справедливі, об'єктивні та точні висновки щодо оцінювання, які надає уряду та громадськості [34; 165].

Основна увага, яка приділяється у звітах з оцінювання, – не безпосередня оцінка якості освіти, яку надає ЗВО, а радше оцінка ефективності внутрішніх систем забезпечення якості ЗВО. В рамках системи британська агенція є незалежним органом з оцінювання вищої освіти, який головним чином відповідає за аудит роботи ЗВО над механізмами забезпечення якості освіти та академічною якістю курсів, в той час як органи фінансування вищої освіти Великобританії відповідають за оцінку якості досліджень ЗВО [291; 34].

Конкретними обов'язками агенції є співпраця з органами фінансування вищої освіти, викладачами, студентами та роботодавцями, захист інтересів студентів та громадськості, а також захист академічних стандартів та якості вищої освіти. Вони також надають студентам та роботодавцям інформацію про академічні стандарти та якість вищої освіти, щоб допомогти їм у прийнятті рішень та у розумінні, а також підтримати прийняття державної політики. Вони покращують управління та гарантію стандартів та якості вищої освіти та сприяють більш широкому розумінню суспільством природи стандартів та якості вищої освіти, включаючи розуміння відповідних еталонних стандартів та розуміння конвенцій у європейських країнах та у всьому світі [291; 34].

Недержавний персонал відповідає за роботу щодо забезпечення якості агенції, а уряд несе відповідальність лише за формулювання загальної політики наукових досліджень та контроль загального обсягу асигнувань, а також не втручається в конкретні роботи. Тому завдяки посередницьким установам із забезпечення якості, таким як британська агенція, уряд Британії здійснив непряме втручання та контроль над вищою освітою [291, с. 73-74].

В якості підсумку зазначимо, що в усіх країнах системи суб'єктів забезпечення якості складаються з декількох установ оцінювання та забезпечення якості на різних рівнях або з різною сутністю, і відповідні агенції в системі суб'єктів задовольняють різні вимоги країни до забезпечення та оцінювання якості. У системах вищої освіти різних країн обов'язки та відносини інтересів цих агентств, урядів та освітніх підрозділів мають різні характеристики, а обов'язки та інтереси кожної сторони в системі суб'єкта є

важливими факторами, що визначають гармонійне функціонування механізму забезпечення якості [291, с. 76-77].

Перша особливість обумовлена тим, що в США, зокрема, склалися три моделі взаємин «заклад вищої освіти – держава (штат)», на основі яких і сформувалася система оцінювання та управління якістю вищої освіти цієї держави. Ці відносини можуть варіювати від визначення положення університету як закладу вищої освіти, який користується підтримкою держави й закладу вищої освіти, який контролюється державою, а також до закладу вищої освіти як громадського об'єднання, що володіє свободою у вирішенні широкого кола питань. Такий стан справ мав би породити хаос на ринку освітніх послуг. Проте система акредитації, що сформувалася в США, є яскравим прикладом «акредитації знизу» як механізму забезпечення якості освітніх послуг, виробленого самим ринком.

Примітним є те, що в Сполучених Штатах існує три типи акредитації: акредитація всього освітнього закладу; акредитація освітніх програм; регіональна акредитація. Перший тип акредитації спрямований на оцінку роботи всього закладу освіти; другий тип, відомий також як спеціалізований або професійний, є спрямованим на оцінку окремих програм. Регіональною акредитацією займаються регіональні асоціації, які оцінюють відповідність якості освіти вимогам регіону [88].

Як зауважує французька дослідниця Лора Ендріцці, у Північній Америці оцінювання навчання відбувається більш систематично та документується краще. Зокрема, застосування таких процедур, як самооцінка за допомогою досьє викладання (досьє або портфоліо викладання, англ. teaching dossier or portfolio) та експертної оцінки навчальних матеріалів значно зросло за останні 30 років та використовувалось у 60% та 40% американських університетів наприкінці 1990-х [225].

Третя особливість є відображенням практики акредитації закладів вищої освіти США, у якій склалися два основних типи акредитації – інституційна і спеціалізована (професійна). Інституційна акредитація акцентує увагу на тому,

що кожна зі складових закладу робить свій внесок у досягнення цілей закладу, хоча й не обов'язково на одному і тому ж рівні якості. Такий тип акредитації здійснюється комісіями регіональних асоціацій акредитації та низкою національних агентств з акредитації.

Спеціалізована, або академічна, акредитація зазвичай стосується академічних програм, структурних підрозділів або шкіл, які є частинами установи. Акредитованою структурою в цьому випадку може бути коледж чи школа в межах університету або навчальний план в межах дисципліни. На сьогодні організації, які займаються професійною акредитацією зазвичай вимагають від університету спочатку отримання інституційної акредитації до проведення акредитації окремої освітньої програми.

В умовах децентралізації управління системою вищої освіти в США функціонує Рада з акредитації вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation) і Федеральний департамент освіти США (United States Department of Education). Вони здійснюють контроль за діяльністю акредитаційних агентств. Департамент освіти видає схвалення акредитаційними асоціаціям, яке береться до уваги під час федерального фінансування. Раду створено в 1996 році. Це приватна некомерційна організація коледжів і університетів. В цілому діяльність Ради зводиться до створення методів вдосконалення процесу акредитації, розробки процедури визнання самих акредитаційних організацій, демонстрації того, що рішення про акредитацію закладів вищої освіти приймаються справедливо. Рада періодично переглядає роботу акредитаційних організацій, розвиває якість освіти шляхом формального визнання організацій, які надають акредитацію ЗВО [194; 334]. Існує також Асоціація спеціальних і професійних акредитаційних організацій, членами якої є професійні акредитаційні організації. Вона також має на меті розвивати систему акредитації. Від своїх членів Асоціація вимагає дотримання розробленого нею кодексу практики атестації (Code of Good Practice) [88].



Найбільш авторитетною організацією, що акредитує освітні програми в області техніки і технологій, є Рада з акредитації програм в галузі техніки і технологій США (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET), яка є федерацією 30 професійних інженерних і технічних товариств. Своє завдання організація бачить у підтримці світового лідерства щодо забезпечення якості та стимулювання інновацій в освітніх програмах в галузі прикладних наук, обчислень, техніки і технології. Рада акредитувала понад 1500 інженерних і 700 технологічних освітніх програм закладів вищої освіти США. За межами США вона оцінює відповідність програм зарубіжних закладів вищої освіти американським аналогам. Акредитація Ради забезпечує всебічну оцінку якості діяльності інженерних закладів вищої освіти США і ряду інших країн [166].

Вища освіта в Сполучених Штатах є одночасно джерелом гордості, темою постійних дебатів, об'єктом критики та закликів до реформ. У першій декаді XXI століття проблеми були зосереджені на ефективності навчальних занять та якості навчання студентів, а також на доступності та збільшенні витрат [325]. У США та Канаді ринок є домінуючою формою координації у вищій освіті. Конкуренція між закладами вищої освіти є загальновизнаною.

Заклади вищої освіти організовані на основі, яка значною мірою нагадує приватні корпорації. Верхівка ЗВО наділена значною владою. Ці установи мають правління і президента, на зразок приватних корпорацій. ЗВО в США повинні здійснювати саморегулювання. Якщо вони цього не робитимуть, вони втратять ресурси, студентів та науковців, які перейдуть до їхніх конкурентів [355, с. 355–371].

Однією з характерних рис американської вищої освіти є те, що вона адаптується до потреб суспільства в питаннях знань, компетентностей та лідерства. Американська вища освіта, особливо в її найбільш формуючі моменти, характеризувалася відчуттям та визнанням своєї громадянської ролі. Інші помітні характеристики включають фундаментальну прихильність до цінності індивідуальних відмінностей та приведення різноманітних поглядів

на основні проблеми, визнання важливості та сили знань у сучасному житті. Європейська система забезпечення якості вищої освіти базується саме на американській моделі, яка є прийнятною в контексті інтеграції освітніх процесів.

Коли було засновано США, конституція цієї країни передбачала те, що федеральний уряд не має права втручатися в освіту в штатах. Після закінчення Громадянської війни в 1865 році США почали відчувати необхідність створення централізованої інституції для управління освітою. У 1868 році до Міністерства внутрішніх справ додалось Управління освіти, але його обов'язки обмежувалися керівництвом невеликим федеральним освітнім фондом та наданням допомоги та консультацій ЗВО у штатах. Федеральний уряд офіційно не створював Міністерства освіти до 1979 року. Державні, регіональні та місцеві ради освіти все ще контролюють реальну владу у відповідній освітній політиці, розробці та плануванні та розподілі коштів. З постійним збільшенням витрат на освіту та прийняттям декількох законів про освіту, таких як Закон про національну оборонну освіту, Закон про освіту для дітей з обмеженими фізичними можливостями та Закон про освіту дорослих, освітня політика центральної влади поступово проникала і в штати.

Оскільки освіта орієнтована на всіх і передбачає майбутнє всіх сімей та окремих людей, у США освіта є як головним національним питанням, так і головним питанням для державних та місцевих органів влади та соціальних груп. Тому найбільшою рисою американської системи освіти є те, що урядові та соціальні сили вкладають в освіту багато трудових ресурсів, матеріалів та фінансів, формуючи багатонаціональну систему освіти, мобілізуючи ініціативи різних сил для управління школою та застосовуючи правила ринку освіта з «трьома вичерпними»: охоплює всіх людей, усі аспекти та весь курс. Порівняно з освітою, яка покладається суто на державні інвестиції (так звана «одноколійна» система), багатонаціональна система освіти має більшу ефективність та кращі результати. Щодо забезпечення якості освіти, для США характерна модель домінуючих відомств. Суб'єктами гарантії в цій моделі є

агенції, що пов'язують уряди та ЗВО, при цьому відомства знаходяться у відносинах співпраці із державними та федеральними урядами та доповнюють один одного в рамках діяльності із забезпечення якості.

Сполучені Штати є типовим представником «приватної моделі агентства із забезпечення якості». Американські приватні школи, організації професійного оцінювання та акредитації, а також Рада з питань акредитації закладів вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation – CHEA), яка має координуючу та керуючу функцію, складають систему управління якістю. Американські агенції з оцінювання та акредитації, як правило, є приватними організаціями, незалежними від ЗВО та професійних асоціацій, і, виходячи з відмінностей у своїх цілях оцінювання, їх можна розділити на організації з акредитації ЗВО та професійні організації з акредитації [194].

Наразі 11 американських організацій з акредитації шкіл, вісім місцевих організацій з акредитації закладів вищої освіти та 61 організація з професійного оцінювання та акредитації серед усіх американських організацій з оцінки та акредитації закладів вищої освіти. Ці організації отримують державне фінансування, а також не залежать від уряду і є агентствами з оцінювання та акредитації вищої освіти, які є створеними згідно із законом і характеризуються багатьма формами. CHEA координує та визнає операції з акредитації та надійність цих організацій [88].

Що стосується організаційної структури, то американські організації з акредитації посередників – це агенції з системою членства, утворені асоціаціями вищої освіти, ЗВО, а також різними соціальними представниками та організаціями з учасниками, які мають бажання долучитися до процесу оцінювання. Американська оцінка вищої освіти – це добровільна діяльність з боку ЗВО. Американські організації з оцінки та акредитації вищої освіти є невід'ємною частиною цієї волонтерської системи. Ця добровільність в основному проявляється, по-перше, в тому, що американські організації з оцінювання вищої освіти формуються добровільними спілками різних шкіл. ЗВО або відповідні школи охоче подають заявку на участь у оціночних заходах

цих організацій. Без подання заявки організація з акредитації не буде активно їх оцінювати, а також не має права примусово брати участь в акредитації.

Обов'язки та права акредитаційних установ та закладів освіти координуються створеними організаціями, а не шляхом їх виконання. Обов'язки агентств з акредитації передаються між ЗВО та ЗВО, ЗВО та суспільством, ЗВО та професійними галузями через діяльність з акредитації. Однак агенції з акредитації безпосередньо впливають на репутацію, джерела студентів та фінансову допомогу ЗВО за результатами акредитації, і більшість ЗВО у США можуть брати активну участь в акредитації, тому такі види агентств мають значний суспільний вплив. Міністерство освіти США та органи державного управління освітою США не мають законних повноважень для управління агенціями з оцінки, і вони є партнерами, які ставляться однаково до одного і поважають один одного, і не мають стосунків з керівництвом [88].

Зауважимо, що існує певна конкуренція між зазначеними моделями. Бажання конкурувати з американською системою освіти з'явилося в Європі протягом останніх двадцяти років. Першим кроком на шляху побудови системи єдиних вимог до якості вищої освіти в Європі стала Сорбоннська декларація 1998 року (Sorbonne Joint Declaration, 1998). Її основна ідея полягає у створенні в Європі відкритої системи вищої освіти. В її рамках має зберігатися культурна, національна своєрідність окремих країн й водночас створюватися єдиний простір викладання і навчання, в якому студенти та викладачі мали б можливість для необмеженого пересування і тісного співробітництва [335].

Наступною відповіддю у цій конкуренції європейської вищої освіти американській вищій освіті став Болонський процес. Вагомим етапом об'єднання зусиль в процесі формування єдиного освітнього простору стала Болонська декларація, яка була підписана у червні 1999 року. Вона сприяла створенню простору європейської вищої освіти. Результатом цієї дії держав-учасниць стало узгодження спільних вимог, критеріїв та стандартів

національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного Європейського освітнього та наукового простору до 2010 року [344].

Зазначимо, що моделі оцінювання якості вищої освіти, про які було сказано вище, мають за мету підвищення її якості. При цьому, якість вищої освіти є основним показником рівня довіри до закладів освіти, сумісності національних систем освіти різних країн та мобільності студентів. Забезпечення якості освіти є завданням багатоплановим і охоплює такі аспекти:

- наявність науково-педагогічних кадрів належного рівня кваліфікації, а також фінансових, матеріальних, інформаційних, навчально-методичних та інших ресурсів;
- вироблення чітких вимог до контингенту студентів та їх практична реалізація під час прийому (конкурсного відбору) на навчання;
- організація освітнього процесу, адекватна сучасним тенденціям розвитку національної та світової вищої школи та рівню розвитку суспільства й економіки;
- визначення умов та параметрів системи атестації студентів;
- розроблення та реалізація нових освітніх технологій;
- контроль освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях – закладу вищої освіти, держави та на міжнародному рівні.

Головним документом, який визначає процедури забезпечення якості освіти серед країн – учасниць Болонського процесу, є «Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [336]. Цей документ, згідно з яким гарантування якості освіти здійснюється на інституційному, національному та європейському рівнях, містить:

- стандарти та норми стосовно забезпечення якості освіти на рівні закладу вищої освіти;
- стандарти та норми стосовно зовнішнього забезпечення якості освіти на рівні країни;

- стандарти та норми стосовно міжнародного (європейського) забезпечення якості освіти [336].

Стандарти та норми базуються на основних принципах гарантування внутрішньої та зовнішньої якості вищої освіти в європейському освітньому просторі (Див. Додатки А та Б).

У стандартах та нормах забезпечення якості освіти важливу роль відведено, зокрема, зовнішньому забезпеченню. Його основними завданнями є:

- захист національних академічних стандартів вищої освіти;
- акредитація освітніх програм та закладів освіти;
- захист споживачів освітніх послуг;
- надання об'єктивної та достовірної інформації (якісної, кількісної) про освітні програми та освітні установи;
- поліпшення рівня якості знань [336].

Зокрема, основні вимоги Європейських стандартів та норм щодо внутрішнього забезпечення якості освіти на рівні вищого навчального закладу наведено в Додатку А.

В цілому, різноманітність систем оцінювання вищої освіти, які є у світі, може бути умовно розподілена на два типи:

- Система оцінювання якості вищої освіти в тих державах, де існують відповідні державні структури, які регулюють розвиток вищої школи, – наприклад, міністерства освіти. У таких випадках система оцінювання базується на пріоритеті державних органів або структур, які отримують державне фінансування. При цьому самооцінюванню відводиться номінальне значення, а основні зусилля спрямовані на здійснення ефективного зовнішнього оцінювання державними органами або громадськими організаціями. Такі системи оцінювання доволі часто є пов'язаними з урядовим контролем, ліцензуванням, державною акредитацією, порівнянням різних закладів вищої освіти, розподілом фінансових ресурсів й здійсненням впливу на університети.

- Система оцінювання вищої освіти, прийнята в тих країнах, де органів державного управління вищою освітою (у європейському значенні) немає. В такому разі, переважає процес самооцінювання закладів вищої освіти. Професійне або суспільне оцінювання спрямоване на внутрішній аналіз, а також на поліпшення діяльності університетів. Одним з основних напрямів діяльності держав – учасниць Болонського процесу є європейська співпраця у справі забезпечення якості вищої освіти. Розглянемо систему оцінювання якості вищої освіти у різних країнах у Таблиці 1.1. :

Таблиця 1.1.

### Моделі систем оцінки якості вищої освіти

<b>Система оцінювання якості вищої освіти</b>	
<b>«Зовнішня», що ґрунтується на зовнішній оцінці ЗВО</b>	<b>«Внутрішня», що ґрунтується на внутрішній оцінці ЗВО</b>
Скандинавські країни (Норвегія, Данія, Фінляндія – від самого початку) Чехія Латвія Естонія Франція Росія Німеччина (сучасна система, тобто після 1995 року)	Великобританія Німеччина (від самого початку, тобто до 1995 року) США Країни Латинської Америки Австралія Польща

Джерело: складено автором

Отже, англійська модель системи оцінювання якості вищої освіти, в основі якої – внутрішнє самооцінювання її академічної спільноти ЗВО, функціонує в Великобританії, Німеччині, США, країнах Латинської Америки.

У Німеччині до недавнього часу, як і в Великобританії, головна роль в забезпеченні якості освіти належала внутрішній складовій, яка в свою чергу ґуртувалася на компетентності та відповідальності викладацького складу, керівників закладів вищої освіти і навчальних підрозділів. Внутрішній контроль якості освіти у німецьких закладах вищої освіти здійснювався в основному факультетами, а точніше, їх спеціальними комісіями, які несуть відповідальність за освітній процес. Акредитація закладів освіти на

федеральному рівні в Німеччині була відсутньою – державні заклади вищої освіти акредитацію отримували автоматично.

Варто зауважити, що протягом останніх років у цій державі дійшли висновку, що внутрішнього контролю недостатньо, і в 1995 році розпочалось запровадження системи зовнішнього забезпечення якості, яка функціонує за складною багатоступеневою схемою під егідою Конференції ректорів закладів вищої освіти.

У Словенії, навпаки, заклади вищої освіти спільно заснували Комітет з оцінювання якості вищої освіти та самостійно несуть відповідальність за цей нагляд. За законом у Польщі заклади вищої освіти самостійно оцінюють якість освіти.

У США контроль за якістю освіти являє собою вдале поєднання ідей «британської» та «французької» моделей. Система самооцінювання університетів США є найбільш розвиненою. Це пов'язано з тим, що на відміну від держав, де освіта регулюється державними органами, якість вищої освіти в Сполучених Штатах контролюється переважно закладами вищої освіти самостійно. Процедура акредитації університетів здійснюється регіональними Асоціаціями університетів і коледжів. Ці асоціації мають спеціальні Комісії з вищої освіти, які проводять акредитацію на території регіону.

Крім того, висловлюється думка про те, що ті системи оцінювання, які університети організовують самостійно, є доволі прогресивними й дієвими, тому що кожен заклад вищої освіти розробляє свою концептуальну схему, свою стратегію та програму оцінювання, свою методику й план її реалізації відповідно до власних цілей, завдань та ресурсів університету.

Національні системи оцінювання якості освіти, існуючі в даний час в різних країнах, істотно різняться не лише цілями і завданнями, критеріями і процедурами, а й багатьма іншими параметрами, в тому числі, ступенем залученості в цей процес державних? громадських і професійних органів і установ.



Незважаючи на те, що всюди офіційно заявленою метою оцінювання якості є підтримка на рівні заданих стандартів або їх підвищення, в дійсності існують великі відмінності в самому розумінні цього завдання, яке коливається в широких межах – від необхідності посилення контролю за рахунок розширення і вдосконалення звітності до відомості оцінки якості переважно до самооцінювання закладу освіти. Проте, у всіх випадках визнається, що оцінка якості освіти повинна ґрунтуватися на двох складових: внутрішній (самооцінка) і зовнішній. При цьому конкретні механізми визначення цих складових можуть бути дуже різними.

Для оцінювання якості вищої освіти науковцями пропонуються різні підходи і системи. Найбільш цікавим є компетентнісний підхід до вищої освіти, згідно з яким, результат вищої освіти визначається як підготовленість випускника ЗВО до здійснення професійної діяльності – такого, що має не лише знання, уміння і навички по спеціальності підготовки, але й такі особистісні якості, як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння культурних та етичних норм та інших якостей соціального і гуманітарного характеру [160].

На підставі аналізу моделей оцінювання якості вищої освіти, а також підходів до формування принципів оцінювання на різних рівнях, можна виявити загальне й унікальне в представлених моделях оцінки якості вищої освіти.

Отже, загальними є такі аспекти:

- прагнення підвищувати якість вищої освіти в межах різних систем і моделей оцінювання якості вищої освіти, адже якісна вища освіта є запорукою позитивного розвитку будь-якої держави;
- британська й американська моделі оцінювання якості вищої освіти мають подібні риси: ЗВО Великої Британії більш незалежні від зовнішнього контролю, аніж ЗВО інших європейських країн. Як і в американській моделі, тут важливу роль відіграє внутрішнє оцінювання.

- в цілому в Європі на сьогодні не існує єдиної системи інституційної оцінки роботи закладів освіти, в той час як в США керуються, в основному, єдиними принципами акредитації;

- система акредитації закладів вищої освіти, запропонована в американській моделі, на відміну від європейських аналогів, ґрунтується на університетських ініціативах, що є так званою «акредитацією знизу». Основними ознаками, які виступили в якості підґрунтя для здійснення порівняльного аналізу американської та європейської систем оцінювання вищої освіти, є, зокрема, повноваження уряду у сфері оцінювання; формулювання цілей оцінювання; визначення найбільш важливих аспектів оцінювання; способи прийняття рішень і, нарешті, сама організація освітнього процесу.

Узагальнення результатів здійсненого аналізу світових моделей оцінювання якості вищої освіти дозволяє зробити висновок, що проблеми моделей оцінювання якості вищої освіти хвилюють вчених та стейкхолдерів вищої освіти. Національні системи оцінювання якості освіти, існуючі в даний час в різних країнах, істотно різняться не лише цілями і завданнями, критеріями і процедурами, а й багатьма іншими параметрами, в тому числі, ступенем участі в цьому процесі державних, громадських і професійних органів і установ.

### **Висновки до першого розділу**

Науковий аналіз обраної проблеми показав, що поняття «якість освіти» полягає у відповідності рівню задоволення суб'єктів від одержаних за фахом знань, умінь, що відповідають потребам суспільства та ринку праці; сукупності властивостей освітнього процесу та вимог щодо особливостей процесу навчання та його результату з урахуванням зовнішніх та внутрішніх вимог; відповідності одержаного результату поставленим цілям та рівню розвитку особистості; спроможності закладів вищої освіти надавати адекватні вимогам сьогодення освітні послуги та їх відповідність стандартам акредитації.

Розкриття сутності та базових понять дослідження дозволило прийти до висновку, що поняття «університетська освіта» в українському та французькому науковому просторі визначено як навчання, яке забезпечують університети з метою підготовки людей до роботи в різних галузях економіки чи сферах культури. Випускники університету можуть знайти роботу в науково-дослідних та проектних установах, загальноосвітніх школах та середніх та вищих спеціалізованих навчальних закладах.

Вивчено структуру зовнішнього забезпечення якості в Європі. Зроблено висновок про те, що вона характеризується постійною еволюцією та високим ступенем різноманітності використовуваних методів та процесів.

Зазначено, що забезпечення якості постійно змінюється, оскільки воно має відповідати на ширші події у вищій освіті та потреби установ та програм, які вони задовольняють.

Виявлено велику різноманітність у підходах, національному контексті та зрілості систем серед європейських країн та виокремлено деякі спільні риси: посилення уваги до інституційного (внутрішнього) забезпечення якості та створення культури якості; посилення залучення зацікавлених сторін; зростання інтересу до «міжнародного виміру» та потреба у ньому, зокрема, завдяки залученню міжнародних рецензентів.

Зазначено, що національні системи оцінювання якості освіти, які існують сьогодні в різних країнах, істотно різняться не лише цілями і завданнями, критеріями і процедурами, а й багатьма іншими параметрами, в тому числі, ступенем залученості в цей процес державних, громадських і професійних органів і установ.

Проаналізовано підходи, які пропонують науковці до оцінювання якості вищої освіти. Охарактеризовано компетентнісний підхід до вищої освіти, відповідно до якого результат вищої освіти визначається як підготовленість випускника ЗВО до здійснення професійної діяльності, такого, що має не лише знання, уміння і навички по спеціальності підготовки, але й такі особистісні якості, як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку

інтелекту, ступінь засвоєння культурних та етичних норм та інших якостей соціального і гуманітарного характеру.

Охарактеризовано поняття системи як сукупності визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, та системного підходу як загальнонаукової методологічної концепції, особливої стратегії наукового пізнання і практичної діяльності.

Досліджено праці вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно якості вищої освіти та її забезпечення. Виявлено, що проблема оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки є мало вивченою в науковій літературі і потребує проведення ґрунтовного дослідження.

Науковий аналіз обраної проблеми показав, що у світі існує три основні моделі якості освіти: британська, яка базується на внутрішньому самооцінюванні якості в межах певного закладу вищої освіти; французька, що передбачає зовнішню оцінку закладу вищої освіти з погляду його відповідальності перед суспільством; американська, яка поєднує риси як англійської, так і французької моделей.

Узагальнення результатів здійсненого тематичного огляду наукових досліджень дозволяє резюмувати, що питання оцінювання якості освіти хвилює науковців у різних галузях науки, проте системного бачення цих питань поки ще немає.

***Зміст розділу відображений у наступних авторських публікаціях:***

1. Durdas A. Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. *Znanstvena misel journal*. 2020. No 41, P. 33-37.
2. Durdas A. Quality of higher education and the educational models for its assessment. *Polish Journal of Science*. 2020. No 32/2. P. 31-35.
3. Durdas A., Batechko N., Kishchak T., Mykhailichenko M. The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2020. No 2 (63), P. 42-49.
4. Batechko N., Durdas A. The French model for assessing the quality of higher

education: current trends. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2020. No 1 (62). P. 93-97.

5. Durdas A. P. The problem of ensuring the quality of higher education in the scientific literature. *Fundamental and applied research in the modern world: VII Internat. Scientific and Pract. Conf.*, 17-19 Feb. 2021, Boston, USA.

## РОЗДІЛ II. СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

### 2.1. Формування системи оцінювання якості в контексті становлення університетської освіти

Сучасна система оцінювання якості французької університетської освіти є відносно новою. Вона виникла за часи П'ятої республіки (дата заснування 1958 р.) у 80-х роках ХХ століття та сформувалася під впливом світових змін – глобалізації та Євроінтеграції. Проте, становлення університетської освіти Французької Республіки має багатшу історію, яка перетинається з розвитком системи оцінювання якості вищої освіти в історичному контексті та на законодавчому рівні. Французька спільнота вважає систему освіти одним з найважливіших демократичних здобутків нації і частиною культурного внеску Франції у світову цивілізацію.

Відповідно, в нашому дослідженні розглядаємо систему вищої освіти Французької Республіки та систему оцінювання її якості, починаючи з 80-х років ХХ століття і донині, аналізуючи при цьому важливі історичні моменти розвитку цих систем. Передумовою для формування сучасної системи університетської освіти Французької Республіки була низка історичних етапів, які виокремлюємо, спираючись на дослідження О. Неживої [107, с.54].

*Перший період (ХІІ–ХVІІІ ст.) «Зародження університету».* У цей період університети Франції виконували суто освітні функції та не займалися науково-дослідницькою діяльністю. За часів Старого режиму контроль за закладами освіти та регулювання освітньої політики здійснювало переважно духовенство [107, с.54]. Велика французька революція 1789 р. заклала основи для структуризації і систематизації системи освіти.

*Другий період (1789–1799 рр.) «Одержавлення університетської освіти».* Результатом реформування системи вищої освіти стало впровадження наукових ступенів, що дозволило регламентувати професії та гарантувати власнику диплому законне право на професійну діяльність. Отримання диплому підсилювалося прозорою процедурою проведення

обов'язкових випускних іспитів [84, с. 123]. У цей період було закладено основу для класифікації вищої освіти, відкрито Імператорський університет з академічними та професійними факультетами.

Французька система вищої освіти була сформована між XVIII–XIX століттями. Закон «Про університети Франції», прийнятий Наполеоном у 1806 р., закріпив устрій системи вищої освіти майже на 100 років. Університет був поділений на профільні вузькоспеціалізовані вищі школи з лише освітніми функціями; дослідження здійснювались іншими інститутами. Процес освіти, робота викладачів здійснювались під суворим бюрократичним наглядом, усі вищі школи виконували єдині програми занять та іспитів [107, с. 59].

*Третій період (1877–1944 рр.) «Зародження системи університетської освіти Франції».* Для цього періоду характерною є поява й розвиток системи університетської освіти після реформ Наполеонівського університету урядом Третьої Республіки (1870–1940 рр.). Система університетської освіти, сформована наприкінці XIX ст., діяла без суттєвих змін до середини XX ст.

*Четвертий період (1945–1979 рр.) «Зростання та удосконалення системи університетської освіти Французької Республіки»* ґрунтується на соціально-економічних і педагогічних засадах, закладених у 60-80-х рр. XX ст., та процесах глобалізації. Період виникнення технологічних інститутів та розширення підготовки спеціалістів інженерно-технічного профілю [Шевченко А., 2001, с. 74]. Цей період позначився змінами контингенту студентів, характеру попиту на навчання, зросла різниця між фаховою підготовкою у ЗВО, та реальними можливостями щодо працевлаштування випускників за фахом. З 1969 р. почалося розукрупнення університетів (Паризький університет було розділено на 13 університетів) та створення нових університетів у провінційних містах. На початку 70-х років відбулася реорганізація університетів: замість факультетів створено навчально-дослідницькі об'єднання, з повноваженням визначати програми навчальних курсів, керувати дослідницькою роботою, підбирати викладачів тощо.

З'явилися нові напрями навчання: інженерні, сільськогосподарських наук, архітектури, фізичної культури і спорту [92, с. 84]; [28, с. 194].

*П'ятий період (1980–2005 рр.) «Реформування університетської освіти Франції»* характеризується значними змінами в освітній системі, пов'язаними з Болонським процесом після підписання Декрету «Про залучення французької системи освіти до європейської» від 8 квітня 2002 р. [107, с.62]. У 60-70-х рр. ХХ ст. головним випробуванням системи університетської освіти Франції стало збільшення контингенту студентів.

*Шостий період (2005 р. і донині) «Сучасний стан університетської освіти Франції»* ґрунтується на соціально-економічних і педагогічних засадах, сформованих у 60-80-х рр. ХХ ст., та на процесах глобалізації. Вони ведуть до ліквідації академічних меж у функціонуванні національних університетів та до повернення університетському навчанню транснаціонального характеру.

У результаті такого історичного розвитку сформувалася система сучасної вищої освіти Франції, яку вважають однією з найбільш привабливих та досконалих для багатьох країн світу, в тому числі й для України [43, с. 34].

Характерним для французької вищої освіти є різноманітність і різнотипність її ЗВО, які можуть бути незалежними, державними або приватними. Існує декілька типів ЗВО (університети (*universités*) та вищі школи (*grandes écoles*), в яких забезпечується професійна підготовка студентів; вищі професійні школи (*écoles supérieures professionnelles*); спеціалізовані школи (*école spécialisée*); університетські технологічні інститути (IUTs: *Instituts universitaires de technologie*); підготовчі класи до вищих шкіл (CPGE: *classes préparatoires aux grandes écoles*)), які контролюються різними міністерствами та академіями (наприклад, Міністерством економічної політики та промисловості, міністерством торгівлі та промисловості, органами управління тощо). Крім того, система вищої освіти ускладнюється нещодавнім перегрупуванням ЗВО в результаті реформ визначених Законом «Про вищу освіту та дослідження» №2013-660 від 22 липня 2013 р. Цей Закон замінює кластери вищої освіти та наукових досліджень трьома новими формами



групування: злиття установ, асоціацій установ та спільноти університетів та установ – так звані «Спільноти університетів і закладів» (Communautés d'Universités et Établissements (COMUE)) [315, с.13]. Крім того, французькі ЗВО відрізняються кінцевою метою, різними структурами та умовами зарахування, навчальними дисциплінами. Всього у Франції налічується 3500 ЗВО, з яких приблизно 80 університетів, 220 вищих шкіл, а понад 3000 – інші спеціалізовані та професійні школи [297, с.4] (див. Таблицю 2.1.).

Таблиця 2.1.

### Типи ЗВО Франції

Тип ЗВО	Термін навчання	Форма устрою
Університети (Universités)	більше трьох років	національна
Вищі школи (Grandes Écoles)	три роки	національна або приватна
Підготовчі класи до вищих шкіл (CPGE)	два роки	прикріплені до державного або приватного ліцею
Університетські технологічні інститути (IUT)	два-три роки	прикріплені до університетів
Технічні школи (Sections de Technicien Supérieur (STS))	два-три роки	прикріплені до державного або приватного ліцею
Спеціалізовані школи (Écoles Spécialisées)	один-п'ять років	національна або приватна

Джерело: [298, с. 8].

Близько 2/3 студентів країни отримують вищу освіту у державних університетах, і майже кожен із них – великий заклад з десятком і більше тисяч студентів, що має адміністративну і наукову ради, раду викладачів і студентів, якими керує президент. Університети є об'єднаннями «освітніх та дослідницьких одиниць» (Unités de formation et de recherche (UFR)) з основних дисциплін на чолі з обраними директорами, а також інститутів і шкіл різних профілів (технологічних, політичних чи юридичних студій, професіоналізованих, підготовки вчителів, загальної адміністрації та менеджменту, туризму, зв'язку, преси, соціального та економічного розвитку, міжнародних відносин тощо). Університети присвоюють понад десять різних кваліфікацій [67, с. 45].

Зауважимо, що незалежно від розміру та місця розташування, французькі ЗВО гарантують високу якість освіти. Для невеликих університетів характерним є розмаїття дисциплін і значний контингент студентів першого циклу навчання. Університети провінційних міст (Лілля, Тулузи, Ліона, Екс-ан-Провайса, Бордоіля, Гренобля) відрізняються вузькою спеціалізацією, у них більше студентів другого й третього циклів. Паризький округ, де зосереджена чверть усіх французьких студентів, відрізняється наявністю різних факультетів, освітніх програм та спеціалізацій [42; 43]

*Університети* є науковими, культурними та професійними державними установами (Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)), визначеними Законами Фару (1968 р.) і Савар (1984 р.). З 1984 р. університети мають навчальні та науково-дослідні підрозділи (Unité de formation et de recherche (UFR)), а також технологічні університетські інститути (l'Institut universitaire de technologie (IUT)), що забезпечують вищу освіту короткого циклу.

Зазначимо, що ЗВО педагогічного профілю є частиною університетів, приєднаних до одного або декількох державних установ наукової, культурної та професійної природи (EPSCP), до Центру досліджень та вищої освіти (PRES) або майбутньої спільноти університетів (COMUE). З 2013 р. Вищі школи викладання та освіти (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)) забезпечують підготовку викладачів, консультантів педагогічної освіти та студентів, які бажають розвивати навички в галузі викладання та освіти.

Для вступу до університету абітурієнту необхідно мати документ про середню освіту (12 чи 13 років навчання) – «бакалаврат», який отримується після складання комплексу випускних іспитів, що проводяться одночасно по всій країні, без можливості списування. Незалежність цих екзаменів від ліцеїв дає змогу об'єктивно порівнювати заклади середньої освіти. Дані про ці екзамени, результати учнів, оприлюднюються у пресі. Оскільки останні роки

середньої освіти є спеціалізованими, то екзамени на отримання свідоцтва «бакалавра» дають доступ лише на відділення за профілем [134, с.165].

Зауважимо, що у Франції законом заборонено використовувати термін «університет (Université)» у назвах приватних ЗВО, крім національних університетів (стаття L 731-14 Кодексу про освіту). Однак у деяких випадках «університетами» називаються приватні ЗВО, наприклад, у міжнародних угодах. Приватні ЗВО є переважно безкоштовними католицькими освітніми закладами, регулюються Законом «Про свободу вищої освіти» (1875 р.) та пропонують загально університетські освітні програми. Однак, лише національним університетам дозволяється присвоювати наукові ступені. У разі необхідності присудження наукового ступеня, приватний ЗВО, має укласти угоду з національним університетом [297, с. 8].

Французька система вищої освіти спирається на різні види дипломів (diplômes), які видаються навчальними закладами. *Диплом* – це сертифікат, який використовується для підтвердження закінчення курсу навчання за певною освітньою програмою. «Національний диплом (diplôme nationale)» присуджується відповідно до процедур, передбачених законодавством або нормативними актами, або будь-яким контрольованим дозволом (габілітацією) національного уряду, тоді як «університетський диплом (diplôme universitaire)» присуджується згідно авторитету самого університету. Видача університетом та іншим ЗВО національного диплому означає автоматичне присвоєння особі наукового ступеня або звання. Видавати національні дипломи дозволено лише ЗВО (університети, вищі школи та державні установи) з освітньою та академічною автономією [297, с. 4].

Усі види освітніх кваліфікацій, які здобуваються у французьких університетах, розподіляються на дві групи: з коротким та довготривалим циклами навчанням. Програми з коротким циклом тривають переважно два, зрідка – три роки і закінчуються присвоєнням професійних кваліфікацій, які надають право праці у промисловості, торгівлі і в секторі послуг. Цей напрям

вищої освіти обирають 30% усіх випускників шкільних бакалавратів. Існує чотири види програм короткого циклу навчання:

- програми університетських технологічних інститутів (l'Instituts universitaire de technologie (IUT)) з 19 профілів тривалістю два роки і присудженням університетського диплома з технологій (Diplôme Universitaire Technologique (DUT)), що дає змогу потрапити на керівні посади нижчого і середнього рівня. Популярність цього диплому призводить до конкурсного вступу;

- програми підготовки техніків вищої кваліфікації (Sections de techniciens supérieurs (STS)) тривають два роки й видаються ліцеями, відзначаються вищою спеціалізацією і присудженням диплома вищого техніка (brevet de technicien supérieur). Фахова звуженість робить ці програми менш популярними, ніж варіант університетських інститутів;

- програма університетської науково-технологічної освіти (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST)) є дворічною та високоспеціалізованою, готує до професійної діяльності у сфері сервісу та промисловості;

- програми підготовки санітарного та іншого медичного персоналу нижчої і середньої кваліфікації у спеціалізованих школах системи Міністерства охорони здоров'я є тривалішими (до чотирьох років).

Вступ на програми довгого циклу відбувається за конкурсом. Тривалі програми пропонують ЗВО високого рівня (університети, інститути політичних студій, вищі школи, школи мистецтва та архітектури). Контингент цих програм складають 68% власників бакалаврського рівня (з них 10% після підготовчих класів) [67, с.48].

Відповідно до положень організації вищої освіти у Європі, тривалі програми, які пропонуються у Франції, організовані на трьох послідовних рівнях та з трьома типами національних дипломів відповідно:

- бакалавр (Licence) з тривалістю підготовки шість семестрів, має два типи: бакалавр, який передбачає загальну підготовку, а також професійний

бакалавр / бакалавр з технічної спеціальності, що передбачає професійне / професійно-технічне навчання;

- магістр (Master) з тривалістю підготовки чотири семестри після здобуття ступеня бакалавра. Також можливими є два варіанти: магістр-дослідник – навчання орієнтоване на дослідження, з можливістю продовжити навчання на здобуття ступеня доктора філософії (PhD); професійний магістр – навчання є професійно орієнтованим до певної професії, що дозволяє випускнику одразу вийти на ринок праці [297, с. 5].

Іншою особливістю університетської освіти у Франції є традиційний поділ навчання на цикли (2+2+1).

*Перший цикл* передбачає два роки викладання загальних основ і базових дисциплін обраного профілю й завершується отриманням диплома про загальну університетську освіту. Завершується іспитом на одержання диплома про загальну (Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)) або науково-технічну (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST)) освіту, що дозволяє випускникам працевлаштуватися за фахом.

*Другий цикл* триває два-три роки й поділяється на дві частини, перша – отриманням диплому бакалавра (licence), а друга – магістра (maitrise). Навчання на другому циклі поглиблене і спеціалізоване. Дипломи мають академічний і професійний компоненти. Така чіткість порушується нововведеними університетськими професіоналізованими інститутами (IUPs), які набирають студентів після першого курсу, навчають три роки і видають диплом про загальну університетську освіту (DEUG). Найкращим студентам присвоюють звання «магістра-інженера» (Ingeniuer-Maitre).

*Третій цикл* у першому варіанті за один рік вузькофахового навчання видає диплом з вищої спеціалізованої освіти (Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)), у другому – за 1-2 роки навчання готує до наукової роботи, присуджує диплом поглибленого навчання (Diplôme d'études approfondies (DEA)) і видає перепустку на докторські студії та захист дисертації. Протягом третього циклу поглиблено вивчається обрана

спеціальність, що супроводжується самостійною науковою працею, тему якої претенденти зобов'язані сформулювати до вступу. При успішному закінченні цього етапу видається диплом про спеціальну вищу (DESS) або поглиблену освіту (DEA).

Навчання з метою отримання диплому про спеціальну вищу освіту (DESS) прирівнюється до третього, останнього циклу вищої освіти (аналог нашої аспірантури і кандидатського ступеня). Диплом про спеціальну вищу освіту (DESS) одержують не тільки студенти, але і співробітники компаній, які уклали зі своїм підприємством угоди про підвищення кваліфікації. Обов'язковою умовою для вступу є диплом магістра (Maitrise) та важливий досвід управлінської роботи. В окремих випадках цей досвід може бути зарахований як перші чотири університетські курси [99, с. 37].

З 1993 р. інженери отримали змогу навчатися на програмах, аналогічних до аспірантури з класичних спеціальностей, тому що можуть за два роки навчання і досліджень у наукових центрах відповідного профілю отримати диплом з технологічних досліджень (Diplôme de recherche technologique (DRT)). Медичні спеціальності мають цілком оригінальну систему дипломів і звань, а навчання також поділяється на три цикли. Інститутів політичних студій небагато, і вони призначені для підготовки адміністраторів широкого профілю для участі у конкурсному заміщенні посад у державних структурах. Вступ до них є конкурсним, основна програма триває три роки, можна також навчатися ще 1-2 роки на третьому циклі й отримати диплом вищого рівня.

Розглянемо структуру багаторівневої вищої освіти Франції у Таблиці 2.2. (За Мартинець Л. А. [99, с. 37]).

Таблиця 2.2.

## Структура багаторівневої вищої освіти у Франції.

Цикли навчання	Терміни навчання (роки)	Освітній ступінь
Перший	2	Диплом про загальну університетську освіту
Другий	1	«Ліценціат»

	1	«Метріз» (магістратура)
Третій	1	Диплом про вищу спеціалізовану освіту
	1	Диплом поглибленої підготовки
Четвертий	2-4	Докторантура

Джерело [99, с. 37].

На відміну від Великої Британії і США лідерські позиції освітньої піраміди Франції належать *вищим школам* (*grands écoles*), які забезпечують підготовку спеціалістів для сфери бізнесу, державного управління та інженерії. Вони забезпечують високий рівень освіти і до вступних іспитів допускають лише тих, хто успішно завершив перший освітній курс в університеті [21, с. 327]. Конкурсні випробування іноді є дуже жорсткими. Вступ до вищих шкіл передбачає дворічний підготовчий курс (*classes préparatoires aux Grandes écoles*), зарахування на який проводиться на підставі конкурсу атестатів. Таким чином, на підготовчий курс потрапляють найкращі випускники ліцеїв. Програми й вимоги на підготовчих курсах (*classes préparatoires*) є якіснішими, аніж на перших двох курсах університетів. Тому випускник підготовчих курсів, який зазнав невдачі при вступі до вищої школи, може без перешкод продовжити навчання в університеті за відповідним профілем з 3-го курсу.

*Вищі школи* – це специфічні французькі заклади освіти, які існують паралельно з університетами. Їхні освітні програми передбачають отримання базового ступеня магістра (термін навчання – п'ять років) або ступенів проміжних рівнів – бакалавра (термін навчання три роки), магістра природничих наук (термін навчання чотири або п'ять років), магістра-спеціаліста (термін навчання – шість років) [17].

Вищі школи надають освіту дуже високого гатунку і при цьому гарантують своїм випускникам постійне місце роботи. Французька громадськість вважає саме вищі школи, з належною системою підготовчих класів і серйозним селективним відбором при вступі, найдосконалішим досягненням національної системи вищої освіти [138, с. 212]. Перші з них були створені ще до Французької революції: Гірська школа в 1783 р., Королівська

школа місто- і шляхобудування в 1784 р. Найвідомішими є Еколь Нормаль (École Normale supérieure), Вища агрономічна школа (École Nationale supérieure agronomique), Вища комерційна школа (Écoles des hautes études commerciales), Політехнічна школа (École Polytechnique), Центральна школа цивільних інженерів (École centrale des arts et manufactures), Військова загальновійськова школа (École spéciale militaire interarmes), Національна школа адміністрації (École Nationale d'administration).

Престижними вищими школами є: Вища нормальна школа (1794 р.), Школа хартій (1821 р.), Політехнічна школа (1794 р.), Вища національна школа мистецтв і ремесел (1881р.). Вони дають освіту гуманітарного або природничо-математичного напрямку. Спеціальну інженерну підготовку високого рівня можна отримати в Національній школі мостів і доріг (1747), Вищій національній гірській школі (1783) і багатьох інших паризьких вищих технічних закладах, заснованих наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Школа адміністрації (1945р.) вважається винятково престижною. Сучасний етап оновлення французької системи університетської освіти, його сутність і особливості структурних перетворень, відбувається з урахуванням основних положень Болонського процесу, однак зі збереженням національних традицій та ідентичності власної системи освіти шляхом підтримки й популяризації освітніх досягнень, подальшої професіоналізації університетської ланки завдяки відкриттю нових професійно-орієнтованих напрямів підготовки з відповідною сертифікацією [138, с. 212].

Зауважимо, що *вищі школи* наукових і технічних профілів належать кільком міністерствам, мають трирічні програми і присуджують дипломи інженерів (Diplome d'Ingenieur). Вступ до них відбувається на конкурсній основі і лише після попереднього дворічного навчання у підготовчих класах з інтенсивним і глибоким вивченням математики і фізики. Вищі школи з комерції та управління є приватними і для вступу вимагають попереднього дворічного навчання у спеціалізованих закладах вищої комерційної освіти (НЕС).



*Вищі нормальні школи* були створені у XIX ст. для підготовки фахівців вузької спеціалізації, ніж університетські заклади. Переважна частина сучасних вищих шкіл підпорядковується Міністерству освіти. Вони є кращими заклади підготовки вчителів. Навчання триває чотири роки; випускники отримують сертифікат здатності до викладання у школі (*le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES)*), який може доповнюватися додатковим професійним екзаменом (*agregation*), складання якого допомагає кар'єрному зростанню [67, с.50].

Університети готують дипломованих спеціалістів більш широкого профілю, великі школи – більш вузького. Великі заклади вищої освіти є дослідницькими центрами і центрами по розповсюдженню наукових знань. Як правило, у них професори викладають лекції за вільними програмами, орієнтованими на їх власні наукові інтереси. Замість студентів ці школи відвідують слухачі, які отримують після навчання не офіційні дипломи, а лише посвідчення про те, що вони прослухали ті чи інші курси. Підготовка фахівців у таких областях, як мистецтво, мода, архітектура, туризм та готельний бізнес здійснюється спеціалізованими школами [17].

Вивчення медицини і фармацевтики є особливим розділом освіти. Воно проходить в госпітальних університетських центрах (CEU), при цьому університет забезпечує теоретичне навчання, а лікарня – практичні навички. Вивчення медицини триває від двох до десяти років. У кінці першого року студенти складають дуже складний іспит, і лише склавши його можуть продовжувати навчання. Після шести років навчання студенти проходять конкурс до спеціалізованої інтернатури, що дозволяє стати лікарем-спеціалістом після чотирьох-п'яти років навчання, або отримати диплом із загальної медицини за конкурсом після двох років навчання [99, с. 36-37].

Сучасні принципи організації та регулювання системи університетської освіти Франції відображені нормативно-правовими документами, прийнятими в часи важливих освітніх реформ. Розглянемо ці закони в історичному аспекті.

Важливу роль в історії університетської освіти Французької Республіки відіграли такі закони: Закон Едгара Фора (Edgar Faure) та Закон Алена Саварі (Alain Savary).

12 листопада 1968 р. – прийняття Рамкового Закону «Про вищу освіту» № 68-978, відомого як Закон Едгара Фора. У результаті було створено заклад нового типу, або Державну установу наукового та культурного характеру (EPCSCP); факультети були замінені на навчальні та дослідницькі підрозділи, які були автономними, передбачали участь усіх учасників університетської спільноти та багатoproфільність. Однак вища освіта продовжувала ділитися на два окремі блоки: *вищі школи*, які виховували вищих керівників країни, та *університети*, які фактично були «федераціями відділів освіти та досліджень (Unites de formation et de recherche (UFR))». Іншим важливим нововведенням цього закону є надання автономії університетам.

26 січня 1984 р. – прийняття Закону «Про вищу освіту» № 84-52, відомого як Закон Алена Саварі. Цей закон є знаковим у вищій освіті Франції, оскільки сучасна організація вищої освіти регулюється Кодексом про освіту з цього закону. Основна його ідея – наявність спільної державної служби освіти та вищої освіти. Зберігаючи основні принципи закону Едгара Фора, його метою було перегрупувати *вищі школи* та сприяти більшій відкритості для зовнішнього світу. Закон підтверджує їхній статус державних установ, які зараз називаються Державним закладом наукового, культурного та професійного характеру (EPCSCP). Університети отримують право надавати освіту впродовж життя [282].

У 1995 р. був оприлюднений Декрет, який регламентує вищу освіту. Він надав ширшу автономію університетам щодо організації навчання і змісту освітніх програм, а також структурував університетські освітні програми за трьома секторами: науковий, технічний та сектор мистецтв. Декрет уніфікував наукові ступені, об'єднавши їх в одну категорію академічних ступенів. Крім того, вищу освіту неуніверситетського типу (*вищі школи* та *інститути*), було розподілено на вісім напрямків: технічне, економічне, сільськогосподарське,

художнє, соціальне, педагогічне, а також охорона здоров'я та підготовка перекладачів. Навчання за цими напрямками може бути коротким і тривалим. У першому випадку 3-річна підготовка завершується дипломом випускника із зазначенням професійної кваліфікації. У другому – навчання терміном 4-5 років завершується отриманням ступеня «ліценціат» або диплома інженера, чий рівень прирівнюється до відповідного університетського диплому [99, с. 50].

У 1996-1997 рр. було продовжено реорганізацію неуніверситетського сектору освіти, яка передбачала: групування ЗВО з коротким і тривалим терміном навчання в об'єднанні «вищі школи»; значне розширення автономії ЗВО; впровадження системи оцінювання якості освіти; залучення студентів до управління ЗВО; запровадження нових дипломів за спеціалізацією; адаптація кваліфікацій до вимог Болонської декларації [99, с. 50].

Окрім того, інші чотири законодавчі акти Міністерства освіти спрямували адаптацію національної освіти до принципів європейського освітньо-наукового простору. Декрет, що впроваджує систему кредитів. Декрет, що модернізує державні ЗВО, визначає на законодавчому рівні зміст освітніх ступенів та дипломів; встановлює загальний принцип державного періодичного оцінювання (контролю). Два інших декрети визнають кредити студентів, що навчалися за кордоном, що дозволяє оптимізувати етапи навчання та сформулювати загальні засади навчання протягом життя [72, с. 70-74].

25 травня у 1998 р. – підписання Сорбоннської декларації, спрямованої на гармонізацію національних систем вищої освіти – Німеччини, Франції, Італії та Великої Британії.

19 червня 1999 р. – підписання Болонської декларації, яка сформулювала вимоги та критерії до національних систем вищої освіти у світлі утворення єдиного європейського освітньо-наукового простору до 2010 р. Метою цих Декларацій було створити європейський простір вищої освіти для вільного пересування студентів, викладачів та дослідників; зробити цей простір

прозорим та привабливим для всього світу. Такими реформами Франція зробила вагомий внесок у розбудову загальноєвропейського наукового й освітянського простору [17].

У 2001 р. Закон «Про фінанси» заклав основи наповнення та використання національного бюджету, розширив автономію університетів. Закон надав чіткі рекомендації та визначив повноваження щодо розподілу бюджетних коштів та підзвітності, а також вдосконалив оцінювання результативності. Були також розширені права керівника ЗВО у фінансових, адміністративних та організаційних питаннях. Отримання автономії для університетів означала зменшення державного контролю, натомість виникла необхідність у незалежному оцінюванні [297, с. 36].

У 2006 р. Законом «Про планування» № 2006-450 від 18 квітня 2006 р. була створена система управління вищою освітою для забезпечення ефективної системи досліджень та кращого адаптування до потреб регіонів. Це дозволило ініціювати проведення політики на місцях, а також здійснення політики об'єднання ресурсів та діяльності університетів, вищих шкіл та дослідницьких організацій.

Важливою віхою в новітній історії французької системи вищої освіти стало прийняття Закону «Про свободу та відповідальність університетів» у 2007 р. (закону LRU або закону Пекресс), який надав більшої фінансової (уповноважує університети залучати приватні кошти) та академічної автономії університетам, а також більшої відповідальності. Розпочався процес консолідації (злиття ЗВО) університетів у Центри досліджень та вищої освіти, які дозволяють університетам, вищим школам та науковим організаціям об'єднувати ресурси та діяльність. Крім того, були створені кампуси (Campus France) для заохочення іноземних студентів та дослідників до національних ЗВО, а також Національне агентство з досліджень для фінансування досліджень. Відповідно до Закону «Про свободу та відповідальність університетів», процес отримання університетами повної автономії мав

завершитися до 2012 р. У результаті у 2011 р. 90% французьких університетів отримали автономію [297, с. 6].

Зауважимо, що університетська автономія визначена на законодавчому рівні, є серйозною мірою обмеженою, тобто держава здійснює досить значний вплив на академічну свободу. Управління вищою освітою у Франції здійснюється міністром національної освіти через посередництво Національної ради вищої освіти і наукових досліджень. В економічних районах діють районні ради вищої освіти та наукових досліджень, які очолюють ректори – голови рад місцевих університетів. Очолює університет президент, якого обирають на п'ять років; дуже часто президент найбільшого в регіоні університету є одночасно ректором академії. Майже всі ЗВО Франції є державними і фінансуються урядом.

Таким чином, найважливішими віхами розвитку французької вищої освіти у 1984-2007 рр. були: по-перше, здійснення договірної політики, яка пов'язує державу та установи та наповнює незалежні ЗВО новим та життєздатним змістом (1989 р.); по-друге, прийняття стратегії «Університет на 2000 рік» (U2000), за якою слідує стратегія «Університет у третьому тисячолітті» (План U3M) на 2000-2006 р., яка визначає основні настанови розвитку системи вищої освіти в рамках плану державного регіону; і по-третє, впровадження європейської рамки кваліфікацій та три-рівневої вищої освіти з 2002 р., відомої як реформа LMD (licence-master-doctorat) [297, с. 6].

Варто зазначити, що необхідність реформ французьких університетів була викликана двома причинами. По-перше, відсутність відбору студентів при вступі на бакалаврські програми в університетах. Через це 90 000 студентів щороку виходять із системи освіти без диплому, а 50% студентів не завершують навчання. Крім того, 53% випускників університетів шукають роботу через рік після отримання диплому. Ця статистика свідчить про існування невідповідності процесу підготовки вимогам ринку праці. Для подолання цих проблем було розпочате реформування системи вищої освіти. Іншою проблемою є відсутність університетських досліджень на

міжнародному рівні через незбалансовану взаємодію між університетами та Національним центром наукових досліджень. Французьке академічне співтовариство вважає неприйнятним для нації неможливість позиціонування своїх університетів серед найкращих установ у міжнародних рейтингах [297, с. 7].

Зауважимо, що для системи освіти Французької Республіки характерною є сильна присутність центральної держави в організації та фінансуванні освіти. Французька система освіти регулюється Департаментом національної освіти, вищої освіти та досліджень. Управління нею здійснюється в рамках, визначених Парламентом, в якому зазначаються основні принципи освіти. Держава відіграє важливу роль в управлінні, оскільки за давніми традиціями французька система освіти є централізованою. Держава визначає зміст освітніх програм на всіх рівнях освіти; організовує процедуру прийому вчителів, які стають державними службовцями, забезпечує їхнє підвищення кваліфікації; набирає та навчає інспекторів, відповідальних за оцінювання якості вищої освіти; є основним органом фінансування системи державної освіти і субсидує «приватні школи за контрактом», які отримують приблизно 20% школярів. Однак, на місцевому рівні, і з початку процесу децентралізації компетенцій в управлінні освітньою системою у 1980-х р., місцева влада відігравала дедалі більшу роль в управлінні, забезпечуючи матеріальне функціонування системи (будівництво та утримання шкільних будівель, шкільного транспорту, постачання навчальних матеріалів тощо) [247].

Ще одним важливим етапом формування французької системи вищої освіти стало прийняття Закону «Про вищу освіту та дослідження» № 2013-660 від 22 липня 2013 р., який переглядає політику та управління вищою освітою та науковими дослідженнями у Франції. Цим Законом було запроваджено новий тип освітнього центру – Спільноти університетів і шкіл. Реформа призводить до роз'єднання ліцеїв та університетів, підписання контрактів між

Держсекретарем з вищої освіти та досліджень та Спільнотою університетів та закладів.

Закон «Про вищу освіту та дослідження» також вимагає розширення компетенції Національної ради з питань вищої освіти та наукових досліджень. Ця Рада проводить консультації з питань вищої освіти та дослідницької політики і може втручатися в дисциплінарні питання. Також було створено Стратегічну раду, яка визначає основні напрями освітньої політики «Франція – Європа 2020», з метою проведення досліджень, поширення досвіду та інновацій. Стратегічна рада об'єднує вчених, французьких і міжнародних експертів високого рівня, а також діячів соціально-економічного і політичного світу.

Крім того, управління університетом стало більш демократичним і більш колегіальним. Був створений новий незалежний адміністративний орган для оцінювання діяльності інститутів, наукових підрозділів та курсів. Це Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти, яка замінила Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти. Закон також замінює Наукову раду та Комітет з питань освіти та життя студентів на Академічну раду. На разі цей орган несе відповідальність за прийом на роботу, призначення на посаду та кар'єру науково-педагогічного персоналу.

У 2015 р. результатом реформування вищої освіти, визначеного Законом «Про вищу освіту та дослідження» стало вдосконалення механізмів кар'єрної орієнтації, перехід від спрямованої до вибраної кар'єри; спрощення та доступність навчальних курсів для молоді, сімей, роботодавців та іноземних студентів; впровадження Французького цифрового університету (платформи FUN), відкриття масових відкритих онлайн-курсів (МООС); покращення ситуації визнання гендерної рівності; створення «Студентських кластерів» для здійснення інновацій, трансферів та підприємництва; спрощення у питаннях інтелектуальної власності [247].

Важливим моментом реформування вищої освіти Французької Республіки стало впровадження механізму контролю та вироблення єдиних

стандартів якості освітніх послуг різноманітної системи вищої освіти. Становлення французької системи оцінювання якості вищої освіти тривало три десятиліття. Наведемо його етапи.

*Перший етап* – (1984–1995 р.) «Започаткування системи оцінювання якості вищої» – створення Національного комітету оцінювання державних наукових, культурних та професійних установ (CNE – le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel) згідно Закону «Про вищу освіту» № 84-52 (Закон Алена Саварі). Компетенція цього незалежного адміністративного органу полягала в оцінюванні всіх державних установ наукового, культурного та професійного характеру (університетів, шкіл і вищих закладів), під керівництвом Міністра вищої освіти.

*Другий етап* – (1996–2005 р.) «Створення механізму внутрішнього оцінювання якості вищої». З 1996 р. французькі університети зобов'язані проводити міжнародне оцінювання навчальних програм, що включає, зокрема, проведення опитувань серед студентів. Тому установи створили спеціалізовані служби, які називаються «обсерваторіями», відповідальними за збір даних, проведення опитувань та вироблення місцевих показників щодо студентів та випускників з метою підвищення їх власних статистичних та аналітичних можливостей. У 2000-х роках оцінювання та забезпечення якості набули більшого значення в державній освітній політиці. Закон «Про фінанси» від 2001р., підштовхнув розвиток системи внутрішнього оцінювання, заснованої на результатах діяльності ЗВО. Політика укладання контрактів між урядом та університетами посилила сферу оцінювання, зокрема внутрішнього, оскільки контракти вимагають твердого підходу до оцінювання. Відтак, Закон зобов'язав ЗВО розробити необхідні інструменти для здійснення внутрішнього контролю витрати бюджетних коштів. З 2002 р. були введені нові державні нормативні акти для визначення загальної структури дипломів для всіх ЗВО. Впровадження цих норм здійснювалось поетапно, і було запущено дослідження процесу забезпечення якості [297, с. 34].



*Третій етап* – (2006–2012 р.) «Централізація та стандартизація системи оцінювання якості вищої освіти». Головним нововведенням цього періоду було створення незалежного Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)) у 2006 р. згідно Закону «Про дослідницьку програму» [278]. Місія Агентства полягала в оцінюванні ЗВО (університети, вищі школи, науково-дослідні організації, наукові підрозділи), а також бакалаврські, магістерські та докторські програми [297]. Незважаючи на те, що Агентство було визнано Європейською асоціацією (ENQA) та Реєстром агентств із забезпечення якості (EQAR), воно зазнало багато критики, що викликало необхідність його заміни національним органом, заново визначеним на основі принципів незалежності, простоти функціонування та процедур, а також наукової легітимності та прозорості [185]. Законом «Про свободу та відповідальність університетів» від 2007 р., наголошують на необхідності розвитку відповідальності ЗВО. У цьому контексті інституційна оцінка повинна вказувати на здатність установи здійснювати самооцінювання, ставити свої цілі та досягати їх в контексті основних орієнтацій, зазначених державою, виявляти її проблеми та проводити заходи, спрямовані на вдосконалення [297, с. 34], [300].

*Четвертий етап* – (2013 р. і донині) «Інституціоналізація системи оцінювання якості вищої освіти». Відбувається заміна Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) на Вищу раду з оцінювання досліджень та вищої освіти (Le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres)). Це орган з оцінювання університетів, досліджень та освітніх установ є відповідальним за оцінювання, або за підтвердження результатів оцінювання, здійснених іншими органами. Вища рада (Hcéres) зберігає статус незалежного адміністративного органу та успадковує всі права та обов'язки Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) [267], [300].

Незважаючи на відносно тривалий період становлення системи оцінювання якості вищої освіти (36 років), Франція, здається, ще не розробила

єдиних підходів до інститутів, відповідальних за забезпечення якості освіти. Цьому є підтвердження вакантного президентства у Вищій раді з 2019 р. [294] після невдалого відбору та відхилення інших кандидатур [316]; [306]; [294]; [293]; [307]. З іншого боку, зміст процедур оцінювання залишається також не визначеним. Тривають дискусії про необхідність відновити зв'язок між оцінюванням та розподілом ресурсів [255]; [319].

Узагальнення результатів здійсненого дослідження етапів історичного розвитку, структури та законодавчої бази вищої освіти Французької Республіки дозволяє зробити висновок про унікальні риси французької вищої освіти, такі як давня історія, наявність вищих шкіл на вершині освітньої піраміди; власна система дипломів та наукових ступенів; яскраво виражений національний характер вищої освіти; однакова якість вищої освіти у столиці та у провінції тощо.

Реформи з 1960-х років суттєво змінили функціонування та організацію французької вищої освіти. Вони були переважно спрямовані на реструктуризацію та переформатування ЗВО під впливом глобалізаційних зрушень. Останні реформи (2000-ті роки) були проведені в рамках Європейського Союзу, і в рамках Європейської програми гармонізації. Вони сприяли адаптуванню національної системи вищої освіти до європейської, створенню ЄПВО.

Процес становлення французької системи оцінювання якості вищої освіти поділяємо на чотири етапи – започаткування, створення механізмів внутрішнього оцінювання, стандартизація та інституціоналізація. Вони відображають розвиток французької системи оцінювання якості в контексті реформування вищої освіти, визначені одними нормативно-правовими документами.

## 2.2. Структура системи оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки

Французька система оцінювання якості вищої освіти виникла під тиском потреби суспільства у виробленні єдиних освітніх стандартів для різноманітних національних ЗВО та в контролі оцінювання якості освітніх послуг. Євроінтеграційні процеси підсилили затребуваність у створенні інститутів забезпечення якості вищої освіти на національному рівні. У результаті сформувалася система схожа за структурою до системи забезпечення якості вищої освіти в ЄС, але з національною специфікою змісту та процедури оцінювання.

Систему забезпечення якості вищої освіти Французької Республіки визначаємо, слідом за Н. Мосьпан [100, с. 232], на європейському та на національному рівнях (див. Рис.2.2.) На європейському рівні вона підпорядковується Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) і Європейському реєстру агентств із забезпечення якості (EQAR), що сприяє розвитку співробітництва в галузі забезпечення якості в ЄС. Французьке Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) стало повноправним членом Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA), а також зареєстровано в Європейському реєстрі (EQAR), що гарантує відповідність його освітньої діяльності «Європейським стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО». Ці інститути спрямовані переважно на розвиток зовнішніх механізмів системи оцінювання, чії процедури визначаються «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО» (ESG). Така система забезпечує підтримку європейського підходу до зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, в рамках якого ЗВО можуть бути оцінені закордонними агентствами поза межами своєї країни, таким чином збільшуючи Європейський вимір оцінювання якості.

Зазначимо, що у «Стандартах та рекомендаціях забезпечення якості в ЄПВО» визначені вимоги до процедури забезпечення якості, яка має враховувати потреби та очікування студентів, усіх зацікавлених сторін та

суспільства. Це сприяє захисту прав споживачів, а також постійному вдосконаленню. Крім того, у «Стандартах та рекомендаціях забезпечення якості в ЄПВО» підкреслюється необхідність створення незалежних агентств з оцінювання якості автономних ЗВО. Це є вимогою на європейському рівні – створення незалежного органу, вільного від прямого впливу уряду, ЗВО та студентів [208, с. 25-26].

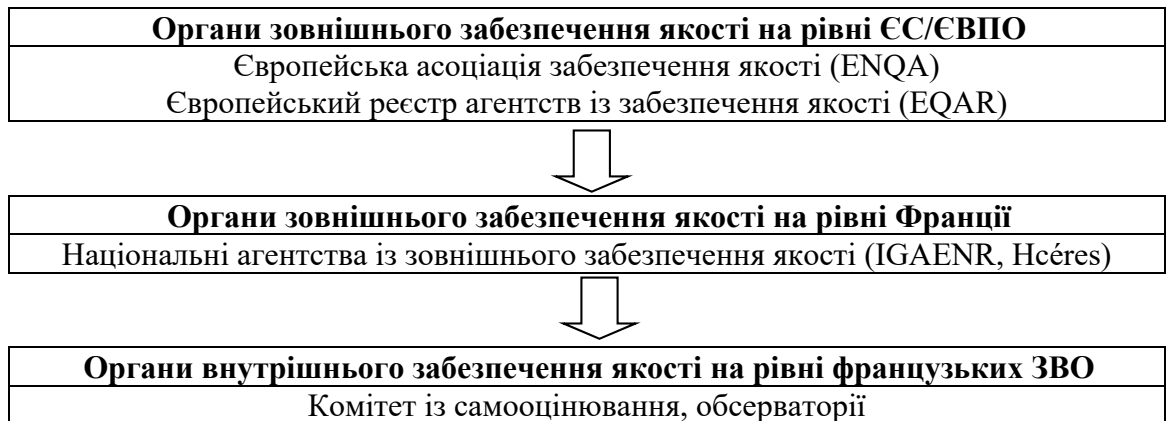


Рис.2.2. Система оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки

Джерело: розроблено автором за даними [100].

На національному рівні французька система оцінювання якості вищої освіти поділяється на систему зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості. Характерним для національної системи зовнішнього оцінювання якості є її обов'язковість для всіх французьких ЗВО, які видають дипломи, визнані державою. Витрати на експертизу покриваються за рахунок бюджету агентства (ЗВО не платять безпосередньо за процедуру оцінювання), які є державними установами [315, с.19].

Кількість агентств варіюється залежно від етапів становлення національної системи оцінювання якості освіти [315, с.19], [314], [298, с.31]. Варто підкреслити, що до 2014 р. Національне агентство потерпіло значних змін та було двічі переформатовано з Національного комітету з оцінювання державних установ (CNE) (1984р.) до Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) (2006р.) та до Вищої ради з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres) (2013р.). Враховуючи ці зміни, наведемо перелік зовнішніх агентств з оцінюванні якості вищої Французької Республіки:

- Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres) (колишній Національний комітет з оцінювання державних установ (CNE) та пізніше Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES));
- Генеральна інспекція державного управління освітою та навчанням (IGAENR)
- Комісія дипломованих інженерів (CTI);
- Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту (CEFDG);
- Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів (CCN-IUT).

Розглянемо структуру, функції та повноваження національних агентств щодо проведення зовнішнього оцінювання якості вищої освіти.

*Національний комітет з оцінювання державних установ* (le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE)) створений у 1984 р. є незалежним адміністративним органом. Його компетенція полягала в оцінюванні державних установ наукового, культурного та професійного характеру (університетів, шкіл та вищих закладів), якими керує Міністр вищої освіти. Національний комітет складає підсумкову оцінку стану вищої освіти. До складу Національного комітету з оцінювання входило 25 членів, призначені указом Міністра, зокрема:

I – 19 французьких або міжнародних членів, представників наукової спільноти, в тому числі: 1) одинадцять членів, обраних із запропонованого списку (президенти секцій Національної ради університетів, президенти секцій національного комітету з наукових досліджень, Інститут Франції); 2) три члени з офісу конференції президентів університетів; 3) один член з офісу конференції інженерних шкіл та навчальних програм; 4) один член, обраний з директорів університетських інститутів для підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл; 5) троє викладачів та дослідників з іноземного органу

вищої освіти за пропозицією Міністерства вищої освіти за порадою Європейської асоціації університетів.

II – Чотири французькі або іноземні особи, які мають кваліфікацію в галузі економіки та досліджень, призначені за порадою Економічної та соціальної ради за пропозицією Міністра вищої освіти.

III – Член Державної ради, обраний із списку, запропонованого заступником голови Державної ради.

IV – Один член Палати аудиторів (Cour des Comptes), обраний із списку, запропонованого цією юрисдикцією. Головою цього комітету призначається один із членів Національного комітету з оцінювання. Члени комітету призначаються на чотирирічний період, що не підлягає відновленню [314].

*Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти (L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES))* було створене в 2006 р. Агентство здійснювало оцінювання установ, дослідницьких підрозділів, програм та ступенів. Агентство також відповідало за оцінювання більшості програм вищої освіти (після закінчення бакалаврату), університетів та вищих шкіл включно. Воно не несло відповідальності за установи, пов'язані з медичною спеціалізацією, програми технологічних університетів та інших шкіл. Крім того, програми підготовчих класів до вищих шкіл знаходились повністю поза юрисдикцією цього Агентства. Повноваження Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) включали:

- оцінювання науково-дослідних установ та органів, ЗВО та науково-дослідних установ, установ та фондів наукового співробітництва, а також Національного агентства з досліджень;
- оцінювання дослідницької діяльності, проведеної дослідницькими підрозділами освітніх установ відповідно до затверджених процедур;
- оцінювання навчальних курсів та дипломів ЗВО;
- перевірку процедур оцінювання персоналу установ та органів та надання рекомендацій.

Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) також могло брати участь в оцінюванні закордонних та міжнародних дослідницьких ЗВО. Для здійснення цієї функції Агентство використовувало багатьох експертів з різною підготовкою, культурою та національністю. Кожного експерта призначала рада Агентства, до складу якої входили 25 французьких і міжнародних членів, кожен призначався указом:

- дев'ять різних осіб, третина з яких працювала в приватних дослідженнях;
- сім членів працювали дослідниками, інженерами чи викладачами-дослідниками за пропозиціями директорів чи президентів вищих навчальних та дослідницьких установ та дослідницьких органів;
- сім членів, які працювали дослідниками, інженерами чи викладачами-дослідниками за пропозиціями інших агентств;
- два парламентарі, члени парламентського бюро з питань оцінювання за науково-технічні дослідження [168].

*Генеральна інспекція державного управління освітою та дослідженням* (L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)) створена в 1965 р. та перебуває під безпосереднім керівництвом Міністра освіти. Цей орган виконує функції контролю, вивчення та оцінки, формулюючи пропозиції щодо функціонування та ефективності системи освіти. Щорічна робоча програма IGAENR визначається міністрами у заяві про місію та включає, серед інших заходів, проведення досліджень у галузі вищої освіти та науки. Ці тематичні дослідження є предметом доповідей, призначених для міністрів, і можуть бути оприлюднені [258].

Генеральна інспекція підпорядковується Міністерству національної освіти, молоді та асоціативного життя та Міністерству вищої освіти та дослідження. Вона здійснює контроль, дослідження та оцінювання, формулює пропозиції щодо функціонування та ефективності системи освіти та досліджень. Щорічна програма її роботи визначається міністрами. Постійною місією загальних інспекцій є моніторинг системи освіти, надання рекомендацій щодо поліпшення її функціонування, підтримуючи різних

суб'єктів освітнього процесу на державному, університетському та навчальному рівнях [257].

В Офіційному бюлетені №2 від 6 вересня 2018 р. [188] визначено повноваження Генеральної інспекції, серед яких:

- брати участь у моніторингу дотримання Закону «Про орієнтацію та успіх учнів» щодо налаштування зв'язку шкільної освіти з вищою;
- надавати підтримку ЗВО;
- оцінювання управління бюджетом та державним обліком в університетах та науково-дослідних організаціях;
- керівництво та контроль за виплатою заробітної плати університетами;
- консолідація фінансування спільних дослідницьких підрозділів, зокрема методологію та аналіз;
- вплив оцифрування освітніх курсів на освітній процес на місцевому рівні;
- економічна модель цифрової трансформації освітнього процесу.

Генеральна інспекція державного управління освітою та дослідженням також має брати участь у моніторингу заходів, вжитих в рамках територіальної реорганізації академій, що впливає на відносини останніх із ЗВО; контролювати експерименти, пов'язані із діалогом між державою та ЗВО стосовно управління [188].

*Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів* є наступним незалежним агентством з оцінювання якості вищої освіти, створеним згідно з Указом № 84-1004 від 12 листопада 1984 р. Консультативна національна комісія несе відповідальність за надання висновку щодо спеціальностей, які викладаються в університетських технологічних інститутах. До її повноважень належить [164]:

- оцінювання кожного з 115 університетських технологічних інститутів;
- вивчення запитів на відкриття нових кафедр на початку кожного навчального року;
- аналіз рекомендації щодо додаткових модулів;
- гарантування якості навчання з усіх спеціальностей.



Провідним органом з оцінювання якості вищої освіти у Франції є Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres). Це незалежний адміністративний орган, відповідальний за оцінку вищої освіти та державних досліджень, створений Законом «Про вищу освіту та дослідження» від 2013 р. Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres) відповідає за оцінювання вищих навчальних та дослідницьких установ, навчальних курсів та дослідницьких груп – як французьких, так і іноземних. Викладачів-дослідників оцінює Національна рада університетів. На запит Міністерства вищої освіти та досліджень Вища рада з оцінювання (Hcéres) видає висновки та може формулювати пропозиції щодо викладання, програм, організації та результатів освітньої системи та підготовки викладачів.

Вища рада з оцінювання (Hcéres) несе відповідальність за:

- оцінювання ЗВО, науково-дослідних організацій, фондів наукової співпраці та Національного агентства з досліджень, а також за оцінювання якості, проведеного іншими органами;
- оцінювання дослідницьких підрозділів за відсутності підтвердження процедур оцінювання або рішення установи, до якої належать ці підрозділи. Зазначимо, що коли підрозділ підпадає під декілька установ, проводиться лише одне оцінювання;
- оцінювання дипломів, призначене ЗВО, або перевірку процедури оцінювання, здійснену іншими органами;
- оцінювання викладацького та науково-дослідного персоналу та місії, покладених на них законом та статутом;
- сприяння діяльності з поширення науково-технічної та виробничої культури в кар'єрі викладацьких і науково-дослідних кадрів;
- оцінювання додаткових інвестиційних програм, а також приватно-правових структур, які отримують державні кошти, призначені для наукових досліджень та вищої освіти [197; 242].

Вища рада з оцінювання (Hcéres) є незалежним адміністративним органом, який управляється радою з тридцяти членів. Президент, призначений

з числа членів ради, після консультацій з парламентськими комітетами очолює Вищу раду і має повноваження керувати її членами [197; 284]. Вища рада з оцінювання (Hcéres) включає Обсерваторію наук та техніки, яка створена в 1990 р. як незалежна група громадських інтересів [204].

Таблиця 2.3.

Паспорт Вищої ради з оцінювання наукових досліджень та вищої освіти

<b>Рік заснування</b>	Створено за Законом «Про вищу освіту та дослідження» у 2013 р. Замінила Агентство з оцінювання досліджень та вищої освіти у 2014 р.
<b>Характер організації</b>	Це незалежний адміністративний орган, організація та діяльність якого визначені Декретом №. 2014-1365 від 14 листопада 2014 р. Здійснює комплексний підхід до оцінювання, яке охоплює всі ЗВО та науково-дослідні установи, дослідницькі лабораторії та освітні програми.
<b>Адреса</b>	2 rue Albert Einstein, Paris, 75013, FRANCE
<b>Представник</b>	Президент Ради (посада є вакантною)
<b>Кількість персоналу</b>	Адміністративний персонал – 217 членів (102 співробітники підрозділу управління та 115 дослідників та професорів)
<b>Організація</b>	Члени ради – 30 французьких та іноземних членів Експерти – 4500 фахівців з оцінювання на рік (за сумісництвом), 20% з яких є іноземцями. Наукові делегати – 115 старших наукових співробітників, які мають значний досвід та зв'язки зі спадщиною університету, такими як колишні президенти та декани факультету. Роль наукових делегатів полягає у відборі експертів та керуванні комісією з оцінювання.

Джерело: [298, с. 32]

Члени Вищої Ради не можуть одночасно керувати ЗВО або науковим органом, головувати в національному комітеті з наукових досліджень (le Comité national contribue à l'élaboration de la politique scientifique (CoNRS)) або будь-якому іншому агентстві з оцінювання, а також бути членом Національного університету (CNU) або Національного комітету (l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER)) або (Conseil supérieur de la recherche et de la technologie (CSRT)). Вища Рада забезпечує узгодженість процедур оцінювання агентства та гарантує його якість [314].

Окрім Вищої ради з оцінювання (Hcéres), іншими національними незалежними агентствами, які здійснюють зовнішнє оцінювання якості вищої освіти у Франції є галузеві Комісії:

- Комісія дипломованих інженерів, яка здійснює оцінювання освітніх програм для підготовки майбутніх інженерів [200].
- Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту, яка встановлює систему управління якістю вищої освіти стосовно дисциплін у сфері бізнесу та менеджменту [275].
- Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів, яка здійснює зовнішнє забезпечення якості для університетських технологічних інститутів [298, с.31].

Розглянемо їхню діяльність у рамках нашого дослідження.

Комісія дипломованих інженерів (Commission des Titres d'Ingénieur (СТІ)) – це некомерційна організація, офіційно визнана незалежним органом, відповідальним за проведення акредитації програм інженерного профілю, підвищення якості інженерної освіти та просування освітніх програм підготовки інженерів у Франції та за кордоном. Комісію дипломованих інженерів було створено згідно із «Кодексом про освіту», стаття L.642-2 у 1934 р. [200]. У рамках своїх функцій Комісія дипломованих інженерів допомагає ЗВО відповідати потребам студентів і компаній в умовах інтернаціоналізації вищої освіти. Комісія також відповідає за здійснення процедур оцінювання та акредитації установи, щодо права присуджувати ступінь інженера (titre d'ingénieur diplômé).

Характерною рисою Комісії дипломованих інженерів є наявність серед її членів однакової кількості представників академічних кіл (16 членів) та представників промисловості (16 членів). Ці члени призначаються міністром, відповідальним за вищу освіту, на чотирирічний термін, який може поновлюватися один раз. Вони працюють на добровільних засадах і беруть участь у різних видах діяльності організації, зокрема складання довідкових документів на програми підготовки інженерів, здійснення експертного

оцінювання, обговорення та голосування щодо результатів процедур акредитації, представництво Комісії перед іншими зацікавленими сторонами. Крім того, близько 100 експертів надають допомогу в таких галузях, як наука, освіта, міжнародні відносини та забезпечення якості. Ці експерти разом з експертами-студентами беруть активну участь у процедурах акредитації.

Комісія дипломованих інженерів також призначила близько десяти спеціальних радників для управління або участі у певних проектах, які вимагають конкретної експертизи. Постійна команда співробітників відповідає за повсякденне управління та його забезпечення Комісією. Будучи незалежним органом, Комісія відповідає за управління власними фінансами. Її адміністративним оператором є партнерська асоціація – Конференція директорів французьких інженерних шкіл [200].

Місії Комісії дипломованих інженерів були різними і змінювались протягом багатьох років. У даний час вони здійснюють:

1. Періодичне оцінювання інженерних програм, які пропонуються французькими ЗВО по всій країні, та акредитацію установ щодо присудження кваліфікації інженера. Комісія відповідає за рішення про акредитацію приватних установ та тих, якими керують торгові палати; видає рекомендації відповідним міністерствам щодо державних закладів вищої освіти. За запитом та за підтримки відповідних органів влади в країнах перебування Комісія може також здійснювати процедури оцінювання інженерних програм, які французька установа реалізує за кордоном, щоб поширити акредитацію на іноземний сайт.
2. Оцінюванням інженерних програм, що проводяться іноземними ЗВО за запитом установ та відповідних урядів. Позитивний результат процедури Комісії впливає на визнання цих дипломів («Admission par l'Etat») французьким Міністерством вищої освіти та досліджень.
3. Визначенням загального профілю інженера на рівні магістра та складання критеріїв та процедур для присвоєння ступеня інженера. Таким чином, Комісія

сприяє постійному розвитку інженерної освіти, пристосовуючи її до потреб промисловості та суспільства в цілому.

4. Укладанням пропозицій щодо розвитку французької інженерної освіти.

5. Розвитком культури забезпечення якості у французьких інженерних школах та в Комісії відповідно до «Стандартів та рекомендацій забезпечення якості в ЄПВО». У цьому контексті Комісія співпрацює з іншими французькими та міжнародними агентствами із забезпечення якості за двосторонніми угодами.

1. Будь-які заходи щодо сприяння академічному та професійному визнанню французького диплому інженера. Оскільки інженерна професія у Франції не регулюється, а інституту дипломованих інженерів не існує, Комісія є природним контактом для іноземних інженерних організацій. Комісія є членом різних європейських та міжнародних мереж та асоціацій, що підписує угоди про співпрацю та взаємне визнання з іншими агентствами із забезпечення якості.

2. Оцінюванням французьких та іноземних програм підготовки інженерів з метою присвоєння знаків якості. Комісія є членом-засновником Європейської мережі з акредитації інженерної освіти, і вона є уповноваженою присвоювати європейський знак якості програмам інженерного навчання (EUR-ACE®) на рівні магістра. Комісія також є членом Європейського консорціуму з акредитації і бере участь у врученні його сертифікату якості в галузі інтернаціоналізації. Зі своїми французькими та китайськими партнерськими організаціями та Китайською освітньою асоціацією для міжнародного обміну Комісія займається розробкою знаку якості для китайсько-французьких інститутів [200].

У Франції інженерна професія («titre d'ingénieur diplômé») не є регульованою, однак охороняється законом і визнається на ринку праці. Відповідно до Указу № 99-747 від 30 серпня 1999 р. (із змінами, внесеними згідно з Указом № 2002-480 від 8 квітня 2002 р.), французька кваліфікація інженера прирівнюється до освітнього ступеня магістра та забезпечує прямий доступ випускників до продовження навчання в докторантурі. Інженерний

ступінь зазначений на рівні 1 (найвищий) французької національної системи кваліфікацій та на рівні 7 європейської системи кваліфікацій [200].

Для того, щоб бути акредитованим для присвоєння ступеня інженера, установа повинна відповідати стандартам і рекомендаціям Комісії. Інженерна програма повинна відповідати набору мінімальних вимог, а саме:

- ступінь присуджується після успішного закінчення щонайменше 10 семестрів навчання у вищій школі та загального навантаження студентів на 300 європейських кредитів (ECTS);
- вступ до програми базується на суворих критеріях та структурованій процедурі (вступний іспит або паралельна процедура прийому для осіб, які мають попередню кваліфікацію) [200].

У Франції більшість інженерних програм пропонуються спеціальними ЗВО, які називаються вищими інженерними школами (*grande école d'ingénieurs*). Вони є державними або приватними, можуть бути частиною університету, а можуть і не належати до інших міністерств або місцевих органів влади [200].

Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту є іншим незалежним агентством з оцінювання якості вищої освіти. Ця Комісія створена у 2001 р. спеціально для бізнес-шкіл. Місія Комісії полягає в організації методів контролю якості вищої освіти у сфері торгівлі та управління з метою побудови ЄПВО. Вона також досліджує розвиток управління вищою освітою. Комісія здійснює оцінювання якості в рамках процедури дозволу на видачу диплому, визначеної Указом «Про дипломи, видані приватною вищою технічною освітою та консульськими установами, визнаними державою» від 8 березня 2001 р. Крім того, шляхом оцінювання навчальних курсів та висловлених пропозицій відіграє регулятивну роль в освітній діяльності ЗВО. Файл, представлений установами, є предметом аналізу навчання, а також ЗВО в його освітньому, економічному та професійному середовищі, що дозволяє позиціонувати школу в загальній системі навчання [275].

Аналіз та оцінювання Комісії з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту фокусується на потребах у підготовці фахівців у певній професійній галузі, цілях навчання, залученні роботодавців до розробки проекту, організації (структура управління, адміністративний персонал та викладачі, матеріали та фінанси, дослідження) ЗВО. Комісія розглядає в середньому тридцять справ на рік, щодо прохань про отримання акредитації, права присвоювати ступінь магістра або прохання про визнання іноземного диплому державою. Пропозиції Комісії впливають на державні рішення, супроводжуються рекомендаціями щодо покращення освітньої діяльності ЗВО. Комісія може також вимагати відкликання акредитації та права присвоювати ступінь магістра [275].

До бізнес-шкіл, оцінюваних Комісією з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту, належать: KEDGE Business School, Avignon (дата початку дії дозволу: 01/09/2017); ESSCA Ecole de Management, Aix-en-Provence (дата початку дії дозволу: 01/09/2018); ESC AMIENS, AMIENS (дата початку дії дозволу: 01/09/2020); ESC PAU, BORDEAUX (дата початку дії дозволу: 01/09/2019); KEDGE Business School, CORSE (дата початку дії дозволу: 01/09/2017) та багато інших. Зазначимо, що Комісія протягом своїх періодичних засідань з оцінки освітніх програм бізнес-шкіл, які передбачають отримання диплому та присвоєння ступеню магістра, надає свої висновки, результати яких узагальнюються в розділі «Школи та цільове навчання» [221].

Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів є наступним незалежним агентством з оцінювання якості вищої освіти, створеним згідно з Указом № 84-1004 від 12 листопада 1984 р. Консультативна національна комісія несе відповідальність за надання висновку щодо спеціальностей, які викладаються в університетських технологічних інститутах. До її повноважень належить [164]:

- оцінювання кожного з 115 університетських технологічних інститутів;
- вивчення запитів на відкриття нових кафедр на початку кожного навчального року;

- аналіз рекомендації щодо додаткових модулів;
- гарантування якості навчання з усіх спеціальностей.

У якості підсумку, зазначимо, що система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти Французької Республіки здійснює: 1) оцінювання ЗВО; 2) оцінювання дослідних підрозділів ЗВО та наукових досліджень; 3) оцінювання освітніх програм і ступенів (бакалавр, магістр та докторантура); 4) перевірку процедури оцінювання викладачів. Ця система складається із зовнішніх національних незалежних агентств із забезпечення якості, які поділяються за галуззю підготовки (див. Таб. 2.4.).

Таблиця 2.4.

**Органи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки**

<b>Організації</b>	<b>Повноваження</b>
<b>Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти</b>	Відповідає за оцінювання ЗВО та дослідницьких установ, навчальних курсів та дослідницьких груп (французьких та іноземних). Включає Науково-технічну обсерваторію.
<b>Генеральна інспекція державного управління освітою та дослідженням</b>	Здійснює оцінювання управління державних коштів в університетах та науково-дослідних організаціях; контроль за виплатою заробітної плати; фінансування спільних дослідницьких підрозділів.
<b>Комісія дипломованих інженерів</b>	Здійснює оцінювання освітніх програм для підготовки майбутніх інженерів.
<b>Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту</b>	Здійснює оцінювання якості вищої освіти у сфері бізнесу та менеджменту.
<b>Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів</b>	Здійснює оцінювання якості освіти університетських технологічних інститутів.

Джерело: розроблено автором



Розглянемо систему внутрішнього оцінювання якості вищої освіти Французької Республіки. Зауважимо, що з 1996 р. університети повинні здійснювати самооцінювання своїх освітніх програм, яке включає проведення опитування студентів. З прийняттям Закону «Про фінанси» (Loi organique relative aux lois de finances (LOLF)) від 2001р., зросла необхідність внутрішнього оцінювання якості французьких ЗВО, оскільки, за Законом, бюджет розподіляється між ЗВО на основі результатів освітньо-наукової діяльності. ЗВО укладають контракти з урядом та отримують асигнування з бюджету лише на підставі проведення самооцінювання. З наданням широкої автономії університетам Законом «Про свободу та відповідальність університетів» (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)) від 2007р., відповідальність за управління якістю освітніх послуг першочергово лягає на ЗВО. Крім того, Закон «Про вищу освіту та дослідження» № 2013-660 від 22 липня 2013 р. вимагає, щоб кожна установа на внутрішньому рівні створила комітет із самооцінювання. Отже, цими нормативно-правовими документами закладено основу для прищеплення відповідальності університетській системі як частині національної системи забезпечення якості.

Процедура внутрішнього оцінювання якості французьких ЗВО може проводитися одноразово або бути постійним процесом. З цією метою ЗВО створили внутрішні спеціалізовані служби для збору даних – «обсерваторії», які збирають дані, проводять опитування та складають внутрішні показники для студентів і випускників, для підвищення своїх статистичних та аналітичних можливостей. Крім того, ЗВО створили комітети із самооцінювання, до складу яких деякі університети включають студентів.

Процедура самооцінювання ЗВО (або внутрішнього оцінювання) впроваджуються в університетах під наглядом національних зовнішніх агентств Агентства з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES) та Відділом цифрової освіти (La direction du numérique pour l'éducation (DNE)). Цей відділ відповідає за створення та впровадження цифрової освітньої

державної служби, а також за управління та впровадження інформаційних систем в освіту. Ці агентства надають допомогу ЗВО щодо змісту та процедури проведення самооцінювання через консультації та рекомендації. Рекомендації викладені в «Довіднику стандартів управління якістю у французьких ЗВО» (*Livre des références (LDR)*), який складається з трьох розділів (освітня політика, наукова політика та управління), які відповідають основним напрямкам діяльності університетів. ЗВО змушені визначати свої сильні, слабкі сторони та свій прогрес, що воно набуває глобального погляду на те, як це працює [314].

Крім того, інший інститут з оцінювання якості – Мережа якості вищої освіти та досліджень (*REseau quaLité en Enseignement superieur et Recherche (RELIER)*), членами якої є всі французькі університети, проводить навчальні курси та семінари для членів мережі та комітетів із самооцінювання, сприяє обміну персоналом із забезпечення якості. До складу мережі входять керівники ЗВО та викладачі-дослідники, які беруть участь в управлінні своїм закладом та у впровадженні механізмів внутрішнього оцінювання якості. До головного комітету мережі обирають 15 членів [298, с.30]. Мережа якості вищої освіти (*RELIER*) сприяє зміцненню культури якості та знань, обміну практиками, надає підтримку управлінським командам та зацікавленим сторонам знання та інструменти для розвитку процесу управління якістю; сприяє розвитку стандартів забезпечення якості вищої освіти на національному та міжнародному рівнях [322].

На підставі вивчених джерел [315], [322], [297], [298] та ін., нормативно правових документів, офіційних сайтів французьких агентств із забезпечення якості та здійсненого аналізу наводимо узагальнену структуру системи оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки (див. Рис.2.3.).



Рис.2.3. Структура системи оцінювання якості університетської освіти  
Французької Республіки

Джерело: розроблено автором

Здійснений аналіз структури системи забезпечення якості університетської освіти Французької Республіки дозволяє підсумувати, що національна система оцінювання якості першочергово підпорядковується Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Європейському реєстру агентств із забезпечення якості вищої освіти (EQAR), що гарантує відповідність його освітньої діяльності «Європейським стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО» (ESG). Ці інститути спрямовані переважно на розвиток зовнішніх механізмів системи оцінювання, чії процедури визначаються «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО».

На національному рівні якість вищої освіти забезпечується шляхом зовнішнього оцінювання та внутрішнього самооцінювання ЗВО, дослідних установ та освітніх програм, яке здійснюється декількома організаціями, зокрема Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres), Генеральна інспекція державного управління освітою та навчанням (IGAENR), Комісія дипломованих інженерів (СТІ), Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту (CEFDG) та Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів (CCN-IUT). Ці національні агентства мають галузеву спрямованість та працюють у певному сегменті. При цьому, система та процедури внутрішнього контролю якості займають провідне місце. Характерною рисою системи забезпечення якості вищої освіти Французької Республіки є розмаїття органів, які зайняті у цій сфері та різноманітність їхніх функцій.

### **2.3. Особливості здійснення оцінювання якості університетської освіти у Франції**

На сьогоднішній день у Франції професійне навчання є одним з чинників зростання продуктивності праці і економічного розвитку, у зв'язку з цим інвестиції в цю сферу мають пріоритетний характер і підтримуються з боку держави. Всі питання освітньої політики, за виключенням оцінки якості освіти, знаходяться у віданні Міністерства народної освіти, наукових досліджень і технологій.

Позитивним моментом у системі державного контролю якості освіти Франції є відкритість та доступність до результатів перевірки й оцінювання діяльності університетів, що дає можливість не лише державі, але і суспільству оцінювати академічний рівень закладів вищої освіти [3, с. 3].

Як уже було зазначено у попередньому розділі, у Французькій Республіці є діючими такі зовнішні агентства із забезпечення якості: Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти, яка здійснює оцінювання територіальних координаційних груп, установ, освітніх програм, а також

докторських шкіл та досліджень [263]; Комісія дипломованих інженерів, яка здійснює оцінку програм для підготовки майбутніх інженерів [200]; Комісія з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту, яка встановлює систему управління якістю вищої освіти стосовно дисциплін у сфері бізнесу та менеджменту [275] та Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів, яка здійснює зовнішнє забезпечення якості для університетських технологічних інститутів [298, с.31].

Проте провідним агентством із забезпечення якості у Франції є Вища рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres). Вона є незалежним адміністративним органом, відповідальним за оцінювання вищої освіти та державних досліджень, створеним згідно Закону «Про вищу освіту та дослідження» у 2013 р. Девізом Вищої ради (Hcéres) є: “Accompagner, évaluer, analyser pour soutenir la qualité de l’enseignement supérieur et de la recherche” (авторський переклад: Супроводжувати, оцінювати, аналізувати для підтримки якості вищої освіти та досліджень) [347].

Вища рада (Hcéres) здійснює [298, с.32-33]:

- оцінювання територіальних координаційних груп, науково-дослідних організацій та установ, ЗВО та науково-дослідних установ, фондів та установ наукового співробітництва, Французького національного дослідницького агентства, а також подальше проведення мета-оцінки за необхідності для інших агентств із забезпечення якості;
- оцінювання діяльності дослідницьких підрозділів безпосередньо або за підтримки інших дослідницьких організацій відповідно до затверджених нею процедур;
- оцінювання освітніх програм та докторських шкіл у ЗВО.

Вища рада (Hcéres) здійснює оцінювання на принципах незалежності, прозорості та неупередженості. Вона також працює над здійсненням своєї місії відповідно до ключових цінностей, зазначених у своєму статуті оцінювання. В інтересах оцінюваних організацій Вища рада застосовує випробувану методологію відповідно до європейських стандартів. В основі її політики –

відданість оцінюваним установам, зобов'язання забезпечення партнерства для покращення освітніх послуг ЗВО [347].

Діяльність Вищої ради (Hcéres) відображає подвійне зобов'язання державних органів щодо:

- створення єдиного органу, відповідального за оцінювання кластерів ЗВО та науково-дослідних установ, окремих установ, дослідницьких підрозділів та навчальних програм, а також за перевірку якості оцінювання, здійсненого іншими органами;
- забезпечення спеціального інструментарію оцінювання ЗВО та дослідницьких установ та зацікавлених сторін на національному рівні.

Вища рада (Hcéres) також прагне побудувати Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), який, завдяки Болонському процесу, дозволив би впровадити розробку національних систем забезпечення якості (оцінка, акредитація, аудит тощо) у кожній державі-члені ЄС на базі європейських стандартів. Ці стандарти визначають два аспекти забезпечення якості:

- внутрішнє забезпечення якості щодо постійного вдосконалення освітньої діяльності ЗВО, що здійснюється оцінюваними організаціями.
- зовнішнє забезпечення якості, яке організовує зовнішнє оцінювання освітньої діяльності колегами через агентства із забезпечення якості. Зокрема, зовнішнє забезпечення якості передбачає процеси самооцінювання, що проводяться суб'єктами оцінювання.

Європейські стандарти поєднують практику самооцінювання з боку установ із зовнішньою оцінкою з боку колег. У Франції сфера застосування була розширена також на дослідження, що означає, що зараз три типи організацій підлягають зовнішньому оцінюванню: установи, наукові підрозділи та навчальні програми.

Роль Вищої ради полягає не у критиці, а в тому, щоб виступати партнером за вибором (оскільки її обирають оцінювані суб'єкти), а також у прагненні підтримувати покращення освітніх послуг ЗВО. Тому, Вища рада передусім не осуджує, а надає абсолютно неупереджені рекомендації.

До процедури оцінювання Вищою радою ЗВО входить:

- надання інформації з експертизи адміністрації ЗВО та дослідницьких установ, яких вони можуть використовувати в майбутніх стратегіях навчання та проведення досліджень;
- надання викладацькому та науковому персоналу порівняльних даних, які вони можуть використовувати для покращення якості освітніх послуг;
- пропонування наглядним міністерствам інформації, необхідної для прийняття рішень (розподіл людських та фінансових ресурсів, акредитація освітніх програм, офіційна сертифікація наукових підрозділів тощо);
- надання студентам корисної інформації, необхідної для вибору освіти;
- задоволення потреб компаній в інформації про якість освітніх програм та ступенів, а також про компетенції випускників;
- прозоре інформування суспільства про діяльність ЗВО та науково-дослідних установ.

Розглянемо принципи та методи оцінювання, прийнятими Вищою радою (Hcéres), відповідно до європейських стандартів, що поєднує два взаємодоповнюючі процеси:

- самооцінювання, яке дозволяє кожному суб'єкту характеризувати траєкторію свого розвитку;
- зовнішнє оцінювання, яке ґрунтується на звіті про самооцінювання, поданому оцінюваним ЗВО, та інформації, зібраної під час візиту групою експертів. На основі цієї інформації Вища рада (Hcéres) розробляє «інтегровану оцінку» із використанням методу, який в значній мірі спирається на комбіновані знання 4 відділів оцінювання: кластерів ЗВО та дослідницьких установ, дослідницьких та освітніх програм.

Цей підхід вимагає постійного діалогу між Вищою радою (Hcéres), оцінюваним органом та наглядним міністерством, який передбачає:

- попередню консультацію із зацікавленими сторонами на національному рівні;

- передачу інформації суб'єктам оцінювання на попередньому етапі оцінювання;
- розгляд коментарів установ щодо їх оцінки, які поєднуються з остаточним звітом про зовнішнє оцінювання;
- відгуки оцінюваних організацій для підтвердження узгодженості та відповідності процедур. Зазначимо, що процедура оцінювання триває приблизно 12 місяців з моменту подання файлу оцінювання. Така процедура для кластерів ЗВО та наукових установ триває 18 місяців [173].

Розглянемо ключових учасників оцінювання. Оцінювання базується на поєднанні досвіду та співпраці ключових учасників: оцінюваних ЗВО, зацікавлених сторін та експертів. Установи, їх групи, наукові підрозділи, докторські школи, освітні програми та зацікавлені сторони відіграють ключову роль протягом усього процесу оцінювання шляхом:

- написання заяви на оцінювання, що супроводжується підтверджуючими документами;
- пропозиції профілів експертів та перевірка запропонованих груп (зادля запобігання конфлікту інтересів);
- висловлювання власних очікувань щодо оцінювання;
- участі у складанні розкладу проведення співбесід для візиту;
- участі у фазі коментарів, яка слідує за підготовкою звіту про проведення зовнішньої експертизи комісією.

Стосовно експертів, зазначимо, що вони: обираються за наявності досвіду в галузі оцінювання; відповідають за експертизу; є авторами звітів з оцінювання та підписантами спільно з Головою комісії та Президентом Ради; є експертами, які головують у групах оцінювання кластерів; є авторами підсумкових зведених звітів про інтегровану оцінку; належать до списку експертів – учасників оцінювання, організованого Вищою радою; забезпечують дотримання методології та принципів оцінювання; відповідають за призначення експертів; є посередниками між експертною групою та оцінюваною організацією; належать до списку наукових керівників [271].



Розглянемо процедуру комплексного оцінювання зовнішніми незалежними агентствами. Усі департаменти Вищої ради (Hcéres) роблять внесок у вигляді експертних знань в оцінюванні кластерів в рамках комплексного підходу до стратегічних питань та взаємодії між установами та структурами. В інтегрованому процесі оцінювання беруть участь чотири відділи оцінювання Вищої ради (Hcéres) та Науково-технічна обсерваторія (Observatoire des Sciences et Techniques (OST)). Департамент з оцінювання кластерів ЗВО та дослідницьких установ Вищої ради (Hcéres) проводить інтегроване оцінювання кластерів ЗВО, науково-дослідних установ та їхніх підрозділів. У сукупності інтегроване оцінювання включає аналіз стратегії провідної установи в кластері та її зав'язків із конкретними стратегіями кожної з установ, що входять до кластеру; оцінювання вичерпності та безперервності всіх оцінок (кластеру, установи, навчання, дослідження); створення остаточно зведеного інтегрованого оцінювання кластеру, який включає інституційний аналіз та інформацію про оцінку, отриману в результаті синтезу оцінок дослідницьких підрозділів та синтезу оцінок докторських шкіл та освітніх програм на вебсайті [171].

Варто зауважити, що процедура оцінювання складається з декількох фаз. Початкова фаза оцінювання супроводжується фазою створення узагальненого звіту на рівні певної установи кластеру (див. Рис.2.4.).

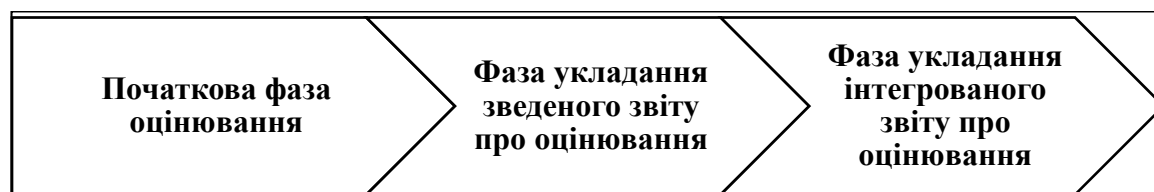


Рис. 2. 4. Процедура оцінювання якості ЗВО зовнішніми агентствами

Джерело: розроблено автором

*Початкова фаза оцінювання.* Спочатку оцінюється дотримання колективної стратегії кластером ЗВО. Потім проводяться зустрічі з установами для оцінювання внеску кожного у спільну політику та аналізу узгодження

індивідуальної стратегії зі стратегією кластеру. Оцінювання досліджень та освітніх програм проводиться одночасно. Оцінювання освітніх програм, досліджень та установи спочатку є дещо непов'язаним між собою.

*Фаза укладання зведеного звіту про оцінювання.* Оцінювання діяльності та результатів дослідницьких підрозділів, докторських шкіл та змісту освітніх програм, поступово консолідується на рівні кластерів у зведених звітах (що стосується дослідницьких підрозділів, з одного боку, та освітніх програм і докторських шкіл, з іншого). Ці узагальнюючі звіти по черзі інтегруються для отримання остаточного інтегрованого звіту з оцінювання, висвітлюючи основні характеристики установ кластеру та узгодженість або невідповідність різних оцінок. Вони визначають ключові завдання для подальшого розвитку кластеру ЗВО [263].

*Фаза укладання інтегрованого звіту про оцінювання* для кожного кластера. Оцінювання кожного кластера завершується підготовкою інтегрованого звіту з оцінювання, який поєднує: остаточний звіт про інтегроване оцінювання; звіт про узагальнене оцінювання освітніх програм та докторських шкіл; зведений звіт з оцінювання для дослідницьких підрозділів. Додатки до цього документа містять опис методології, яку використовувала Вища рада для оцінювання кластера, та ключову статистику. Фази укладання зведеного звіту про оцінювання показано на Рис. 2. 5.

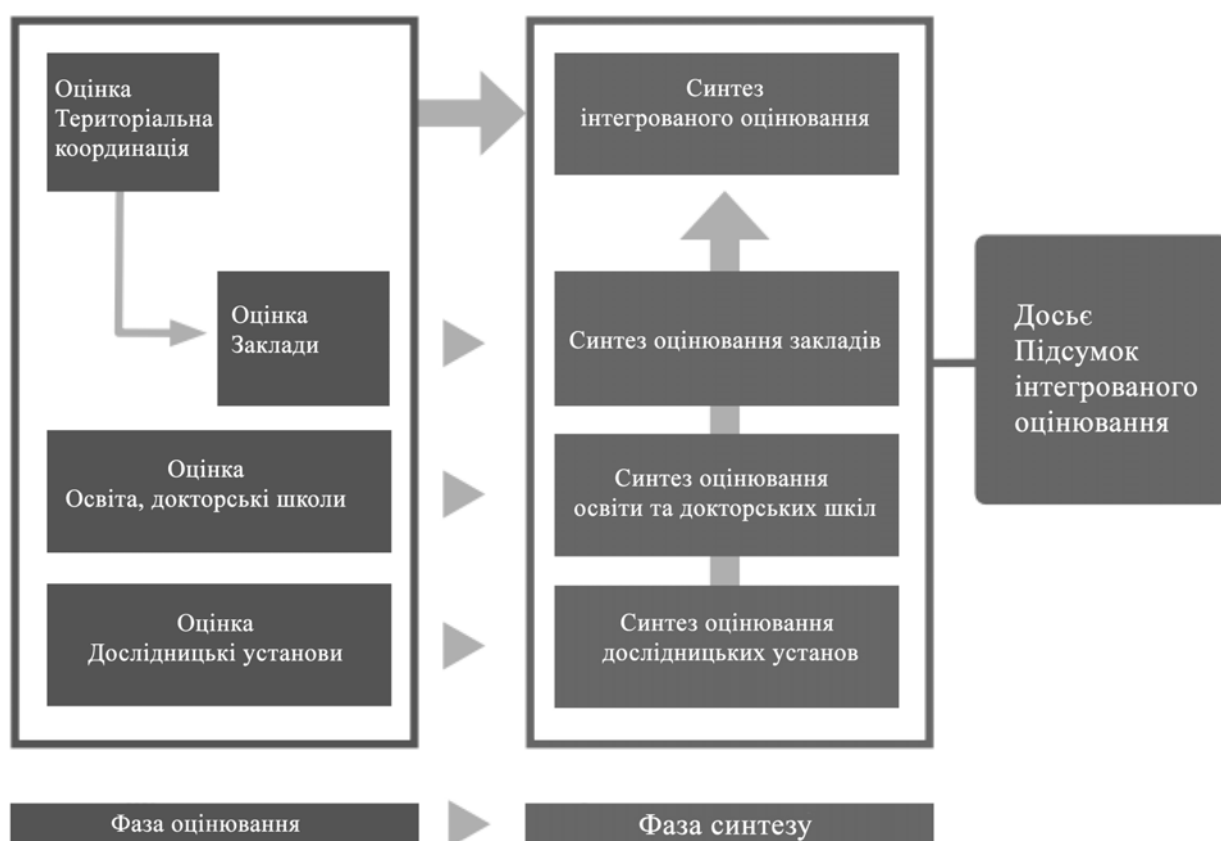


Рис. 2.5. Фази укладання зведеного звіту з оцінювання

Джерело: [263]

Ключовим для нашого дослідження є підтвердження або валідація процедур оцінювання. Відповідно до закону, Вища рада (Hcéres) має повноваження безпосередньо проводити оцінювання або перевіряти якість оцінювання, здійсненого іншими органами, шляхом перевірки прийнятих процедур. ЗВО, наукові підрозділи та освітні програми мають право замовити процедуру зовнішнього оцінювання. При цьому, процедури, які використовуються іншими органами, не повинні бути ідентичними тим процедурам, що застосовуються Вищою радою (Hcéres) для перевірки, однак вони повинні відповідати певним умовам, що враховують:

- методологічні та етичні принципи, що регулюють виконання оціночних процедур Вищої ради (Hcéres), зокрема об'єктивність, прозорість, відокремленість органу, що оцінює, та оцінюваних організацій, рівність

ставлення до досліджуваних організацій з посиланням на «Європейські стандарти та рекомендації забезпечення якості в ЄПВО»;

- національний та територіальний виміри вищої освіти та досліджень;
- зв'язки між навчанням та дослідженнями;
- організації, які бажають скористатись іншим органом з оцінювання, повинні повідомити про це Вищу раду (Hcéres) на початку оціночної кампанії. Потім вони повинні дотримуватись принципів підтвердження процедур оцінки Вищою радою (Hcéres), які використовуються іншими органами [263].

У рамках нашого дисертаційного дослідження варто розглянути перебіг кампаній з оцінювання. Кампанії з оцінювання проводяться Вищою радою (Hcéres) з періодичністю один раз на п'ять років. Таким чином, прийнятий графік сумісний з вимогами договірної політики держави, яка розділяє відповідні установи на п'ять географічних районів, які називаються групами А, В, С, D та Е (див. Рис.2.6.). Проведення експертизи Вищою радою (Hcéres) використовується як інструмент діалогу між державою та ЗВО та відбувається до підписання багаторічного контракту, який визначає стратегічні орієнтири та плани розвитку установи на п'ятирічний період [273].

Територіальний розподіл проведення комплексного оцінювання кластерів ЗВО показано на Рис.2.6.

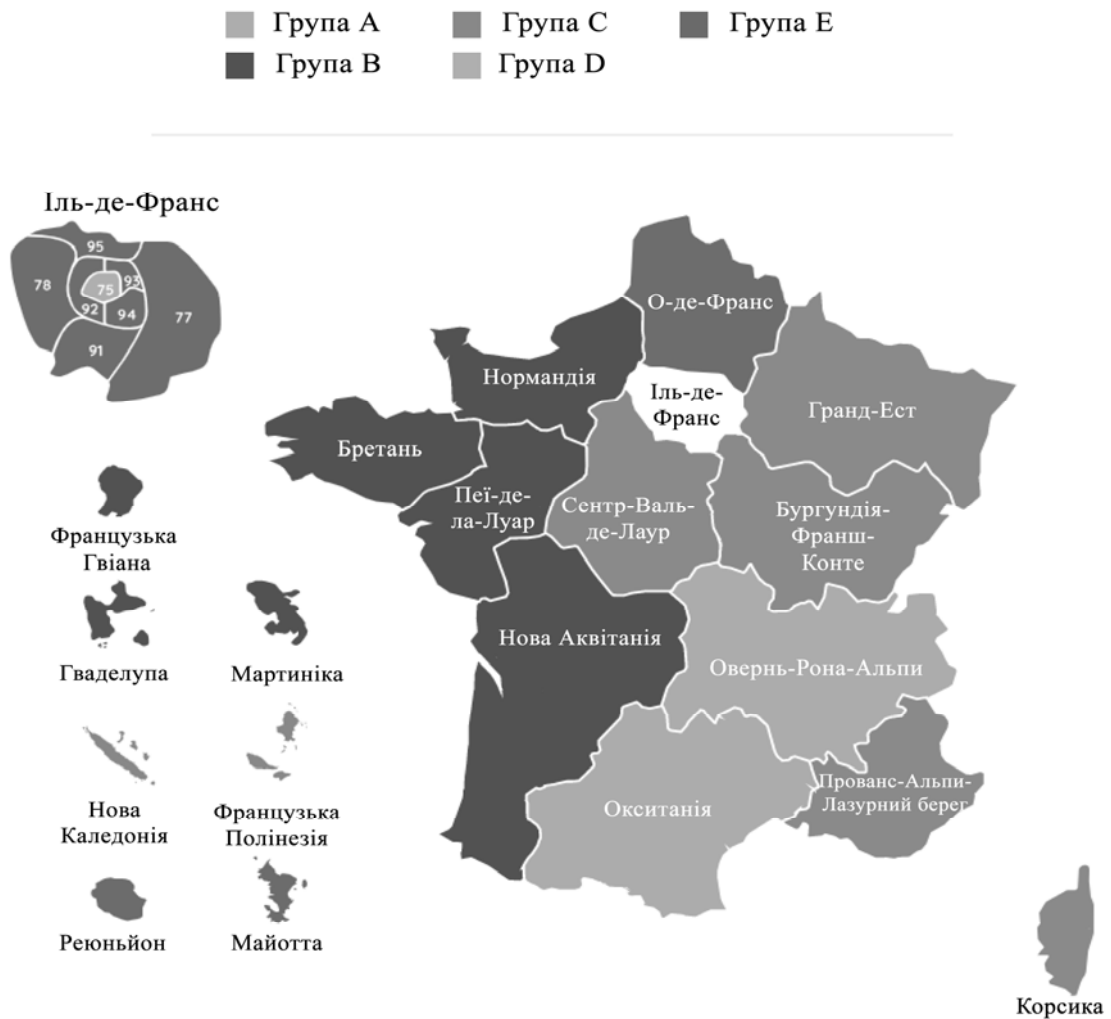


Рис 2.6. Територіальний розподіл проведення комплексного оцінювання ЗВО

Джерело: [263]

Зауважимо, що Група А охоплює установи в регіонах Овернь-Рона-Альпи та Окситанія. Група В охоплює установи в регіонах Бретані, Нормандії, Нувель-Аквітанії, Пеї-де-ла-Луар та заморських регіонах (Гваделупа, Гайана, Мартиніка). Група С охоплює установи в регіонах Бургундії-Франш-Конте, Центр-Валь-де-Луар, Корсика, Гранд-Ест, Прованс-Альпи-Лазурний Берег та заморські регіони (Нова Каледонія та Французька Полінезія). Група D охоплює установи в Парижі. Група Е охоплює установи в Іль-де-Франс (крім Парижа), Верхньої Франції та заморських регіонах (Реюньйон та Майотта).

Діяльність Вищої ради (Hcéres) зазначена на офіційному веб-сайті [273], яка вражає своїм масштабом. Щороку в середньому оцінюється: 4 кластери

ЗВО та наукових установ; 50 ЗВО та дослідницьких установ; 4 дослідницькі органи; 600 дослідницьких груп; 1200 освітніх програм; 70 докторських шкіл.

Важливо зазначити, що кожне оцінювання, організоване Вищою радою (Hcéres), закінчується публікацією звіту, що супроводжується коментарями оцінюваної організації. Ці загальнодоступні звіти містять аналіз сильних та слабких сторін оцінюваного суб'єкта, у поєднанні з рекомендаціями, сформульованими групою експертів. Як результат, усі звіти об'єднуються в інтегрований звіт з оцінювання [276]. Проте, Вища рада (Hcéres) публікує різні типи звітів про оцінювання:

- звіти про оцінювання кластерів ЗВО та наукових установ;
- звіти про оцінювання установ;
- звіти про оцінювання суб'єктів досліджень;
- звіти про оцінювання за напрямками навчання;
- звіти про оцінювання галузей та складових освітніх програм;
- звіти про оцінювання докторських шкіл [277].

Варто зауважити, що оцінювання дослідницьких підрозділів, освітніх програм і докторських шкіл, консолідується на кластерному рівні в узагальнюючих звітах, які, в свою чергу, інтегруються в підсумковий узагальнюючий документ. Він висвітлює основні переваги кластеру ЗВО, що покращує якість його діяльності. У процедурі оцінювання університетів, кластерів ЗВО та наукових установ важливо виділити такі ключові моменти. По-перше, оцінювання університетів та кластерів відповідно до європейських стандартів підвищує підзвітність установ, заохочуючи їх продемонструвати свою здатність керувати процесом виконання своїх місій. По-друге, оцінки кожного кластера призводять до створення звітів, які об'єднуються в інтегрований звіт з оцінювання [277].

Розглянемо принципи та методологію проведення оцінювання університетів, кластерів ЗВО та наукових установ. Французька методологія оцінювання включає такі складові:

1) Звіт про самооцінювання розробляється командою, відповідальною за програму, відповідно до вимог Вищої ради (Hcéres).

2) Зовнішнє експертне оцінювання проводиться Вищою радою (Hcéres) із залученням експертної комісії у складі міжнародних експертів (з числа професорсько-викладацького складу) та аспірантів (4-6 осіб). Комісію очолює голова, а її робота координується представником Вищої ради (Hcéres) протягом усього процесу. Наприкінці цього етапу подається звіт про оцінювання, що підлягає публікації. ЗВО має надати офіційні коментарі, які будуть опубліковані разом зі звітом.

3) Зрештою, акредитація освітньо-наукової програми спрямована на те, щоб перевірити її відповідність ряду критеріїв у розрізі таких сфер:

- Сфера 1. Наукове позиціонування аспірантури;
- Сфера 2. Організація і управління аспірантурою;
- Сфера 3. Керівництво і підготовка аспірантів;
- Сфера 4. Працевлаштування докторів філософії [229].

Акредитаційна комісія, члени якої призначаються Вищою радою (Hcéres) окремо від експертної комісії, вивчає заключний звіт про оцінку та приймає рішення про акредитацію. Загалом, процес триває приблизно 9 місяців, починаючи з попереднього візиту до університетів двох представників Вищої ради (Hcéres) напередодні обговорення взаємних зобов'язань за угодою про акредитацію.

Для акредитації освітніх програм підготовки бакалаврів, магістрів і докторів філософії суб'єкт оцінювання зобов'язаний підготувати пакет документів про самооцінку відповідно до наведених нижче рекомендацій. Документ, підготовлений ЗВО, має включати наступні 5 елементів:

1) Офіційний запит від ЗВО (за підписом ректора або декана) щодо проведення оцінювання або акредитації із зазначенням причин для такого запиту. Він також може визначати певні питання, на яких експертам слід сконцентрувати увагу.

2) Детальна характеристика ЗВО, яка включає такі дані, зокрема ЗВО; структурний підрозділ; факультет або відділ, що перевіряється; рік заснування та умови; правовий статус; розташування ЗВО; місто (-а); приміщення для здійснення освітнього процесу; організаційна схема.

3) Портфоліо Ректора чи директора ЗВО, зокрема його ПІБ; посада та науковий ступінь; основна дисципліна, що викладається [229].

Розглядається також внутрішню організацію закладу освіти, яка включає ректорат, факультети, відділи, адміністративні одиниці. Вивчається структура навчального плану та результати попередніх оцінок або акредитацій; у випадку дослідницької організації – її структура та потенціал, а також існуюча внутрішня система якості.

Важливим пунктом є аналіз наявних матеріальних та людських ресурсів ЗВО за останні чотири 4 роки. У документі зазначається про людські ресурси – розподіл персоналу за статусом та категорією (викладацький та адміністративний персонал) та повної зайнятості. Також враховуються річний та довгостроковий бюджет; сума та характер доходів або витрат; майно: тип і стан нерухомості; контингент аспірантів за останні 4 роки, за освітнім рівнем програм та роками навчання; стать; кількість аспірантів, які навчаються за грантами або зі стипендіями; чисельність іноземних аспірантів та аспірантів з інших міст; розподіл аспірантів за ознакою первинне навчання, стажування, відновлене навчання тощо. Будь-яка інша інформація, яку суб'єкт оцінювання вважає корисною [229].

Наступним кроком нашого дослідження є вивчення процедури проведення внутрішнього оцінювання якості освітньої діяльності ЗВО. Така процедура проводиться французькими університетами з 1990-х років, у 2000-х роках вона набула значущості після отримання ЗВО автономії. З 2015 р., коли «Європейські стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО» наголосили на необхідності ЗВО нести відповідальність за управління виконанням своїх місій, внутрішнє оцінювання якості ЗВО стало невід'ємною вимогою функціонування.



Зауважимо, що саме самооцінювання ЗВО слугує підставою для кінцевого висновку щодо зовнішнього оцінювання якості функціонування установи. Агентства із забезпечення зовнішнього оцінювання здійснюють свій аналіз на результатах самооцінювання установ [241]. Вони будуть аналізувати ці результати, використовуючи різні методи та відповідно до своїх власних завдань. Проведення процедури самооцінювання ЗВО моніториться Департаментом з оцінювання кластерів Вищої ради з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres). Основна увага зосереджена на аналізі самооцінювання прогресу освітньої та наукової діяльності, досягнутого установою в порівнянні з початковим та кінцевим періодом оцінювання. Конкретні аналізи політики якості, яка впроваджується системою управління, та якості її самооцінювання також є предметом аналізу процедури оцінювання. Як результат, оцінювана установа у «Звіті про самооцінювання» надає докази своїх досягнень протягом оцінюваного періоду, та доводить здатність вимірювати ефективність та результативність своїх дій [308].

Процедура самооцінювання ЗВО на перший погляд може розглядатися як звичайне явище у галузі вищої освіти та наукових досліджень, де підготовка звітів про прогрес та планів інституційного розвитку є звичайним видом діяльності. Однак це досить складна справа, оскільки виходить за рамки простого переліку досягнень установи; вимагає їх контекстуалізації у траєкторії розвитку, яка керується стратегічним вибором та амбіціями, та критично аналізується для виявлення сильних і слабких сторін освітньої діяльності установи [264].

Складність процедури проведення внутрішнього оцінювання підтверджується вимогами до змісту звіту про самооцінювання, який має містити, зокрема:

- пояснення щодо методології та обґрунтуванні зацікавлених сторін, які беруть участь у проведенні самооцінювання;

- представлення за видом діяльності інституційної стратегії, реалізованої протягом оцінюваного звітного періоду та схем, розроблених для кожного виду діяльності;
- пояснення показників управління, обраних установою для кожного виду діяльності;
- пояснення для кожного виду діяльності даних, які установа вважає релевантними для зовнішнього оцінювання;
- звіт повинен фокусуватися на критичному аналізі, обмежувати описовий характер, який необхідний для розуміння того, яким чином організовано діяльність [264].

Кінцевим продуктом процедури оцінювання є «Звіт про самооцінювання». Це документ не має перевищувати 30 сторінок. Він має бути підготовлений на основі «Стандартів зовнішнього оцінювання підготовки аспірантів за межами Франції», прийнятих Вищою радою (Hcéres) (4 сфери оцінювання, розділені на параграфи та стандарти). Він має описувати підхід до самооцінювання освітньо-наукової програми. Однак ці рекомендації є мінімальною вимогою, яку оцінюваний суб'єкт може розширити для зазначення додаткової специфіки. Тому рекомендується визначити важливі додаткові аспекти, що залишились не включеними до критеріїв, зазначених у стандартах. У додатках «Звіту про самооцінювання» мають міститися документи, які його супроводжують. Додатки слугують для доповнення звіту і вимагають посилання на них у звіті для зручності пошуку [229] (див. Таблицю 2.5.).

Таблиця 2.5.

### Приклад Звіту про самооцінку

<b>Звіт про самооцінювання</b>
Розділ 1. Наукове позиціонування аспірантури. <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Особливості та цілі аспірантури.</li> <li>1.2. Відповідність наукового позиціонування аспірантури її контексту.</li> </ul>
Розділ 2. Організація та управління аспірантурою.

2.1. Ефективність системи організації та управління.

2.2. Чіткість політики фінансування та адаптоване залучення аспірантів до програм.

### Розділ 3. Керівництво та підготовка аспірантів.

3.1. Аспірантура здійснює чіткий контроль за діяльністю аспірантів і застосовує відповідну політику.

3.2. Аспірантура пропонує різноманітне навчання і організовує додаткові заходи.

3.3. Діяльність аспірантури ґрунтується на правилах щодо тривалості підготовки і захисту дисертації.

### Розділ 4. Працевлаштування докторів філософії (PhD).

4.1. Аспірантура включає механізми, які сприяють працевлаштуванню докторів філософії.

4.2. Аспірантура забезпечує ефективний моніторинг працевлаштування докторів філософії.

4.3. Отримані дані аналізуються, передаються відповідальним особам та використовуються за призначенням.

Джерело: адаптоване автором [229].

Крім того, «Звіт про самооцінювання» має включати SWOT-аналіз, що визначає сильні та слабкі сторони, можливості та загрози, пов'язані з освітньо-науковою програмою; містити додатки для надання доказів, що підтверджують наведене у Звіті. За запитом кількісні дані слід надавати за останні 4 роки для демонстрації розвитку освітньо-наукової програми [229].

Варто зауважити на вимоги до загальної презентації «Звіту про самооцінювання». Вона має включати наступні складники: короткий огляд підрозділу, що відповідає за освітньо-наукову програму (факультет, школа, дослідницький центр); історичну довідку, рік відкриття, основні характеристики, навчальні будівлі, ключові суб'єкти програми (аспіранти, викладачі та персонал), тощо. Зазначається організаційна схема, що визначає функціональні зв'язки між центральними органами управління, адміністрацією, дослідницькими та навчальними установами. Освітньо-

наукові програми мають включати цілі та докази їхньої відповідності стандартам (наприклад, довідник аспіранта, веб-сайт програми, тощо) [229].

Крім того, здійснюється аналіз подібних програм, представлених в регіоні чи у національному масштабі. Додається план досліджень ЗВО, перелік наукових лабораторій університету, що забезпечують реалізацію програми, реалізовані заходи та досягнуті результати; перелік національних або міжнародних дослідницьких лабораторій, що забезпечують реалізацію програми; реалізовані заходи та досягнуті результати. Зазначаються внутрішні, ділові, культурні чи партнери з відповідної промислової галузі, які активно залучаються до реалізації освітніх програми та досягнення результатів навчання [229].

Звіт враховує кількісні дані викладацького та адміністративного персоналу з розподілом за: кваліфікацією (бакалавр, магістр, доктор філософії); факультетами; статтю; статусом (внутрішні або зовнішні викладачі); посадою (від професора до асистентів), повним або неповним робочим днем, а також педагогічними, дослідницькими, координаційними, адміністративними обов'язками для кожної категорії; чисельність іноземних професорів та дослідників (запрошених або постійних співробітників); чисельністю професорів та дослідників, що перебувають за кордоном за короткостроковими, довгостроковими програмами. Крім вищезазначених документів, група експертів вивчатиме будь-які інші документи, які ЗВО вважатиме за доцільне представити для оцінки [229].

Важливим для нашого дослідження є виявлення особливостей процесу оцінювання. Зауважимо, що за законом, перед початком процесу оцінювання (рік N-1) університет або кластер отримує листа із вказівкою вибрати агентство, відповідальне за проведення оцінювання. Це може бути Вища рада (Hcéres), інше визнане агентство або процедура, організована самою установою. В останніх двох випадках у листі вказуються методи, які використовуватиме Вища рада (Hcéres) для перевірки процедур оцінювання.

Розглянемо етапи процесу оцінювання університету або кластера, яке проводиться у три основні етапи [274]:

- 1) Підготовка до оцінювання;
- 2) Відвідання ЗВО;
- 3) Підготовка звіту про оцінювання.

Зазначимо, що деякі з цих етапів проводяться внутрішньо Вищою радою (Hcéres); інші передаються зацікавленим сторонам в установі, що оцінюється. Процедура проведення зовнішнього оцінювання здійснюється Вищою радою (Hcéres) таким чином:

- презентація процедур оцінювання установи (рік N-1);
- консультація з оцінюваною установою щодо дати відвідування;
- запрошення профільних експертів для виїзної групи;
- подання звіту про самооцінювання – документа, що представляє стратегічну спрямованість майбутнього контракту (рік N);
- зустріч за участю основних зацікавлених учасників з Вищою радою (Hcéres) та керівників оцінюваної установи для повідомлення про очікування оцінювання кластера та представлення членів експертної групи;
- передача листа Головою комісії експертів оцінюваній установі з повідомленням про основні питання експертизи;
- організація графіку співбесід, запланованих в рамках візиту між Департаментом з оцінювання кластерів та оцінюваною установою;
- візит експертної групи;
- передача попереднього звіту на етапі коментарів оцінюваній установі;
- надання остаточного звіту оцінюваній установі та запит на отримання листа-коментаря;
- публікація на веб-сайті Вищої ради (Hcéres) остаточного звіту про оцінювання в поєднанні з листом з коментарями від оцінюваної установи [274].

Розглянемо процедуру підготовки до проведення оцінювання з боку університету чи кластера та Вищої ради (Hcéres). Зазначимо, що з боку

університету чи кластера підготовка полягає у проходженні процесу самооцінювання. В середньому для складання звіту про самооцінювання для подання органам управління установи на затвердження необхідно 6 місяців. Цей термін може бути продовженим у ситуаціях, що вимагають суттєвої участі в процесі безпосередньо зацікавлених сторін, окрім керівників установ та підрозділів [304].

З метою поглиблення звіту про самооцінювання кластерами, Науково-технічна обсерваторія може надіслати результати бібліометричного аналізу, який вона виконує для кожного об'єкту. Для цього Науково-технічна обсерваторія зв'яжеться з керівниками кластеру після презентації проведення оцінювання Вищою радою (Hcéres) [304].

З боку Вищої ради (Hcéres), підготовка до проведення оцінювання включає наступні етапи [305]:

- призначення керівництвом Департаменту з оцінювання кластерів команди (наукового радника / керівника проекту), відповідальної за моніторинг оцінювання університету або кластера. В іншому випадку, створення проектної групи, що включає представників різних відділів оцінювання Вищої ради (Hcéres), двох керівників кластеру;
- підготовка відповідних документів для університету або кластера;
- створення експертної комісії та перевірка потенційних конфліктів інтересів;
- організація засідання експертної групи під час підготовки до оцінювання, що завершиться визначенням основних питань процедури оцінюваної установи;
- створення графіка співбесід на час візиту спільно з оцінюваною установою.

Розглянемо, як відбувається відвідування університету та кластеру ЗВО та наукових установ. Важливо зауважити, що експертна група включає від 6 до 10 експертів залежно від розміру та складності закладу, що оцінюється. Ці експерти призначаються Департаментом з оцінювання кластерів на підставі пропозицій, які може подати керівництво закладу. Групу очолює експерт, який має досвід управління установами та має глибокі знання французької системи вищої освіти та досліджень, якщо звертаються до осіб, які не є французами.

До складу експертних комісій мають входити: академічні експерти (перевага віддається людям, які займали посаду проректора в оцінюваному закладі); експерти, пов'язані з соціально-економічним та сектором культури; експерт у галузі політики якості; експерт з міжнародних відносин; студент-експерт (бажано з виконанням місцевих або національних обов'язків); адміністративні експерти [356].

Варто зазначити, що при цьому намагаються досягти гендерного балансу, а також функціонального балансу між експертами, які раніше працювали у Вищій раді (Hcéres), та експертами, які працюють вперше. Склад групи експертів затверджується провідною установою оцінюваної установи задля уникнення конфліктів інтересів. Колегія виконує значну кількість підготовчої роботи до візиту, ознайомлюючись з рядом документів, наданих оцінюваною установою та Вищою радою (Hcéres) [356].

Розглянемо типовий візит до оцінюваної установи. По-перше, керівник проекту – контактна особа з Вищої ради (Hcéres) – супроводжує експертну комісію протягом усієї процедури оцінювання та забезпечує відповідність принципам та методам Вищої ради (Hcéres). По-друге, візит до закладу включає:

- дві зустрічі (на початку та в кінці візиту) з керівник установи, відповідальною за кластер, який представляє стратегію установи, результати її самооцінювання (на початку візиту) та відповідає на запитань експертної комісії (наприкінці візиту);
- індивідуальні співбесіди з обраними учасниками, зацікавленими сторонами та партнерами, представниками кластеру, місцевими та столичними органами влади, дослідницькими закладами, які беруть участь у роботі кластеру, завідувачами кафедр, представниками викладацького та наукового персоналу, адміністративного та технічного персоналу, студентів тощо [356].

Зауважимо, що співбесіди проводяться в присутності усієї експертної групи або з підгрупами, що складаються щонайменше з двох експертів. По-третє, під час візиту регулярно проводяться закриті засідання, щоб члени

комісії могли обмінюватися всією інформацією, зібраною під час співбесід та проведення аналізу, та створювали оціночні судження, які складуть основу звіту про оцінювання [356].

Укладання звіту про оцінювання для університету або кластеру ЗВО та дослідницьких установ складається з різних етапів:

- 1) початкова версія звіту складається колегіально колегією експертів під координацією та відповідальністю голови комісії;
- 2) далі ця версія звіту подається до внутрішньої комісії з читання у Вищій раді (Hcéres) за участю групи з двох осіб, відповідальної за оцінювану установу, наукового консультанта з Департаменту з оцінювання кластерів або Департаменту з оцінювання ЗВО, керівника відділу та менеджера Департаменту з оцінювання кластерів. Цей комітет вносить редакційні виправлення та відповідає за виявлення необґрунтованих або недостатньо підкріплених оціночних суджень, упущень або помилок у джерелах, наведених на підтримку аналізів, та будь-яких невідповідностей між різними частинами звіту. Початкова версія, що супроводжується коментарями та пропозиціями комісії з читання, надсилається Голові комісії для подальшого опрацювання;
- 3) попередня версія звіту передається керівному органу оцінюваної установи на етапі внесення коментарів (виявлення помилок, необґрунтованих суджень тощо);
- 4) коментарі оцінюваної установи передаються Голові комісії для розгляду та подальших виправлень;
- 5) остаточний звіт надсилається назад до керівного органу оцінюваної установи, якому пропонується надати лист-коментар, який буде оприлюднено;
- 6) остаточний звіт, підписаний Головою комісії та Президентом Вищої ради (Hcéres), разом із листом-коментарем, написаним оцінюваною установою, публікуються на веб-сайті Вищої ради (Hcéres) [324].

Постійному вдосконаленню процедур оцінювання Департаменту з оцінювання кластерів сприяє збір відгуків, отриманих за допомогою анкет, що



надсилаються керівним групам оцінюваних установ, з одного боку, та головам та експертам, які входять до комісій з оцінювання, з іншого. Крім того, у Вищій раді (Hcéres) також організуються очні сесії зворотного зв'язку.

Розглянемо міжнародну діяльність Вищої ради (Hcéres), яка є французьким державним агентством, що проводить оцінювання національних ЗВО, освітніх програм та науково-дослідних установ відповідно до методології, визначеної згідно «Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО». Крім того, Вища рада (Hcéres) використовує досвід Франції з проведення зовнішнього оцінювання на міжнародному рівні [260].

Вища рада (Hcéres) пропонує широкий спектр послуг у своїх галузях спеціалізації: освітні програми, дослідження, стратегія, внутрішня організація та управління вищими навчальними закладами, інтернаціоналізація та політика якості. Спираючись на свою розгалужену мережу академічних, професійних, студентських та адміністративних експертів, організація відповідає потребам міжнародних споживачів вищої освіти, адаптуючись до їх місцевого контексту. Вища рада (Hcéres) пропонує дві послідовні та пов'язані між собою послуги – зовнішнє оцінювання та акредитацію. Зовнішнє оцінювання є свого роду діагнозом у вигляді експертної оцінки. Акредитації відповідають наданню визнаного знаку якості, однак вони не є визнанням ступенів, присвоєних агентством, у Франції [260].

Оцінювання ЗВО та освітніх програм (ступінь бакалавра, ступінь магістра та доктора наук) проводиться протягом 9-12 місяців і базуються на важливих передумовах. Постійною контактною особою для організації, яка потребує оцінювання, призначається член Департаменту Європи та міжнародних відносин.

Передумовами для проведення оцінювання або акредитації з боку Вищої ради (Hcéres) є:

- наявність внутрішньої політики якості та призначення команди для управління операцією;

- відповідність звіту про самооцінювання, що включає обов'язкові додатки, відповідно до рекомендацій Вищої ради (Hcéres) та узгоджених термінів подання;
- спеціальний бюджет.

Наведемо приклади міжнародної діяльності Вищої ради (Hcéres). Так, зокрема, Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ) і Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця (ХНЕУ) отримали «Відгук щодо оцінювання та акредитації двох освітньо-наукових програм «Економіка» від Вищої ради (Hcéres). У ньому йдеться про те, що в рамках Проекту Erasmus+ «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до європейських вимог» (СЗQA), Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ) і Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (ХНЕУ) уповноважили Вищу Раду Франції з оцінювання наукових досліджень та вищої освіти (Hcéres) провести оцінювання освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти «Економіка». Оцінювання ґрунтується на «Стандартах зовнішньої оцінки підготовки аспірантів за межами Франції», ухвалених 26 березня 2018 р. Вищою Радою (Hcéres) [229], [350].

У результаті процедури були отримані відгуки від Київського національного торговельно-економічного університету (Додаток Е), Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця та від Ради (Додаток З). У звіті КНТЕУ сказано, що «...Акредитаційна процедура відбувається відповідно до стандартів Hcéres, уніфікованих з вимогами Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти... Hcéres розроблено детальне методологічне супроводження акредитаційної процедури (підготовка звіту самооцінки, формування додатків до нього, чіткий тайм-менеджмент, ґрунтовна підготовка візиту акредитаційної комісії, прозорі та зрозумілі процедури підготовки звіту акредитаційної комісії та прийняття рішення щодо надання акредитації та ін.), що обумовлює чітке

розуміння університетом порядку та змісту етапів акредитаційної процедури та сприяє її ефективному проведенню» [229].

У цьому звіті також йдеться про те, що «... прозорість акредитаційної процедури, відкрите спілкування експертів з усіма особами, які мають відношення до реалізації освітньо-наукової програми (ОНП) сприяє удосконаленню ОНП, фокусуванню уваги колективу університету на окремих аспектах її реалізації та формуванню пропозицій щодо удосконалення ОНП, наприклад, роботи групи забезпечення ОНП, посилення зворотного зв'язку з випускниками програми. Підготовка до проведення акредитації зумовила необхідність переосмислення вітчизняних реалій підготовки докторів філософії з огляду на європейські стандарти та підходи, що актуалізувало удосконалення внутрішньо університетських положень та організаційної структури у цій сфер. Наявність чітких та узгоджених внутрішньо-університетських положень щодо реалізації освітньо-наукової програми, системи внутрішнього забезпечення якості є наріжним каменем відповідності ОНП критеріям оцінювання, які застосовуються Радою» [229].

У висновку зазначено, що «...на основі уже пройдених етапів акредитаційної процедури можна стверджувати, що стандарти та критерії Вищої ради (Hcéres) з питань оцінки науково-дослідницької роботи і вищої освіти Франції та європейські стандарти забезпечення якості є цілком придатними для проведення акредитації українських освітньо-наукових програм, а досвід роботи Вищої ради (Hcéres) заслуговує на детальне вивчення та застосування в ході розвитку національного механізму акредитації освітньо-наукових програм» [229].

У відгуку від ХНЕУ сказано, що «... визначальними складовими підготовки та участі у процесах оцінювання та акредитації ОНП є безперервне підвищення якості освіти та розбудова культури якості, створення і пропагування проякісної діяльності, залучення до цього процесу всієї академічної спільноти, створення чітких та відкритих стандартів моніторингу та оцінки навчального процесу...» [229].

За результатами оцінювання, «...Київський національний торговельно-економічний університет успішно пройшов акредитацію освітньо-наукової програми «Економіка» за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти, проведеною Вищою радою оцінювання досліджень та вищої освіти Франції та отримав сертифікат терміном дії до червня 2024 р.» [229].

У липні 2019 р. Національне агентство розглянуло сертифікат про акредитацію освітньо-наукової програми «Економіка» за третім рівнем вищої освіти, проведеною Радою, у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця. Термін дії сертифікату до червня 2024 р. (Додаток 3) [229].

Важливим для нашого дослідження є також нормативні документи, в яких визначені вимоги до процедури проведення оцінювання освітньої та дослідницької діяльності установ. Такі нормативні документи щодо вимог до оцінювання якості поділяємо на європейські та національні. Так, «Стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО» є загальним та обов'язковим зразком для ЄС. Проте, у Французькій Республіці розробили національні нормативні документи та рекомендації для проведення зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості вищої освіти. Серед них «Хартія з оцінювання», «Довідник стандартів управління якістю у французьких ЗВО», «Стандарти зовнішнього оцінювання підготовки аспірантів за межами Франції», «Рекомендації для дослідницьких підрозділів», «Рекомендації для об'єднаних дослідницьких організацій», «Процес підготовки до оцінювання дослідницьких підрозділів».

Процедура зовнішнього оцінювання та вимоги до нього визначені в «Хартії з оцінювання», укладеною Вищою радою (Hcéres). Згідно з якою експертиза здійснюється не з метою порівнювати університети та кластери або класифікувати їх. Вона переважно спрямована на вдосконалення політики забезпечення якості освітніх послуг, розвиток практики самооцінювання установ, для надання доказів якості управління, щоб продемонструвати виконання своїх обов'язків [308].

Зокрема, у «Хартії з оцінювання» сказано, що оцінювання, яке проводиться Вищою радою (Hcéres), базується на скоординованій оцінці всіх видів діяльності ЗВО, науково-дослідних установ та наукових підрозділів. Вища рада (Hcéres) враховує зв'язок між освітніми програмами, дослідженнями та управлінням на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Вища рада здійснює експертне оцінювання, надає рекомендації для сприяння підвищення якості вищої освіти та досліджень та посилення ролі Франції у всесвітньому освітньому середовищі. Ця організація здійснює повноваження, покладені на неї законом щодо національного регулювання галузі вищої освіти та досліджень. Вона застосовує принципи забезпечення якості ЄПВО та досліджень [193, с.1].

Крім того, у «Хартії з оцінювання» наголошено на необхідності адаптувати проведення оцінювання до різноманіття національних університетів та кластерів, а також відповідати їхнім постійним змінам, що спостерігаються на місцях. Однак ця адаптація не ставить під сумнів фактичний характер оцінювання, яке сприяє підготовці установи до реалізації її плану розвитку за найкращих умов. Цей документ також визначає загальні фактори, які можна адаптувати до контексту кожного суб'єкту оцінювання, зокрема тип місій та заходів, що оцінюються; кількість експертів та вибір їхніх профілів; тривалість візиту до установи; вибір співбесідників, з якими проводитимуться зустрічі під час візиту [351].

У «Хартії з оцінювання» визначено вимоги щодо змісту звіту про самооцінювання для кластеру та університетів, а також вимоги до звітів про зовнішнє оцінювання, які стосуються:

- функціонування установи (позиціонування та стратегія, організація, системи управління та менеджменту);
- компетенції та діяльності кластера чи університету. Для кластерів визначені окремі вимоги, та сформульовані в загальних рисах, для полегшення адаптування до широкого кола місій та заходів [173].

Інші національні нормативні документи та рекомендації розроблені для регулювання процедури зовнішнього оцінювання дослідницьких установ та програм. Звернемо увагу на те, що оцінювання якості досліджень проводилось відповідно до вимог «Рекомендацій для дослідницьких підрозділів», «Рекомендацій для об'єднаних дослідницьких організацій» та «Процесу підготовки до оцінювання дослідницьких підрозділів», розробленими та опублікованими Агентством з оцінювання досліджень та вищої освіти (AERES). Департамент з оцінювання наукових підрозділів Агентства щороку проводив понад 700 оцінювань дослідницьких підрозділів ЗВО та дослідницьких організацій. Вони поширювались на Національний центр наукових досліджень, Національний інститут охорони здоров'я та медичних досліджень, Комісаріат атомної енергії, які є підконтрольними Міністерству вищої освіти та досліджень та іншим міністерствам (сільського господарства, промисловості тощо) Французької Республіки. Метою оцінювання дослідницьких підрозділів було надання їм допомоги в охарактеризуванні свого дослідницького потенціалу та визначення своєї позиції в регіональному, національному та міжнародному контексті в рамках своїх місій та відповідно до стратегічних цілей установ чи дослідницьких організацій, до яких вони належать. Процес оцінювання починається із проголошення установою одиниць, які будуть оцінюватися. Після цього наглядові органи установи направляли конкретні запитання. Дослідницькі підрозділи подавали звіт про діяльність та наукові результати, які передавались групою експертів, які відвідували ці підрозділи та складали проект звіту, висвітливши у ньому сильні сторони та напрямки для подальшого вдосконалення. Згодом дослідницькі підрозділи та групи отримували оцінку від дисциплінарної комісії. Проект звіту затверджувався Агентством (AERES) та надсилався дослідницькому підрозділу. Після цього проводилась нарада, на якій виставлялись бали. Оцінки та підсумкові звіти надсилались установам та їхнім контролюючим органам, а також публікувались на веб-сайті Агентства (AERES).

Оцінювання дослідницьких підрозділів відбувалось за наступними критеріями, зокрема: 1) якість наукової продукції, її наукова та практична значущість; 2) активна участь у національних та міжнародних мережах і програмах; 3) ризик при проведенні наукових досліджень; 4) доступність для світового суспільного попиту; 5) відповідальність за управління науковими дослідженнями (національний, міжнародний рівень) або при публікації рецензій (редактор міжнародних збірників); 6) інвестиції у поширення наукової культури; 7) прикладні дослідження або експертна робота; 8) оцінка частки використання результатів дослідників та професорів з точки зору продуктивних періодів досліджень та результатів [297, с. 39].

Наступний нормативний документ – «Довідник стандартів управління якістю у французьких ЗВО», розроблений у 2003р. переважно для стандартизації забезпечення внутрішнього оцінювання якості ЗВО. Довідник має допомогти ЗВО оцінити свої процедури, результати та потенціал. Він включає три розділи, що відображають основні місії ЗВО, зокрема освітню політику (освітні профілі, освітні програми, сприяння працевлаштуванню випускників); науково-дослідна політика та управління (автономія, партнерство, науково-педагогічний склад, фінанси та інформація). Метод оцінювання, розроблений Національним комітетом з оцінювання державних установ наукового, культурного та професійного характеру (CNE), який дозволяє ЗВО мати повну свободу вираження поглядів. Цей метод, заснований на доказовому процесі, що спонукає установи вільно висловлюватися. Завдяки ретельно проведеному оцінюванню установа матиме загальний погляд на свою діяльність і матиме більшу самостійність у проведенні своєї політики. Довідник сприяє появі ефективних колективних практик та впровадженню стійких інструментів оцінювання [241, с.4].

На підставі викладеного вище, зазначимо, що процедура проведення зовнішнього незалежного оцінювання якості вищої освіти спиралась переважно на аналіз результатів самооцінювання, здійсненого установою, а також на оцінювання комітетом та візит до оцінюваної установи. Метою

такого аналізу було виявлення сильних і слабких сторін для надання рекомендацій щодо удосконалення освітньої або наукової діяльності. Після проведення оцінювання національне агентство із забезпечення якості складає звіт та надсилає його оціненій установі. Після його отримання, заклад, надсилає до агентства свої коментарі. У результаті, звіт національного агентства із забезпечення якості та коментарі установи оприлюднюються на веб-сайті агентства. Оцінювання установи проводиться після оцінювання його наукових підрозділів та освітніх програм, що є центральним компонентом інтегрованого оцінювання. Оцінювання установи спрямовано на її організацію та управління, а також на стратегії досліджень, використання результатів досліджень, підготовки кадрів, студентського життя, міжнародних зв'язків тощо. Для здійснення такої процедури національне агентство із забезпечення якості забезпечує експертні комітети та оцінювані установи рекомендаціями щодо проведення оцінювання. Процедура проведення зовнішнього оцінювання якості вищої освіти регулюється нормативно-правовими документами, розробленими на європейському та національному рівнях.

### **Висновки до другого розділу**

Науковий аналіз обраної проблеми показав, що становлення й розвиток системи університетської освіти Франції має давню історію, що охоплює декілька періодів: *Перший період* (XII–XVIII ст.); *Другий період* (1789–1799 рр.); *Третій період* (1877–1944 рр.); *Четвертий період* (1945–1979 рр.); *П'ятий період* (1980–2005 рр.); *Шостий період* (2005 р. і донині).

Система сучасної університетської освіти Французької Республіки (заснована в 1958р.) пройшла складний шлях реформування національної вищої освіти, обумовлений світовими глобалізаційними змінами. Основні моменти цього процесу відображені в нормативно-правових документах, які регулюють реформування французької вищої освіти, зокрема Законом «Про вищу освіту» (1968 р.), відомого як Закон Едгара Фора, Законом «Про вищу освіту» (1984 р.), відомого як Закон Алена Саварі, Декретом «Про вищу



освіту» (1995р.), Законом «Про фінанси» (2001р.), Законом «Про свободу та відповідальність університетів» (2007 р.), Законом «Про вищу освіту та дослідження» (2013 р.).

Характерною рисою французької вищої освіти є різноманітність і різнотипність її ЗВО, які можуть бути незалежними, державними або приватними. Існує декілька типів ЗВО (університети, інженерні школи, школи менеджменту, школи мистецтв тощо), які контролюються різними міністерствами та академіями (наприклад, Міністерством економічної політики та промисловості, міністерством торгівлі та промисловості, органами управління тощо). Крім того, система вищої освіти ускладнюється нещодавнім перегрупуванням ЗВО в результаті реформ визначених Законом «Про вищу освіту та дослідження» №2013-660 від 22 липня 2013 р. Цей Закон замінює кластери вищої освіти та наукових досліджень трьома новими формами групування: злиття установ, асоціацій установ та спільноти університетів та установ – так звані «Спільноти університетів і закладів» (*Communautés d'Universités et Établissements (COMUE)*).

Важливим моментом реформування вищої освіти Французької Республіки стало впровадження механізму контролю та вироблення єдиних стандартів якості освітніх послуг різноманітної системи вищої освіти. Становлення французької системи оцінювання якості вищої освіти триває три десятиліття, періодизація якої визначена на основі реформування головного національного агентства з оцінювання якості. *Перший етап* – (1984–1995 р.) «Започаткування системи оцінювання якості вищої»; *Другий етап* – (1996–2005 р.) «Створення механізму внутрішнього оцінювання якості вищої»; *Третій етап* – (2006–2012 р.) «Централізація та стандартизація системи оцінювання якості вищої освіти»; *Четвертий етап* – (2013 р. і донині) «Інституціоналізація системи оцінювання якості вищої освіти».

Здійснений аналіз структури системи забезпечення якості університетської освіти Французької Республіки дозволяє підсумувати, що національна система оцінювання якості першочергово підпорядковується

Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Європейському реєстру агентств із забезпечення якості вищої освіти (EQAR), що гарантує відповідність його освітньої діяльності «Європейським стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО» (ESG). Ці інститути спрямовані переважно на розвиток зовнішніх механізмів системи оцінювання, чії процедури визначаються «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО».

На національному рівні якість вищої освіти забезпечується шляхом зовнішнього оцінювання та внутрішнього самооцінювання ЗВО, дослідних установ та освітніх програм, яке здійснюється декількома організаціями, зокрема Вищою радою з оцінювання досліджень та вищої освіти (Hcéres), Генеральною інспекцією державного управління освітою та навчанням (IGAENR), Комісією дипломованих інженерів (CTI), Комісією з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту (CEFDG) та Консультативною національною комісією університетських технологічних інститутів (CCN-IUT). Ці національні агентства мають галузеву спрямованість та працюють у певному сегменті. При цьому, система та процедури внутрішнього контролю якості займають провідне місце. До внутрішніх органів з оцінювання якості ЗВО входять спеціалізована служба для збору даних – «обсерваторії» та комітет із самооцінювання, які опікуються та підтримуються Мережею якості вищої освіти та досліджень (RELIER).

Французька система оцінювання якості університетської освіти регулюється нормативно-правовими документами («Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО») на європейському рівні; низкою національних законів, зокрема Законом «Про фінанси» (2001р.), Законом «Про свободу та відповідальність університетів» (2007 р.), Законом «Про вищу освіту та дослідження» (2013 р.); національними рекомендаціями та довідниками навчально-методичного характеру, які не мають обов'язкової юридичної сили, але формують норми та процедури проведення оцінювання якості ЗВО, серед яких, зокрема, «Хартія з оцінювання», «Довідник стандартів

управління якістю у французьких ЗВО», «Стандарти зовнішнього оцінювання підготовки аспірантів за межами Франції», «Рекомендації для дослідницьких підрозділів», «Рекомендації для об'єднаних дослідницьких організацій», «Процес підготовки до оцінювання дослідницьких підрозділів».

Характерною рисою системи оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки є розмаїття агентств із зовнішнього забезпечення, які відрізняються галузевою спрямованістю та повноваженнями. Іншою специфікою національної системи зовнішнього оцінювання якості є її обов'язковість для всіх французьких ЗВО, які видають дипломи, визнані державою. Витрати на експертизу покриваються за рахунок бюджету агентства (ЗВО не платять безпосередньо за процедуру оцінювання), які є державними установами.

Процедура проведення оцінювання якості університетської освіти в цілому відповідає такій процедурі, визначеною на рівні ЄС «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО». В основу якого покладені принципи відкритості та доступності результатів перевірки й оцінювання освітньої та наукової діяльності університетів. Особливості проведення такої процедури полягають в специфіці структури національної системи оцінювання якості ЗВО та різноманітності повноважень зовнішніх агентств.

***Зміст розділу відображений у наступних авторських публікаціях:***

1. Durdas A. University education in the French Republic: structure and legal framework. *The Modern Higher Education Review*. 2019. No 4, P. 57-65.
2. Дурдас А., Батечко Н. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3(60). С. 88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894>.
3. Durdas A. The system of Higher education quality evaluation in France: History and Modernity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: pedagogical sciences)*. 2018. No 3-4 (56-57). P. 139-143.

4. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1-2(60–61). С. 32–37. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.3237>.
5. Дурдас А. П., Сопова Д. О., Бровко К. А. Е-середовище як складова корпоративної культури в університетах Французької Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 157(2). С. 133–137.
6. Дурдас А., Батечко Н. Аксіологічні аспекти освіти дорослих Франції. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 219–232. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.219>.
7. Дурдас А. П. Структурні особливості вищої освіти Французької Республіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1-2. С. 113–120. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)113120](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)113120).
8. Durdas A. Higher education in France: historical development. *The Modern Higher Education Review*. 2018. No 3, P. 26-32.
9. Дурдас А. П. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2017. №1-2 (50-51), С. 132-138.
10. Durdas A. Education development trends of adults in France: modernity and prospects. *The Pedagogical Process: Theory and Practice (Series: Pedagogy)*, 2017. № 2 (57). P.11-16.

### РОЗДІЛ III.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА В УКРАЇНІ

### 3.1. Спільне та відмінне в оцінюванні якості університетської освіти у Французькій Республіці та в Україні

Протягом останніх років підвищення якості вищої освіти посідає надзвичайно вагомe місце у питаннях забезпечення конкурентоспроможності української освітньої системи і підготовки спеціалістів відповідної кваліфікації. Вплив інтеграційних процесів, зростаюча роль глобалізації викликають необхідність використання міжнародних освітніх стандартів і критеріїв оцінки якості у сфері освіти. Водночас різниця у потенційних можливостях і ресурсному забезпеченні вищої школи України у порівнянні із країнами Євросоюзу не дозволяє вести мову про рівнозначні підходи до питань підвищення якості освіти. Як зазначає С. Лісова, «...негативний вплив має природна інерційність освітніх процесів, що знаходить своє відображення у недостатній здатності системи вищої освіти протистояти зовнішнім силам. Криза вищої школи супроводжується поверхневим характером реформ університетської освіти, втратою викладацьких кадрів, зниженням якості освіти, розривом інформаційних зв'язків, руйнуванням матеріально-технічної бази вищої школи і різкою девальвацією самого статусу діяльності викладача» [91, с. 161].

Зауважимо, що від моменту створення України як самостійної держави на законодавчому рівні було прийнято твердження про те, що заклади освіти, незалежно від їх статусу і належності, повинні забезпечувати якість освіти в обсязі вимог, які зазначені у державних стандартах. Це слугувало підґрунтям для створення нормативно-правової бази забезпечення якості освіти (у тому числі й вищої), а також каталізатором для розробки численних теоретичних концепцій та практичних заходів щодо її контролю. Державними стандартами освіти встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та фахової

підготовки, вони складають основу оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти, розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України та підлягають перегляду й перезатвердженню не рідше як один раз на 10 років [156, с. 165-166].

Перш за все, варто згадати, що принципи та процедури забезпечення якості освіти в нашій державі визначені та легітимізовані у таких документах:

- Законі України «Про вищу освіту» від 28.12.2014 року № 1556-VII [66];
- «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти [336].;
- національному стандарті України «Системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 [38].

Варто також зазначити, що затверджена в 1993 році «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» визначила основні шляхи реформування вищої освіти і поставила конкретне завдання розробити систему діагностики якості освіти та систему проведення тестування для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам. Варто зауважити, що українська вища освіта керується передбаченими ISO 9000 та відповідним державним стандартом України ДСТУ ISO 9000-2001 операції оцінювання систем управління якістю; аудиту систем управління якістю; аналізування систем управління якістю, самооцінювання та постійного поліпшення систем управління якістю вищої освіти. Органи законодавчої та виконавчої влади нашої країни приділяють певну увагу відповідному питанню, що періодично відображається в законодавчих актах і нормативних документах. [156; 36].

Дослідимо перебіг подій, які мали місце на законодавчому рівні у сфері якості освіти в Україні. Зауважимо, що 21 червня 2001 року Постановою Верховної Ради України № 2551-III «Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні» Кабінету Міністрів було доручено вивчити

питання нормативно-правового забезпечення реформування освіти в нашій державі, проаналізовано стан виконання «Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття)», визначено доцільність створення «Національної програми розвитку освіти України і запроваджено моніторинг реформування освіти з метою прийняття ефективних рішень щодо подальшого вдосконалення змісту освіти та форм її організації [120].

З вересня 2005 року Розпорядження Президента України уповноважило Міністра освіти і науки на підписання Угоди між Україною й Міжнародним банком реконструкції та розвитку про фінансування Проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», листів про фінансово-економічні дані, а також листа про показники моніторингу й оцінки та основні показники реалізації Програми [156; 85].

На травневій конференції 2005 року в місті Берген, Німеччина, Україна офіційно приймає рішення про приєднання до Болонської декларації. Як результат, на державному рівні було поставлено за мету глибинне оновлення української вищої школи відповідно до стандартів, критеріїв і традицій європейського освітнього-наукового простору. Питання забезпечення якості освіти було розглянуто через призму усіх документів Болонського процесу [156].

Після події, зазначеної вище, вийшла Постанова Кабінету міністрів України від 31 грудня 2005 року № 1312 Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. Однак у цьому документі вища школа згадується лише один раз – у тому контексті, що зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до ЗВО, є одночасно вступним випробуванням [122: 156]. Цією постановою було затверджено «Положення про Український центр оцінювання якості освіти». Центру підпорядковуються регіональні підрозділи оцінювання якості освіти. Основні завдання Центру і його підвідомчих структур полягають в організаційно-технологічній підготовці до проведення

зовнішнього незалежного оцінювання та у проведенні моніторингу якості освіти [119; 156].

В якості дати офіційного приєднання України до культурологічної спільноти держав, що на найвищому законодавчому рівні визнали необхідність системного запровадження моніторингу якості освіти в межах усієї країни, можна вважати 14 грудня 2011 року. У цей день на виконання Указу Президента України від 30. 09. 2010 р. №926 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» [147], з метою реалізації Національного плану дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (Указ Президента України від 27. 04. 2011 р. № 504) [148], після затвердження МОН України відповідного Плану, пунктом 2.2. якого передбачені заходи з розроблення національної системи оцінювання якості освіти (наказ від 27. 05. 2011 № 498) Кабінет Міністрів України (КМУ) видав Постанову за №1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» [121; 156, с. 169].

Крім того, в 2011 році розпочато новий етап інформатизації управління в галузі освіти на всіх рівнях – державному, галузевому, регіональному, внутрішньому. Створено Єдину державну електронну базу освіти (ЄДЕБО) [62] з перспективою поетапного накопичення і розміщення даних, які дозволені діючим законодавством, про всіх учасників освітнього процесу.

У 2013 році було затверджено «Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року». Цим документом було визнано недостатність та передбачено завдання, спрямовані на покращення національного моніторингу системи освіти [149].

Варто зауважити, що до недавнього часу в Україні використовувався централізований підхід до оцінювання якості вищої освіти. На даному етапі функціонування української економіки якість вищої освіти, що є головним



критерієм оцінки діяльності ЗВО, не відповідає вимогам ринку праці і тому потребує коригування.

Держава, визначаючи освіту за пріоритет, має забезпечити єдину державну політику в галузі освіти і реалізацію основних принципів освіти, гарантувати кожному громадянину належний рівень освітніх послуг. Якість освітніх послуг конкретного ЗВО відбиває його реальні переваги у використанні освітніх ресурсів, організації освітнього процесу та кваліфікації випускників. Отже, якість вищої освіти є основною характеристикою освітньої діяльності ЗВО, а забезпечення її якості в свою чергу мало б стати пріоритетом освітньої політики.

Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Університету в Україні складається із:

- «Концепції розвитку Університету до 2025 року;
- системи внутрішнього забезпечення якості;
- системи зовнішнього забезпечення якості» [156].

У свою чергу, система зовнішнього забезпечення якості складається із:

- стандартів вищої освіти для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій;
- ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти;
- акредитаційних вимог проведення освітньої діяльності закладів освіти;
- вимог державної атестації щодо набутих компетентностей випускників;
- стандартів співпраці з роботодавцями щодо забезпечення конкурентоспроможного рівня підготовки фахівців;
- світового та національного рейтингового оцінювання діяльності Університету.

Система внутрішнього забезпечення якості передбачає контроль за:

- «кадровим забезпеченням освітньої діяльності;
- навчально-методичним забезпеченням освітньої діяльності;
- матеріально-технічним забезпеченням освітньої діяльності;
- якістю проведення навчальних занять;

- якістю знань студентів;
- забезпеченням мобільності студентів;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- систему запобігання академічного плагіату у працях здобувачів вищої освіти» [156].

Законодавчо Система управління якістю (СУЯ) – це сукупність систематично здійснюваних видів діяльності Університету, спрямованих на створення організаційних, технічних, економічних і соціальних умов, що гарантують належний рівень і стабільність якості освітньої діяльності.

Основою запровадження та функціонування СУЯ є стандарт ISO 9001:2015 «Система управління якістю. Вимоги». Він встановлює вимоги, яким повинна відповідати система якості, щоб гарантувати постійну відповідність результатів освітньої діяльності вимогам замовників [38].

Система управління якістю регламентує діяльність усіх співробітників Університету, які впливають на якість кінцевого результату і на задоволеність споживачів (замовників).

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» система внутрішнього забезпечення якості Університету передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- «визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, педагогічних працівників та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті, на інформаційних стендах тощо;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації тощо» [66].

Зауважимо, що в Україні система контролю на рівні закладу вищої освіти охоплює такі аспекти: контроль якості освітнього процесу, а саме його організацію, кадрове та дидактичне забезпечення; контроль якості підготовки фахівців: оцінювання знань, результатів працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання випускників. Таким чином, можна зробити висновок про те, що система контролю реалізується через наступні заходи: систематичне самооцінювання діяльності закладу вищої освіти за певними кількісними та якісними критеріями, визначеними стандартами вищої освіти, а саме: регулярне опитування (анкетування) студентів, випускників та працевлаштувачів — перехресне оцінювання тощо.

З іншого боку, державна та державно-громадська система забезпечення якості вищої освіти в Україні включає:

- «стандарти вищої освіти (державні, галузеві та стандарти ЗВО), які є основою оцінювання освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів громадян незалежно від форми одержання освіти і встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки;
- державний контроль якості — державне інспектування та державна атестація державними екзаменаційними комісіями (ДЕК);
- державно-громадський контроль (ліцензування та акредитація освітньо-професійних програм і навчальних закладів, визначення рейтингу вищих навчальних закладів).

- розроблення нормативно-правових, організаційних, науково-методичних і та інших документів, які регламентують систему державного контролю якості освіти;

- оптимізацію мережі вищих навчальних закладів» [156].

Завдяки Закону України «Про освіту» (2014 р.) уперше в практиці української вищої освіти було приведено до норми національну систему забезпечення якості, яка відповідає «Стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Було передбачено запровадження абсолютно нової моделі вимірюваної, порівнюваної та конкурентоспроможної якості вищої освіти на основі компетентнісного підходу та відповідної культури безперервного вдосконалення якості вищої освіти на засадах незалежності, об'єктивності і прозорості, довіри і субсидіарності, партнерства і колегіальної відповідальності. Нові інструменти та поняття були введені у практичну діяльність вищої школи. Ці інструменти включають у себе Національну рамку кваліфікацій, Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему, класифікацію рівнів, галузей знань і спеціальностей вищої освіти, стандартів освітньої діяльності та стандарти вищої освіти, ліцензування освітньої діяльності та акредитацію освітніх програм, систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості та забезпечення якості Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти і незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [128].

Законом України «Про вищу освіту» визначено такі основні поняття та підходи до створення системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. Якість вищої освіти визначається як «відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості.» (Стаття 1) [66].

В Законі України «Про вищу освіту» йдеться про те, що система забезпечення якості вищої освіти складається з:

- 1) «системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);
- 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;
- 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти» (стаття 16) [66].

В Законі також йдеться про те, що система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- 1) «визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- 4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- 7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- 8) забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і

забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату.

9) інших процедур і заходів» (стаття 16) [66].

В статті 16 Закону України «Про вищу освіту» сказано, що система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

1) «забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;

2) забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;

3) забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти;

4) налагодження доступного і зрозумілого звітування;

5) проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями;

6) інших процедур і заходів» (стаття 16) [66].

При цьому, як зауважує М. Карпенко, «...існуючі в Україні процедури забезпечення якості не є прозорими ані для самих учасників, ані для зовнішнього спостерігача (суспільство, промисловість, міжнародні експерти тощо). Немає прозорості й в тому, як спостереження (нескінченний моніторинг) «якості» призводить до ухвалення рішень та дій. При цьому спостерігається надмірність органів, що контролюють якість освіти. Їх неузгоджені дії і велика кількість процедур оцінок якості освіти призводять до знецінення відповідних процедур і зниження мотивації ЗВО до повноцінної участі в них. Більше того, всі гравці в системі забезпечення якості залежать від державної влади (тобто створені і фінансовані державою), тож до їхньої діяльності немає достатньої довіри через неможливість об'єктивних рішень та дій з їхнього боку» [77].

В рамках нашого дослідження зауважимо, що специфічні особливості систем оцінювання якості вищої освіти у Франції та в Україні є обумовлені історичним досвідом, національними традиціями, менталітетом населення, економічним розвитком, в результаті чого ми усвідомлюємо необхідність здійснення компаративного аналізу систем оцінювання якості університетської освіти двох країн та визначення перспектив використання елементів прогресивного французького досвіду в умовах реформування та розвитку вищої школи України.

Вище уже зазначалось, що модернізація національної системи освіти в Україні відбувається сьогодні в контексті розвитку нашої держави як європейської. Особливо значні трансформації повинні мати місце в професійній освіті, оскільки процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства викликають глибокі зміни, які не можуть не позначитися на вимогах до професійної підготовки фахівців. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Франції як члена європейського освітнього простору і одного з ініціаторів Болонського процесу.

Проаналізувавши специфічні особливості оцінювання якості вищої освіти Франції та України, обумовлені національними традиціями, ментальністю населення, історичним підґрунтям, ми логічно переходимо до здійснення зіставного аналізу відповідних систем двох країн та окреслення перспектив використання елементів прогресивного французького досвіду в умовах реформування української вищої школи.

По-перше, здійснивши порівняльний аналіз діяльності суб'єктів оцінювання якості вищої освіти Франції та України, міру впливу держави й незалежних агенцій на характер і якість процедур з оцінювання, а також ступінь автономії, якою володіють французькі та українські ЗВО, можна зробити висновки про те, що у Франції ЗВО володіють автономією таких типів:

- організаційна;
- фінансова;

- кадрова;
- академічна.

Стосовно організаційної автономії, зауважимо, що у Франції вибір виконавчого керівника (президента) університету здійснюється правлінням / радою університету і вимагає затвердження міністерством. Крім того, Французькі університети мають подвійну структуру управління, що включає як правління / раду, так і орган сенатського типу.

Основним органом університету, який приймає рішення, є рада, яка, як і в інших країнах, здійснює стратегічне управління університетом у сфері академічного, фінансового та організаційного боргу.

Діяльність ради доповнює орган сенатського типу («вчена рада») університету, який як окремий орган був започаткований у 2013 році. До компетенції сенату входить орієнтація на кадрові питання.

На відміну від інших країн, у Франції університети не мають права змінювати свою організаційну структуру, проте вони мають право створювати правові норми для функціонування як комерційних, так і некомерційних юридичних осіб [318].

Стосовно фінансової автономії французьких ЗВО, зазначимо, що фінансування університетів здійснюється на грантовій основі, проте, на відміну від інших країн, у Франції ці грантові субсидії чітко розділені на категорії. Кошти мають спеціальне призначення, і їх рух повинен бути узгоджений із зовнішнім органом. Крім того, за згодою зовнішнього органу, університети можуть отримувати зібрані кошти та зберігати надлишок у своєму розпорядженні.

Що стосується плати за навчання, в цьому відношенні французькі університети майже не мають автономії. Вартість навчання є диференційованою для різних категорій студентів і встановлюється зовнішнім органом. Однак, на відміну від ситуації в деяких країнах, університети Франції мають свободу розпоряджатися своїм майном. Вони можуть купувати або продавати його без обмежень [318].



Рівень кадрової автономії у французьких ЗВО є суттєво низьким, адже існує маса обмежень та правил щодо набору персоналу до університетів. Відповідно, професори для роботи в університетах можуть бути обрані лише із національного списку професорів, в той час як адміністративний персонал приймається на роботу лише за згодою зовнішнього органу тощо.

Для університетів існує два обмеження щодо набору персоналу: кількість посад, яка визначається зовнішнім органом, та бюджетні обмеження щодо заробітної плати в університеті. Процедури звільнення суворо регламентовані, оскільки всі працівники мають статус державних службовців. [318].

Аналіз рівня академічної автономії також дозволяє зробити висновок про те, що він є доволі низьким. Він визначається обмеженням кількості студентів у певних областях на національному рівні. Прийом студентів на програми бакалаврату здійснюється лише на підставі документів, виданих зовнішнім органом. Усі освітні програми, як на рівні бакалавра, так і на рівні магістра, повинні бути акредитовані, оскільки лише після акредитації вони можуть отримати фінансування. Проте у Франції автономія в академічній сфері проявляється у розробці змісту академічних програм [318].

Стосовно українських ЗВО, зазначимо, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту», задля оптимізації впровадження університетської автономії в контексті інтеграції української вищої освіти до Європейського освітнього простору, вітчизняні ЗВО мають право:

- «самостійно запроваджувати спеціалізації, що зазначаються при присудженні освітньої кваліфікації особам, які успішно закінчили навчання за відповідними освітніми програмами» (ст. 9) [66];
- «приймати остаточне рішення щодо присвоєння вчених звань; утворювати самостійно разові спеціалізовані вчені ради для захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії за участю не менше п'яти осіб з відповідним ступенем, двоє з яких працюють в іншому закладі вищої освіти (науковій установі)» (ст.30) [66];

- «розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності» (ст. 32) [66];
- «самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу» (ст. 32) [66];
- «обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти» (ст. 32) [66];
- «приймати на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших працівників» (ст. 32) [66];
- «формувати та затверджувати власний штатний розпис відповідно до законодавства» (ст. 32) [66];
- «приймати остаточне рішення щодо визнання, у тому числі встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних закладах вищої освіти ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії/доктора мистецтва, доктора наук і вчених звань доцента, професора під час зарахування на навчання та/або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника» (ст. 32) [66] тощо.

На основі аналізу, здійсненого вище, можна зробити висновок про те, що українські ЗВО на сьогодні володіють більшою мірою автономії, аніж французькі ЗВО.

Об'єктами оцінювання якості вищої освіти у Французькій Республіці й Україні є багаточисельні заклади вищої освіти різних рівнів, типів та форм власності. Суб'єктами оцінювання виступають державні органи і структури у сфері управління освітою та незалежні агенції.

У цьому контексті зауважимо, як уже було сказано у розділі 2.2. дисертаційного дослідження, ЗВО Франції укладають контракти з урядом і отримують асигнування з державного бюджету. За цим принципом при оцінювання якості вищої освіти акцент робиться на самооцінюванні, яке здійснюється кожним закладом. З часу прийняття «Органічного закону про Фінанси» (*Loi organique relative aux lois de finances — LOLF*), бюджет розподіляється на основі результатів діяльності ЗВО. Крім того, у Франції з

1996 року університети зобов'язані виконувати самооцінювання своїх освітніх програм, в тому числі проводити опитування студентів. У зв'язку з цим заклади освіти створили спеціалізовані служби, які називаються «обсерваторіями». Ці обсерваторії збирають дані, проводять опитування та презентують внутрішні показники для студентів та випускників задля підвищення власного статистичного та аналітичного потенціалу. В результаті процедур внутрішнього оцінювання якості, заклад вищої освіти змушений визначати свої сильні, слабкі сторони та досягнутий прогрес. Внутрішнє оцінювання може проводитись одноразово або на постійній основі [298, с. 30].

Таким чином, можна підсумувати, що у Французькій Республіці, по-перше, відповідно до принципу автономії закладів, першочергова відповідальність за якість викладання в галузі вищої освіти лягає на сам заклад вищої освіти. По-друге, заклад самостійно закладає основу для усвідомлення відповідальності в середині своєї системи в рамках національної системи якості. По-третє, заклади вищої освіти укладають контракти з урядом і отримують кошти з державного бюджету на основі результатів своєї діяльності.

Крім того, важливо зазначити, що у Франції результати перевірок якості університетської освіти та її оцінювання публікуються і знаходяться у відкритому доступі. Це надає можливість державі та її громадянам робити висновки про академічний рівень того чи іншого закладу вищої освіти. Це слугує відображенням централізованої системи французької вищої освіти, яка сформувалась історично.

При цьому процес акредитації при французьких міністерствах все частіше асоціюється із зовнішнім оцінюванням освітніх програм. Тим часом Закон про вищу освіту та дослідження вимагає, аби кожен заклад створив внутрішню комісію з самооцінювання. Деякі університети включають у комітети студентів. Крім того, Мережа якості вищої освіти та досліджень, членами якої є всі французькі університети, сприяє обміну персоналом, який займається забезпеченням якості. До складу керівного комітету було обрано

15 членів, і цей комітет проводить навчання та семінари з оцінювання для членів за допомогою Мережі [298, с. 30].

Як уже було зазначено вище, у Франції уряд та заклади вищої освіти кожні п'ять років укладають контракти задля реалізації національної стратегії в галузі вищої освіти та досліджень. В рамках цілей укладення контрактів уряд поділив Францію на п'ять географічних зон (А, В, С, D та E) та реалізував акредитацію установ (включаючи затвердження встановлення навчальної програми, сертифікацію та поновлення повноважень на присвоєння наукових ступенів). Таким чином, система контрактів між урядом, кожним закладом та акредитацією є тісно пов'язаними між собою, і з моменту введення в дію «Органічного закону про Фінанси» вимагає від закладів вдосконалення своєї практики з огляду на оцінку результативності та виконання своєї підзвітності, одночасно збільшуючи повноваження університетів до здійснення всебічного розподілу своїх бюджетів на основі певних орієнтирів. Схоже, що обставини оцінювання перейшли від «культури заходів» до «культури результатів та виконання». За новою системою повноваження керівного сектору в установах було розширено, і він отримав повноваження керувати фінансами та персоналом, а також організаційними реформами. Одночасно структуру управління, контрольовану урядом, було зменшено, а університетську автономію було збільшено. В результаті і виникла необхідність у незалежному оцінюванні університетів.

У зв'язку з тим, що висловлювалась думка про те, що оцінювання закладів вищої освіти суперечить принципу академічної свободи, яка існує в університетах, а з іншого боку, зазначалось, що заклади освіти зобов'язані захищати своїх студентів, для підтримки рівноваги виникла необхідність у запровадженні зовнішньої системи забезпечення якості. Крім того, поточні дискусії по всій Європі та у Франції щодо ролей та організаційних обставин університетів на базі «Закону про свободу та відповідальність університетів» (Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités) зосереджувались на необхідності розширення відповідальності

закладів вищої освіти. У цьому контексті оцінювання установ, яке здійснюється зовнішніми агенціями із забезпечення якості, повинно враховувати результати самооцінювання та з'ясовувати здатність закладів встановлювати та досягати тих цілей, які відповідають державним рекомендаціям, а також розпізнавати проблеми та вносити корективи.

Таким чином, внутрішнє оцінювання у Франції відіграє значну роль. Оскільки, французькі ЗВО, як уже було сказано у Розділі 2.2 дисертаційного дослідження, керуються у своїй роботі «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО», вони повинні дотримуватись основних принципів забезпечення якості вищої освіти, прийнятих у Європі [336]. «Стандарти та рекомендації забезпечення якості в ЄПВО» складаються з трьох взаємопов'язаних частини:

- Частина I про внутрішнє забезпечення якості;
- Частина II про зовнішнє забезпечення якості;
- Частина III стосується забезпечення якості роботи самих агентств з контролю якості [353, с. 25].

Фактично, цими рекомендаціями було запроваджено, на додаток до загальних стандартів та керівних принципів, систему експертного оцінювання для агентств з контролю якості на європейському рівні. Вплив системи експертних перевірок був значним. По-перше, він закликав агентства із забезпечення якості, а через них і заклади вищої освіти, привести свої процедури у відповідність до загальноєвропейських стандартів. По-друге, експертні оцінки підтримали створення довіри між різними системами забезпечення якості у Європі [353, с. 25].

Таким чином, інтенсивна співпраця на європейському рівні між органами зацікавлених сторін та їхніми замовниками стала вкрай важливою для ЄС у процесі впровадження цих рекомендацій у дію.

Зауважимо, що ці рекомендації складається з загальних принципів та стандартів, які можуть застосовуватися до різних типів підходів щодо забезпечення якості та у різних національних контекстах. Вони складають

основу для спільного порозуміння щодо забезпечення якості в Європі та підтримують зміцнення довіри між країнами. Вони прямо не визначають, яким чином агентство чи установа повинні організувати забезпечення якості, але містять вказівки стосовно того, як стандарти можуть бути впроваджені та досягнуті їхні вимоги. Існує глибока віра у цінність різноманітності методів та підходів, і рекомендації розроблені таким чином, щоб бути застосовними до всіх видів ЗВО та установ з контролю якості незалежно від національного контексту, існуючих структур, розміру та функцій [353, с. 25].

Важливо зауважити, що прийняті в 2005 році «Стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО» були переглянуті у травні 2015 року в Єревані.

Переглянуті стандарти базується на чотирьох принципах, які формують відмінні риси європейського підходу до забезпечення якості:

- ЗВО несуть основну відповідальність за забезпечення якості освіти. Це означає, що зовнішнє забезпечення якості повинно враховувати та підтримувати розвиток належної внутрішньої системи забезпечення якості в закладах.
- Забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів, програм та студентів. Одна модель, яка застосовуватиметься в усіх контекстах та країнах, була б контрпродуктивною для досягнення необхідного взаєморозуміння та довіри.
- Забезпечення якості підтримує розвиток культури якості. Без повної відповідальності зацікавлених сторін у процесах забезпечення якості вони ризикують залишитися порожньою бюрократичною практикою, яка мало впливає на підвищення якості.
- Забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх відповідних зацікавлених сторін та суспільства. Забезпечення якості зберігає, таким чином, важливу функцію гаранта та захисника прав споживачів, сприяючи при цьому постійному вдосконаленню [353, с. 25].

В цьому контексті варто зазначити також основні підходи до зовнішнього оцінювання якості вищої освіти у Європі. Показовим є той факт, що європейські рамки забезпечення якості не лише дозволяють, але й заохочують застосування різних підходів до забезпечення якості, якщо вони сумісні зі «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в ЄПВО».

Основні типи підходів, які застосовуються задля зовнішнього забезпечення якості в Європі, можна класифікувати як:

- процеси оцінювання, які є орієнтованими на вдосконалення та зосередженими на сильних і слабких сторонах програми чи закладу; зазвичай їхнім результатом є рекомендації щодо вдосконалення;
- підходи до акредитації з метою оцінювання відповідності програми чи закладу певним стандартам, які, як правило, призводять до винесення позитивного чи негативного рішення;
- аудити, спрямовані на оцінку внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу, підкреслюють його сильні та слабкі сторони [353, с. 26].

Що стосується зовнішнього оцінювання, то в розділі 2.1. дисертаційного дослідження вже говорилось про те, що провідна роль в зовнішньому оцінюванні вищої освіти Франції належить Вищій раді з оцінки досліджень та вищої освіти (Hcéres). Важливо зауважити, що уряд Франції посилається на результати оцінки Вищої ради при прийнятті рішень про поновлення контрактів для кожної установи та щодо бюджетних асигнувань, тому ці результати мають значний вплив.

В свою чергу, Вища рада оцінює територіальні координаційні групи, університети, деякі вищі школи, дослідницькі установи, освітні програми та докторські школи, не маючи при цьому повноважень приймати рішення щодо акредитації та фінансування. Іншою особливістю є те, що відділ досліджень та відділ освітніх програм, а також докторських шкіл співпрацюють та оцінюють як наукові положення, так і положення про вищу освіту, спільно залучаючи одних і тих самих представників від науки. Крім того, при кожному оцінюванні забезпечується прозорість та незалежність процесу, оскільки усі

звіти є доступними на веб-сайті організації, і з ними можуть ознайомитись усі зацікавлені сторони. При цьому Вища рада забезпечує стійке вдосконалення процесу оцінювання [298, с. 33].

Вища рада щороку оцінює одну п'яту частину французьких закладів вищої освіти та дослідницьких установ. Як уже зазначалось вище, Франція розділена на п'ять географічних зон, які визначаються контрактами між Міністерством освіти, науки та інновацій Франції та відповідними ЗВО, і оцінювання проводяться для кожного з них [298, с. 33].

Незважаючи на те, що Вища рада несе відповідальність за оцінювання, вона не може приймати рішення щодо розподілу бюджетних ресурсів для ЗВО на основі результатів свого оцінювання. Результати подаються до регуляторних органів міністерства та установ. Уряд та університети окремо обговорюють результати оцінювання на основі своєї контрактної політики [298, с. 43].

На думку Вищої ради, якість її оцінок є ключовою для забезпечення довіри до неї та завоювання довіри закладів вищої освіти, дослідницьких організацій, органів державної влади, студентів та всіх зацікавлених сторін.

Вища рада керується «Стандартами та керівними принципами забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти», прийнятими у Бергені у 2005 році міністрами вищої освіти держав-членів Болонського процесу. У цьому контексті вона зобов'язується:

- здійснювати забезпечення якості на основі технологічного підходу, адаптованого до кінцевих цілей діяльності агенції, у різних її підрозділах та діяльності;
- надавати необхідні ресурси;
- забезпечувати стійкі рамки для встановлення та перегляду цілей якості, оцінки їх відповідності вимогам різних зацікавлених сторін та внесення необхідних змін та забезпечення вдосконалення;
- постійно підвищувати ефективність власних методів та процедур.



Ця декларація стосовно політики якості подається керівництвом до Ради організації та стає загальнодоступною. Політика якості, запроваджена керівництвом, також надсилається всім його співробітникам. Дотримання всіма процесами постійного вдосконалення є головним аспектом системи управління якістю Ради [298, с. 44].

Слушною є думка С. Біліченко стосовно того, що до недавнього часу в Україні методика оцінки якості освітніх послуг полягала в тому, що «вона була більше зорієнтованою на кількісні показники. Це є слабкою стороною цієї методики. Якщо використовуються тільки кількісні показники, збіднюється уявлення про такий складний об'єкт оцінки, яким є якість освіти» [11].

Сьогодні Україна прямує шляхом реформ. Згідно З Розділом I, статтею 3, п.2 Закону України «Про вищу освіту» державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;
- доступності вищої освіти;
- незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти);
- міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;
- наступності процесу здобуття вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної, мистецької та педагогічної діяльності» [66];

В Україні формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечується шляхом:

- «гармонійної взаємодії національних систем освіти, науки, мистецтва, бізнесу та держави з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави;
- збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення якості вищої освіти;
- розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя;
- створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення додатковою підтримкою в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами, зокрема психолого-педагогічним супроводом, створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти;
- розвитку автономії закладів вищої освіти та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія закладу вищої освіти зумовлює необхідність таких самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно;
- визначення збалансованої структури та обсягу підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб особи, інтересів держави, територіальних громад і роботодавців;
- забезпечення розвитку наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності закладів вищої освіти та їх інтеграції з виробництвом» тощо [66].

Відповідно, принципи забезпечення якості освіти в Україні є такими:

- «відповідність європейським та національним стандартам якості вищої освіти;
- автономія вищого навчального закладу, який несе відповідальність за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу якості;
- системний підхід, який передбачає управління якістю на всіх стадіях освітнього процесу;

- постійне підвищення якості освітнього процесу;
- залучення студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін до процесу забезпечення якості вищої освіти;
- відкритість інформації на всіх етапах забезпечення якості» [32, с. 122-123].

Сьогодні в Україні працює Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке є незалежним постійно діючим колегіальним органом і створення якого передбачено Законом України “Про вищу освіту” 2014 року.

Перший склад Національного агентства було обрано у 2015 році, проте через цілу низку причин воно так і не почало свою роботу. У 2018 році Законом України “Про освіту” 2017 року були змінені принципи обрання членів Агентства, новий склад був обраний міжнародною конкурсною комісією та затверджений Кабінетом Міністрів України у грудні 2018 року, у січні-лютому 2019 року був обраний і затверджений Кабінетом Міністрів України керівний склад Агентства. Наприкінці лютого 2019 року Національне агентство офіційно розпочало свою діяльність, обрало Голову Секретаріату і приступило до відбору та призначення його працівників [143; 66].

Місія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти – стати каталізатором позитивних змін у вищій освіті та формування культури її якості.

Стратегічні цілі НАЗЯВО реалізуються за трьома головними напрямками:

- якість освітніх послуг;
- визнання якості наукових результатів;
- Забезпечення системного впливу діяльності Національного агентства [143].

У своїй роботі Агентство керується такими цінностями: партнерство, інноваційність; відповідальність; доброчесність; відкритість; прозорість; незалежність; достовірність; професіоналізм; довіра [143].

У своїй діяльності Агентство дотримується таких принципів: повага до думки кожного, колегіальність, прагнення консенсусу; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку на основі критичної самооцінки;

культивування духу взаємної підтримки, ширості та ініціативи; формування та підтримка інституційної та персональної репутації» [143].

Слушним є зауваження О. Панич про те, що «...Незалежні установи оцінювання і забезпечення якості вищої освіти не є зовсім новим явищем для України, хоча здебільшого судження про них формуються на основі роботи зарубіжних акредитаційних агенцій, яких окремі українські університети спорадично запрошують для оцінювання своїх програм» [115]. Авторка також підкреслює, що «така практика направлена на отримання репутаційних вигод для програми чи закладу, зокрема, у міжнародному фаховому середовищі» [115].

В цілому, спільні та відмінні характеристики в забезпеченні та оцінюванні якості вищої освіти у Французькій Республіці та в Україні можна розглянути нижче в Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Спільні та відмінні характеристики в забезпеченні та оцінюванні якості вищої освіти у Французькій Республіці та в Україні

Система оцінювання якості вищої освіти у Французькій Республіці	Система оцінювання якості вищої освіти в Україні
Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти	
В закладах вищої освіти працюють спеціалізовані служби, «обсерваторії», які збирають дані, проводять опитування та виробляють внутрішні показники для студентів та випускників. В результаті заклад вищої освіти визначає свої сильні, слабкі сторони та досягнутий прогрес. Внутрішнє оцінювання проводиться одноразово або на постійній основі.	1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти; 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;

	<p>4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;</p> <p>5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;</p> <p>6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;</p> <p>7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;</p> <p>8) забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективного системи запобігання та виявлення академічного плагіату;</p> <p>9) інших процедур і заходів.</p>
<p>Система зовнішнього забезпечення та оцінювання якості вищої освіти</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Вища рада з оцінки досліджень та вищої освіти;</li> <li>- Вища рада з оцінки досліджень та вищої освіти;</li> <li>- Комісія з оцінки підготовки та дипломів у сфері менеджменту;</li> <li>- Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів;</li> <li>- Генеральна інспекція Адміністрації національної освіти та досліджень.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО)</li> </ul>

Джерело: складено автором

В результаті здійсненого компаративного аналізу можна зробити висновок про те, що система забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання у Франції має доволі давню історію, здійснюється незалежними органами і має на меті задовольняти високі стандарти та вимоги, висунуті до неї з боку держави та суспільства.

В Україні система забезпечення якості вищої освіти та університетської освіти зокрема, а також система оцінювання її якості знаходиться поки що на етапі реформування та становлення і попереду мають ще велике коло завдань та цілей, які необхідно буде реалізувати.

### **3.2. Використання досвіду системи оцінювання університетської освіти Французької Республіки в Україні**

Світове співтовариство пріоритетом розвитку освіти в нинішньому столітті визнало її якість, акцентуючи при цьому на необхідності планомірного вдосконалення системи моніторингу та оцінювання її якості. Необхідною передумовою визначення подальшої стратегії розвитку оцінювання якості вищої освіти в Україні є визначення характеристики об'єкта станом на даний момент і критична оцінка попереднього досвіду, який призвів до відповідного стану речей.

Оскільки важливим завданням усіх держав є успішна інтеграція у глобальну світову спільноту, все більшої актуальності набуває проблема пошуку дієвих механізмів якісного освітнього суспільства, орієнтованості на кращі практики передових європейських країн.

На думку В. Бахрушина, вивчення і використання досвіду інших країн стає одним з основних методів планування освітніх реформ в Україні. Можливо, такий підхід не забезпечує досягнення швидких результатів, проте уберігає від серйозних помилок та прорахунків [7].

Слушною є думка С. Сисоєвої та Т. Кристопчук про те, що «інтеграція України у світовий освітній простір та процеси глобалізації, приєднання до Болонського процесу докорінно змінило філософію освіти та концепцію її

розвитку. Система освіти сама здатна впливати на глобалізацію, формуючи лінію майбутньої культури, економіки, політики регіону, держави і світу в цілому» [134, с. 5-6].

В цьому контексті варто визначити провідні тенденції вищої освіти європейського освітнього простору у контексті забезпечення якості вищої освіти та її забезпечення. На думку С. Мартиненко, ними є: розвиток культури якості в освітніх закладах; особистісне спрямування освіти; стандартизація освітніх стандартів до світових вимог; необхідність у навчанні впродовж життя; максимальне використання потенціалу інформаційних технологій в освітній процес; університетизація вищої освіти; інтеграція закладів та створення університетських комплексів» [98, с. 164].

Проголошення проблеми якості першочерговим завданням вищої освіти було зумовлене «об'єктивними причинами: залежністю рівня розвитку вищої освіти та її глобальної економічної конкурентоспроможності від якості людських ресурсів; вирішальним значенням якості освіти у забезпеченні конкурентоспроможності випускників ЗВО на ринку праці; якістю професійної підготовки майбутніх фахівців як невід'ємною вимогою до української вищої освіти, яка прямує до європейського економічного простору» [109, с. 11-12].

На думку С. Романенко, «..наукові розвідки підтвердили, що у 80-ті роки минулого століття стрімкий прогрес науки і техніки, суттєві соціально-економічні і політичні перетворення, а також динамічні процеси інтеграції Європи змусили європейські країни, зокрема Францію, реформувати освіту» [129, с.10].

Аналіз динаміки розвитку університетської освіти Франції цього періоду дозволив зробити висновок, що французька вища школа зазнала численних реформ, головною причиною яких, на думку Л. Шаповалової, була «необхідність адаптувати університетське знання до вимог ринку праці» [158, с. 59].

Відомо, що однією з найважливіших європейських цінностей вищої освіти, як, є її доступність. Як зазначено у ст. 26 «Загальної декларації прав людини», «... вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного» [65].

Зауважимо, що питання народної освіти були одними з перших гасел Французької революції. Так, у «Декларації прав людини і громадянина» ще у 1789 році були проголошені завдання з організації громадської освіти Франції, яка була б доступною для усіх громадян держави [65].

Більш того, доступною для всіх верств населення Франції є й сфера вищої освіти. Реалізуючи право рівного доступу громадян до всіх етапів вищої освіти, Французька Республіка впевнено утримує позицію одного із європейських лідерів у галузі демократизації освіти. Прикладом останнього є рівень залучення молоді у вищу освіту. Зокрема, в середньому студенти покидали навчання у віці 15,2 роки у 1965 р. та у віці 21,7 років у 2006 р. У 2012 р. 43% груп, які залишали освіту, здобули вищу освіту. Зростання кількості викладачів у державних ЗВО супроводжувалося зростанням кількості студентів, досягнувши у 2013 році 91 000 науковців. Витрати на персонал склали понад дві третини витрат на вищу освіту [246].

Вартим уваги також і той факт, що, як і притаманно європейському освітньому простору, у Франції дипломи мають аналітичний і професійний компоненти. Однак така диференціація порушується нововведеними професіоналізованими університетськими інститутами, які набирають студентів після першого курсу, навчають три роки і після кожного року навчання тим, хто виконав освітню програму, видавати диплом про загальну університетську освіту, диплом ліценціата і диплом магістра.

У ході сучасної розбудови сучасної вищої школи Франції та вплив на неї Європейського Союзу варто зазначити ще один чинник – децентралізацію французької системи освіти. Як зауважує В. Лащихіна, «Франція протягом останніх двох століть була класичним зразком країни, що має строго централізовану і адміністративно одноманітну систему освіти» [90, с.132].



Заснування в ній державних закладів освіти, фінансування, затвердження навчальних планів і програм, а також питання працевлаштування, переміщення, звільнення педагогічних працівників строго регламентувалося законами, декретами, циркулярами центрального відомства з питань освіти. Донедавна регіональні і місцеві органи влади не мали права самостійно приймати важливі рішення, а могли лише контролювати виконання постанов, що надходили з центрального апарату відомства освіти. Така система управління у Французькій Республіці була прийнятною до того часу, доки кількість навчальних закладів була відносно невеликою. Коли їх кількість збільшилась, централізоване керівництво сферою освіти стало неефективним.

На теренах загальноєвропейських освітніх реформ у 80-х рр. ХХ ст. у Франції було започатковано адміністративну децентралізацію, яка торкнулась і сфер освіти. Закони про децентралізацію від 1982, 1983 рр., а також закон 2003 року розширив сферу компетенцій французьких територіальних спільнот на рівні регіонів і департаментів. Прийняті закони розмежували сфери повноважень держави, регіональних муніципальних структур влади на основі принципу субсидіарності, який передбачає взаємодоповнення і зменшує ризик дубляжу функцій щодо управління освітою. Зокрема, «відповідно до закону про децентралізацію від 2003 року, зорієнтованому на підвищення ролі регіонів, департаментів та місцевих спільнот в управлінні освітою, були створені нові посередницькі структури на регіональному рівні – Академічні ради з національної освіти і Територіальні ради з національної освіти [90, с. 135].

Варто зауважити, що при досить широкій розмаїтості вищих закладів освіти Франції та особливостях їх адміністративного підпорядкування, тенденції децентралізації сфери освіти носять неоднозначний характер та інколи призводять до ускладнення структури управління освітою. Загальновідомо, що процеси реформування, які відбуваються в освітніх системах європейських країн, торкнулися не лише структури навчальних

програм та їх змісту, але і якості надання освітніх послуг у вищій школі. «Останні зміни у сфері вищої освіти і наукових досліджень у Франції свідчать про намагання державних структур змінити підхід з прямого контролю сфери вищої освіти до здійснення стратегічного управління» [71, с.75].

Як уже було сказано у Розділі I дисертаційного дослідження, оцінювання якості вищої освіти є систематичним, безперервним, послідовним та багатогранним процесом. Зasadничими принципами у покращенні якості університетської освіти та забезпеченні якості підготовки майбутніх фахівців є проведення заходів щодо предметного обговорення з усіма зацікавленими сторонами, процедури самооцінки у закладах вищої освіти, тісна співпраця з роботодавцями, мобільність, впровадження кращих практик європейських, зокрема французьких, університетів, а також підвищення якості освітніх послуг.

Варто також зауважити, що реформи та національні надбання у вищій освіті Франції стали значним внеском у розбудову загальноєвропейського освітнього простору. Хоча, як зауважує В. Лашихіна, «Франція протягом двох останніх століть була класичним зразком країни, що мала строго централізовану і адміністративно одноманітну систему освіти» [90, с.132].

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що демократичний шлях розвитку освітньої системи Франції обумовлений сучасними суспільними тенденціями:

- децентралізацією;
- транспарентністю;
- доступністю;
- свободою вибору тощо.

В рамках нашого дисертаційного дослідження варто згадати реформи в галузі вищої освіти, які мали місце протягом останніх років у Франції. Так, Закон № 2013-660 рр. від 22 липня 2013 р. «Про вищу освіту та дослідження» зосередив реформу вищої освіти на трьох основних цілях:

- успіх для всіх студентів;

- спрощення системи вищої освіти та управління нею;
- відродження досліджень [280].

Про «успіх для всіх студентів», «зменшення соціальних чи культурних нерівностей» та «поліпшення умов життя студентів», які зараз є частиною місій громадського відділу вищої освіти йдеться, зокрема, у Статті 6 цього Закону. Крім того, нова увага приділена в Законі зв'язкам між середньою та вищою освітою. Цікавим є той факт, що згідно з цим законом, 50 % громадян повинні бути випускниками університетів [280].

Указом № 2014-1365 від 16 листопада 2014 року було визначено роль Вищої ради з оцінювання досліджень та вищої освіти в якості французького незалежного адміністративного органу [204].

Мали місце й інші реформи. Вони були спрямовані на підтримку наукових досліджень (наприклад, Закон «Про дослідницькі програми» від 2006 року) [278], на вільне управління університетом (Закон «Про права та обов'язки університету» від 2007 року) [279], на створення 12 університетських центрів передових знань світового рівня (Проект «План-Кампус» від 2008 року) [286], на кращу інтеграцію університету в соціо-економічне оточення (Закон «Про вищу освіту та дослідження» 2013) [280].

Поруч з цими реформами університет ставить перед собою багато завдань. Першим завданням є адекватна відповідь на потреби освіти населення. Франція і Євросоюз прагнуть підвищити демократизацію вищої освіти. Ця вимога соціальної справедливості, а також підвищення рівня кваліфікації населення розглядається як фактор росту економіки. Її метою було досягти показника у 40% випускників університетів в Європейському Союзі до 2020 р.

Таким чином, аналіз нормативно-правової бази щодо забезпечення якості університетської освіти Французької Республіки дає підстави стверджувати, що французька система оцінювання якості університетської освіти динамічно розвивається та спрямована на постійне вдосконалення відповідно до сучасних суспільних викликів і вимог європейської спільноти. З

огляду на це, важливим для системи оцінювання якості вищої освіти України є впровадження поступальних, системних змін у процесі творення нормативно-правової бази, зокрема в контексті напрацювання та розроблення стандартів вищої освіти, узгодження документації відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

За результатами аналізу функціонування, принципів та методів роботи, основоположних цінностей органів з оцінювання, які складають систему оцінювання якості вищої освіти у Французькій Республіці, розроблено рекомендації щодо способів застосування позитивного французького досвіду в галузі оцінювання якості вищої освіти в Україні.

По-перше, досвід Франції викликає значний інтерес, оскільки ця держава є членом європейського освітнього простору і одним з ініціаторів Болонського процесу. Приєднання до болонських угод, членство в Європейській асоціації наклало додаткові зобов'язання щодо відповідності системи освіти Франції європейським освітнім стандартам.

Франція була однією з найперших європейських країн, яка розпочала втілення ідей Болонського процесу в систему вищої освіти. Зміни, зумовлені його принципами, супроводжувалися прийняттям та ухваленням низки законодавчих актів, серед яких найбільш відомим є декрет про адаптацію французької освітньої системи до європейської галузі вищої освіти (від 8 квітня 2002 року). Отже, Франція як учасниця Болонського процесу, «не дивлячись на уніфікацію основних освітніх параметрів, все ж зберегла самобутні національні риси вищої освіти, вважаючи їх предметом національної гордості і престижу. Французька освітня еліта та уряд Франції в останні десятиріччя намагаються вибрати оптимальний спосіб інтеграції в Європейський освітній простір, так, щоб максимально зберегти національну ідентичність вищої освіти. Так, зокрема, Франції вдалося зберегти традиційну для неї мережу закладів вищої освіти. Незважаючи на суттєві розбіжності, загальною основою сучасної організаційної схеми навчання в них є належність освітніх програм та одержуваних внаслідок їхнього виконання, кваліфікацій

до одного з головних циклів вищої освіти. При цьому освітній процес базується на багатоступеневій системі, яка реалізується по-різному в закладах університетського та не університетського типів» [12, с.2].

По-друге, французький досвід може стати дуже корисним для покращення роботи системи забезпечення якості вищої освіти, оскільки він є вдалим прикладом вирішення складних проблем в галузі освіти.

По-третє, Франція як учасниця Болонського процесу, незважаючи на уніфікацію основних освітніх параметрів, все ж зберегла самобутні національні риси вищої освіти, вважаючи їх предметом національної гордості і престижу. Французька освітня еліта та уряд Франції в останні десятиріччя намагаються вибрати оптимальний спосіб інтеграції в Європейський освітній простір, так, щоб максимально зберегти національну ідентичність вищої освіти. Зокрема, цій державі вдалося зберегти традиційну для неї мережу закладів вищої освіти, власну систему дипломів, тощо.

Таким чином, ми розробили рекомендації до використання позитивного досвіду Французької Республіки у сфері оцінювання якості вищої освіти на законодавчому рівні, загальнодержавному рівні та на рівні закладу вищої освіти.

На законодавчому рівні пропонується передбачити створення низки спеціалізованих незалежних агенцій, які б спеціалізувались на оцінці якості вищої освіти в залежності від спеціальностей, за якими ЗВО готує фахівців, на зразок французьких (Комісія дипломованих інженерів, Комісія з оцінки підготовки та дипломів у сфері менеджменту, Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів).

На нашу думку, в Україні варто сприяти появі незалежних агенцій у зв'язку з тим, що вони можуть розвантажити Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, на яке що року покладатиметься надзвичайно велика кількість роботи зі здійснення оцінювання й акредитації із вкрай великої кількості програм.

Зауважимо, що у світі напрацьовано багато позитивних практик роботи незалежних агенцій, які можна було б використати для запровадження цього інституту в Україні. Як показує досвід і практика, моделі незалежних агенцій можуть бути різними в залежності від того, в якому обсязі вони здійснюють акредитацію. Вони можуть акредитувати програми або заклади, або ж і ті, й інші. Крім того, вони можуть займатися оцінюванням і забезпеченням якості програм певної галузі або ж бути регіональними агенціями і спрямовувати свою роботу на заклади вищої освіти чи програми певного регіону, враховуючи особливості його економіки і потреби в освіті. Як уже було зазначено вище, агенції можуть спрямовувати свої зусилля на окремі типи закладів освіти: аграрні, педагогічні, інженерно-технічні, тощо. У такий спосіб буде забезпечено галузевий підхід. Слушною є думка О. Панич, яка зауважує, що «будь-яка модель незалежної агенцій має право на існування, якщо вона приносить користь у забезпеченні якості вищої освіти» [115].

На нашу думку, варто сприяти появі незалежних агенцій в Україні, оскільки вони зможуть забезпечити, зокрема, розвантаження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; децентралізацію процесу оцінювання, завдяки чому робота буде виконуватись більш відповідально та сконцентровано. Крім того, відбудеться поглиблення спеціалізації у сфері оцінювання й забезпечення якості вищої освіти. В цьому контексті важливо зауважити, що кожна з агенцій поступово здійснюватиме накопичення й узагальнення досвіду з оцінювання якості програм для певних спеціальностей, а також методів їх покращення для конкретних галузей [115].

Аналіз роботи французьких органів з оцінювання якості вищої освіти дозволяє зробити висновок про те, що незалежні агенції можуть стати тим місцем, де зміцнюватимуться контакти й зв'язки ЗВО й зовнішніх стейкхолдерів в тих чи інших галузях. Агенції також зможуть організувати та посилювати таку комунікацію між працедавцями й ЗВО, які займаються підготовкою фахівців у певній галузі, а також забезпечувати зв'язок освітян з більш широкою професійною спільнотою, включаючи в інших державах.

В цьому контексті цікавою є думка О. Панич, яка зауважує, що незалежні агенції здатні створити належні умови для професіоналізації експертизи у сфері вищої освіти та забезпечення її якості, а «...інституціалізація незалежних агенцій буде наступним кроком, у напрямку посилення довіри до вищої освіти в Україні» [115].

Задля реалізації вищезазначених функцій незалежних органів з оцінювання й забезпечення якості вищої освіти необхідні послідовні зусилля, цілеспрямована праця та, за потреби, коригування.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо зазначити, що незалежні агенції із оцінювання та забезпечення якості можуть долучитися до посилення позицій української вищої освіти та стимулювати її розвиток [115].

Стосовно рекомендацій щодо використання позитивного досвіду Французької Республіки у сфері оцінювання якості вищої освіти, на загальнодержавному рівні пропонуємо створити громадську мережу з оцінювання якості вищої освіти та досліджень для обміну досвідом з оцінювання якості вищої освіти та взаємообміну фахівцями. Орган носитиме дорадчий характер. У Франції таким органом є Мережа якості вищої освіти та досліджень (REseau quaLité en Enseignement superieur et Recherche (RELIER)), членами якої є всі французькі університети. Як уже зазначалось у розділі 2.2 дисертаційної роботи, Мережа проводить навчальні курси та семінари для своїх членів та комітетів із самооцінювання, сприяє обміну персоналом у сфері забезпечення якості. [298, с.30].

Мережа ставить перед собою такі цілі:

- всіляко сприяти підвищенню якості задля покращення послуг, що надаються користувачам та всім зацікавленим сторонам (співробітникам, партнерам тощо), підтримуючи заклади у питаннях управління та організації;
- сприяти та розробляти підходи до оцінювання ризиків та їх врахування в управлінні підприємствами шляхом впровадження процедур з підвищення якості.

- поширювати культуру якості, поширювати та об'єднувати найкращі практики;
- дослухаючись до потреб закладів задля спільного створення та пропонувати відповідні відповіді;
- сприяти самооцінюванню відповідно до систем та стандартів зовнішнього оцінювання;
- здійснювати стратегічний, документальний та нормативний нагляд з питань, пов'язаних з процедурами оцінки, якості та управління, як на національному, так і на міжнародному рівні;
- розвивати зв'язки з мережами професійної якості та діловими мережами задля збільшення свого внеску у справу та досягнення більшої послідовності дій [323].

В якості своєї діяльності, Мережа зазначає:

- проведення пленарних конференцій, що мають на меті зібрати два-три рази на рік національних та міжнародних діячів, які активно беруть участь в управлінні та у прийнятті стратегічних питань установ. Ці конференції дають змогу поширювати передові практики та сприяють формуванню культури якості в закладах;
- проведення протягом тематичних днів більш спеціалізованих семінарів-практикумів, в яких учасники можуть обговорювати та відкривати шляхи для роздумів над більш оперативними темами. Проведення тематичних днів дають змогу надавати конкретні відповіді на потреби університетів та посилювати досвід учасників;
- створення та проведення членами мережі навчальних циклів (ініціювання, впровадження якісного підходу, оцінка, аудит);
- здійснення мережею інноваційних публікацій стосовно свого методологічного внеску в управління та підтримки рішень на національних та міжнародних конференціях [323].

Крім того, на загальнодержавному рівні ми пропонуємо запровадити територіальне зонування в процесі оцінювання якості університетської освіти.



В розділі 2.3 дисертаційного дослідження вже було сказано про те, що оцінювання закладів вищої освіти Вищою радою (Hcéres) один раз на п'ять років, при цьому графік оцінювання закладів вищої освіти є сумісним з вимогами договірної політики держави, яка розділяє відповідні установи на п'ять географічних районів, так звані групи А, В, С, D та Е [298, с. 33-34]. Подібне зонування при здійсненні оцінювання якості вищої освіти в Україні, окрім зручності та впорядкованості процедур з оцінювання, забезпечило б більш глибоке занурення та більш фундаментальний підхід до проведення оцінювання.

На рівні закладів вищої освіти України пропонуємо імплементувати в них механізм внутрішнього оцінювання якості вищої освіти (на зразок французьких обсерваторій), які займаються збиранням даних, проведенням опитування та складанням внутрішніх показників для студентів і випускників, з метою підвищення своїх статистичних та аналітичних можливостей.

Крім того, на рівні ЗВО варто створити комітети із самооцінювання, до складу яких були би включені й студенти. Це дозволило б поглибити культуру внутрішнього оцінювання у закладі, сприяти розвитку та укоріненню такої культури. Зауважимо, що якість вищої освіти набере стійких характеристик лише за умови створення відповідних організаційних структур у закладах, відповідальних за надання вищої освіти. У цьому контексті рекомендується підтримувати менш бюрократичні та орієнтовані на вдосконалення підходи, покладаючи головну відповідальність за забезпечення якості освіти на заклади вищої освіти.

Крім того, можна запропонувати також такі рекомендації:

- подальше сприяння поширенню європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, враховуючи масовізацію та інтернаціоналізацію вищої освіти;
- сприяння участі України в скоординованій співпраці на європейському рівні та у відповідних міжнародних проектах, форумах, присвячених питанням забезпечення якості вищої освіти;

- підтримка розвитку культури якості у закладах вищої освіти, що може стати запорукою якості та конкурентоспроможності української вищої освіти;
- полегшення запровадження підходів до забезпечення якості у відповідь на швидко мінливий ландшафт вищої освіти, оскільки українська система забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання повинна реагувати на виклики та тенденції у вищій освіті, такі як навчання впродовж життя, масові відкриті онлайн-курси, електронне навчання, зростаюча увага до результатів навчання та транскордонна освіта тощо [353, с. 75];
- заохочення агенціями з оцінювання якості більшого акценту на доступності та зрозумілості результатів забезпечення якості, тобто зацікавлені сторони повинні легко знаходити звіти з оцінювання та вони мають бути написані зрозумілим чином [353, с. 76].
- підтримка здійснення емпіричних досліджень щодо наслідків забезпечення якості вищої освіти, оскільки доказів впливу забезпечення якості не вистачає; у зв'язку з цим емпіричні дослідження в цій галузі є бажаними задля отримання кращої основи для ефективних механізмів запровадження культури якості, і такі дослідження мають враховувати відгуки різних зацікавлених сторін з метою уникнення вузького погляду на цю проблему.

Слушно зауважує Т. Добко про те, що «в європейських університетах запит на забезпечення якості вищої освіти формується «знизу», тобто від самих гравців системи вищої освіти. В той час як в українські університети він надходить «згори», тобто від міністерства освіти і науки. Т. Добко також зазначає, що «Європа вибудовує формальні процедури на підґрунті неформальної мотивації до забезпечення якості освіти з боку усіх учасників, а в Україні навпаки – на тлі суцільної формалізації процесів забезпечення якості немає прояву неформальної зацікавленості з боку учасників освітнього процесу. Тож просте копіювання якихось елементів, окремих процедур, практик чи показників європейської системи забезпечення якості без врахування українського контексту не є виходом зі ситуації» [64].

На думку С. Лісової, «підвищення якості вищої освіти посідає протягом останніх років домінуюче місце у питаннях забезпечення конкурентоспроможності освітньої системи України і підготовки кадрів відповідної кваліфікації.... Водночас різниця у потенційних можливостях і ресурсному забезпеченні вищої школи України у порівнянні із розвиненими країнами не дозволяє говорити про рівноцінні підходи до питань підвищення якості освіти» [91, с. 162]. Авторка також вказує на те, що «негативний вплив виявляє природна інерційність освітніх процесів, яка втілюється у недостатній здатності системи вищої освіти протистояти зовнішнім силам. Криза вищої школи супроводжується поверхневим характером реформ університетської освіти, втратою викладацьких кадрів, зниженням якості освіти, розривом інформаційних зв'язків, руйнуванням матеріально-технічної бази вищої школи і різкою девальвацією самого статусу викладацької діяльності» [91, с. 162]. В той час як характерними рисами освітнього процесу міжнародного рівня є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології [91, с. 162].

На думку А. Кулікова, «головною проблемою освітньої діяльності України є обмеження обсягів державного фінансування» [87, с. 195 – 200]. В той час як Т. Настич зауважує, що «відносини між витратами на вищу освіту та ефективністю економіки важко оцінити кількісно, проте немає ніяких сумнівів в тому, що ресурси, що виділяються на вищу освіту можуть бути відмінною інвестицією» [103, с. 158].

І. Каленюк зазначає, що «...в Україні існує проблема фінансування освіти. У держави постійно не вистачає коштів не тільки на розвиток системи освіти, її інфраструктури, але й на забезпечення функціонування закладів освіти» [74].

Справедливою є також думка Т. Настич про те, що перемогу у конкурентній боротьбі здобувають не ті країни, які володіють багатими природними ресурсами, до яких належить і Україна, а ті, які активно

фінансують освіту, культуру й науку, а також цінують людський капітал, створюючи для нього необхідні передумови [103, с. 158].

Зауважимо, що підписання Україною Болонської декларації у 2005 році і приєднання до Болонського процесу, спрямованого на модернізацію вищої освіти в Європі, зобов'язало українські заклади вищої освіти більш активно брати участь у різноманітних міжнародних проектах, адже досвід співпраці на міжнародному рівні є ключовим для оновлення академічних стандартів і культури. Долучившись до Болонського процесу, наша держава зобов'язалась приводити якість української освіти у відповідність до європейських вимог і стандартів [127].

Раніше в цьому розділі дисертаційного дослідження ми вже зазначали важливість забезпечення активної участі студентів у формуванні основної освітньої професійної програми, моніторингу, експертної оцінки і планування змін в основних професійних освітніх програмах. Важливим є також створення єдиної прозорої системи оцінювання успішності студентів на основі прийнятих критеріїв, правил і процедур проведення іспитів з використанням сучасних технологій тестування, виконанням проектів, здійснення студентами самооцінювання та взаємооцінювання. Крім того, задля забезпечення об'єктивності оцінювання необхідно, щоб критерії, правила і процедури оцінювання дозволяли виявляти ступінь відповідності досягнень студентів планованим освітнім результатам, відповідали своєму призначенню і враховували специфіку кожного з видів оцінювання.

Останнім часом у багатьох країнах світу роботодавці почали вимагати від університетів не лише точного опису знань, а й практичного досвіду та професійних умінь випускників [292].

В цьому контексті Т. Добко каже про те, що «показниками якісної підготовки стають не лише здатність та спроможність спеціаліста вирішувати певне коло завдань за обраним напрямом, але й такі його якості, як духовність, гуманістична спрямованість, толерантність, мобільність, самостійність, відповідальність, креативність, комунікабельність, соціальна активність,

вміння працювати і співпрацювати в групах, забезпечувати пошук інформації тощо» [64].

В рамках рекомендацій з використання європейського досвіду, зокрема французького, для України, варто зауважити, що в цьому напрямку в Україні вже здійснено немало. Зокрема, Кабінет Міністрів України прийняв Постанову від 31.12.2005 р. № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [122]. Цією Постановою було затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Починаючи із 2008 року, зараховування вступників до ЗВО відбувалось за результатами зовнішнього незалежного оцінювання.

Наказом Міністра освіти і науки України № 612 від 13.07.2007 р. було затверджено «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», задля подальшого розвитку національної системи освіти, забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейський та світовий освітній простір [124]. 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) Україна здобула повноправне урядове членство в Європейському реєстрі забезпечення якості. Для української держави це стало поступом до забезпечення якості вищої освіти на європейському рівні. 20 березня 2008 року відповідно до Указу Президента України № 244/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» Кабінету міністрів України було доручено «опрацювати у двомісячний строк питання щодо створення у 2008 році системи моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти» [146]. Однак сьогодні у сфері забезпечення якості вищої освіти Україна поки що відстає від рівня країн Євросоюзу.

Важливо зазначити, що Національне агентство та Вища рада з оцінювання наукових досліджень та вищої освіти Франції 12 червня 2020 року підписали Меморандум про порозуміння. В умовах пандемії процедура підписання відбувалась онлайн. В ньому зазначено, що «...Національне

агентство та Вища рада з оцінки досліджень та вищої освіти мають подібні місії та інституційні цілі щодо популяризації та забезпечення якості у вищій освіті та прагнуть налагодити тісніші стосунки як рівноправні партнери з метою створення механізмів взаємовигідної співпраці» [290]. Детальніше зі змістом Меморандуму можна ознайомитись у Додатку І.

Крім того, у Розпорядженні Кабінету міністрів України від 10 липня 2019 р. № 554-р «Про затвердження переліку іноземних акредитаційних агентств та агентств із забезпечення якості вищої освіти, які видають сертифікати про акредитацію освітніх програм, що визнаються в Україні» йдеться про те, що французька Комісія інженерної освіти є включеною до «Переліку іноземних акредитаційних агентств та агентств із забезпечення якості вищої освіти, які видають сертифікати про акредитацію освітніх програм, що визнаються в Україні». Детально з цим розпорядженням можна ознайомитись у Додатку Є.

Загальновідомим є той факт, що кожна країна зацікавлена в наявності висококваліфікованих фахівців. Численні дослідження доводять, що добробут людей є безпосередньо пов'язаним з їх освіченістю. Підвищення рівня якості вищої освіти не лише позначається на економічному боці держави, відкриває для студентів і викладачів нові можливості обміну досвідом з розвиненими країнами, але є також фундаментом національної безпеки. Проте для підвищення якості рівня підготовки фахівців необхідні також відповідні вимірювальні процедури і сучасні засоби діагностики. Вирішити це завдання не просто, оскільки неможливо розробити і впровадити оптимальну систему якості за короткий час. Тому перспективним є подальше вивчення проблем оцінки якості підготовки фахівців за різними напрямками і розробка ефективних методів аналізу й управління освітнім процесом.

Підкреслимо, що використання зарубіжного досвіду та французького досвіду зокрема може бути ефективним лише при врахуванні вітчизняних соціальних, економічних, освітніх, культурних особливостей і традицій та за умови збереження специфіки української освіти.

## **Висновки до третього розділу**

Науковий аналіз обраної проблеми показав, що від самого початку створення України як самостійної держави на законодавчому рівні було прийнято твердження про те, що заклади освіти незалежно від їх статусу і приналежності мають забезпечувати якість освіти в обсязі вимог державних стандартів., що стало основою для створення нормативно-правової бази забезпечення якості освіти (у тому числі й вищої), а також каталізатором для розробки численних теоретичних концепцій та практичних заходів щодо її контролю.

Державні стандарти освіти визначають вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки, є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти, розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України та підлягають перегляду й перезатвердженню не рідше як один раз на 10 років. На сьогоднішньому етапі функціонування української економіки якість вищої освіти, що є головним критерієм оцінки діяльності ЗВО, не відповідає вимогам ринку праці і тому підлягає невідкладному коригуванню.

Здійснений аналіз спільного та відмінного у системі вищої освіти Французької Республіки та України показав унікальні риси у системі оцінювання вищої освіти Франції, а також спільні та відмінні риси у роботі органів з оцінювання якості вищої, зокрема університетської освіти, у двох країнах.

На основі здійсненого аналізу позитивного досвіду з оцінювання якості вищої освіти у Франції, розроблено рекомендації для його застосування в системі оцінювання якості вищої освіти в Україні. Зокрема: впровадити низку (систему) незалежних одиниць із забезпечення якості вищої освіти натомість одного (НАЗЯВО); запровадити вузьку спеціалізацію агенцій із забезпечення якості вищої освіти; імплементувати в закладах вищої освіти України механізму внутрішнього оцінювання якості вищої освіти (на зразок

французьких обсерваторій); створити громадську мережу з оцінювання якості вищої освіти та досліджень для обміну досвідом з оцінювання якості вищої освіти та взаємообміну фахівцями; Забезпечити гнучкість та мобільність у наданні послуг з оцінювання та акредитації, розвиток альтернативних моделей експертизи у сфері вищої освіти відповідно до запитів і потреб часу; врахувати територіальне зонування в процесі оцінювання якості університетської освіти; формувати культуру експертної діяльності в залежності від спеціалізації органу оцінювання тощо.

***Зміст розділу відображений у наступних авторських публікаціях:***

1. Durdas A. Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France. *Science and Education a New Dimension*. 2021. No 247. P. 10-13.
2. Durdas A. P. Assessment of higher education quality in France: using the positive experience in Ukraine. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову*: I Міжнар. спеціалізована наукова конференція, 19 лют. 2021, м. Хмельницький.
3. Durdas A. Assessment of university education quality in France and in Ukraine: common and distinctive features. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : Міжнар. конференція, 11–12 груд. 2020 р., м. Харків.
4. Дурдас А. П. Аналіз доцільності імплементації досвіду Французької Республіки щодо оцінювання якості освіти у вітчизняному освітньому просторі. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи* : Всеукр. науково-практ. конференція, 11 квіт. 2019 р. м. Старобільськ.



## ВИСНОВКИ

1. У дисертаційному дослідженні вивчено стан дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії та практиці. Вивчення філософської, педагогічної, психологічної літератури дозволило охарактеризувати цю проблему як міждисциплінарну. В дослідженні акцентовано на необхідності запровадження системного підходу вивчення забезпечення якості освіти та її оцінювання. Зазначено, що саме цей підхід уможлиблює розгляд об'єкта і предмета дослідження як цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів. Сформульовано методологічні принципи реалізації системного підходу в дослідженні, до яких віднесено такі принципи: цілісності, домінування цілого над його складовими частинами, ієрархічності, полісистемності. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених довів, що якість освіти є: інтегральною характеристикою освіти; складною філософською, економічною і соціальною категорією; базовою основою формування освітньої політики; складовою менеджменту освіти тощо. Під якістю вищої освіти у дисертаційному дослідженні розглядається здатність задовольняти потреби споживачів освітніх послуг і суб'єктів освітнього процесу. Зазначено, що основним критерієм якості освіти виступає ступінь задоволення освітніх потреб особистості і суспільства, відповідності запитам особистості, роботодавців і суспільства.

2. Здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження: «якість», «освіта», «система», «системний підхід», «університетська освіта», «вища освіта», «якість освіти», «якість навчання», «оцінювання якості вищої освіти». З'ясовано, що у французькому та українському науковому дискурсі ці поняття мають спільні та відмінні характеристики, обумовлені історичними та соціокультурними факторами. У франкомовних джерелах характеристика цих понять є одночасно чіткою та багатоаспектною, практико орієнтованою. При цьому в українському науковому дискурсі ці поняття мають більш загальну характеристику.

3. Досліджено систему оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці. З'ясовано, що вона є багатокomпонентною, має зовнішню та внутрішню складові і сприймається як сукупність взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх її підсистем. Зовнішня підсистема включає: Вищу радою з оцінювання досліджень та вищої освіти, Генеральну інспекцію державного управління освітою та дослідженнями, Комісію дипломованих інженерів, Комісію з оцінювання підготовки та дипломів у сфері менеджменту та Консультативну національну комісію університетських технологічних інститутів. Внутрішня підсистема характеризує інституційний рівень оцінювання якості вищої освіти та здійснюється комітетами з оцінювання, обсерваторіями та фахівцями Мережі якості вищої освіти та досліджень. З'ясовано, що важливим у реформуванні вищої освіти Французької Республіки є впровадження механізму контролю та вироблення єдиних стандартів якості освітніх послуг системи вищої освіти. В основу реалізації генези становлення французької системи оцінювання якості вищої освіти та визначення її поетапності покладено реформування головного національного агентства з оцінювання якості. Охарактеризовано такі етапи: I (1984–1995 р.) – Започаткування системи оцінювання якості вищої освіти; II (1996–2005 р.) – Створення механізму внутрішнього оцінювання якості вищої освіти; III (2006–2012 р.) – Централізація та стандартизація системи оцінювання якості вищої освіти; IV (2013 р. і донині) – Інституціоналізація системи оцінювання якості вищої освіти.

З'ясовано, що процедура проведення оцінювання якості університетської освіти в цілому відповідає процедурі, визначеній на рівні ЄС «Стандартами та рекомендаціями забезпечення якості в Єдиному просторі вищої освіти», в основу якого покладені принципи відкритості та доступності результатів перевірки й оцінювання освітньої та наукової діяльності університетів. Особливості проведення такої процедури полягають у специфіці структури національної системи оцінювання якості ЗВО та різноманітності повноважень зовнішніх агентств.

4. Виявлено перспективні напрямки застосування в Україні позитивного досвіду Французької Республіки з оцінювання університетської освіти та розроблено рекомендації щодо застосування досвіду Французької Республіки в оцінюванні якості університетської освіти. Зокрема, на загальнонаціональному рівні запропоновано створення низки спеціалізованих незалежних агенцій, які б спеціалізувались на оцінці якості вищої освіти в залежності від спеціальностей, за якими заклад вищої освіти готує фахівців; створення громадської мережі з оцінювання якості вищої освіти та досліджень для обміну досвідом з оцінювання якості вищої освіти та взаємообміну фахівцями, яка носитиме дорадчий характер; сприяння участі України в скоординованій співпраці на європейському рівні та у відповідних міжнародних проектах, форумах, присвячених питанням забезпечення якості вищої освіти. На інституційному рівні запропоновано імплементувати в українських закладах вищої освіти механізм внутрішнього оцінювання якості вищої освіти на зразок французьких обсерваторій, а також створити комітети із самооцінювання, до складу яких були би включені й студенти, що дозволило б поглибити культуру внутрішнього оцінювання у закладі, сприяти її розвитку та укоріненню; підтримка розвитку культури якості у закладах вищої освіти, що може стати запорукою якості та конкурентоспроможності української вищої освіти; подальше сприяння поширенню європейського виміру забезпечення якості вищої освіти, враховуючи масовізацію та інтернаціоналізацію вищої освіти.

Представлене дослідження не розв'язує всіх питань щодо оцінювання якості університетської освіти. Подальшого вивчення потребує питання діагностичного інструментарію оцінювання якості вищої освіти у Французькій Республіці.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Забезпечення якості вищої педагогічної освіти: актуалітети Великої Британії. *Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти* / за ред. Г. В. Товканець. 2020. Мукачево : Редак.-видав. центр МДУ. С. 56–77.
2. Балабанов К. В. Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі. *Проблеми розвитку внешнеэкономических связей и привлечения иностранных инвестиций: региональный аспект* : сб. науч. тр. 2009. Т. 3. С. 1047–1050. URL: [www.nbuuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Prvs/2009\\_3/1047.pdf](http://www.nbuuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Prvs/2009_3/1047.pdf) (дата звернення: 24.07.2019).
3. Батечко Н. Г. Феномен якості вищої освіти в сучасному науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 1–16. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2017.3-4.16>
4. Батечко Н. Управління якістю в сфері вищої освіти: методологічний контекст. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 156–162. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2017.6.156162>
5. Бахрушин В. Професійні та освітні стандарти педагогів: світовий досвід. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/950-profesijni-ta-osvitni-standarti-pedagogiv-svitovij-dosvid> (дата звернення: 07.05.2020).
6. Бахрушин В. Що таке якість вищої освіти і як її вимірюють? *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: <http://educationua.org/ua/articles/100shchotakeyakistvishchojosvitiiyakjijivimiruyut> (дата звернення: 06.05.2019).
7. Бахрушин В. Є., Горбань О. М. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання. *Освіта і управління*. 2012. Т. 14, № 4. С. 7–11.
8. Белова Л. О. Якісна освіта як запорука якості життя населення. *Теорія та практика державного управління* : зб. наук. пр. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ "Магістр", 2016. Вип. 4(54). С. 8–17.

9. Белова Л. О., Бульба В. Г., Поступна О. В. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні: експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління*. 2018. № 2 (61). С. 1–10.
10. Биковська О. Освіта як система. Тріада «Людина–Освіта–Держава». *Рідна школа*. 2017. № 9-10 (вересень-жовтень). С. 68–74.
11. Біліченко С. П. Оцінка ефективності надання якісних освітніх послуг: зарубіжний досвід / ДУ "Інститут економіки та прогнозування НАН України". URL: [http://www.rusnauka.com/20\\_PNR\\_2011/Pedagogica/2\\_87167.doc.htm](http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/2_87167.doc.htm) (дата звернення: 16.05.2019).
12. Білозерова М. В. Аналіз європейських систем вищої освіти в контексті інтеграції в європейський освітній простір. *Теорія та практика державного управління*. 2013. Вип. 2(41). С. 1–9.
13. Булах І. Є. Моніторинг якості освіти : дослідження. 2001. 78 с. URL: [http://www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_328\\_ua\\_meqfv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_328_ua_meqfv.doc) (дата звернення: 16.05.2020).
14. Бундюк А. М., Цуканов О. Ю., Шумлянський Ю. В. Шляхи оцінювання якості вищої освіти. *Вісник ХНАУ*. Серія: Економічні науки. 2017. № 1. С. 137–147.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. 1736 с.
16. Величко О. М., Коломієць Л. В., Гордієнко Т. Б. Метрологія, технічне регулювання та забезпечення якості : підручник / за заг. ред. О. М. Величка. Одеса : ВМВ. 2014. Т. 4: Забезпечення якості та системи управління. 508 с.
17. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
18. Відгук щодо оцінювання та акредитації двох освітньо-наукових програм «Економіка» (Київський національний торговельно-економічний

університет (КНТЕУ) і Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця (ХНЕУ). *КНТЕУ* : офіційний вебсай. URL:

<https://knute.edu.ua/file/MTIzNzg=/9e95db78ec77d60077b20b2ec8862774.pdf> (дата звернення: 10.08.2020).

19. Вікторов В. Г. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища школа України*. 2006. № 1. С. 54–59.
20. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / АПН України, Ін-т вищ. освіти. Дніпро : Пороги, 2005. 286 с.
21. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : ЦУЛ, 2011, 384 с.
22. Віткін Л. М., Лаптев С. М., Хімичева Г. І. Концептуальна модель оцінювання якості підготовки випускника ЗВО. *Стандартизація, сертифікація, якість*. 2003. № 3. С. 69–73.
23. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 108–113.
24. Волков О. І. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика. Київ : Наукова думка. 2006. 301 с.
25. Воробієнко П. П. На шляху до економіки майбутнього суспільства. *Економічний часопис XXI*. 2015. № 1-2(1). С. 4–6.
26. Воробієнко П. П., Станкевич І. В. Цільовий підхід до менеджменту вищої освіти. *Проблеми економіки* : науковий журнал. 2015. № 2. С. 33–41.
27. Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес / Європейська комісія ; Дирекція з освіти і культури. 2008. 108 с.
28. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 215 с.
29. Гінзбург М. Д., Коваленко С. Є., Ключень А. М. Стандарти на системи керування: міжнародний та європейський досвід і його запровадження в Україні. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*. 2016. № 1. С. 7–16.

30. Головенкін, В. П. Педагогіка вищої школи (Андрагогіка) : підручник. Київ : НТУУ "КПІ", 2009. 406 с.
31. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 614–616.
32. Гордійчук С. Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1-2. С. 121–126. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016\(1-2\)121126](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016(1-2)121126)
33. Гришина Н. М. Європейські підходи до побудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті. *Державне будівництво*. 2018. № 2. URL: [http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2018-2/doc/4/4\\_1.pdf](http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2018-2/doc/4/4_1.pdf) (дата звернення: 10.08.2019).
34. Джексон С. Забезпечення стандартів і якості вищої освіти. *Інститут професійних кваліфікацій* : вебсайт. URL: [http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2014.12.16%20Konferenciya/Stephen%20Jackson%2C%2012.12.2014%20UKR.pdf](http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2014.12.16%20Konferenciya/Stephen%20Jackson%2C%2012.12.2014%20UKR.pdf) (дата звернення: 15.02.2021).
35. Джордж С., Ваймерскірх А. TQM Всеобщее управление качеством. Санкт-Петербург : Victory, 2002. С. 16–24.
36. ДСТУ ISO 9000-2001. Системи управління якістю: основні положення та словник (34108) : чинний від 27 черв. 2001 р. *Законодавча база «ДНАОП»*. URL: [https://dnaop.com/html/34108/doc-%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3\\_ISO\\_9000-2001](https://dnaop.com/html/34108/doc-%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3_ISO_9000-2001) (дата звернення: 10.08.2020).
37. ДСТУ ISO 9000-2007. Системи управління якістю: основні положення та словник термінів (32617) : чинний від 3 вересня 2007 р. *Законодавча база «ДНАОП»*. URL: [https://dnaop.com/html/32617/doc-%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3\\_ISO\\_9000\\_2007](https://dnaop.com/html/32617/doc-%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%A3_ISO_9000_2007) (дата звернення: 10.01.2020).

38. ДСТУ ISO 9001:2009. Системи управління якістю. Вимоги : чинний від 22 черв. 2009 р. 34 с. URL: [http://www.plitka.kharkov.ua/certs/433\\_iso9001.pdf](http://www.plitka.kharkov.ua/certs/433_iso9001.pdf) (дата звернення: 10.01.2020).
39. ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT). Системи управління якістю. Вимоги : чинний від 01 лип. 2016 р. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016, 30 с. URL: <https://khoda.gov.ua/image/catalog/files/%209001.pdf> (дата звернення 11.12.2020).
40. Дурдас А. П. Якість освіти: зарубіжний досвід. *Освітологія – 2017* : наукова конференція, Київ (Україна), 18 трав. 2017 р. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка.
41. Дурдас А. П. Вища освіта Франції: особливості структури та тенденції розвитку. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : зб. матеріалів V Міжнародної науково-практ. конференції, 30 лист. 2018 р., Конін-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг.
42. Дурдас А. П. Особливості оцінювання якості університетської освіти Франції. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології* : зб. Всеукр. науково-практ. конференції, 18 трав. 2018 р., м. Київ.
43. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1-2(60–61). С. 32–37. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.3237>
44. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : IV Міжнар. науково-практ. конференція, 15 черв. 2018 р., Конін-Ужгород-Дрогобич.
45. Дурдас А. П. Аналіз доцільності імплементації досвіду Французької Республіки щодо оцінювання якості освіти у вітчизняному освітньому просторі. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у*



- контексті ідей нової української школи* : Всеукр. науково-практ. конференція, 11 квіт. 2019 р. м. Старобільськ.
46. Дурдас А. П. Освіта дорослих у контексті сучасних європейських традицій: досвід Франції. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки* : до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України і В. О. Сухомлинського : Міжнар. науково-практ. конференція, 7 лист. 2019 року, м. Київ.
47. Дурдас А. П. Освітні моделі оцінювання якості університетської освіти: особливості системи оцінювання якості університетської освіти у Франції. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. П-ї Міжнар. науково-практ. конференції, 11-12 квіт. 2019 р.
48. Дурдас А. П. Сучасні тенденції розвитку академічної доброчесності на прикладі досвіду Франції. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання* : Міжнар. науково-практ. конференція, 13-14 груд. 2019 р., м. Київ.
49. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: структурні особливості та державне регулювання. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : Міжнар. науково-практ. конференція, 20-21 груд. 2019 р., м. Одеса.
50. Дурдас А. П. Якість вищої освіти та її забезпечення в ЄС: досягнення Франції. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : Міжнар. науково-практ. конференція, 11-12 жовт. 2019 р.
51. Дурдас А. П. Організація докторських досліджень у Франції. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. науково-практ. конференції, 15-16 трав. 2020 р., м. Одеса.
52. Дурдас А. П. Оцінювання якості вищої освіти у Франції: історичний досвід і сучасність. *Психологія і педагогіка у XXI столітті:*

- перспективні та пріоритетні напрямки досліджень* : Міжнар. науково-практ. конференція, 5-6 черв. 2020 р., м. Київ.
53. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конференції, 9-10 квіт. 2020 р., м. Тернопіль.
54. Дурдас А. П. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. № 1-2 (50-51). С. 132–138. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017\(1-2\)132138](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017(1-2)132138)
55. Дурдас А. П. Структурні особливості вищої освіти Французької Республіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1-2. С. 113–120. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)113120](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)113120)
56. Дурдас А. П. Вища освіта сучасної Європи – між тенденціями різноманітності та гомогенізації: досвід Франції. *Розвиток сучасної світи: теорія, практика, інновації* : Міжнар. науково-практ. конференція, 23-24 лют. 2017 р., м. Київ / НУБІП України.
57. Дурдас А., Батечко Н. Аксіологічні аспекти освіти дорослих Франції. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 219–232. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.219>
58. Дурдас А., Батечко Н. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3(60). С. 88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894>
59. Дурдас А. П. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Республіки Франція. *Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу*» за підсумками реалізації Модуля «програми "Еразмус +: Жан Моне" : Міжнар. конференція, 15 квіт. 2020 р., м. Київ.

60. Дурдас А. П., Сопова Д. О., Бровко К. А. Е-середовище як складова корпоративної культури в університетах Французької Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 157(2). С. 133–137.
61. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
62. Єдина державна електронна база з питань освіти : офіційний вебсайт. URL: <https://info.edbo.gov.ua/> (дата звернення: 15.11.2018).
63. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 44 с.
64. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України. Упорядник: Тарас Добко. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini> (дата звернення: 11.07.2020).
65. Загальна декларація прав людини. *КОМПАС* : посібник з освіти в області прав людини за участі молоді. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version-> (дата звернення: 12.07.2020).
66. Закон України «Про вищу освіту» : док. № 1556-VII, чинний, редакція від 23.04.2021. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 11.07.2018).
67. Зарубіжна система вищої освіти : навч. посібник / авт.-упоряд. М. І. Гагарін. Умань : Візаві, 2017. 102 с.
68. Зіньковський Ю.Ф. Вищий навчальний заклад (ЗВО). *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 100–101.
69. Зіньковський Ю. Ф. Якість вищої освіти. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 1016.

70. Зінковський Ю. Ф. Стандартизація в освіті. *Вісник КДУ імені Михайла Остроградського*. 2010. Вип. 5(64). Ч. 1. С. 204–207.
71. Золотарьова І., Колісник М. Розвиток системи оцінювання якості вищої освіти у франкофонних країнах європейського союзу: досвід Франції та Бельгії. *Вища освіта України*. 2015. № 4. С. 74–81.
72. Зязюн Л. І. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70–74.
73. Ільченко А. М. Вища освіта і Болонський процес : навч.-метод. посібник / авт.-уклад.: А. М. Ільченко, С. В. Шейко. Полтава : РВВ ПДАА, 2014. 316 с.
74. Каленюк І. С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України : дис. ... д-ра екон. наук : 08.01.01 / Національний аграрний ун-т. Київ, 2002. 442 с.
75. Каленюк І. С. Університети в координатах глобального розвитку. *Вища школа*. 2009. № 8. С. 5–12.
76. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у XXI столітті. *Вища освіта України*. 2006. Додаток 3 (т. 4). С. 106–114.
77. Карпенко М. Європейський досвід для створення ефективною системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні: Аналіт. записка. *НІСД* : офіційний вебсайт. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/745/> (дата звернення: 10.07.2018).
78. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4(14). С. 82–87.
79. Клапків Ю. М. Концептуалізації поняття інститут та інституалізація для ринку фінансових послуг. *A PhD (Асоціація докторів філософії)* : вебсайт. URL: <http://aphd.ua/publication-32/> (дата звернення: 10.06.2019).
80. Комюніке конференції Європейських Міністрів освіти «Створення зони вищої освіти Європи». *Національний авіаційний університет* : офіційний вебсайт. URL: <https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/berlinske-komyunike.html> (дата звернення: 10.07.2018).

81. Конвенція щодо визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні / Рада Європи та ЮНЕСКО. Лісабон, 1997.
82. Короткий філософський словник-довідник: українсько-англо-німецько-французький словник-довідник / за ред.: І. П. Чорного, О. Є. Бродецького. Чернівці : Рута, 2006. 288 с.
83. Коротков Є. Концепція якості освіти. *Osvita.ua* : вебсайт. URL: <http://osvita.ua/school/manage/general/1342/> (дата звернення: 05.09.2019).
84. Корсак К. В. Вища освіта. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 98–100.
85. Кредитна угода (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку 5 вересня 2005 року. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996\\_049#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_049#Text) (дата звернення 15.09.2020).
86. Кристопчук Т. Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 3-4(48-49). С. 99–103. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016\(3-4\)99103](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016(3-4)99103)
87. Куліков А. І. Фінансування вищої освіти України за рахунок позабюджетних коштів. *Держава та регіони*. 2012. № 4. С. 195–200.
88. Курбатов С. Американська система акредитації вищих навчальних закладів. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 70–75.
89. Лавриченко Н. Якість освіти як культурно детерміноване поняття. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4. С. 79–89. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud\\_2013\\_4\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_4_14) (дата звернення: 12.09.2020).
90. Лашихіна В. Система управління вищою освітою у Франції (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2010. Вип. 50. Ч. 2. С. 131–136.
91. Лісова С. В. Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. *Професійна педагогічна освіта: системні*

- дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 160–172.
92. Логінова Н. І. Аналіз світових тенденцій розвитку вищої професійної освіти. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2002. Т. 33. С. 83–90.
93. Локшина О. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3-4. С. 127–132. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.127132>
94. Лукіна Т. О. Моніторинг в освіті. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 519–521.
95. Лукіна Т. О. Якість освіти. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 1017–1018.
96. Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* : посібник / Міністерство освіти і науки України. Київ : К.І.С., 2004. С. 9–14.
97. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. *Завуч*. 2004. № 3. С. 9–14.
98. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 163–167.
99. Мартынец Л. А. Высшее образование и Болонский процесс : учебно-метод. пособие. Донецк, 2013. 188 с.
100. Мосьпан Н. В. Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : Едельвейс, 2018. 392 с.
101. Мосьпан Н. Організаційно-управлінські структури забезпечення якості освіти в ЄС. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 49–53. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.2.4953>
102. Мотрук В.П. Українська і французька вища освіта в контексті Болонської декларації. *Освіта Закарпаття*. 2013. № 18. С. 13–20.

103. Настич Т. П. Сучасні тенденції вищої освіти в Німеччині, Польщі та Україні (порівняльний аналіз). *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*. 2015. Вип. 2(3). С. 156–165.
104. Наукова періодика України : база даних. *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського* : офіційний вебсайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/> (дата звернення: 10.08.2020).
105. Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні: Аналіт. записка. *Національний інститут стратегічних досліджень* : вебсайт. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/745> (дата звернення: 15.07.2020).
106. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред.: Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.
107. Нежива О. М. Феномен освітньої політики: національний та міжнародний виміри : монографія / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : Зовнішня торгівля, 2017. 279 с.
108. Неженцева А. Є. Аналіз підходів до якості вищої освіти в університетах України та Великої Британії. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11naetvb.pdf> (дата звернення 12.07.2019).
109. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти України – погляд у майбутнє. *Світ фінансів*. 2006. Вип. 3(8). С. 7–22.
110. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / Уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2001. Т. 3 том. 864 с.
111. Онищук В. О. Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань / В. О. Онищук. *Радянська школа*. 1967. № 8. С. 62–67.
112. Основні критерії якості вищої освіти: досвід Великої Британії / Д. О. Медведовська. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. С. 48–55.

113. Оцінювання якості освіти. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ocinyuvannya-yakosti-osviti.php> (дата звернення: 14.08.2019).
114. Пальчук М. І Глобалізаційні процеси в єдиному освітньому просторі та їхній вплив на стратегічних розвиток професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 1. С. 38–49.
115. Панич О. Концептуальні засади створення незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: [http://education-ua.org/ua/articles/1344-kontseptualni-zasadi-stvorenniya-nezaleznykh-ustanov-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti?fbclid=IwAR07OhEcdaX1KoriXRJzD\\_tqukfgVrKNczI1uYumfgtt1hniDFzawCXsu7Q](http://education-ua.org/ua/articles/1344-kontseptualni-zasadi-stvorenniya-nezaleznykh-ustanov-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti?fbclid=IwAR07OhEcdaX1KoriXRJzD_tqukfgVrKNczI1uYumfgtt1hniDFzawCXsu7Q) (дата звернення: 10.07.2020).
116. Парсонс Т. О социальных системах / пер. с англ. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. Москва : Академ. проект, 2002. 832 с.
117. Петренко В. Л. Стандартизація освіти. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 871 ; С. 413.
118. Пожуєв В. І. Основні тенденції розвитку вищої освіти в контексті болонського процесу. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2005. № 22. С. 4–22.
119. Положення про Український центр оцінювання якості освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312. *Урядовий портал* / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/27071964> (дата звернення: 12.12.2020).
120. Постанова Верховної Ради України «Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні» : редакція від 21.06.2001. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL:



- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2551-14#Text> (дата звернення: 15.08.2020).
121. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти»: від 14 грудня 2011 р. № 1283, втрата чинності від 14.08.2015, підстава – 533-2015-п. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.12.2020).
122. Постанова Кабінету Міністрів України «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти»: від 31 грудня 2005 року № 1312. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1312-2005-%D0%BF#Text> (дата звернення 16.12.2020).
123. Приходько В. М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання. Запоріжжя, 2010. 137 с. URL: <https://virtkafedra.ucoz.ua/bibl/slovník.pdf> (дата звернення: 10.12.2020).
124. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: наказ № 612 від 13.07.2007. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0612290-07#Text> (дата звернення: 15.06.2018).
125. Про освіту: Закон України / ВР України. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. С. 451 ; С. 100.
126. Публічний електронний словник української мови. URL: [http://www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_328\\_ua\\_meqfv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_328_ua_meqfv.doc) (дата звернення 11.05.2018).

127. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформ.-аналіт. огляд / уклад. : Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, І. Линьова та ін. ; за заг. ред.: С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.
128. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
129. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка.
130. Савченко О. Я. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посібник / за заг. ред. О. І. Локшиної ; МОН України. Київ : К.І.С., 2004. С. 7–8.
131. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. Суми : Вид-во Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. 1999. 300 с.
132. Свіжевська С. А. Експертиза якості освіти: європейський підхід до оптимізації критеріїв акредитації у ЗВО України : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 24 с.
133. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : ЕКМО. 2010. 362 с.
134. Сисоєва С., Кристопчук Т. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посібник / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
135. Система. Словник основних філософських термінів. *Наукова бібліотека НЮУ імені Ярослава Мудрого* : вебсайт. С. 641. URL: [http://library.nlu.edu.ua/POLN\\_TEXT/KOMPLEKS/KURS\\_1/kurs/5/109.htm](http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/5/109.htm) (дата звернення 07.05.2018).

136. Система. Словник української мови : онлайн-версія в 11 томах. URL: <http://sum.in.ua/s/systema> (дата звернення: 13.06.2018).
137. Словник української мови. *УКРЛИТ.ORG* – публічна електронна бібліотека української художньої літератури. URL: [http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh) (дата звернення: 14.05.2017).
138. Смужаниця Д. І. Система вищої освіти Франції: історичний досвід та сучасний стан. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 211–212.
139. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» : Болонья, 19 червня 1999 року : підписання від 19.06.1999. *База даних «Законодавство України» / ВР України*. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text) (дата звернення: 20.08.2019).
140. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ : ТОВ «ЦС», 2015. С. 17–25.
141. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; за ред. С.М. Ніколаєнка*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В.-Гнатюка, 2006. Ч. 3. С. 83–109.
142. Стельмах С. П. Інституціоналізація історичної науки. *Енциклопедія історії України : у 10 т. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України*. Київ : Наукова думка, 2005. Т. 3 : Е–Й. С. 504–672.
143. Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти : вебсайт*. URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 07.07.2020).

144. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. Проект / Міністерство освіти і науки України. Київ. 2014. 75 с.
145. Транскордонне забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти* : вебсайт. URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 08.09.2020).
146. Указ Президента України № 244/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» : від 20.03.2008. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244/2008#Text> (дата звернення 11.08.2019).
147. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» : від 30.09.2010. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010#Text> (дата звернення: 17.06.2020).
148. Указ Президента України «Про Національний план дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» : від 27.04.2011. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/2011#Text> (дата звернення: 18.09.2020).
149. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» : від 25 черв. 2013 р. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 11.10.2020).
150. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис 2002. С. 583–584. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk\\_Volodymyr/Filosofskyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovnyk.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf) (дата звернення: 05.10.2020).

151. Харківська А. А. Порівняльний аналіз освітніх стандартів деяких країн Європи. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08khassec.pdf> (дата звернення: 05.11.2019).
152. Хлебнікова Т. М. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. Вип. 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11hleqhe.pdf> (дата звернення: 04.10.2018).
153. Хоружа Л. Л., Братко М. В. Модель педагогічної освіти сучасного університету. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 3-4. С. 7–13. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.713>
154. Цілепокладання. *Словник* : портал укр. мови та культури. URL: <https://slovnuk.ua> > swrd=цілепокладання (дата звернення: 07.11.2018).
155. Чемерис А. О. Якість освіти як загальна тенденція європейської інтеграції. *Studentam.net.ua* : вебсайт. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7711/97/> (дата звернення: 07.10.2019).
156. Чорна О. В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 18 : Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. С. 90–94.
157. Чорна О. В. Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2015. 266 с.
158. Шаповалова Л. Професіоналізація як єдиний напрямок розвитку сучасної вищої освіти у Франції. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 59–70.
159. Шевченко Л. С. Якість вищої освіти: сутність, оцінка, управління / Нац. юрид. академія України імені Ярослава Мудрого. URL: [www.rusnaka.com/3\\_SND\\_2010/.../58095.doc.htm](http://www.rusnaka.com/3_SND_2010/.../58095.doc.htm) (дата звернення: 05.12.2019).
160. Шинкарук В. Шлях до якісної вищої освіти. *Освіта.ua* : вебсайт. 2013. (22 лютого). URL: [gazeta.dt.ua/.../shlyah-do-yakisnoyi-vischoyi-htmosvitiI](http://gazeta.dt.ua/.../shlyah-do-yakisnoyi-vischoyi-htmosvitiI) (дата звернення: 15.10.2020).

161. Якименко Ю. І. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти та Болонський процес. Вища технічна освіта України і Болонський процес : матеріали Всеукр. наради ректорів вищих технічних закладів. Харків : НТУ «ХПІ». 2004. С. 124.
162. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей ; авт. кол.: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк та ін. ; НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2019. 176 с.
163. Якість вищої освіти: філософський аналіз. *Освіта.ua* : вебсайт. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/philosophy/12782/> (дата звернення: 11.12.2020).
164. A process involving different departments of Hcéres. URL: <https://www.hceres.fr/en/integrated-evaluation> (application date: 18.12.2020).
165. About the REF. URL: <https://www.ref.ac.uk/about/> (application date: 14.01.2021).
166. Accreditation. Accreditation Board for Engineering and Technology. URL: <https://www.abet.org/accreditation/> (application date: 15.10.2020).
167. Activités de la CCN-IUT. URL: <http://e-fage.org/wikifage/2018/12/15/commission-consultative-nationale-des-instituts-universitaires-de-technologie-ccn-iut/>
168. AERES and French Educational Quality Assurance. URL: <https://sites.miis.edu/compiefrance/quality-assurance/> (application date: 10.12.2020)
169. Agulhon, C. Les formations du supérieur et l'emploi. Recherche et formation. 2007. P. 54. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/954> (application date: 12.10.2020).
170. Albertini, J. M. La qualité de la formation, service compris, Etudes et Expérimentations en formation continue, 1990. P. 6.

171. An evaluation tool designed to serve stakeholders. URL: <https://www.hceres.fr/en/hceres-partner-choice> (application date: 15.09.2020).
172. Approche systémique. Dictionnaire d'agroécologie. URL: <https://dicoagroecologie.fr/encyclopedie/approche-systemique> (application date: 12.06.2020).
173. Attendus de l'évaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/attendus-de-levaluation> (application date: 08.09.2020).
174. Batechko N., Durdas A. The French model for assessing the quality of higher education: current trends. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2020. No. 1 (62). P. 93-97.
175. Bearman, M. et al. Support for Assessment Practice: Developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 2016. P. 545-556.
176. Bennett, D.C. *Assessing Quality in Higher Education*. Liberal Education. 2001. Vol. 87. No. 2. URL: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/assessing-quality-higher-education> (application date: 23.02. 2020).
177. Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A. Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2000. XXVI, 3, P. 625-650
178. Bertalanff Y. L. *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. N. Y. 1968; London, 1971. 153 p.
179. Berthiaume, D., et.al. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants. *Recherche et formation*. 2011. No. 67. p. 53-72.
180. Billing, D. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*. 2004. No. 47. P. 113–137.

181. Birenbaum, M. Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum, & F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Luxembourg: Kluwer Academic Publications, 1996. P.3-29
182. Bologna Secretariat. Bologna process stocktaking. 2007. URL: [www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf) (application date: 25.07. 2020).
183. Boud D. et al. Reframing assessment research: through a practice perspective. *Studies in Higher Education*. 2016. No. 43(7). P. 1-12. URL: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2907/> (application date: 23.07.2019).
184. Boussada, H., De Ketele, J-M. l'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire: le point de vue des diplômés. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. 2008. Vol. 13. No. 1, P. 39-61.
185. Brafman, N., Rey-Lefebvre, I. Fin de vie pour l'Aéres, *Le Monde*, 3 janvier 2013. URL: [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/01/03/fin-de-vie-pour-l-aeres\\_1812620\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2013/01/03/fin-de-vie-pour-l-aeres_1812620_1650684.html) (application date: 20.09. 2020).
186. Brown, R. *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. London; New York : RoutledgeFalmer, 2004. 201 p.
187. Brucy, G. Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). *L'Etat, l'École et les Entreprises et la certification des compétences. Revue française de pédagogie. Les formations professionnelles entre l'Ecole et l'Entreprise*. 2000. Vol. 131. P. 132-133.
188. Bulletin officiel N°32 du 6 septembre 2018. URL: [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid\\_bo=133160&cbo=1](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid_bo=133160&cbo=1) (application date: 20.08. 2020).
189. Campagne d'évaluation 2019-2020. URL: <https://www.hceres.fr/fr/campagne-devaluation-2019-2020> (application date: 18.05. 2019).



190. Campus France: URL: <http://www.campusfrance.org/> (application date: 15.06. 2019).
191. Carless, D. Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching. Abington: Routledge, 2015. 282 p.
192. Carless, D., G. Joughin, G., & Lui, N-F. How assessment supports learning: Learning oriented assessment in action. Abington: Routledge, 2010. 178 p.
193. Charte de l'évaluation du Hcéres – Version n°2. Adopté par le collège du Hcéres Le 06 juin 2016. URL: [https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/Hceres\\_Charte\\_evaluation\\_060616\\_0.pdf](https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/Hceres_Charte_evaluation_060616_0.pdf) (application date: 10.06. 2020).
194. CHEA: The National Voice of Accreditation. URL: <https://www.chea.org/> (application date: 10.06. 2020).
195. Chevaillier, Th. Evaluation in French Higher Education: history, policy and debates. 2013. 9 p. URL: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/1129-731X-24407-26%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/1129-731X-24407-26%20(4).pdf) (application date: 16.12. 2020).
196. Chevaillier, Th. The Changing Role of the State in French Higher Education: From Curriculum Control to Program Accreditation in Stefanie Schwarz & Don F. Westerheijden, Accreditation and Evaluation in The European Higher Education Area. Berlin: Springer, 2004. 443 p.
197. Code de la recherche, Article L114-3-3. URL: <https://www.juritravail.com/codes/code-recherche/article/L114-3-3.html>
198. Code de la recherche. Articles L114-3-1. Légifrance. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000027748429/2013-07-24](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027748429/2013-07-24)
199. Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion. URL: <https://www.cefdg.fr/> (application date: 12.08. 2020).
200. CTI. Commission des Titres d'Ingénieur. URL: <http://www.cti4commission.fr> (application date: 14.09. 2020).

201. De Ketele, J.M., De Ketele, R., Draime, J. & Voglaire, F. Réussir une première candidature ingénieur. Rapport d'une enquête par questionnaire auprès de la première candidature en Sciences Appliquées l'UCL. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale. 1987. P. 85-86.
202. Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789> (application date: 15.12. 2020).
203. Décret n° 2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000646922> (application date: 10.11. 2020).
204. Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, article 9. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000029764241/> (application date: 07.09. 2020).
205. Décret n° 2019-1017 du 2 octobre 2019 portant diverses dispositions relatives au conseil et au président du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000039180931/2019-10-05/> (application date: 05.01. 2021).
206. Dejean, J. L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école. 2002. URL: <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/7439/l-evaluation-des->

- enseignements-en-universite-francaise-rapport-etabli-a-la-demande-du-haut-conseil-d?\_lg=fr-FR (application date: 07.01. 2021).
207. Deming W. Edwards. Out of the Crisis. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1986. 508p.
208. Directorate general for internal policies policy department b: structural and cohesion policies culture and education university quality indicators: a critical assessment European Parliament, 2015. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563377/IPOL\\_STU%282015%29563377\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563377/IPOL_STU%282015%29563377_EN.pdf) (application date: 02.05. 2020).
209. Drew S. Student's perceptions of their learning outcomes. Teaching in Higher Education. 1998. Vol. 3-2, P. 197-217.
210. Durdas A. Education development trends of adults in France: modernity and prospects. The pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy). 2017. No 2 (57). P.11-16.
211. Durdas A. The system of Higher education quality evaluation in France: History and Modernity. Continuing Professional Education Theory and Practice (series: pedagogical sciences). 2018. No 3-4 (56-57). P. 139-143.
212. Durdas A. Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. Znanstvena misel journal. 2020. No 41, P. 33-37.
213. Durdas A. Assessment of university education quality in France and in Ukraine: common and distinctive features. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : Міжнар. конференція, 11–12 груд. 2020 р., м. Харків.
214. Durdas A. Quality of higher education and the educational models for its assessment. *Polish Journal of Science*. 2020. No 32/2. P. 31-35.
215. Durdas A. University education in the French Republic: structure and legal framework. *The Modern Higher Education Review*. 2019. No 4, P. 57-65.

216. Durdas A. Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France. *Science and Education a New Dimension*. 2021. No 247. P. 10-13.
217. Durdas A. P. Assessment of higher education quality in France: using the positive experience in Ukraine. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову: I Міжнар. спеціалізована наукова конференція, 19 лют. 2021, м. Хмельницький*.
218. Durdas A. P. The problem of ensuring the quality of higher education in the scientific literature. *Fundamental and applied research in the modern world: VII Internat. Scientific and Pract. Conf., 17-19 Feb. 2021, Boston, USA*.
219. Durdas A., Batechko N., Kishchak T., Mykhailichenko M. The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2020. No 2 (63), P. 42-49.
220. Durdas A. Higher education in France: historical development. *The Modern Higher Education Review*. 2018. No 3. P. 26-32. URL: <file:///D:/%D0%9D%D0%94%D0%9B/58-Article%20Text-151-1-10-20190318.pdf> (application date: 20.12. 2020).
221. Ecoles et formations visées. URL: <https://www.cefdg.fr/fr/ecoles-et-formations-visees> (application date: 26.11. 2020).
222. Éducation. LAROUSSE. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867> (application date: 02.07. 2020).
223. *Encyclopedia of Science of Learning: With 312 Figures and 68 Tables*. Editor Norbert M. Seel. New York ; Dordrecht ; Heidelberg ; London : Springer, 2012. – CV, 3536 c.
224. Endrizzi L. *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*. Dossier d'actualité, n° 64. Lyon : École normale supérieure de Lyon, 2011. 24 p.

225. Endrizzi L. La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFE. 2014, No 93. P. 1-44.
226. Enseignement supérieur. URL: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/enseignement-superieur/> (application date: 25.10. 2020).
227. European Commission (EC): Eurydice. Key features of the Education System. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en) (application date: 12.09. 2018).
228. Évaluation HCERES 2019. Rapport d'auto-évaluation 2019 de l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées. URL: <https://www.univ-toulouse.fr/universite/evaluation-hceres-2019> (application date: 14.10. 2019).
229. Feedback evaluation campaign for the accreditation of two PhD in Economics (Kyiv National University of Trade and Economics (KNUTE) and Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics (KhNUE)). URL: [https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Feedback\\_Evaluation-of-Cycle-3-Programs-in-Ukraine.pdf](https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Feedback_Evaluation-of-Cycle-3-Programs-in-Ukraine.pdf) (application date: 14.10. 2020).
230. Formation. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/Formation> (application date: 18.07. 2020).
231. Formation. Dictionnaire français. URL: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/formation/> (application date: 16.08. 2020).
232. France. Legislation and Official Policy Documents. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-23\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-23_en) (application date: 11.11. 2020).

233. France. Quality Assurance. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/quality-assurance\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/quality-assurance_en) (application date: 10.08.2020).
234. Galand B. L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Belgique: UCL Presses Universitaires de Louvain, 2005.
235. Gibbs G. Innovative Assessment in Higher Education. Edited by Cordelia Bryan and Karen Clegg. The Taylor & Francis e-Library, 2006. P.14
236. Gibson, K. & Shaw, C. M. (2011). Assessment of Active Learning. The International Studies Encyclopedia. URL: <http://webs.wichita.edu/depttools/depttoolsmemberfiles/carolynshaw/Gibson%20Shaw%20compendium.pdf> (application date: 20.06.2020).
237. Gordon J. et. al. Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change, Assessment & evaluation in higher education. 2017. Vol. 42, No 8, P. 1221-1232.
238. Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. URL: <http://www.unizg.hr/rz/dokumenti/grazdec.pdf>. (application date: 11.05. 2020).
239. Gronlund N. Assessment of Student Achievement. Third Custom Edition for the University of Alberta. Toronto : Pearson Education, Inc, 2006. 288 p.
240. Hallouma, B. Evaluate the quality of a university training curriculum to improve it: Towards a grid of indicators for assessing the quality of higher education. The Journal of Quality in Education. 2019. No 9 (14), 46 p. URL: <https://doi.org/10.37870/joqie.v9i14.196> (application date: 15.10. 2020).
241. Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions. Livre des Références. 2003. 32 p.
242. HCERES: High Council for Evaluation of Research and Higher Education. URL: <https://www.eqar.eu/register/agencies/agency/?id=29> (application date: 15.10.2020).

243. Hénard, F. Learning our lesson. Review of Quality teaching education: Policies and Practises. Paris : OCDE, 2010.
244. Hénard, F., & Roseveare, D. Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. An IMHE guide for higher education institutions. Paris: OECD, 2012.
245. Hernández, R. Does continuous assessment in higher education support student learning? Higher Education. 2012. No 64 (4), P. 489-502. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
246. Higher education and research in France, facts and figures: Summary. URL:[https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN\\_RESUME\\_higher\\_education\\_and\\_research\\_in\\_france\\_facts\\_and\\_figures\\_summary.php](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN_RESUME_higher_education_and_research_in_france_facts_and_figures_summary.php) (application date: 10.04. 2020).
247. Higher Education. France. Eurydice. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/higher-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/higher-education_en) (application date: 10.04. 2020).
248. Higher Education. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/higher-education> (application date: 15.05. 2020).
249. Higher education. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/higher%20education> (application date: 15.05. 2020).
250. Higher education. Oxford Learner's Dictionary URL:: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/higher-education> (application date: 17.04.2020).
251. History of Accreditation. URL: <http://www.acics.org/accreditation/content.aspx?id=2258> (application date: 13.01.2020).
252. Hurteau, M. & Houle, S. L'évaluation de programme : Réflexion concernant la théorie de l'évaluation: Symposium «l'évaluation de

- programme : notions, modèles et méthodologies». Prolégomènes à un projet de recherche ADMÉÉ internationale. XIXème Colloque ADMÉÉ Europe-Université de Luxembourg (Sept. 2006).
253. Hurteau, M. Les choix stratégiques en évaluation de programme. *L'évaluation en action*. 1991. No 1. 41 p.
254. Hurteau, M. Aspirer à un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur Bruxelles : De Boeck Supérieur "Pédagogies en développement"*, 2013. P.145-161.
255. Il reste à "reconstruire le lien entre l'évaluation et l'allocation des moyens" (Thierry Coulhon, au colloque du HCERES), sur [www.aefinfo.fr](http://www.aefinfo.fr) (consulté le 24 septembre 2020). URL: <https://www.aefinfo.fr/depeche/612742-il-reste-a-reconstruire-le-lien-entre-l-evaluation-et-l-allocation-des-moyens-thierry-coulhon-au-colloque-du-hceres> (application date: 15.07.2020).
256. *Innovative Assessment in Higher Education*. Edited by Cordelia Bryan and Karen Clegg. The Taylor & Francis e-Library, 2006, 227p.
257. Inspection générale de l'administration. URL: <https://www.interieur.gouv.fr/fr/Le-ministere/Organisation/Inspection-generale-de-l-administration> (application date: 11.02.2020).
258. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (I.G.A.E.N.R.). Organigramme de L'administration Centrale. URL: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr> (application date: 16.01.2020).
259. Instruction. LAROUSSE. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/instruction/43455?q=instruction#43376> (application date: 14.05.2019).
260. International. URL: <https://www.hceres.fr/fr/international> (application date: 11.03.2019).



261. Jacoby J. C. et. al. Enhancing learning through formative assessment. *Innovations in Education & Teaching International*. 2014. No 51(1), P. 72-83.
262. L'enseignement supérieur. Institut national des statistiques et des études économiques. URL: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1871> (application date: 04.10.2019).
263. L'évaluation intégrée. Hcéres. URL: <https://www.hceres.fr/fr/levaluation-integree> (application date: 14.07.2019).
264. La pratique de l'autoévaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/attendus-de-levaluation> (application date: 15.05.2019).
265. La validation des procédures. URL: <https://www.hceres.fr/fr/la-validation-des-procedures> (application date: 06.08.2020).
266. Laveault, D. & Fournier, C. Evaluation fondé sur les objectifs : approche métacognitives » in acte de la rencontre ADMEE 1988, Ed université libre de bruxelles, service de didactique expérimentale, 1988.
267. Le Déaut 2013, partie 4, I – L'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2013.
268. Le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. URL: <https://www.hceres.fr/fr> (application date: 16.09.2020).
269. Leclercq, D. Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles. Liège: Les éditions de l'Université, (Bel), 2003.
270. LegiFrance. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/> (application date: 10.05.2020).
271. Les acteurs clés. URL: <https://www.hceres.fr/fr/les-acteurs-cles> (application date: 07.06.2020).
272. Les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche , sur [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr) Ministère de l'éducation

- nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (application date: 30.11.2019)
273. Les campagnes d'évaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/les-campagnes-devaluation> (application date: 09.06.2020).
274. Les étapes du processus d'évaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/processus-devaluation-3> (application date: 19.08.2020).
275. Les missions. Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion. URL: <https://www.cefdg.fr/fr/La-cefdg/missions>. (application date: 09.06.2020).
276. Les rapports et synthèses. URL: <https://www.hceres.fr/fr/les-rapports-et-syntheses> (application date: 07.05.2020).
277. Les types de rapports d'évaluation. <https://www.hceres.fr/fr/les-rapports-et-syntheses> (application date: 17.02.2020).
278. Loi de programme no 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche [archive] et décret no 2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur [archive]. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000426953/> (application date: 13.10.2020).
279. Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/> (application date: 10.10.2020).
280. LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/> (application date: 15.11.2020).
281. Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur. Légifrance. URL:

- <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000693185/>  
(application date: 08.03.2020).
282. Loi no 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, «loi Savary » et décret no 85-258 du 21 février 1985 relatif l'organisation et au fonctionnement du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000692733/>  
(application date: 11.10.2020).
283. Loi organique n° 2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000394028/>.  
(application date: 15.12.2020).
284. Loi organique no 2010-837 du 23 juillet 2010 relative à l'application du cinquième alinéa de l'article 13 de la Constitution [archive]. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000022511151/>  
(application date: 05.01.2020).
285. Loi no 85-1376 du 23 décembre 1985 relative à la Recherche et au développement technologique et décret no 89-294 du 9 mai 1989 relatif au Comité national d'évaluation de la recherche [archive]. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000878228/>  
(application date: 07.03.2020).
286. L'Opération Campus : un plan exceptionnel en faveur de l'immobilier universitaire. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. URL: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56024/l-operation-campus-plan-exceptionnel-en-faveur-de-l-immobilier-universitaire.html> (application date: 14.11.2020).
287. LPPR : les chercheurs aussi descendent dans la rue, Le Monde, 27 janvier 2020. URL: [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/01/27/lppr-les-chercheurs-aussi-descendent-dans-la-rue\\_6027419\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/01/27/lppr-les-chercheurs-aussi-descendent-dans-la-rue_6027419_1650684.html) (application date: 05.05.2020).

288. McCoy B. Active and reflective learning to engage all students. *Universal Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 1(3), P. 146-153.
289. McDowell L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2011. No 36(7), P. 749-765. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488792> (application date: 04.08. 2020).
290. Memorandum of understanding between National Agency of Higher Education Quality assurance (Ukraine) and High Council for Evaluation of Research and Higher Education (France). URL: <https://en.naqa.gov.ua/12.06.2020.pdf> (application date: 05.06. 2020).
291. Mengquan, L.; Kai, Ch.; Le, G. The Operation Mechanisms of External Quality Assurance Frameworks of Foreign Higher Education and Implications for Graduate Education. *Chinese Education & Society*. 2016. Vol. 49. No 1/2, P. 72-85.
292. Mohamed S. Understanding One Aspect of the Knowledge Leakage Concept: People. S. Mohamed et al: *European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS)*, July 6th – 7th, 2006, Alicante, Spain.
293. Monod O. Recherche : l'évaluation au centre de la discorde, sur *Libération.fr*, 20 janvier 2020. URL: [https://www.liberation.fr/france/2020/01/20/recherche-l-evaluation-au-centre-de-la-discorde\\_1773379/](https://www.liberation.fr/france/2020/01/20/recherche-l-evaluation-au-centre-de-la-discorde_1773379/) (application date: 02.09. 2020).
294. Montée de la contestation à l'Université et au CNRS . *Le Monde*, 21 janvier 2020. URL: <https://www.lemonde.fr/blog/huet/2020/01/21/montee-de-la-contestation-a-luniversite-et-au-cnrs/> (application date: 02.09. 2020).
295. Niemiec J. Nauczyciele w przemianie i perspektywie. W: W. Prokopiuk (Red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”*, 1998, s. 75-81.

296. Norton L. et.al. Revitalising assessment design: What is holding new lecturers back? *Higher Education*. 2013. No 66 (2), P. 233–251. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9601-9> (application date: 01.06. 2020).
297. Overview of the Quality Assurance System in Higher Education: France. National Institution for Academic Degrees and University Evaluation. 2012. 63 p.
298. Overview of the Quality Assurance System in Higher Education: France. Second edition. National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education. Tokyo : Kodaira, 2017. 62 p. URL: [https://www.niad.ac.jp/n\\_kokusai/info/france/overview\\_fr2\\_e.pdf](https://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/france/overview_fr2_e.pdf) (application date: 08.09. 2020).
299. Overview Quality Assurance in Higher Education. France. 2013. URL: [http://www.niad.ac.jp/english/overview\\_fr\\_e.pdf](http://www.niad.ac.jp/english/overview_fr_e.pdf) (application date: 08.05. 2019).
300. Paivandi S. Quality Assurance in France. The Gradual Emergence of a New Culture. Delhi: Studera Press, 2017. 182p. URL: <http://www.studerapress.com/wp-content/uploads/2017/04/9-Quality-Assurance-in-France-The-Gradual-Emergence-of-a-New-Culture.pdf> (application date: 18.06. 2019).
301. Paquay L. et.al. Introduction. L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), L'évaluation, levier du développement professionnel ? Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010. P. 8-34.
302. Paradeise C. Higher-Education Systems and Institutions, France. In: Shin J., Teixeira P. (eds). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Berlin : Springer, 2017.
303. Paul J-J., Suleman, F. La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? *Education et Société*. 2005. Vol. 15, No 1, P. 19-43.

304. Postiaux N. & Salcin, A. Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation», 2009. P. 95-122.
305. Préparation de l'évaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/preparation-de-levaluation-3> (application date: 11.06.2021).
306. Présidence du HCERES : le collectif RogueESR appelle à multiplier les candidatures individuelles » URL: [.aefinfo.fr](https://www.aefinfo.fr) (application date: 21.12. 2020).
307. Présidence du HCERES : T. Coulhon, V. Chanut, C. Dargemont et J-L. Autran sont retenus pour une audition le 28 juillet . URL: <https://www.aefinfo.fr/depeche/630756-hceres-thierry-coulhon-devrait-etre-propose-a-la-presidence> (application date: 20.10. 2020).
308. Principes et méthodologie. URL: <https://www.hceres.fr/fr/principes-et-methodologie-3> (application date: 25.11. 2020).
309. Prost A. & Cytermann, J.-R. Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. Le Mouvement Social. 2010. P. 31–46.
310. Qualité de service. URL: <https://www.definitions-marketing.com/definition/qualite-de-service/> (application date: 20.10. 2020).
311. Qualité. Dictionnaire français. URL: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/qualite/#definition>
312. Qualité. Encyclopédie Illustrée du Marketing. URL: <https://www.definitions-marketing.com/definition/qualite/> (application date: 14.11. 2020).
313. Qualité. LAROUSSE. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/qualit%C3%A9/65477> (application date: 10.06. 2019).
314. Quality Assurance in Higher Education. France. EURYDICE. 2018. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/quality-assurance-higher-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/quality-assurance-higher-education_en) (application date: 09.05. 2019).

315. Quality Assurance of Cross-Border Higher Education (QACHE) Country Report France. 2015. 31 p. URL: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/02/QACHE-Country-Report-France.pdf> (application date: 04.08. 2019).
316. Questions orales: Vacance du poste de président du haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur . Sénat. URL: <https://www.senat.fr/questions/base/2019/qSEQ19121069S.html> (application date: 6.06. 2020).
317. Raucent B. Etre un enseignant: Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles: De Boeck, 2006.
318. Rayevnyeva O. V., Stryzhychenko K. A. Autonomy of the European Higher Education System: Characteristic Features of the Clusters. Проблеми економіки. 2017. №4. С. 424-429. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekon\\_2017\\_4\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekon_2017_4_56) (application date: 11.10. 2019).
319. Recherche : les risques de nouveaux clivages , Le Monde.fr, 14 oct. 2019 . URL: [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/10/14/recherche-les-risques-de-nouveaux-clivages\\_6015487\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/10/14/recherche-les-risques-de-nouveaux-clivages_6015487_1650684.html) (application date: 20.12. 2020).
320. Recognition of Accrediting Organizations: Policy and Procedures. URL: <https://www.chea.org/recognition-policy-procedures> (application date: 25.1. 2020).
321. Rege Colet N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation», 2009. P. 235-253.
322. RELIER-REseau quaLité en Enseignement superieur et Recherche Details. URL: <https://www.apollo.io/companies/RELIER-REseau-quaLité-en-Enseignement-superieur-et->

- Recherche/5da373916cc14a0001071c4f?chart=count (application date: 12.05.2020).
323. REseau quaLité en Enseignement superieur et Recherche. URL: <https://sites.google.com/a/iepg.fr/relier-univ/qui-sommes-nous> (application date: 21.12.2020).
324. Résultat de l'évaluation. URL: <https://www.hceres.fr/fr/resultat-de-levaluation-1>(application date: 25.10.2020).
325. Robert J., Thompson Jr. A New Paradigm for Liberal Education. Liberal Education. 2014. Vol. 100, No. 3. URL: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/new-paradigm-liberal-education> (application date: 23.02.2020).
326. Roegiers X. L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : De Boeck, 2004.
327. Roegiers X. La pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck, 2000.
328. Romainville M. & Coggi, C. Conclusions. Dans M. Romainville (dir.), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, "Perspectives en éducation et formation", 2009. P. 255-266.
329. Romainville M. Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? Dans M. Romainville (dir.), Evaluation et enseignement supérieur Bruxelles : De Boeck Supérieur, "Pédagogies en développement", 2013. P. 273-321.
330. Romainville M. L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Paris: Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2002. URL: <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html> (application date: 12.12.2020).
331. Saifi S., et.al.. Assessing the quality of assessment techniques at higher education level. International Journal of Business & Social Science. 2011. No.2 (12), P. 273-280.



332. Sallis E. Total quality management in education. Philadelphia, London: Kogan Page, 2003. 155 p.
333. Sambell K., McDowell L., & Montgomery, C. Assessment for Learning in Higher Education. Abington: Routledge, 2013.
334. Schray V. Assuring Quality in Higher Education: Key Issues and Questions for Changing Accreditation in the United States. URL: <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/schray.pdf> (application date: 21.01.2021).
335. Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) (application date: 20.02.2021) (application date: 25.01.2021).
336. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
337. Streeting W. & Wise G. Rethinking the values of higher education – consumption, partnership, community? 2009. URL: <https://www.sparqs.ac.uk/ch/F2%20Rethinking%20the%20Values%20of%20Higher%20Education.pdf> (application date: 25.01.2021).
338. Stumpf A., Garessus P.A., Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 2017. No. 33(1). URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1196> (application date: 23.01.2021).
339. Système. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/Syst%C3%A8me> (application date: 23.01.2021).
340. Système. E-marketing. URL: <https://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Systeme-243287.htm> (application date: 20.09. 2020).

341. Système. Les Définitions. Le dico des définitions. URL: <https://lesdefinitions.fr/systeme> (application date: 20.02. 2021).
342. Système. LAROUSSE. URL:<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syst%C3%A8me/76262> (application date: 20.02.2019).
343. Taras M. Issues of power and equity in two models of self-assessment. Teaching in Higher Education. 2008. No. 13(1), P. 81-92. URL: <https://doi.org/10.1080/13562510701794076> (application date: 15.03. 2020).
344. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/) (application date: 20.12. 2020).
345. The European Association (Network) for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). URL: <http://www.enqa.eu>; [www.aeres4evaluation.com/News/News/ENQA](http://www.aeres4evaluation.com/News/News/ENQA) (application date: 26.11. 2020).
346. The European Higher Education Area in2020 (2020). Bologna Process Implementation Report. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ehea\\_bologna\\_2020.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ehea_bologna_2020.pdf) (application date: 21.02. 2021).
347. The keys to evaluation. URL: <https://www.hceres.fr/en/keys-evaluation> (application date: 11.12. 2020).
348. Total Quality Management – TQM). Delhi : Dorling Kindersley, 2009. – 272 p.
349. Troger V. De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et culture" In: Sociétés contemporaines. 1999. No 35. P. 19-42. URL: DOI : <https://doi.org/10.3406/socco.1999.1738> (application date: 11.10. 2019).
350. Two Ukrainian PhD Programs in Economics accredited by HCERES, France. URL: <https://naqa.gov.ua/2019/07/two-ukrainian-phd-programs-in-economics-accredited-by-hceres-france/> (application date: 13.10. 2020).

351. Une évaluation qui s'adapte aux spécificités de chaque coordination territoriale. URL: <https://www.hceres.fr/fr/principes-et-methodologie-3> (application date: 07.11. 2020).
352. University education. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/university-education> (application date: 07.07.2020)
353. University quality indicators: a critical assessment. Directorate General for internal policies. Policy department B: structural and cohesion policies. Culture and education. 2015. 248 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563377/IPOL\\_STU%282015%29563377\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563377/IPOL_STU%282015%29563377_EN.pdf) (application date: 11.12.2020).
354. Value-Added Assesment: accountability's New Frontier. Perspectives. American Association of State Colleges and Universities, 2008. URL: [http://www.aascu.org/pdf/06\\_perspectives.pdf](http://www.aascu.org/pdf/06_perspectives.pdf) (application date: 05.10. 2020).
355. Van Vught, F. A., Westerheijden, Don F. Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. Higher Education. 1994. Vol. 28, No. 3, P. 355-371. URL: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/7/228/files/2016/01/Towards-a-General-Model-1f4rmje.pdf> (application date: 04.05. 2020).
356. Visite de l'université ou de la coordination territoriale. Déroulement type d'une visite. URL: <https://www.hceres.fr/fr/visite-de-luniversite-ou-de-la-coordination-territoriale> (application date: 02.07. 2020).
357. What Is an Open System? Adapted from "Field Guide to Consulting and Organizational Development". URL: <https://managementmemorandumlp.org/misc/orgs-open-systems.pdf> (application date: 12.12. 2020).
358. Younes, N. Évaluer l'enseignement à l'Université : Une interface socio-informatique potentiellement efficace et équitable, Dans Actes du 16ème Colloque international de 327 l'Association pour le Développement des

Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe), 4-6 septembre 2004, France, Liège.

359. Younès, N. et.al. La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck Supérieur «Pédagogies en développement», 2013, P. 109-126.

## ДОДАТКИ

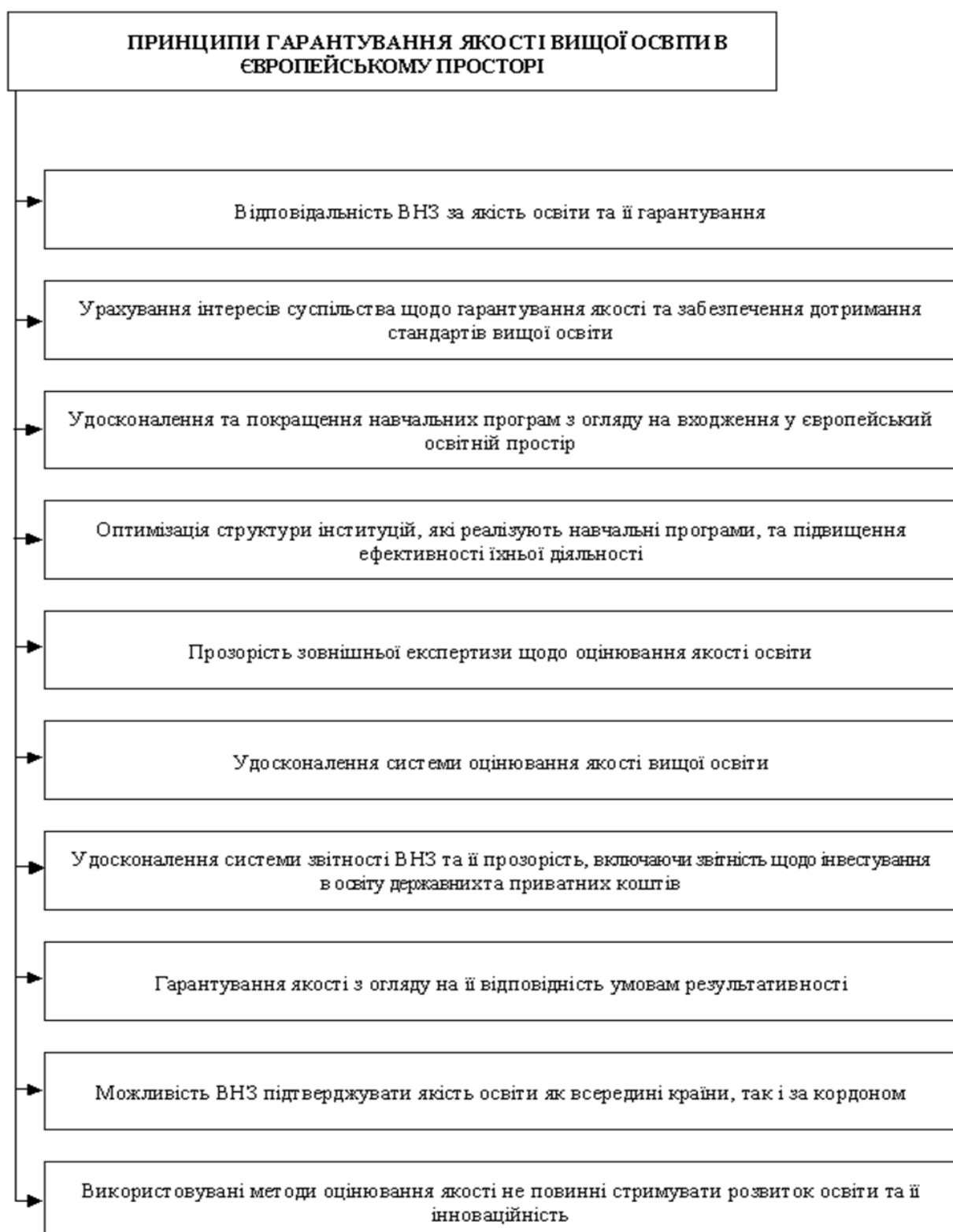
## Додаток А

## Система забезпечення якості вищої освіти (За ESG)



## Додаток Б

## Основні принципи гарантування якості вищої освіти (За ESG)



## Трактування поняття «якість» різними джерелами

Трактування поняття «якість» різними джерелами		
№	Джерело	Визначення
<b>Законодавчі джерела</b>		
1	Закон України «Про вищу освіту»	« <b>Якість вищої освіти</b> — це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства».
2	Закон України «Про вищу освіту»	« <b>Якість вищої освіти</b> — це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, що відображає її професійну компетентність відповідно до стандартів вищої освіти; це якісні та кількісні показники результатів навчання осіб, що здобули вищу освіту відповідного освітнього чи освітньо-наукового ступеня, які засвідчують рівень їхньої компетентності та здатності до професійної діяльності відповідно до напрямку підготовки та спеціальності (спеціалізації); рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти».
<b>Академічні джерела</b>		
3	І. Є. Булах	«Якість освіти в узагальненому вигляді є сукупністю властивостей та характеристик освітнього процесу, які наділяють його здатністю формувати такий рівень професійної компетентності, що задовольняє реальні потреби громадян, підприємств і організацій, а також ті, які можуть виникнути у майбутньому і відповідатимуть інтересам суспільства та держави».
4	Ю. Ф. Зінковський	«Якість вищої освіти – це комплексна характеристика, що відображає діапазон і рівень освітніх послуг, які надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якість вищої освіти є системною категорією, яка охоплює поняття «якість навчання» і «якість підготовки».
5	С. Д. Некрасов	«Якість освіти, з одного боку, складається з окремих якісних характеристик, з іншого – є системою, призначеною для вирішення конкретних професійних завдань, а основною об'єднуючою ланкою між окремими параметрами є професійне завдання».
6	О. Я. Савченко	«Якість освіти як соціально-педагогічне явище вивчається у двох площинах – теоретико-методологічній та практичній. У першій площині дослідники ведуть пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування освітніх систем. У другій – ставлять перед собою більш прагматичні цілі, пов'язані з пошуком

		способів впливу на якість освіти та управління процесом її поліпшення».
7	С.Ф. Клепко	«Якість освіти – це та її характеристика, що засвідчує про здатність освіти сприяти чи навіть забезпечувати успішну життєдіяльність суспільства і також особистості».



**Указ № 2006-1334 від 3 листопада 2006 р. Про організацію та діяльність  
Агентства з оцінки досліджень та вищої освіти (переклад з французької)**

**Розділ I: Рада агентства (Статті 1 - 8)**

**Стаття 1**

Рада забезпечує узгодженість процедур з оцінювання, що застосовуються у філіях агентства. Як така, вона визначає для кожного підрозділу структуру, цілі, критерії та процедури для проведення процедури з оцінювання. Вона гарантує, що критерії та процедури, запроваджені відомством, враховують різноманітність характеру та місії структур та навчальних курсів, що оцінюються, а також різноманітність дисциплінарних сфер відповідно до статей L. 112-1, L. 114-1 та L. 114-3-2 Кодексу досліджень та у главі III Книги I освітнього кодексу. Вона також визначає умови, за яких проводиться оцінювання на прохання міністрів, відповідальних за вищу освіту та дослідження.

**Стаття 2**

Члени ради, а також її голова призначаються указом, прийнятим за доповіддю міністра, відповідального за дослідження, та міністра, відповідального за вищу освіту. Члени, згадані у 2-му пункті статті L. 114-3-3 Кодексу досліджень, обираються з числа кандидатів, запропонованих президентами або директорами державних закладів вищої освіти, державних установ, які мають статутну науково-дослідну місію, а також громадських фондів, згаданих у статті L. 343-1 Кодексу досліджень, що здійснюють дослідницьку роботу. Кожна установа чи організація може запропонувати кандидата. Організації та установи, в яких працює понад тисяча агентів, можуть запропонувати двох. Члени, згадані в 3-му пункті вищезазначеної статті L. 114-3-3, обираються серед кандидатів, запропонованих органами оцінювання, згаданими в першому абзаці статті L. 952-6 Кодексу про освіту у статті L. 321-2 Кодексу досліджень, та іншими органами з оцінювання, створеними в державних закладах, що мають статутну дослідницьку місію, а також фондами, згаданими в попередньому пункті.

## Додаток Д

**Указ № 2014-1365 від 14 листопада 2014 року про організацію та функціонування Вищої ради з оцінки наукових досліджень та вищої освіти (переклад з французької) [194]**

**(Останнє оновлення даних для цього тексту: 29 лютого 2020 р)**

**Розділ 1: Колегія Вищої ради з оцінки наукових досліджень та вищої освіти (статті 1 - 7)**

**Стаття 1**

Змінено Указом n ° 2019-1017 від 2 жовтня 2019 року - ст. 2. Колегія, яка керує Вищою радою з оцінки наукових досліджень та вищої освіти, згадана I-ою у статті L. 114-3-3 Кодексу досліджень, гарантує те, що оцінки, здійснені Вищою радою а також ті, які здійснюються іншими органами, процедури яких вона затверджує, враховують національні та територіальні виміри вищої освіти та досліджень, зокрема в рамках територіальної координації та груп, зазначених у статті L. 718-2 освітнього кодексу. Це також гарантує е, що ці оцінки враховують зв'язок між навчанням та дослідженнями. Вона також визначає структуру, цілі, критерії та умови процедур оцінювання відповідно до принципів, викладених у другому абзаці статті L. 114-3-1 Кодексу досліджень. У випадку, коли Вища рада забезпечує якість оцінювання, здійсненого іншими органами, шляхом перевірки прийнятих процедур, колегія також забезпечує дотримання цих принципів. Колегія гарантує, що прийняті критерії та процедури оцінювання, яке здійснюється або затверджуються Вищою Радою, враховують різноманітність характеру та місії структур та освітніх курсів, які оцінюються, а також різноманітність дисциплінарних сфер. Вона також встановлює загальні рамки, в яких проводяться оцінки, дослідження або аналізи, які здійснюються на прохання міністрів, відповідальних за галузь вищої освіти та досліджень. З метою постійного вдосконалення критеріїв та процедур оцінювання, вона забезпечує регулярний діалог Вищої ради з інституційними гравцями та органами, які беруть участь у проведенні різних оцінювань.

## **Оголошення про проведення процедури акредитації освітньо-наукової програми «Економіка» у КНТЕУ**

У рамках проекту Erasmus+ «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до європейських вимог» Вищою радою з питань оцінки науково-дослідницької роботи і вищої освіти Франції (HCERES) впродовж 2018-2019 рр. проводиться процедура акредитації освітньо-наукової програми «Економіка» у КНТЕУ.

Акредитаційна процедура відбувається відповідно до стандартів Hcéres, уніфікованих з вимогами Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти.

Досвід підготовки та проведення акредитації дозволяє виділити наступні ключові аспекти:

- Hcéres розроблено детальне методологічне супроводження акредитаційної процедури (підготовки звіту самооцінки, формування додатків до нього, чіткий тайм-менеджмент, ґрунтовна підготовка візиту акредитаційної комісії, прозорі та зрозумілі процедури підготовки звіту акредитаційної комісії та прийняття рішення щодо надання акредитації та ін.), що обумовлює чітке розуміння університетом порядку та змісту етапів акредитаційної процедури та сприяє її ефективному проведенню;

- прозорість акредитаційної процедури, відкрите спілкування експертів з усіма особами, який мають відношення до реалізації освітньо-наукової програми (далі – ОНП), сприяє удосконаленню ОНП, фокусуванню уваги колективу університету на окремих аспектах її реалізації та формуванню пропозицій щодо удосконалення ОНП, наприклад, роботи групи забезпечення ОНП, посилення зворотного зв'язку з випускниками програми;

- підготовка до проведення акредитації зумовила необхідність переосмислення вітчизняних реалій підготовки докторів філософії з огляду на європейські стандарти та підходи, що актуалізувало удосконалення внутрішньо університетських положень та організаційної структури у цій сфері;

- самоаналіз реалізації ОНП в контексті європейських стандартів дозволив звернути додаткову увагу на певні аспекти підготовки докторів філософії, наприклад, потребу в посиленні інтернаціоналізації досліджень;

- французькі критерії оцінювання спираються на європейські університетські традиції функціонування освітньо-наукових програм в рамках автономних “докторських

шкіл”, тоді як підготовка докторів філософії в Україні сконцентрована на кафедрах. Це потребувало відповідного переосмислення підходів до застосування тих чи інших критеріїв оцінювання;

- наявність чітких та узгоджених внутрішньоуніверситетських положень щодо реалізації освітньо-наукової програми, системи внутрішнього забезпечення якості є наріжним каменем відповідності ОНП критеріям оцінювання, які застосовуються HCERES;

- необхідним вважаємо узгодження українського понятійного апарату у сфері підготовки аспірантів із англomовним, що сприятиме подальшій інтеграції в європейський освітній простір, популяризації українських ОНП для іноземних студентів, викладачів та науковців.

На основі уже пройдених етапів акредитаційної процедури освітньо-наукової програми “Економіка” впродовж 2018-2019 рр. можемо стверджувати, що стандарти та критерії Вищої ради з питань оцінки науково-дослідницької роботи і вищої освіти Франції та європейські стандарти забезпечення якості є цілком придатними для проведення акредитації вітчизняних освітньо-наукових програм, а досвід роботи HCERES заслуговує на детальне вивчення та застосування в ході розвитку національного механізму акредитації освітньо-наукових програм

**КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ  
РОЗПОРЯДЖЕННЯ**

**від 10 липня 2019 р. № 554-р  
Київ**

**Про затвердження переліку іноземних акредитаційних агентств та агентств  
із забезпечення якості вищої освіти, які видають сертифікати про  
акредитацію освітніх програм, що визнаються в Україні**

1. Відповідно до частини восьмої статті 25 Закону України “Про вищу освіту” затвердити перелік іноземних акредитаційних агентств та агентств із забезпечення якості вищої освіти, які видають сертифікати про акредитацію освітніх програм, що визнаються в Україні, згідно з додатком.

2. Міністерству освіти і науки здійснювати щороку моніторинг Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти (EQAR) та подавати Кабінету Міністрів України у разі потреби пропозиції щодо внесення змін до переліку, затвердженого цим розпорядженням.

<b>Прем'єр-міністр України</b> Інд. 73	<b>В.ГРОЙСМАН</b>
---	-------------------

Додаток до розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 554-р	
--	--

**ПЕРЕЛІК**

**іноземних акредитаційних агентств та агентств із забезпечення  
якості вищої освіти, які видають сертифікати про акредитацію  
освітніх програм, що визнаються в Україні**

Найменування агентства мовою оригіналу	Найменування агентства українською мовою
1. Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (Portugal)	Агентство з оцінювання та акредитації вищої освіти (Португалія)
2. Andalusian Agency of Knowledge, Department of Evaluation and Accreditation (Spain)	Андалузське агентство із знань, Департамент оцінювання та акредитації (Іспанія)
3. Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance (Switzerland)	Швейцарське агентство з акредитації та забезпечення якості (Швейцарія)
4. Aragon Agency for Quality Assurance and Strategic Foresight in Higher Education (Spain)	Арагонське агентство із забезпечення якості та стратегічного прогнозування у вищій освіті (Іспанія)

- |   |   |
|---|---|
| 5. Hungarian Accreditation Committee (Hungary)  | Угорська комісія з акредитації (Угорщина)   |
| 6. The Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León (Spain)  | Агенція із забезпечення якості університетської системи в Кастилії та Ліоні (Іспанія)                     |
| 7. Agency for Quality Assurance in the Galician University System (Spain)   | Агентство із забезпечення якості в університетській системі Галісії (Іспанія)                             |
| 8. Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Belgium)   | Агентство з оцінки якості вищої освіти (Бельгія)  |
| 9. Accreditation Agency in Health and Social Sciences (Germany)   | Акредитаційне агентство у галузях охорони здоров'я та суспільних наук (Німеччина)                         |
| 10. The Danish Accreditation Institution (Denmark)  | Данський інститут акредитації (Данія)   |
| 11. Academic Information Centre (Latvia)  | Центр академічної інформації (Латвія)   |
| 12. National Agency for the Quality Assessment and Accreditation of Spain (Spain)   | Національне агентство з оцінювання якості та акредитації Іспанії (Іспанія)                                |
| 13. Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes (Germany)  | Агентство із забезпечення якості через акредитацію навчальних програм (Німеччина)                         |
| 14. Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria (Austria)  | Австрійське агентство із забезпечення якості та акредитації (Австрія)                                     |
| 15. Catalan University Quality Assurance Agency (Spain)   | Агентство із забезпечення якості Каталонського університету (Іспанія)                                     |
| 16. Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (Romania)   | Румунське агентство із забезпечення якості вищої освіти (Румунія)   |
| 17. Agency for Science and Higher Education (Croatia)   | Агентство з науки та вищої освіти (Хорватія)  |
| 18. ASIIN e.V.,<br>Akkreditierungsagentur für Studiengänge der<br>Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der<br>Naturwissenschaften und der Mathematik<br>(Germany) | Агентство з акредитації за програмами з інженерії, інформатики, природознавства та математики (Німеччина) |
| 19. British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education (United Kingdom)   | Британська акредитаційна рада незалежної безперервної та вищої освіти (Великобританія)                    |
| 20. Engineering Degree Commission (France)  | Комісія інженерної освіти (Франція)   |
| 21. European Association of Establishments for Veterinary Education (Austria)   | Європейська асоціація закладів ветеринарної освіти (Австрія)  |
| 22. Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (Estonia)   | Естонське агентство якості вищої та професійної освіти (Естонія)  |
| 23. Evaluation Agency Baden-Württemberg (Germany)   | Агентство з оцінювання Баден-Вюртемберга (Німеччина)  |
| 24. Foundation for International Business Administration Accreditation (Germany)  | Фундація з акредитації міжнародного бізнес-адміністрування (Німеччина)                                    |
| 25. Finnish Education Evaluation Centre (Finland)   | Центр оцінювання освіти Фінляндії (Фінляндія)   |

- |  |   |
|--|---|
| 26. <i>Fundación para el Conocimiento Madrimasd</i> (Spain)                                    | Фонд знань Мадрімасд (Іспанія)  |
| 27. High Council for Evaluation of Research and Higher Education (France)                      | Вища рада з оцінювання наукових досліджень та вищої освіти (Франція)                                |
| 28. Institutional Evaluation Programme (Switzerland)   | Агентство “Програма інституційного оцінювання” (Швейцарія)  |
| 29. Music Quality Enhancement (Belgium)  | Агентство з покращення якості музики (Бельгія)  |
| 30. National Evaluation and Accreditation Agency (Bulgaria)                                    | Національне агентство з оцінювання та акредитації (Болгарія)  |
| 31. Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (Norway)                               | Норвезьке агентство із забезпечення якості в освіті (Норвегія)                                      |
| 32. Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (Netherlands)                   | Акредитаційна організація Нідерландів та Фландрії (Нідерланди)                                      |
| 33. Polish Accreditation Committee (Poland)  | Польський акредитаційний комітет (Польща)   |
| 34. Quality Assurance Agency for Higher Education (United Kingdom)                             | Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Великобританія)                                      |
| 35. Quality and Qualifications Ireland (Ireland)   | Агентство з якості та кваліфікації Ірландії (Ірландія)  |
| 36. Centre for Quality Assessment in Higher Education (Lithuania)                              | Центр оцінювання якості у вищій освіті (Литва)  |
| 37. Agency for Quality of the Basque University System (Spain)                                 | Агентство з якості Баскської університетської системи (Іспанія)                                     |
| 38. Quality Assurance Unit of the Flemish University and University Colleges Council (Belgium) | Відділ із забезпечення якості Ради фламандського університету і університетських коледжів (Бельгія) |
| 39. Central Evaluation and Accreditation Agency (Germany)                                      | Центральне агентство з оцінювання і акредитації (Німеччина)   |
| 40. Slovenian Quality Assurance Agency (Slovenia)  | Словенське агентство із забезпечення якості вищої освіти (Словенія)                                 |

## Додаток Ж

## Порівняння ключових характеристик систем вищої освіти Франції та України

Франція	Україна
<b>Типи вищих закладів освіти</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ліцеї, для отримання свідоцтва технічного спеціаліста з вищою освітою (BTS) та у підготовчих класах;</li> <li>- технологічні інститути при університетах, для отримання технічного університетського диплому;</li> <li>- університети, для отримання диплому Бакалавр / Магістр;</li> <li>- підготовчі класи до вступу у Вищі школи</li> <li>- спеціалізовані школи, для отримання диплому з охорони здоров'я, соціальних робіт, мистецтва та архітектури;</li> <li>- великі/вищі школи (<i>grandes ecoles</i>);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- університети;</li> <li>- академії, інститути;</li> <li>- коледжі.</li> </ul>
<b>Ступені вищої освіти</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лісанс (після 3 років навчання);</li> <li>2. Мгістр (+1 додатковий рік навчання);</li> <li>3. Доктор (після 8 років навчання в університеті).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Початковий рівень (молодший бакалавр);</li> <li>2. Перший, бакалаврський рівень (бакалавр);</li> <li>3. Другий, магістерський рівень (магістр);</li> <li>4. Третій, освітньо-науковий, освітньо-творчий рівень (доктор філософії, доктор мистецтв);</li> <li>5. Науковий (доктор наук).</li> </ol>
<b>Здійснення контролю за якістю вищої освіти</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вища рада з оцінки досліджень та вищої освіти HCERES (le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur).             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комісія дипломованих інженерів (<i>Commission des Titres d'Ingénieur, CTI</i>), яка здійснює оцінку програм для підготовки майбутніх інженерів.</li> <li>2. Комісія з оцінки підготовки та дипломів у сфері менеджменту (<i>Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion</i>,</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Система внутрішнього забезпечення якості;</li> <li>- Система зовнішнього забезпечення якості;</li> <li>- Система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ з оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.</li> </ul>



<p><i>CEFDG</i>), яка встановлює систему управління якістю вищої освіти стосовно дисциплін у сфері бізнесу та менеджменту.</p> <p>3. Консультативна національна комісія університетських технологічних інститутів (<i>Commission consultative nationale des IUT, CCN-IUT</i>), яка здійснює зовнішнє забезпечення якості для університетських технологічних інститутів.</p> <p>4. Генеральна інспекція Адміністрації національної освіти та досліджень (<i>Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, IGAENR</i>).</p>	
Законодавча база	
Закон «Про орієнтацію вищої освіти» від 26.01.1984 № 84-42	Закон України від 01.07.2014 №1556-VII "Про вищу освіту"
Контролюючі органи	
Міністерство вищої освіти, досліджень та інновацій (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation).	Міністерство освіти і науки України

## Додаток 3

**Відгук щодо оцінювання та акредитації двох освітньо-наукових програм  
«Економіка» (Київський національний торговельноекономічний  
університет (КНТЕУ) і Харківський національний економічний  
університет ім. Семена Кузнеця (ХНЕУ)**

**«1. Французька методологія оцінки**

В рамках Проекту Erasmus + «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до європейських вимог» (С3QA), Київський національний торговельноекономічний університет (КНТЕУ) і Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (ХНЕУ) уповноважили Вищу Раду Франції з оцінки наукових досліджень та вищої освіти (Hcéres) провести оцінку освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти «Економіка». Оцінка ґрунтується на «Стандартах зовнішньої оцінки підготовки аспірантів за межами Франції», ухвалених 26 березня 2018 року Радою Hcéres .

Весь процес (оцінка та акредитація освітньо-наукових програм) поділено на 3 основні етапи: 1) підготовка заявником звіту про самооцінку, 2) зовнішня оцінка, 3) прийняття рішення про акредитацію постійною комісією Hcéres.

1) - Звіт про самооцінку розробляється командою, відповідальною за програму, відповідно до вимог Hcéres із посиланням на докази, визначені Hcéres.

2) - Зовнішня експертна оцінка проводиться Hcéres із залученням експертної комісії, яка включає міжнародних експертів (з числа професорсько-викладацького складу) та аспіранта: від 4 до 6 осіб. Комісію очолює голова, а її робота координується представником Hcéres протягом усього процесу. Наприкінці цього етапу подається звіт про оцінку, що підлягає публікації. Вищому навчальному закладу пропонується надати офіційні коментарі, які будуть опубліковані разом зі звітом.

3) – Зрештою, акредитація освітньо-наукової програми спрямована на те, щоб перевірити її відповідність ряду критеріїв у розрізі таких сфер (аналогічно тим, що застосовувалися під час оцінки): Сфера 1 - Наукове позиювання аспірантури Сфера 2 - Організація і управління аспірантурою Сфера 3 - Керівництво і підготовка аспірантів Сфера 4 - Працевлаштування докторів філософії

Акредитаційна комісія, члени якої призначаються Hcéres окремо від експертної комісії, вивчає заключний звіт про оцінку та приймає рішення про акредитацію. Загалом, процес триває приблизно 9 місяців, починаючи з попереднього візиту до університетів двох

представників Hcéres напередодні обговорення взаємних зобов'язань за угодою про акредитацію; у випадку двох українських університетів попереднього візиту не відбувалося.

Пакет документів про самооцінку у цілях акредитації програми підготовки бакалаврів / магістрів / докторів філософії

Суб'єкт оцінки зобов'язаний підготувати пакет документів про самооцінку відповідно до наведених нижче рекомендацій.

Документ, підготовлений закладом вищої освіти (ЗВО), має включати наступні 5 елементів.

1) Офіційний запит від ЗВО (за підписом ректора або декана) щодо проведення оцінки або акредитації із зазначенням причин для такого запиту. Він також може визначати певні питання, на яких експертам слід сконцентрувати увагу

2) Детальна характеристика ЗВО:

ЗВО, що подає документи - ЗВО: - Структурний підрозділ, факультет або відділ, що перевіряється: - Рік заснування та умови: - Правовий статус: - Розташування ЗВО: Місто (-а): Навчальні будівлі: Організаційна схема (додається)

Ректор чи директор ЗВО - Прізвище, ім'я та по батькові: - Посада та науковий ступінь: - Основна дисципліна, що викладається:

Внутрішня організація: Ректорат, факультети, відділи, адміністративні одиниці

Структура навчального плану та результати попередніх оцінок / акредитацій

Структура та потенціал дослідницької організації

Система якості

Наявні матеріальні та людські ресурси ЗВО за останні чотири 4 роки - Людські ресурси: розподіл за статусом та категорією персоналу (викладацький та адміністративний персонал) повної зайнятості; - Річний та довгостроковий бюджет: сума та характер доходів / витрат; - Майно: тип і стан нерухомості

Чисельність аспірантів та їх класифікація за останні 4 роки Розподіл чисельності аспірантів за освітнім рівнем програм та роками навчання, статтю; кількість аспірантів, які навчаються за грантами або зі стипендіями; чисельність іноземних та іногородніх аспірантів; розподіл аспірантів за ознакою первинне навчання / стажування / відновлене навчання тощо.

Будь-яка інша інформація, яку суб'єкт оцінки вважає корисною.

2. Українське агентство (НАЗЯВО): якою мірою стандарти, що застосовувалися для цієї подвійної пілотної оцінки, прийнятні до застосування в українських реаліях

Європейські стандарти, що застосовуються Hcéres, є повністю прийнятними в Україні.

Жоден з цих стандартів не розглядався суб'єктами оцінки або експертами як неприйнятні або невідповідні. Ці стандарти є прийнятними, оскільки вони повністю охоплюють усю

освітньо-наукову програму підготовку докторів філософії (аналогічне актуально для бакалаврських або магістерських програм, але з іншим набором критеріїв оцінки), від зарахування аспірантів до їх випуску та працевлаштування

Стандарти також повністю сумісні з українською системою вищої освіти, в якій підготовка докторів філософії є повністю регульованою, а умови набору, наукового керівництва, моніторингу аспірантів і присудження наукового ступеня визначені наказами міністерства.

### **3. Відгук від університетів**

#### **3.1. Відгук від Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ)**

У рамках проекту Erasmus+ «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до європейських вимог» Вищою радою з питань оцінки науково-дослідницької роботи і вищої освіти Франції (HCERES) впродовж 2018-2019 рр. проводиться процедура акредитації освітньо-наукової програми «Економіка» у КНТЕУ.

Акредитаційна процедура відбувається відповідно до стандартів Hcéres, уніфікованих з вимогами Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти.

Досвід підготовки та проведення акредитації дозволяє виділити наступні ключові аспекти: Hcéres розроблено детальне методологічне супроводження акредитаційної процедури (підготовки звіту самооцінки, формування додатків до нього, чіткий тайм-менеджмент, ґрунтовна підготовка візиту акредитаційної комісії, прозорі та зрозумілі процедури підготовки звіту акредитаційної комісії та прийняття рішення щодо надання акредитації та ін.), що обумовлює чітке розуміння університетом порядку та змісту етапів акредитаційної процедури та сприяє її ефективному проведенню;

прозорість акредитаційної процедури, відкрите спілкування експертів з усіма особами, який мають відношення до реалізації освітньо-наукової програми (далі – ОНП), сприяє удосконаленню ОНП, фокусуванню уваги колективу університету на окремих аспектах її реалізації та формуванню пропозицій щодо удосконалення ОНП, наприклад, роботи групи забезпечення ОНП, посилення зворотного зв'язку з випускниками програми;

підготовка до проведення акредитації зумовила необхідність переосмислення вітчизняних реалій підготовки докторів філософії з огляду на європейські стандарти та підходи, що актуалізувало удосконалення внутрішньо університетських положень та організаційної структури у цій сфері;

самоаналіз реалізації ОНП в контексті європейських стандартів дозволив звернути додаткову увагу на певні аспекти підготовки докторів філософії, наприклад, потребу в посиленні інтернаціоналізації досліджень;

французькі критерії оцінювання спираються на європейські університетські традиції функціонування освітньо-наукових програм в рамках автономних “докторських шкіл”, тоді як підготовка докторів філософії в Україні сконцентрована на кафедрах. Це потребувало відповідного переосмислення підходів до застосування тих чи інших критеріїв оцінювання; наявність чітких та узгоджених внутрішньо університетських положень щодо реалізації освітньо-наукової програми, системи внутрішнього забезпечення якості є наріжним каменем відповідності ОНП критеріям оцінювання, які застосовуються HCERES; необхідним вважаємо узгодження українського понятійного апарату у сфері підготовки аспірантів із англomовним, що сприятиме подальшій інтеграції в європейській освітній простір, популяризації українських ОНП для іноземних студентів, викладачів та науковців. На основі уже пройдених етапів акредитаційної процедури освітньо-наукової програми “Економіка” впродовж 2018-2019 рр. можемо стверджувати, що стандарти та критерії Вищої ради з питань оцінки науково-дослідницької роботи і вищої освіти Франції та європейські стандарти забезпечення якості є цілком придатними для проведення акредитації вітчизняних освітньо-наукових програм, а досвід роботи HCERES заслуговує на детальне вивчення та застосування в ході розвитку національного механізму акредитації освітньо-наукових програм.

### **3.2. Відгук від Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця (ХНЕУ)**

Участь ХНЕУ ім. С. Кузнеця в проєкті Erasmus+ СЗQA «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до європейських вимог» надала можливість вивчити досвід університетів-партнерів щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості PhD програм, розуміння важливості циклічності процесу оцінювання якості ОНП, зокрема програм третього циклу.

Під час підготовки до оцінювання та акредитації PhD програми “Економіка” було переглянуто та упорядковано: внутрішні регуляторні положення; цілі, зміст освітньої програми, взаємозв’язок освітніх компонентів та очікуваних результати навчання; умови прийому на навчання за освітньою програмою, їх доступність, прозорість та публічність; форми та методи навчання і викладання, проведення досліджень; форми контрольних заходів та критерії оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти; механізми академічної підтримки здобувачів вищої освіти.

### **4. Відгук Hcéres щодо впровадження системи оцінювання в Україні**

Оскільки методологія та стандарти Hcéres повністю відповідають ESG та європейській методології (Hcéres є повноправним членом ENQA та EQAR), нове українське агентство

може повністю покластися на досвід, методологію та стандарти, розроблені Hcéres для створення власної системи оцінювання. Маючи багаторічний досвід роботи в цій сфері, Hcéres готова підтримати нове українське агентство, організувавши семінари, робочі дні та обмін досвідом щодо створення нового агентства, його функціонування, розробки стандартів, методології відповідно до об'єктів, що підлягають оцінці: ЗВО, освітніх програм, досліджень.

5. Відгуки та пропозиції щодо Проекту Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти

Враховуючи отриманий позитивний досвід у результаті оцінки якості освітньо-наукової програми 051 «Економіка» у межах процедури її міжнародної акредитації та рекомендацій експертної комісії, вважаємо, що Проект Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти відповідає вимогам Європейського освітнього середовища, зокрема вимогам Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти і стандартів Вищої ради з оцінки наукових досліджень та вищої освіти Франції.

Разом з тим: - проект положення не враховує особливостей оцінювання освітньо-наукових програм, зокрема, у частині забезпечення якості наукової та дослідницької складових підготовки докторів філософії (наявність наукової політики закладу вищої освіти, активного співробітництва із науковими установами, наявність засобів для наукового співробітництва аспірантів тощо);

проект положення слід доповнити групою критеріїв, які враховують порядок підготовки докторів філософії (здійснення оцінювання аспірантів, наукового керівництва та інші);

- текст проекту положення не відповідає принципу правової визначеності, зокрема, відсутнє тлумачення терміну “акредитаційна справа”, “прийом заяви”, “реєстрація заяви”;

у підпункті 5 пункту 4 розділу 3 “рецензії та відгуки роботодавців (за наявності)” пропонуємо видалити текст у дужках, адже відповідність освітніх та освітньо-наукових програм потребам ринку праці є вкрай важливою;

- у розділі 2 пункт 6 – не зрозуміло на якому етапі і хто приймає рішення щодо відповідності освітньої програми за кожним критерієм згідно зі шкалою оцінювання;

розділ 3 пункт 9 – відсутня інформація щодо експерта з числа здобувачів вищої освіти, а саме: ступінь вищої освіти здобувача та курс навчання. Виникає питання стосовно отримання необхідних знань та набуття компетентностей здобувачем залученим до акредитаційної експертизи (відсутність на заняттях протягом терміну проведення експертизи та підготовки звітних матеріалів);

розділ 4 пункт 12 – не зрозуміло за якими критеріями оцінюється проактивність та інноваційність освітньої програми для 3 рівня;

- розділ 6 пункт 4 – доцільно визначити критерії щодо подачі кандидатур до складу експертів з метою якісного відбору кандидатур та економії часу членів Національного агентства при формуванні експертних комісій;
- розділ 6 пункт 10 підпункт 1 – викласти в такій редакції «безперешкодного доступу в приміщення закладу вищої освіти, які забезпечують освітній, науковий та виховний процеси за акредитованою програмою».

**Додаток И**

**Меморандум про взаєморозуміння між Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (Україна) та Вищою радою з оцінки досліджень та вищої освіти (Франція) (переклад з англійської)**

Цей Меморандум про взаєморозуміння укладається між:

Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (Україна), вул. Бориса Грінченка, 1, Київ, 01001, УКРАЇНА, надалі - НАЗЯВО;

Вищою радою з оцінювання досліджень та вищої освіти, вул. Альберта Ейнштейна, 2, 75013 Париж, ФРАНЦІЯ, надалі - Hceres.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим Законом України № 1556-VII від 01.07.2014 р. "Про вищу освіту" реалізовувати державну політику у галузі забезпечення якості вищої освіти.

Цей закон набрав чинності 06.09.2014 після його офіційного опублікування 06.08.2014.

Місія НАЗЯВО - каталізувати позитивні зміни у вищій освіті та формувати її культуру якості.

Повноваження Національного агентства включають:

- встановлення вимог до системи забезпечення якості вищої освіти,
- розробка та впровадження правил акредитації освітніх програм
- розробка процедур інституційної акредитації вищих закладів освіти, аналіз їх освітньої діяльності,
- затвердження стандартів освіти та вищої освіти для кожної галузі навчання,
- оприлюднення рішень про акредитацію або відмову в акредитації освітніх програм за результатами експертних оцінок освітніх програм, внесення подання процедури присвоєння наукових ступенів спеціалізованими вченими радами у закладах вищої освіти, розробка положень про акредитацію спеціалізованих вчених рад, що оприлюднюють рішення про акредитацію незалежних установ з оцінки якості,
- здійснювати інші повноваження, передбачені Законом.

Hceres - це незалежний адміністративний орган, створений відповідно до Закону Франції № 2013-660 від 22 липня 2013 року про вищу освіту та дослідження. Цей Закон набрав чинності 17 листопада після опублікування указу № 2014-1365 14 листопада 2014 року.

Закон покладає на Hceres такі завдання:

оцінювання закладів вищої освіти та їх груп, дослідницьких установ, фондів наукової співпраці та Французького національного агентства з досліджень, або, де це є можливим,



нагляд за якістю оцінок, проведених іншими органами; оцінювання дослідницьких одиниць; програми та ступенів, запропонованих закладами вищої освіти, або, де це є можливим, перевірка процедур оцінювання, розроблених іншими органами; забезпечення врахування всіх місій, визначених законом, та конкретного статусу вищого навчального та науково-дослідного персоналу при їх оцінюванні; забезпечення належного врахування діяльності, пов'язаної з розповсюдженням наукової, технічної та виробничої культури, при прогресуванні кар'єри вищих навчальних та науково-дослідних працівників; проведення подальшої оцінки інвестиційних програм та приватних установ, які отримують державне фінансування, призначене для наукових досліджень чи вищої освіти.

Hceres може брати участь в оцінці закордонних або міжнародних дослідницьких та організацій вищої освіти. До його складу також входить Обсерваторія науки і технологій (OST), відповідальна за стратегічні дослідження та аналіз.

### **НАЗЯВО та Hceres**

Маючи подібні місії та інституційні цілі у просуванні забезпечення якості вищої освіти, НАЗЯВО та Hceres на разі бажають налагодити більш тісні стосунки як рівноправні партнери з метою створення механізмів співпраці та співпраці задля взаємної вигоди для обох сторін.

### **Стаття I**

#### *Цілі Меморандуму про взаєморозуміння*

НАЗЯВО та Hceres погоджуються цим підписати Меморандум про взаєморозуміння для співпраці на благо обох сторін та роботи у напрямку створення стратегічного альянсу для посилення функціонування зовнішнього забезпечення якості в обох юрисдикціях та підвищення якості вищої освіти в Україні, Франція та міжнародне співтовариство.

### **Стаття II**

#### *Напрямки співпраці та колаборації*

НАЗЯВО та Hceres працюватимуть разом для співпраці у галузі забезпечення якості вищої освіти та досліджень, оцінки, сертифікації та акредитації.

Конкретні деталі щодо будь-яких проектів чи інших видів діяльності, які укладені на умовах цього Меморандуму, повинні бути узгоджені та узгоджені обома сторонами, і вони будуть описані в адміністративних графіках.

Якщо альтернативні домовленості не будуть узгоджені спеціально для задоволення конкретних вимог проекту, обидва агентства, як правило, покриватимуть власні витрати на виконання умов Меморандуму. Для окремих сфер співпраці донорське фінансування можуть бути знайдені з інших джерел.

### **Стаття III**

*Співробітники, відповідальні за управління Меморандумом*

Комітет у складі 2 представників НАЗЯВО та 2 представників Nceres (Президент Nceres та Директор Європи та Міжнародної місії) нестиме відповідальність за управління виконанням умов Меморандуму.

**Стаття IV Публікація**

Будь-яку публікацію чи діяльність, пов'язану з цим Меморандумом про взаєморозуміння, буде представлено як таку.

**Список публікацій здобувача**

*Публікація в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та/або розвитку та Європейського Союзу*

1. Durdas A. Common and distinctive features of higher education quality evaluation in Ukraine and France. *Science and Education a New Dimension*. 2021. No 247. P. 10-13. p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996.

*Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії “Б”*

2. Durdas A., Batechko N., Kishchak T., Mykhailichenko M. The role of the scientific libraries in ensuring principles of academic integrity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 2020. No 2 (63), P. 42-49. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

3. Batechko N., Durdas A. The French model for assessing the quality of higher education: current trends. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2020. No 1 (62). P. 93-97. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

4. Дурдас А., Батечко Н. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3(60). С. 88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894> p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

5. Durdas A. The system of Higher education quality evaluation in France: History and Modernity. *Continuing Professional Education Theory and Practice (series: pedagogical sciences)*. 2018. No 3-4 (56-57). P. 139-143. p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

6. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1-2(60–61). С. 32–37. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.3237> p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.

7. Дурдас А. П., Сопова Д. О., Бровко К. А. Е-середовище як складова корпоративної культури в університетах Французької Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 157(2). С. 133–137. p-ISSN 2308-4634, e-ISSN 2617-0825.

8. Дурдас А., Батечко Н. Аксіологічні аспекти освіти дорослих Франції. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 219–232. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.219> ISSN 2312-5829.

9. Дурдас А. П. Структурні особливості вищої освіти Французької Республіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1-2. С. 113–120. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)113120](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)113120) p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

10. Дурдас А. П. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. № 1-2 (50-51). С. 132–138. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017\(1-2\)132138](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2017(1-2)132138) p-ISSN 1609-8595, e-ISSN 2412-0774.

11. Durdas A. Education development trends of adults in France: modernity and prospects. *The pedagogical process: theory and practice (Series: Pedagogy)*. 2017. No 2 (57). P.11-16. p-ISSN 2078-1687, e-ISSN 2412-0154.

*Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження*

12. Durdas A. Assessment of higher education quality: models, principles and approaches. *Znanstvena misel journal*. 2020. No 41, P. 33-37.

13. Durdas A. Quality of higher education and the educational models for its assessment. *Polish Journal of Science*. 2020. No 32/2. P. 31-35..

14. Durdas A. University education in the French Republic: structure and legal framework. *The Modern Higher Education Review*. 2019. No 4, P. 57-65.

15. Durdas A. Higher education in France: historical development. *The Modern Higher Education Review*. 2018. No 3, P. 26-32.

16. Дурдас А. П. Вища освіта сучасної Європи – між тенденціями різноманітності та гомогенізації: досвід Франції. *Розвиток сучасної світи: теорія, практика, інновації* : Міжнар. науково-практ. конференція, 23-24 лют. 2017 р., м. Київ / НУБІП України.

17. Дурдас А. П. Якість освіти: зарубіжний досвід. *Освітологія – 2017: наукова конференція, Київ (Україна), 18 травня. 2017.* Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

18. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : IV Міжнар. науково-практ. конференція, 15 черв. 2018 р., Конін-Ужгород-Дрогобич.

19. Дурдас А. П. Особливості оцінювання якості університетської освіти Франції. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології* : зб. Всеукр. науково-практ. конференції, 18 трав. 2018 р., м. Київ.

20. Дурдас А. П. Особливості оцінювання якості університетської освіти Франції. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології* : зб. Всеукр. науково-практ. конференції, 18 трав. 2018 р., м. Київ.

21. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конференції, 9-10 квіт. 2020 р., м. Тернопіль.

22. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: структурні особливості та державне регулювання. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : Міжнар. науково-практ. конференція, 20-21 груд. 2019 р., м. Одеса.

23. Дурдас А. П. Сучасні тенденції розвитку академічної доброчесності на прикладі досвіду Франції. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання: Міжнар. науково-практична конференція «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання»*, 13-14 груд. 2019 року, м. Київ.

24. Дурдас А. П. Якість вищої освіти та її забезпечення в ЄС: досягнення Франції. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : Міжнар. науково-практ. конференція, 11-12 жовт. 2019 р.

25. Дурдас А. П. Освіта дорослих у контексті сучасних європейських традицій: досвід Франції. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки* : до 20-річчя Державної науково-педагогічної бібліотеки України і. В. О. Сухомлинського : Міжнар. науково-практ. конференція, 7 лист. 2019 року, м. Київ.

26. Дурдас А. П. Аналіз доцільності імплементації досвіду Французької Республіки щодо оцінювання якості освіти у вітчизняному освітньому просторі. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи* : Всеукр. науково-практ. конференція, 11 квіт. 2019 р. м. Старобільськ.

27. Durdas A. Assessment of university education quality in France and in Ukraine: common and distinctive features. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : Міжнар. конференція, 11–12 груд. 2020 р., м. Харків.

28. Дурдас А. П. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Республіки Франція. *Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу* за підсумками реалізації Модуля «програми "Еразмус +: Жан Моне" : Міжнар. конференція, 15 квіт. 2020 р., м. Київ.

29. Дурдас А. П. Оцінювання якості вищої освіти у Франції: історичний досвід і сучасність. *Психологія і педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень* : Міжнар. науково-практ. конференція, 5-6 черв. 2020 р., м. Київ.

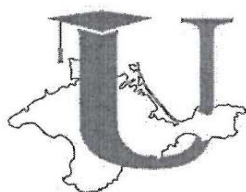
30. Дурдас А. П. Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конференції, 9-10 квіт. 2020 р., м. Тернопіль.

31. Дурдас А. П. Організація докторських досліджень у Франції. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. науково-практ. конференції, 15-16 трав. 2020 р., м. Одеса.

32. Durdas A. P. The problem of ensuring the quality of higher education in the scientific literature. *Fundamental and applied research in the modern world: VII Internat. Scientific and Pract. Conf.*, 17-19 Feb. 2021, Boston, USA.

33. Durdas A. P. Assessment of higher education quality in France: using the positive experience in Ukraine. *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову: I Міжнар. спеціалізована наукова конференція*, 19 лют. 2021, м. Хмельницький.

## Довідки про провадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

V. I. VERNADSKY TAURIDA NATIONAL UNIVERSITY  
вул. Джона Маккейна (І. Кудрі), 33, м. Київ, 01042, тел. (044) 529 05-16,  
<http://tnu.edu.ua>, e-mail: [crimea.tnu@gmail.com](mailto:crimea.tnu@gmail.com) код ЄДРПОУ 02070967

01.06.2020 № 09/09-541

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## АКТ

**про впровадження результатів дисертації Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Науки про освіту**

Результати дисертаційного дослідження Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці» впроваджувались в освітні процес на кафедрі психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського університету імені В.І. Вернадського (м. Київ) в продовж 2017 – 2020 р.

Матеріали дослідження були впровадженні в освітній процес студентів напряму підготовки «Психологія» та «Соціальна робота», зокрема в лекційних матеріалах фахових дисциплін «Педагогіка», «Методика викладання у вищій школі», «Психологія вищої освіти», що сприяло формуванню у студентів уявлень про якість вищої освіти, методи її забезпечення, компоненти, систему, розуміння майбутньої професії, активності, ініціативності та відповідальності на прикладі забезпечення функціонування системи забезпечення якості освіти в університетах Франції.



Дурдас Аллою Петрівною запропоновано для впровадження в освітній процес «Рекомендації щодо застосування досвіду Франції в оцінюванні якості університетської освіти у системі вищої освіти України», які використовували викладачі кафедри психології та педагогіки у процесі викладання педагогічних дисциплін (педагогіка, методика викладання у вищій школі, психологія вищої школи).

Загалом наукова робота А.П. Дурдас отримала позитивну оцінку студентів і викладачів університету.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського університету імені В.І. Вернадського (м. Київ) були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в навчальний процес педагогічних закладів вищої освіти.

Основні результати дослідницької роботи А.П. Дурдас неодноразово заслуховувалися на засіданні кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського університету імені В.І. Вернадського (м. Київ) (протокол №10 від 28 травня 2020 р.).

**З повагою**

**Перший Проректор**



**Ю.В. Скакун**



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

19.03.2020 № 1/314

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці» на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Науки про освіту в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**

Упродовж 2017 – 2020 р. на базі навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ) здійснювалось впровадження результатів дисертаційного дослідження Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці».

Матеріали дослідження пройшли апробацію в освітньому процесі за спеціальністю 013 «Початкова освіта» шляхом їх уведення до змісту робочих навчальних програм, лекційних і практичних занять з фахових дисциплін «Загальні основи педагогіки», «Педагогіка», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», що сприяло формуванню у здобувачів вищої освіти уявлень про якість вищої освіти, її компоненти, систему та методи її забезпечення, а також про майбутню професію як процес розв'язання безлічі педагогічних задач; формування мотиву розуміння призначення професії; формування активності, ініціативності та відповідальності.

Розроблені авторкою «Рекомендації щодо застосування досвіду Франції у забезпеченні якості університетської освіти у системі вищої освіти України» використовуються викладачами всіх кафедр навчально-наукового інституту: педагогіки, соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, спеціальної освіти в процесі організації та проведення лекційних, семінарських та практичних занять зі студентами.

Упровадження в професійну підготовку студентів окремих положень дисертаційної роботи Дурдас Алли Петрівни підтвердили свою ефективність, наукову новизну та практичну значущість у процесі підготовки студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Основні результати дисертаційної роботи неодноразово заслуховувалися на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти. У висновках кафедри зазначено позитивну динаміку професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рахунок цілеспрямованого та системного впровадження у освітній процес педагогічних задач контекстної спрямованості різних типів та видів.

Результати дисертаційної роботи Дурдас А. П. обговорено і схвалено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ) (протокол №7 від 14 лютого 2020 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи



Леонід ВАХОВСЬКИЙ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 24.06.2020 № 231  
 на \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження результатів дисертації Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Науки про освіту**

Основні положення дисертації Дурдас Алли Петрівни «Система оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки» впроваджувались у практику роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у період з 2017 по 2020 р.

Науково-педагогічним працівникам кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик було представлено для ознайомлення теоретичні та практичні аспекти наукової проблеми, організаційно-педагогічні засади забезпечення якості вищої освіти на досвіді університетів Франції. Включення матеріалів дисертаційного дослідження до лекційних та практичних матеріалів фахових дисциплін «Педагогіка», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності» сприяло формуванню у студентів уявлень про поняття якості вищої освіти, систему, методи та необхідність її забезпечення.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії було впроваджено спецкурс «Забезпечення якості вищої освіти у країнах ЄС: досвід Франції», розроблений Дурдас Аллою Петрівною. Він використовувався викладачами кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик для проведення лекційних, семінарських та практичних занять зі студентами, а також для роботи над темою кафедри «Удосконалення якості навчання студентів в процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін».

На засіданнях кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик неодноразово заслуховувалися основні результати дисертаційної роботи щодо забезпечення якості університетської освіти в університетах Французької Республіки. У висновках кафедри зазначено позитивне зростання професійної компетентності майбутніх вихователів завдяки цілеспрямованому та системному впровадженню у освітній процес знань із забезпечення якості освіти.

Результати впроваджено, обговорено і схвалено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький) (протокол № 11 від 15 червня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

О.М.Галус



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,  
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02  
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,  
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02  
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

11.09.2020 № 16-Н

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### АКТ

про впровадження результатів дисертації

**Дурдас Алли Петрівни**

на тему «Система оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки)

У період з 2017 по 2020 рр. в освітній процес Педагогічного інституту, Університетського коледжу та НДІ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка було впроваджено матеріали дисертаційної роботи А.П. Дурдас «Система оцінювання якості університетської освіти Французької Республіки».

Дослідниця неодноразово брала участь у засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки, методологічних семінарах, науково-практичних конференціях різного рівня, які проводились в Університеті. Здобувачка активно презентувала свої теоретичні та практичні напрацювання серед студентів, молодих учених і викладачів Університетського коледжу: виступила з лекціями на теми «Якість вищої освіти та її забезпечення в країнах ЄС: досвід Франції», «Організація докторських досліджень у Франції».

А. П. Дурдас є активною учасницею реалізації завдань міжнародного проекту програми «Еразмус+: Жан Моне» модулю «Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: рух України до Європейського Союзу» – презентувала матеріал на тему «Франція: загальна характеристика, системи освіти та система оцінювання якості вищої освіти».

Здобувачка популяризувала свої теоретичні надбання і практичний досвід у наукових друкованих виданнях Університету: «Неперервна професійна освіта: теорія і практика», «Педагогічний дискурс», «Педагогічний процес: теорія і практика» та «The Modern Higher Education Review».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що його положення у подальшому можуть використовуватись на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, для удосконалення змісту професійної підготовки магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Акт про впровадження результатів дослідження було обговорено і схвалено на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 8 від 04 березня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи



Наталія ВІННІКОВА