

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

**За науковою ред. чл.-кор. НАПН України, д. політ. наук
проф. К. В. Балабанова**

**МАРІУПОЛЬ
МДУ
2017**

УДК 378.014.25
ББК 74.484.4
І-73

Авторський колектив :

Балабанов К.В. (наук. редакція), Безчотнікова С. В., Булатова О. В., Воевутко Н. Ю., Гільченко О. Л., Годованик Є. В., Горбань Г. О., Гусєва О. І., Дяченко О. Ф., Жарікова Ю. В., Задорожна-Княгницька Л. В., Зайковський О. С., Іванова Т. В., Кажан Ю. М., Кислова Л. А., Кіор Ю. А., Константинова Ю. В., Косенко Ю. М., Кумуржи Е. С., Кутнякова Г. І., Лабєцька Ю. Б., Лисак В. Ф., Мараховська Н. В., Марена Т. В., Марченко М. О., Мацука В. М., Мороз О. А., Найдьонова Л. А., Павленко О. Г., Петрова І. О., Проценко О. Б., Смирнова М. С., Толпежников Р. О., Трифонова Г. В., Трофименко М. В., Шепітько С. В.

Затверджена до друку Вченою радою Маріупольського державного університету (протокол № 7 від 27 грудня 2017 р.).

Рецензенти:

Зарва Вікторія Анатоліївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури та теорії літератури Бердянського державного педагогічного університету;

Мельниченко Світлана Володимирівна, доктор економічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського національного торговельно-економічного університету;

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

УДК 378.014.25
ББК 74.484.4
І-73

Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету : кол. моногр. / за науковою ред. К. В. Балабанова. – Маріуполь : МДУ, 2017. – 430 с.

ISBN 978-966-97742-0-0

Колективна монографія присвячена питанням інтернаціоналізації вищої освіти. На думку авторів, основними напрямками розвитку інтернаціоналізації мають стати: включення всіх суб'єктів освітньої діяльності до процесу інтернаціоналізації, орієнтація інституціональної культури на міжнародну діяльність, позиціонування інтернаціоналізації як одного з пріоритетів розвитку університету під час стратегічного планування та прийняття рішень тощо. Особливу роль в цьому процесі автори монографії відводять університетам.

У монографії представлені результати багаторічних досліджень, які проводять науковці Маріупольського державного університету (МДУ), визначаючи міжнародну діяльність як стратегічний напрям розвитку сучасного університету.

Монографія розрахована на науковців, освітян та усіх небайдужих до проблем сучасної української вищої школи

УДК 378.014.25
ББК 74.484.4

ISBN 978-966-97742-0-0

© Маріупольський державний університет, 2017 рік

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1 Інтернаціоналізація вищої освіти: виклики сьогодення	9
1.1 Сутність, форми та складові розвитку інтернаціоналізації вищої освіти	9
1.2 Інтернаціоналізація вищої освіти як об'єктивна тенденція світогосподарського розвитку	21
1.3 Реалізація європейського вибору України у контексті інтернаціоналізації вищої освіти	44
Розділ 2 Конкурентоспроможність сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти	69
2.1 Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор конкурентоспроможності сучасного університету	69
2.2 Правові аспекти забезпечення конкурентоспроможності сучасного університету в умовах європейської міждержавної інтеграції	111
2.3 Фактори конкурентоспроможності сучасного університету в умовах глобалізації	125
2.4 Міжнародна діяльність як умова конкурентоспроможності університетів України (досвід Маріупольського державного університету)	153
Розділ 3 Академічна мобільність як чинник інтеграції України у міжнародний освітній простір	206
3.1 Особливості розвитку академічної мобільності в сучасних умовах	206
3.2 Академічна мобільність студентів: основні напрями і тенденції розвитку	213
3.3 Особливості організацій та розвитку академічної мобільності викладачів	223
3.4 Розвиток академічної мобільності в українських навчальних закладах (досвід Маріупольського державного університету)	232
Розділ 4 Розвиток лідерського потенціалу викладачів та студентів в умовах євроінтеграції	250
4.1 Лідерство й нова філософія освіти	250
4.2 Лідерство й педагогічний менеджмент	266
4.3 Лідерські якості викладача та студента в умовах реформування вищої освіти в Україні	288

4.4 Розвиток лідерського потенціалу університетів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти (досвід Маріупольського державного університету)	302
Розділ 5 Сучасні тенденції забезпечення якості вищої освіти: українські та закордонні практики	323
5.1 Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів	323
5.2 Підготовка педагогів закладів вищої освіти до викладання лекцій англійською мовою як умова професійної самореалізації	346
5.3 Забезпечення якості педагогічної освіти в Італійській Республіці	364
5.4 Забезпечення якості вищої педагогічної освіти: досвід Республіки Кіпр	377
5.5 Міждисциплінарна інтеграція у підготовці бакалаврів із системного аналізу як фактор конкурентоспроможності фахівців	392
5.6 Практичний аспект професійної підготовки вчителів німецької мови (пілотний проект Інституту Гете в Маріупольському державному університеті)	411

РОЗДІЛ 5

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАКОРДОННІ ПРАКТИКИ

5.1 Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів

Якість освіти є складною категорією, що має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, а тому розглядається як багатоаспектне поняття. У сучасній філософській літературі поняття «якість» характеризується: визначеністю предметів чи явищ, міра яких визнає їх справжніми, і які різняться один від одного, створюючи цим безкінечну різноманітність світу; відносною стійкістю предметів та явищ; невіддільністю від предмету, що пов'язаний з його буттям; здатністю проявляти різноманітні властивості у процесі взаємодії з іншими предметами; приналежністю до будь-яких об'єктів чи явищ, неможливістю існування окремішно [12, с. 16]. Міжнародний стандарт ISO 8402-86 визначає якість як сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуги, які надають їм здатність задовільняти обумовлені чи передбачені потреби [52, с. 427]. У Законі України «Про вищу освіту» категорія якості визначається через поняття якості освіти (рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти) та якості освітньої діяльності (рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань) [40].

Складність аналізу поняття «якість освіти» зумовлюється її багатоаспектним трактуванням: як політична категорія, вона акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в

контексті світових тенденцій; як соціальна категорія, якість освіти відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначену й нормативно закріплену в державних стандартах освіти; як категорія управління, вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку; як педагогічна категорія вона є квінтесенцією: сутності поняття, процедури діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [22, с. 8-9].

Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. І. Воротілов та Г. О. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і таке інше); багато-параметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньо-системних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (уведення категорій, що носять інтегрований характер – компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами) [5, с. 51]. На нашу думку, жодний з названих підходів не відображає повною мірою сутнісних характеристик якості освіти; полізмістовність зазначеної категорії обумовлює її комплексний аналіз.

Для нашого дослідження значущими є висновки В. Г. Вікторова, який аналізуючи різні аспекти цього поняття (філософський, соціальний, педагогічний, політичний, демографічний, економічний тощо), розглядав якість освіти одночасно як суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; як процес організації

навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи [4]. З метою більш повного висвітлення змісту понять «якість освіти», «якість професійної підготовки» нами було проаналізовано праці І. Є. Булах, Б. М. Жебровського, Н. В. Житник, О. І. Локшиної, Т. О. Лукіної, В. Е. Лунячека, О. І. Ляшенко, М. Р. Мруги, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, І. В. Соколової, О. І. Субетто, Л. Л. Сушенцевої та ін. [12], [21], [28], [36], [39], [50], [56], [59] та зроблено наступні висновки:

- якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального й фізичного розвитку відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу послугами, що надаються освітніми установами;

- якість освіти відображає розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави;

- вимірюється її відповідністю освітньому стандарту;

- якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей;

- проблема якості освіти реалізується в контексті проблем ефективного управління педагогічними системами;

- структурними компонентами якості освіти є: якість вимог, що висуваються до освіти як процесу й результату (зміст стандарту освіти, норми засвоєння знань, рівень оволодіння професійними вміннями й навичками, цілі навчання); якість ресурсів (якість інформаційного та матеріального забезпечення, матеріально-технічної бази, освітнього середовища, в якому здійснюється освітній процес);

якість освіти як процесу (якість управління навчальним закладом, якість технологій навчання, освітніх програм, якість викладацького складу); якість системи моніторингу.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази [36].

Якість освіти як процесу є сукупністю якостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, що зумовлюють пристосування до реалізації основної мети з формування особистості [51, с. 18]. Вона є сукупністю показників, що характеризують основні аспекти освітнього процесу, його результативність: відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства; зміст освіти, форми і методи навчання; професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо) [17, с. 59]; якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та результативність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень [36].

Якість освіти як результату науковці визначають через певний рівень розвитку особистості, що фіксується через категорії «культури особистості», соціально-громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованість [50, с. 18], через параметри особистісного, світоглядного, громадянського розвитку [65]; через сформованість у людини національних і загальнолюдських цінностей, демократичних переконань, поваги до громадянських прав і свобод, традицій та культури інших народів, спроможність орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, турбота про збереження свого здоров'я, підготовленість до життя у світі, що постійно змінюється [11], [21]; відповідність навчальних досягнень

учнів державним освітнім стандартам; якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації [13]; усвідомлення, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [36, с. 42].

Отже, під якістю професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розуміємо комплекс визначених характеристик і компонентів, що засвідчують спроможність закладів вищої освіти здійснювати види діяльності відповідно до державних стандартів, задовольняючи професійні й особистісні потреби майбутнього або чинного керівника навчального закладу для особистісного розвитку та неперервного самовдосконалення.

Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. З огляду на це, управління якістю освіти сприймається як процес приведення системи до певного стандарту, процес здійснення всіх функцій управління для досягнення визначених показників. Тому особливого значення набуває управління якістю освіти, якістю діяльності освітнього закладу [58, с. 301].

Якість освіти у світі оцінюють за певними показниками (індикаторами), найбільш поширеними з яких є «Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу», «Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для усіх», «Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР». Сутність та зміст зазначених документів детально досліджено О. І. Локшиною. На думку дослідниці, найбільш універсальну модель оцінювання якості освіти розробили фахівці Організації з економічного співробітництва та розвитку, які запропонували 38 індикаторів, згрупованих у 3 розділи: контекстуальна інформація, ресурсний внесок і освітній процес та індикатори досягнень [20, с. 33-39]. Зазначена модель є вагомою основою для побудови ефективної системи управління якістю освіти.

У міжнародних стандартах ІСО серії 9000, які офіційно прийнято в Україні (2001 р.) міститься світовий досвід управління якістю освіти. В основу міжнародних стандартів ІСО серії 9000:2000 покладені 8

принципів управління якістю, а саме: орієнтація на споживача, що передбачає аналіз ринку і потреб споживачів; лідерство, відповідальність, що посилюються повноваженнями; залучення персоналу до участі у прийнятті й реалізації управлінських рішень; процесуальний підхід до організації всіх видів діяльності; системність; безперервність поліпшення якості шляхом навчання персоналу; прийняття рішень на основі фактів; взаємовигідність відносин з постачальниками [26].

Особливої значущості проблема забезпечення якості професійної підготовки набуває в контексті «ціннісного переозброєння» (values rearmament) людини XXI століття, формування нової ціннісної свідомості фахівця з вищою освітою як глобальної етики нової історичної епохи [18, с. 308]. Її основними компонентами вітчизняні науковці вважають:

- прагнення до збереження духовної сутності освіти в умовах її масовості, без якої навчання упродовж життя (life long learning) не стане запорукою прогресивного розвитку суспільства;
- формування, зміцнення й примноження автентичних цінностей особистості;
- обстоювання ідеї пріоритету розвитку «людського в людині»;
- мультикультуралізм, що сприймається не лише як толерантне ставлення до культур інших національностей, але й як здатність екстраполювати з них найцінніше для розвитку вітчизняної освіти;
- реабілітації в межах ринку освітніх послуг ідеї стандарту як чинника збереження та упорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, проектування освітніх норм як людиноцентричної стандартизації [19], [25], [45], [46], [50].

З огляду на зазначене, в умовах входження України в Європейський освітній простір надзвичайно актуалізується питання перегляду усталених підходів до сутності та змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Слушною є думка В. О. Огнев'юка, який, розкриваючи основні причини кризи сучасної

вітчизняної освіти, з-поміж інших (невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей та пріоритетів суспільного розвитку; інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки; висока інертність традиційної системи педагогічної освіти) називає тривалу за часом ізоляцію педагогічної спільноти від кращих зразків світового педагогічного досвіду [33].

Отже, ключовою позицією удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти є широкий доступ до багатоманітності освітніх, наукових і культурних надбань інших країн. Актуальність вирішення зазначеної проблеми у контексті професійної підготовки студентів ступеня «Магістр» освітньої програми «Управління навчальним закладом» зумовлюється необхідністю удосконалення процесів управління цією галуззю, суттєвим посиленням професійної відповідальності керівника навчального закладу за власну діяльність та діяльність навчального закладу в цілому, а також наявністю суттєвих суперечностей між об'єктивною потребою країни у висококваліфікованих керівниках навчальних закладів, здатних до особистісного етичного саморозвитку й професійного поступу та фаховою (предметною) спрямованістю змісту їх підготовки, нехтуванням значення світового досвіду професійної підготовки менеджерів освіти.

Загальними тенденціями, що зумовлюють вимоги до професійної підготовки фахівця з вищою освітою у світовому освітньому просторі кінця ХХ – початку ХХІ століття, є глобалізація, інтеграція, диверсифікація структури професійної підготовки ступенів і кваліфікацій [15], [29], [50].

Глобалізація вищої освіти найбільш яскраво виявляється у парадигмальних зрушеннях, зміні ціннісних орієнтацій її суб'єктів, в інтеграції освіти в ринкові відносини, посиленні конкуренції між навчальними закладами, уніфікації освітніх практик та інтеграції освіти з науково-практичною діяльністю, у стандартизації, економічній інтеграції й крос-культурному впливі [6].

Завдячуючи глобалізації, С. Рейшерт та Б. Ваштер виокремлюють п'ять трендів у вищій освіті:

1) студентська мобільність, що є однією з домінуючих форм міжнародного співробітництва;

2) мобільність викладацького складу та спільний розвиток навчальних програм, передбачаючи комунікацію та обмін між освітніми установами, забезпечуючи взаємну співпрацю, зокрема, на рівні глобального ринку освітніх послуг тощо;

3) багатогранні форми співробітництва, які стали реальністю завдяки інформаційним технологіям, і, сприяючи комунікації та обміну інформацією без кордонів, протидіють серед іншого і комунікаційним викликам;

4) обмін досягненнями (досвідом) у сфері управління якістю освіти та ефективне використання наявних фондів в умовах обмеженого фінансування й державного впливу на освітній процес; якість стає центральним аспектом співробітництва, чинником посилення контактів та обміну досягненнями, підвищуючи як селективний, так і практичний досвід установ у відповідній сфері;

5) посилення інформаційних комунікацій та ділових контактів між зорієнтованими на бізнес та прибуток освітніх структур, що спільно намагаються завоювати світових ринок освітніх продуктів та послуг [81, с. 8-9].

Таким чином, глобалізація вищої освіти являє собою об'єктивний процес, що виявляється через універсалізацію навчального планування, яке здійснюється за рахунок ринкового попиту на фахівця певного типу. Зростання уваги особистості фахівця зумовлене низкою стійких тенденцій у світовому розвитку, серед яких найбільш істотними є наступні:

– поглиблення усвідомлення імперативів виживання і глобальної відповідальності кожної людини за майбутнє планети;

– збільшення різноманітності соціальних укладів суспільства, ознак постіндустріального суспільства;

– визнання об'єктивної необхідності багатогранності, гнучкості мислення та сприйняття світу;

– зміна ролі освіти як джерела ідей для відповідального ухвалення політичних рішень;

– усвідомлення прямого впливу проектно-діяльнісної підготовки фахівців на конкурентоспроможність вітчизняної продукції на світових ринках і на добробут нації [64, с. 10].

У контексті професійної підготовки менеджерів освіти вплив глобалізаційних процесів ще більш відчутний. Він пов'язаний зі зміною місії директора школи, набуттям нею нового змісту, що відображається через забезпечення належного функціонування навчального закладу в умовах його автономії та самостійності, розростання ринку освітніх послуг; збільшення спектру навчально-організаційних заходів, направлених як на задоволення різносторонніх освітніх інтересів, так і на розвиток здібностей вчитися; через відповідальність за постійне оновлення і коректування шкільних освітніх програм; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей з відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів тощо. Затребуваність фахівців, спроможних ефективно вирішувати ці завдання, зумовлює пошук шляхів їх якісної підготовки та мотивує вищі навчальні заклади до розробки й упровадження поліваріантних освітніх програм. Одночасно глобалізація розгортається в напрямі формування єдиного «освітнього простору», що ґрунтується на інтеграції національних освітніх систем та інтернаціоналізації вищої освіти.

З метою забезпечення єдиного простору вищої освіти та гармонізації освітніх структур країнами Європейського Союзу проведено низку заходів законодавчо-нормативного, інституціонального та організаційно-фінансового спрямування, серед яких найбільш вагомим є прийняття Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж життя (2008 р.), розробка Проекту «Розбудова освітніх структур у Європі» (2006 р.).

«Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) являє собою еталонний опис кваліфікацій. Його основою є дублінська модель універсальних

описів результатів навчання (Dublin Descriptor) за такими критеріями: знання та розуміння, застосування знань та розуміння, формулювання суджень, комунікативні навички, здатність до самостійного навчання.

Зупинимося на змісті кваліфікацій для другого (магістерського) рівня вищої освіти, які формулюють європейські вимоги до комплексу здатностей здобувача вищої освіти. Зокрема дескриптор компетентностей застосування знань та розуміння (Applying knowledge and understanding) містить здатність продемонструвати знання і розуміння, що характеризують оригінальність професійного мислення, вирішувати професійні проблеми в незнайомих сферах у рамках міждисциплінарних проектів; дескриптор формулювання суджень (Making judgements) – здатність інтегрувати знання й вирішувати складні завдання на основі неповної чи обмеженої інформації, що передбачає урахування соціальної та етичної відповідальності; дескриптор комунікації (Communication) – здатність ефективно взаємодіяти з партнерами в середовищі як фахівців, так і нефахівців [70]. У Проекті Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006) визначено перелік ключових освітніх компетенцій – предметних, що є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі, та загальних, що являють собою знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер (інструментальні, міжособистісні, системні) [87]. Вироблений Радою Європи підхід до опису характеристик кваліфікацій став основою для розробки ключових компетентностей. Сам процес їх розробки не є однорідним; він передбачає інтеграцію світових тенденцій та національних особливостей, що набуває полімодального спрямування змісту й форм вищої освіти. У зазначеному контексті виникає необхідність вироблення нової державної політики в галузі освіти, модернізації та реорганізації існуючих університетів.

Іншою загальною тенденцією розвитку вищої освіти є диверсифікація, що являє собою багатомірне та складне соціально-педагогічне явище, яке поєднує в собі: процес структурної перебудови, розвитку і трансформації типів закладів вищої освіти; зміну

інституційних структур, рівнів навчання, різнобічного розвитку освітніх програм, характеру і змісту освітніх послуг; вирішення суперечностей між проголошеною свободою особистості у виборі освітньої траєкторії та реальними умовами для задоволення освітніх потреб; засіб подолання надлишкової централізації. Зазначена тенденція відіграє особливу роль у формуванні мети і профілів магістратури. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти й реалізовувати власне імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси [6]. На другому рівні вищої освіти можливо значною мірою досягти єдності академічних і ринкових характеристик вищої освіти, класичних цінностей та динамічних змін. Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів та еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою [34, с. 92].

Розвиток диверсифікації магістерської підготовки зумовлюється ще й тим, що саме на рівні магістра найбільше виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування, що обумовлює різноманітність магістерських програм.

Структура вищої освіти є надзвичайно різноманітною, однак домінують унітарна та бінарна системи вищої освіти. В унітарних системах вищої освіти (Італія, Іспанія, Австралія, Фінляндія, Швеція та ряд ін. країн) професійна підготовка фахівців здійснюється в одному основному типі закладу вищої освіти – університеті, що охоплює всі типи навчальних програм, які надають можливість отримати дипломи різних рівнів, дипломні та післядипломні знання. Бінарна система вищої освіти (Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Німеччина, Норвегія, Франція, Швейцарія та ряд ін. країн) складається з двох різних типів закладів: класична університетська освіта, що поєднує вищу освіту і дослідницьку роботу (тип А); професійно-орієнтована вища освіта з прикладними дослідженнями або без них (тип Б) [46, с. 221-222], [50, с. 188-189].

Тенденція диверсифікації характерна й для профілів програм другого рівня вищої освіти. У світовій практиці вищої освіти успішно реалізуються програми професійної підготовки керівників навчальних закладів, що мають різні назви й різну спрямованість, а саме:

- «Освітній менеджмент» (Educational Management);
- «Освітнє керівництво та покращення школи» (Educational Leadership and School Improvement);
- «Освітнє керівництво та розвиток школи» (Educational Leadership and School Development);
- «Освітнє адміністрування» (Educational Administration);
- «Освітнє адміністрування та освітній менеджмент» (Educational Administration and Leadership Educational Management);
- «Освітня політика та менеджмент» (Educational Policy and Management);
- «Менеджмент та керівництво в освіті» (Management and Leadership in Education);
- «Шкільне керівництво» (School Leadership);
- «Менеджмент шкільного бізнесу» (School Business Management);
- «Шкільне лідерство» (School Leadership);
- «Професійна спеціалізація в галузі шкільного управління та керівництва» («Professional Specialization Certificate in School Management and Leadership») тощо.

Описані вище тенденції розвитку вищої освіти є загальними (мета-загальними), однак не відображають повною мірою особливості інтернаціоналізації професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. Важливу роль у визначенні її загальних тенденцій відіграють результати міжнародних досліджень з питань забезпечення якості функціонування загальноосвітнього навчального закладу, зокрема: Міжнародний проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001); Міжнародний дослідницький проект «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School

Leadership, 2006-2011 (ISL)); Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві» (European Dimension in Educational Leadership, 2009); Порівняльне дослідження «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» («Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study»).

Міжнародний проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001), ініційований професорами університету Ноттінгема у Великобританії, спершу реалізувався в Австралії, Канаді, Китаї, Данії, Англії, Норвегії, Швеції та Сполучених Штатах Америки. Надалі активними його учасниками стали ще 14 країн [40]. Змістом ISSPP став комплекс актуальних для удосконалення управління освітою та підготовки керівників навчальних закладів питань, а саме:

- порівняння та зіставлення переконань і професійної поведінки успішних керівників навчальних закладів без урахування особливостей національних культур і політичних контекстів роботи;
- з'ясування змісту й сутності успішної діяльності керівників навчальних закладів у різних країнах, процедур оцінки та звітності шкіл та їх впливу на практику успішного керівництва навчальним закладом;
- виявлення впливу соціально-економічних умов, у яких функціонують школи, на способи успішної роботи керівника навчального закладу;
- з'ясування професійно значущих якостей та навичок керівника;
- виявлення принципів роботи успішних керівників навчальних закладів та особливостей їх використання, специфіки роботи директора школи з інформаційними потоками, організації ним зворотного зв'язку, самооцінки та набуття навичок, необхідних для якісної роботи школи.

Головними критеріями вибору шкіл для участі в дослідженні була висока репутація школи в суспільстві та (або) системі загальної середньої освіти. Дані для висновків було отримано на підставі аналізу

інтерв'ю та офіційних документів школи (протоколів зборів, шкільної преси, інформації інтернет-сайту, записів, зроблених під час інспекції) [80].

За результатами дослідження експертами проекту ISSPP було сформульовано узагальнені висновки:

1. Незалежно від національної політики в освіті, керівники навчальних закладів у складних соціальних умовах використовують однакові стратегії поведінки, діють аналогічно, зокрема, це стосується створення безпечних умов навчання, турботи про забезпечення прав і свобод учнів та педагогів, незалежної професійної діяльності учителів та активне залучення громадськості до цього процесу.

2. Необхідними професійними компетенціями керівників навчальних закладів, що забезпечують їх ефективну діяльність, виявилися: здатність справедливо оцінити роботу учителя, розкрити його професійний потенціал, організувати роботу з партнерами школи, уміння створити позитивний психологічний клімат у навчальному закладі та розвивати її соціальний капітал, «створювати коаліцію».

3. Ефективний керівник – це педагог з досвідом, який пройшов шлях від учителя-початківця до директора. Саме такий керівник має найбільш високу репутацію серед шкільної й місцевої громади та здатний забезпечити тривалий розвиток навчального закладу.

Результати досліджень, здійснених у межах Міжнародного проекту «Директор успішної школи», переконливо доводять необхідність у керівника навчального закладу не лише ґрунтовних професійних знань, але й наявності в нього соціально значущих якостей (зокрема моральних), що виявляються практично в усіх аспектах його роботи та сприяють ефективній реалізації управлінських функцій. Вони розглядаються як необхідна компонента професійної компетентності директора школи.

Такі висновки експертів обумовили рекомендації країнам-учасникам зазначеного проекту щодо розробки змісту освітніх програм для магістрів управління освітою, в яких чільне місце мають посідати дисципліни практичного спрямування з широким використанням професійних ситуацій морального вибору, визначення

стратегії власної професійної поведінки в межах, обумовлених нормативно-правовою базою, об'єктивними чинниками діяльності педагогів та функціонуванням навчального закладу.

Цікавими та корисними в контексті забезпечення якісної професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є висновки Міжнародного дослідницького проекту «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership, 2006-2011 (ISL)) проведеного за ініціативи та активного сприяння Директорату Організації економічного співробітництва й розвитку з питань освіти (Organisation for Economic Co-operation and Development) (ОЕСР) спільно з Комітетом ОЕСР з освітньої політики. Організація об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країни світу, до числа яких входять більшість держав Європейського Союзу, США, Австралія, Швейцарія, Норвегія, Південна Корея, Японія та ін. Основною метою дослідницького проекту, здійснюваного ОЕСР, було проведення порівняльного аналізу управлінської діяльності керівників навчальних закладів у різних країнах світу й отримання на цій основі релевантних, надійних показників успішності їх роботи, які в подальшому будуть використовуватися на міжнародному рівні для перегляду чи розробки політики сприяння ефективному управлінню школою, стандартів професійної освіти керівників навчальних закладів.

Висновки дослідження ISL базуються на вивченні діяльності директора школи як системи його професійної поведінки (professional conduct) у межах складних міжособистісних, нормативно-правових та соціально-культурних зв'язків та взаємодій [79].

За даними ОЕСР, особливої значущості професіоналізм керівника набуває в умовах автономії шкіл та конкуренції навчальних закладів як національних інститутів суспільства, де директор навчального закладу є вирішальною особою у забезпеченні фінансового управління, управління людськими ресурсами, адаптації освітніх програм до умов конкретного навчального закладу та місцевої громади, стратегічного планування та моніторингу, відповідальності

за якість надання освітніх послуг і результати навчання, ефективності діяльності школи в умовах етичної та соціальної різноманітності.

Експерти ОЕСР вважають, що надзвичайної актуальності сьогодні набуває створення оновлених програм підготовки керівників для шкіл з посиленням акценту на підготовці магістрів до міжособистісної взаємодії з педагогами, наставництва, менторства, що в кінцевому рахунку й забезпечить ефективність діяльності школи. У висновках експертів констатовано брак досліджень, що проводяться на національному рівні, для відпрацювання конструктивістського навчання керівників, яке дозволяє диференціювати освітні програми відповідно до специфіки роботи шкіл різних типів. У зв'язку з цим було зроблено пропозиції щодо розробки гнучких програм професійної підготовки магістрів управління освітою, які ґрунтуються не на розумінні адміністративних позицій керівника навчального закладу, а на усвідомленні ним власної місії як організатора та натхненника діяльності педагогів, які у своїй сукупності забезпечують відповідність діяльності школи очікуванням суспільства в нових соціальних умовах. З огляду на зазначене, експерти ОЕСР наголошують на тому, що програми підготовки магістрів управління освітою повинні фокусуватися на вирішенні її реальних проблем, допомагати майбутнім керівникам навчальних закладів діяти професійно у складних умовах діяльності школи, яка є відкритою соціальною системою [79].

На визначення сутності лідерства в освіті було спрямоване Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві» (European Dimension in Educational Leadership, 2009). Його висновки базуються на аналізі національних доповідей про стан управління загальноосвітніми школами та результатах порівняльних даних щодо підготовки керівників шкіл у країнах Європи [85], [86].

Результати проведеного аналізу було узагальнено в Європейському Синописі шкільного лідерства (European synopsis of school leadership), який містить у собі інформацію про стан управління школами в 30-ти європейських країнах, опис моделей і концепцій у

галузі управління освітою та підвищення кваліфікації працівників шкільної адміністрації. Визначено п'ять доменів, що охоплюють усі основні аспекти керівництва навчальним закладом, а саме:

- «Політичні та культурні очікування, їх переведення у внутрішній сенс і напрямок» («Political and cultural expectations and their translation into internal meaning and direction»);
- «Розуміння і підтримка викладачів та інших співробітників» («Understanding and support of teachers and other staff»);
- «Культивування й структурування школи» («Culturing and structuring schools»);
- «Робота з партнерами і зовнішнім оточенням» («Working with partners and the external environment»);
- «Особистий розвиток і зростання» («Personal development and growth»).

Зміст доменів складається з кількох компонентів керівництва, що деталізують вимоги до директора школи в окремих професійних ситуаціях та містять у собі приклади ефективного керівництва школами в різних країнах.

Висновки, зроблені за результатами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», дозволили експертам Європейської Комісії створити загальну схему для розробки програм підготовки керівників шкіл за доменним принципом, що передбачає визначення та структурування трьох блоків навчальних дисциплін:

1. Дисципліни, які забезпечують формування та розвиток необхідних якостей керівника, деонтологічну спрямованість його особистості (у схемі цей домен представлено як «Професійні якості керівника»).

2. Дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності навчального закладу, його адміністративних проблем, взаємодії з педагогами та їх батьками, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти тощо («Посадові вимоги»).

3. Дисципліни, що забезпечують знання контексту діяльності навчального закладу у зв'язку з різними соціально-економічними та соціально-культурними обставинами (економічні умови розвитку регіону, демографічний склад населення, особливості полікультурного середовища тощо) («Умови функціонування організації»).

Рекомендації проекту можуть бути використані для розробки й упровадження моделей підготовки керівників навчальних закладів у національних, регіональних і місцевих масштабах з урахуванням їх особливостей, вироблення загальних підходів до розуміння ключових концепцій керівника навчального закладу.

У цілому аналіз наведених вище міжнародних досліджень показав, що вимоги до керівника навчального закладу на міжнародному рівні формуються не тільки у форматі теоретичної, але й у форматі практичної підготовки, у діяльнісних проявах його особистості, професійної поведінки. Таку тенденцію було підтверджено результатами Порівняльного дослідження «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» («Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study», здійсненого протягом 2013-2014 рр. Центром дослідження політики та практики в сфері освіти Організації європейського співробітництва та розвитку (ОЄСР).

Фахівцями Центру було проаналізовано стандарти шкільного керівництва Австралії, Чілі, Англії, Німеччини, Кореї, а також окремих штатів США (Каліфорнія, Техас) та провінцій Канади (Британська Колумбія, Квебек). Порівнянню підлягали два аспекти стандартів: функціональний (компетенції, продиктовані посадовими обов'язками керівника навчального закладу) та поведінковий (компетенції, що виявляються в системі його поведінки чи діяльності). Узагальнені результати зазначеного дослідження відображено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Порівнювальна характеристика кваліфікаційних стандартів керівника навчального закладу

Домени	Дескриптори	Країни							
		Австралія	Чілі	Англія	Німеччина	Корея	США	Канада	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Функціональні стандарти для керівників освітніх систем									
Обґрунтування ключової місії навчального закладу	Розробка місії навчального закладу або освітнього проекту, орієнтована на забезпечення поліпшення його діяльності	+		+			+	+	
	Узгодження власних інтересів з місією навчального закладу	+	+						
	Узгодження проекту діяльності навчального закладу з умовами навколишнього середовища та запитамі спільноти			+				+	
	Перетворення місії навчального закладу в систему конкретних цілей	+		+			+	+	
	Сприяння поширенню передового досвіду управління навчальним закладом	+		+			+	+	
Створення організаційних умов	Ефективне використання часу в межах навчального процесу		+				+		
	Ефективне використання ресурсів навчального закладу відповідно до його місії	+	+	+	+		+		
	Забезпечення зв'язків навчального закладу з місцевою громадою	+	+	+	+		+	+	
	Забезпечення співпраці з батьками школярів	+	+	+			+		
	Сприяння розвитку культури навчального закладу, спрямованої на покращення його діяльності	+							+
	Сприяння розвитку культури навчального закладу, орієнтованої на співробітництво	+	+	+			+	+	
	Використання ефективних технологій та стратегій управління	+					+		
	Дотримання зобов'язань, прийнятих у межах співпраці з зацікавленими в ефективній діяльності школи особами			+					

Створення гармонії в рамках школи	Керування урегулюванням конфліктів		+					+
	Забезпечення безпеки й психологічного комфорту для учнів та педагогів	+						
	Забезпечення виконання правових норм				+	+	+	
	Урахування особливих потреб учнів і громади у контексті здобуття якісної освіти			+			+	
Взаємодія з колегами	Створення позитивної мотивації учителів до успішної викладацької діяльності та сприяння їх професійному розвитку	+	+	+	+		+	
	Ефективне використання людських ресурсів	+	+	+				
	Розвиток лідерських здібностей в інших	+					+	
	Визнання та відзначення індивідуального й колективного внеску в діяльність навчального закладу	+		+				
	Аналіз власної практики та власного професійного розвитку	+		+				
	Забезпечення індивідуального підходу до кожного вчителя		+					
Педагогічне управління	Аналіз інформації щодо прийняття рішень, спрямованих на забезпечення поліпшення роботи навчального закладу	+	+				+	+
	Наявність педагогічних знань	+	+	+			+	
	Керівництво розробкою навчальних планів та програм			+	+	+		
	Здійснення оперативного систематичного контролю стану викладання навчальних дисциплін	+	+	+	+		+	+
	Організація моніторингу навчального процесу	+	+	+			+	+
	Поширення передової практики і технологій викладання	+	+				+	+

Поведінкові стандарти для керівників освітніх систем								
Гнучкість управління змінами	Пристосування управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі	+	+	++			+	+
	Вибір та прийняття ефективних управлінських рішень на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються	+					+	+
Комунікація	Організація продуктивного спілкування, сприйняття точок зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб, готовність керуватися ними	+		+			+	+
Цінності	Демонстрація організаційних цінностей	+		+	+		+	
	Відстоювання цінностей демократії, справедливості, поваги на підставі усвідомлення різноманітності соціальних думок	+		+			+	+
	Захист конфіденційних даних про учнів та їх сім'ї							+
	Сприяння розвитку міжособистісних відносин в контексті поваги й визнання	+		+				+
Посилання на теорію і практику	Використання результатів відповідних досліджень з метою удосконалення власних лідерських якостей	+		+			+	

Примітка: Складено за матеріалами Організації європейського співробітництва та розвитку.

Результати дослідження засвідчують, що в основі національних кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів більшості країн лежать поведінкові компетенції, що автоматично переводить оцінку якості професійної підготовки менеджерів освіти у практичну площину.

Зміст більшості доменів функціональних та поведінкових стандартів розкривають професійну компетентність керівника навчального закладу як систему здатностей: здатність адаптувати управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі; приймати ефективні управлінські рішення на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються;

організовувати продуктивне спілкування, сприймати точки зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб; наявність організаційних цінностей; здатність відстоювати цінності демократії, справедливості, поваги, захисту конфіденційних даних про учнів та їх сім'ї, сприяння розвитку міжособистісних відносин у контексті поваги й визнання.

Однак серед досліджуваних країн немає жодної, в якій би усі позиції функціонального та поведінкового стандартів були відображені повною мірою. Найбільшою повнотою характеризуються стандарти шкільного керівництва Австралії, Англії, США та Канади. Вони містять у собі від 16 до 21 позиції з 30 запропонованих у межах функціональних та 6-8 позицій з 8 запропонованих - у поведінкових стандартах.

Найменш наповненими є Корейський та Німецький кваліфікаційні стандарти. Корейський стандарт вміщує виключно вимоги функціонального аспекту (лише 2 його позиції – «Забезпечення виконання правових норм» та «Керівництво розробкою навчальних планів та програм»). Німецький – містить у собі 7 позицій функціонального та лише 1 позицію поведінкового стандарту («Демонстрація організаційних здібностей»).

«Горизонтальний зріз» результатів дослідження дозволив виявити ті позиції доменів, які відображено у стандартах більшості країн:

– функціональні стандарти: «Ефективне використання ресурсів навчального закладу відповідно до його місії», «Забезпечення зв'язків навчального закладу з місцевою громадою», «Створення позитивної мотивації учителів до успішної викладацької діяльності та сприяння їх професійному розвитку», «Здійснення оперативного систематичного контролю стану викладання навчальних дисциплін»;

– поведінкові стандарти: «Пристосування управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі», «Демонстрація організаційних цінностей».

Таким чином, вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах формуються в межах таких загальних тенденцій, як глобалізація, інтеграція, диверсифікація,

посилення етико-соціального компоненту управлінської діяльності, формування її нових ціннісних орієнтирів. Визначені тенденції та вимоги до сучасного керівника навчального закладу реалізуються на теоретичному (в межах формування професійних стандартів) та практичному (розбудова структури, змісту й моделей професійної підготовки у вищих навчальних закладах) рівнях. Узагальнення результатів наукового пошуку дало підставу визначити вимоги до професійної підготовки керівника навчального закладу в контексті таких світових тенденцій як демократизація, інтеграція, стандартизація, зміна парадигми управління освітою, утвердження концепції навчання упродовж життя, переходу від кваліфікації до компетентності, що визначають соціальне значення управлінської діяльності, деталізує її деонтологічні аспекти, підвищує вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу.

Стратегії підготовки магістрів управління освітою проектуються на трьох рівнях: індивідуальному, організаційному, системному. Загальна освітня модель професійної підготовки керівників навчальних закладів, що формується на міжнародному рівні, розглядається як гнучкий та контекстуалізований об'єкт регулятивного упорядкування, який базується на системі підходів, серед яких основними є: продуктивний, діяльнісний, компетентнісний, міждисциплінарний, культурологічний, деонтологічний. Відповідно до комплексу цих підходів основними вимогами до професійної підготовки магістрів управління освітою названо: варіативність змісту й гнучкість форм організації навчання, регіоналізація, що забезпечує фазову підготовку магістрів управління освітою відповідно до соціально-культурних особливостей регіону; індивідуалізація, що створює можливості для ефективного оволодіння освітньою програмою в межах оптимальної індивідуальної траєкторії навчання; широке використання електронних курсів; забезпечення деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів.