

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЦЮК Оксана Андріївна

УДК 378.014.61(485)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Заячук Юлія Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2020

АНОТАЦІЯ

Цюк О. А. Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки). Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2020.

Актуальність дослідження. У сучасній Європі відбувається процес великих змін у галузі вищої освіти, серед яких зростання ролі вищої освіти у соціально-економічному розвитку суспільства, поширення впливу глобалізації на вищу освіту, посилення уваги до реформування у галузі управління вищою освітою, а також до питання якості процесів викладання і дослідження у вищій освіті. Забезпечення якості вищої освіти є однією із актуальних проблем, про що свідчить зростання уваги до якості та стандартів освіти.

У цьому контексті реформування національної системи освіти України, особливо на сьогоднішньому етапі її інтегрування у світовий та європейський освітній простір, актуалізує питання, пов'язані з вивченням досвіду європейських країн щодо успішного впровадження системи оцінювання, контролю і моніторингу якості вищої освіти в Україні. Формування системи забезпечення якості вищої освіти, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях, як одна з нових ініціатив і вимог, що актуалізуються в Європі задля досягнення мети стати найбільш динамічною та інтелектуальною економікою у світі, свідчить про розвиток справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість Європейського простору вищої освіти.

З метою гарантування якості європейської вищої освіти і, відповідно, посилення її надійності та довіри до неї, постійно здійснюються конкретні кроки. 2008 року створено Європейський реєстр забезпечення якості (European Quality Assurance Register in Higher Education – EQAR) (далі ЄРЗЯ). Цього ж року Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру

забезпечення якості, що має важливе значення для забезпечення вищої освіти європейського рівня якості. Україна взяла на себе зобов'язання проводити роботу з приведення якості національної освіти у відповідність до європейських стандартів.

Проблема забезпечення якості вищої освіти знайшла відображення у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що розглядають різноманітні її аспекти. Особливості розвитку категорій «якість освіти» та «якість вищої освіти» вивчали вітчизняні і зарубіжні вчені: Асмус (1976), Білокопитов (2012), Ватолкіна (2003), Гарві (Harve, 1993), Гриценко (2012), Демінг (Deming, 2000), Євтух (2008), Зінченко (2011), Ішікава (Ishikava, 1985), Кільова (2012), Кісіль (2008), Кросбі (Crosby, 1980), Курбатов (2009), Лебедев (1990), Лукіна (2005), Ляшенко (2005), Павлова (2013), Петришин (2013), Плаксієв (2003), Садрицька (2011), Шевченко (2011), Шийка (2016), Шишов (2000), Щудло (2012).

Систему вищої освіти досліджували Вербова (2013), Калінічева (2009), Карпенко (2013), Мельничук (2012), Мисюра (2012). Різноманітні аспекти розвитку системи оцінки якості вищої освіти розглянуто у працях Андрущенка (2009), Беха (2009), Волощук (2009). Систему забезпечення якості вищої освіти в Україні досліджували: Болубаш (2004), Грубінко (2004), Степко (2004), Шинкарук (2004).

Питанням формування рейтингів університетів займалися Герман (2014), Герасимов (2013), Євсюков (2014), Луначек (2014), Підгородецька (2014), Подолянчук (20012), Приходько (2014), Татарінов (2013), Тихоненко (2014), Ашер (Usher, 2006), Біггс (Biggs, 2003), Ведлін (Wedlin, 2007), Венде (Wende, 2007), Гарві (Harvey, 2008), Ділл (Dill, 2005), Кем (Kehm, 2009), Лінд (Lind, 2014), Маргінсон (Marginson, 2007), Нібом (Nybom, 2014), Обасі (Obasi, 2008), Савіно (Savino, 2006), Соутер (Sowter, 2008), Стенсакер (Stensaker, 2009), Форненг (Forneng, 2014).

Особливості побудови системи вищої освіти в Швеції були предметом дослідження Андріяш (2002), Агейчевої (2014), Вербової (2013), Кошарної

(2012), Кудря (2010), Кулікової (2006), Никитюк (2002), Таланової (2008), Шовкопляс (2012).

Специфіку формування системи забезпечення вищої освіти Швеції у контексті національних особливостей країни вивчали Житник (2011), Руднік (2013), Кристопчук (2013, 2016), Асклінг (Askling, 2007), Бауер (Bauer, 1999), Дахлоф (Dahlöf, 1969), Джоннергард (Jonnergård, 2012), Джонссон (Jonsson, 1981), Ерікссон (Eriksson, 1981), Ерлінгсдоттір (Erlingsdóttir, 2012), Кангасніємі (Kangasniemi, 2001), Ліндеберг (Lindeberg, 2001), Мартон (Marton, 1999), Росс-Рідлізіус (Ross-Ridlizius, 2000), Сандстром (Sundström, 1981), Сйолюнд (Sjölund, 2001), Талеруд (Talerud, 2001), Хаакстад (Haakstad, 2001), Хамалайнен (Hämäläinen, 2001), Хансен (Hansen, 2009), Шмідт (Schmidt, 2009).

Результати аналізу наукової літератури, нормативно-правового забезпечення вищої освіти свідчать про відсутність цілісного дослідження розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції та необхідність розв'язання суперечностей: між необхідністю побудови вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти та потребою в удосконаленні її нормативно-правової бази; потребою в акредитації закладів вищої освіти з метою визначення їх відповідності європейським освітнім стандартам та недостатнім рівнем сформованості мотиваційної готовності академічної спільноти до самооцінювання та незалежного оцінювання; можливістю впровадження кращих зразків зарубіжного досвіду у процес оцінювання системи якості вищої освіти та недостатнім рівнем вивчення механізмів його імплементації у вітчизняну систему вищої освіти.

Актуальність проблеми, недостатній рівень теоретичної та практичної дослідженості окресленої проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції»**.

Мета дослідження – виявити особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції та окреслити перспективи творчого

застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) висвітлити забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічну проблему;
- 2) охарактеризувати систему вищої освіти Швеції;
- 3) виконати аналіз специфіки формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції у національному вимірі;
- 4) окреслити перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України.

Об'єкт дослідження – система вищої освіти Швеції.

Предмет дослідження – особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше виявлено* особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції (система забезпечення якості вищої освіти Швеції неперервно розвивається й удосконалюється, спираючись на досвід національних систем забезпечення якості інших країн; упровадження національної системи забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо самої структури вищої освіти Швеції); *висвітлено* забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічну проблему, яка базується на філософському, соціологічному, економічному та педагогічному аспектах, в основу якої покладено діяльнісний та компетентнісний підходи, принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації; *охарактеризовано* триступеневу систему вищої освіти Швеції, для якої властива автономія закладів вищої освіти; підвищення наукового потенціалу викладачів; універсальний доступ до вищої освіти, що є безкоштовною; розширення міжнародних контактів; самостійний вибір методів викладання кожним закладом освіти; провідна роль університетів і університетських коледжів у вищій освіті Швеції; наявність трьох видів

загальних дипломів (сертифікат, диплом бакалавра та диплом магістра); *окреслено* перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України через реалізацію відповідних завдань: створення необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо) з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти; організація освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти; здійснення контролю за освітньою діяльністю закладів вищої освіти, за якістю підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: заклад освіти, державний та міжнародний (європейський) освітній простір.

Уточнено зміст понять «якість вищої освіти», «система якості», «ранжування».

Конкретизовано зміст окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти та *азначено* доцільність їх впровадження у вітчизняну систему забезпечення якості вищої освіти.

Подальшого розвитку набули положення про організацію системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його матеріали (джерельна база та описані моделі шведських університетів (англосаксонська, французька, гумбольдтська, скандинавська), окреслені можливості використання конструктивних ідей шведського досвіду) можуть використовувати дослідники, зацікавлені у подальшому студіюванні актуалізованих у дослідженні проблем для проведення порівняльних студій та наукового обґрунтування сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Експертна діяльність у галузі освіти», «Моніторинг та оцінювання якості освіти», «Управлінський процес у сучасних закладах освіти».

Результатами дослідження можуть послуговуватися фахівці Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти для удосконалення процедури акредитації освітньо-професійних програм, що забезпечуються закладами вищої освіти; працівниками Міністерства освіти і науки України для розробки стандартів вищої освіти; керівниками структурних підрозділів вітчизняних університетів для розробки та впровадження системи заходів щодо забезпечення якості вищої освіти.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (306 найменувань, з них 194 – іноземними мовами), 23 додатки. Загальний обсяг дисертації складає 317 сторінок, з них 225 сторінок основного тексту, який містить 9 таблиць та 3 рисунки на 6 сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження; представлено джерельну базу; висвітлено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів, апробацію та впровадження результатів дослідження; подано структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічна проблема»** здійснено аналіз теоретичних основ забезпечення якості вищої освіти, проаналізовано історичні аспекти формування забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, досліджено позиції Шведських університетів у міжнародних та національних рейтингах.

У другому розділі **«Система вищої освіти Швеції»** проаналізовано особливості побудови системи вищої освіти в Швеції та виокремлено її етапи; охарактеризовано основні моделі університетської освіти та визначено їх особливості, показано спільні та відмінні ознаки; запропоновано ґрунтовну характеристику базової вищої педагогічної освіти у Швеції.

У третьому розділі **«Специфіка формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції: національний вимір»** означено специфіку

формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції у контексті національних особливостей країни; схарактеризовано структуру внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції; означено перспективи творчого застосування ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні; показано доцільність впровадження окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти.

Визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, забезпечення якості вищої освіти, університет, модель, рейтинг, Швеція.

ABSTRACT

Tsyuk O.A. Formation of the quality assurance system of higher education in Sweden.– Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 – “General Pedagogy and History of Pedagogy” (011 – Educational, Pedagogical Sciences). Ivan Franko National University of Lviv, Lviv Polytechnic National University. – Lviv, 2020.

Research topicality. In modern Europe, a process of major changes in higher education is taken place including the growing role of higher education in socio-economic development, spread the impact of globalization on higher education, increased attention to reform in higher education management, and also to the issue of quality of teaching processes and research in higher education are the examples of such changes. Quality assurance of higher education is one of the urgent problems, as evidenced by the growing attention to the quality and standards of education.

In this context, the reforming the national education system of Ukraine, especially at the current stage of its integration into the world and European educational space, actualizes the issues related to the study of the experience of European countries in the successful implementation of the assessment system, control and monitoring of the quality of higher education in Ukraine. Formation of

the quality assurance system of higher education, based on common standards and guidelines, as one of the new initiatives and requirements, that are being actualized in Europe to achieve the goal of becoming the most dynamic and intellectual economy in the world, testifies the development of the true European dimension in quality assurance that should enhance the attractiveness of the European Higher Education Area.

In order to guarantee the quality of European higher education and, accordingly, to enhance its credibility, specific steps are constantly being taken. The European Quality Assurance Register in Higher Education (European Quality Assurance Register in Higher Education – EQAR) (hereinafter referred to as EQAR) was set up in 2008. The same year, Ukraine became a full-fledged government member of the European Quality Assurance Register in Higher Education which is important for ensuring higher education at the European level of quality. Ukraine has committed itself to carry out work on bringing the quality of national education in line with European standards.

The problem of quality assurance of higher education is reflected in a number of investigations of domestic and foreign scientists, considering various aspects. The features of the development of the categories “the quality of education” and “the quality of higher education” were studied by domestic and foreign scientists: Asmus (1976), Bilokopytov (2012), Vatolkina (2003), Harvey (1993), Hrytsenko (2012), Deming (2000), Yevtukh (2008), Zinchenko (2011), Ishikava (1985), Kilova (2012), Kisil (2008), Crosby (1980), Kurbatov (2009), Lebedev (1990), Lukina (2005), Liashenko (2005), Pavlova (2013), Petryshyn (2013), Plaksii (2003), Sadrytska (2011), Shevchenko (2011), Shyika (2016), Shyshov (2000), Shchudlo (2012).

The higher education system were dwelt upon by Verbova (2013), Kalinicheva (2009), Karpenko (2013), Krystopchuk (2016), Melnychuk (2012), Mysiura (2012). Various aspects of the development of the quality evaluation system of higher education were considered in the works by Andrushchenko (2009), Bekh (2009), Voloshchuk (2009). The quality assurance system of higher education in Ukraine

were studied by Boliubash (2004), Hrubinko (2004), Stepko (2004), Shynkaruk (2004).

Herman (2014), Herasymov (2013), Yevsiukov (2014), Luniachek (2014), Pidhorodetska (2014), Podolianchuk (2012), Prykhodko (2014), Tatarinov (2013), Tykhonenko (2014), Usher (2006), Biggs (2003), Wedlin (2007), Wende (2007), Harvey (2008), Dill (2005), Kehm (2009), Lind (2014), Marginson (2007), Nybom (2014), Obasi (2008), Savino (2006), Sowter (2008), Stensaker (2009), Forneng (2014) were engaged in the issue of the formation of universities rating.

The features of the construction of the higher education system in Sweden have been the subject of research by Andriiash (2002), Aheicheva (2014), Verbova (2013), Kosharna (2012), Kudria (2010), Kulikova (2006), Nykytiuk (2002), Talanova (2008), Shovkopliias (2012).

The specificity of formation the Swedish higher education system in the context of national peculiarities of the country was researched by Zhytnyk (2011), Rudnik (2013), Krystopchuk (2013, 2016), Askling (2007), Bauer (1999), Dahlöf (1969), Jonnergård (2012), Jonsson (1981), Eriksson (1981), Erlingsdóttir (2012), Kangasniemi (2001), Lindeberg (2001), Marton (1999), Ross-Rridliziis (2000), Sundström (1981), Talerud (2001), Hansen (2009), Schmidt (2009).

The results of the analysis of the scientific literature, regulatory and legal support of higher education indicate the lack of a comprehensive study of the development of the quality assurance system of higher education in Sweden and the need to resolve contradictions: between the need to build a domestic system of quality assurance in higher education and the need to improve its regulatory framework; the need for accreditation of higher education institutions in order to determine their compliance with European educational standards and the insufficient level of formation of motivational readiness of the academic community for self-assessment and independent evaluation; the possibility of introducing the better examples of foreign experience in the process of evaluating the quality system of higher education and the insufficient level of studying the mechanisms of its implementation in the domestic system of higher education.

The topicality of the problem, the insufficient level of theoretical and practical research of identified problem, the need to resolve the identified contradictions have justified the choice of the research topic: **“Formation of the quality assurance system of higher education in Sweden”**.

The research aim is to identify the peculiarities of the formation of the quality assurance system of higher education in Sweden and to outline the prospects of creative application of constructive ideas of the Swedish experience in the higher education system of Ukraine.

In accordance with the research aim, the following **objectives** are stated:

- 1) to highlight the quality assurance of higher education as a scientific and pedagogical problem;
- 2) to characterize the modern Swedish higher education system;
- 3) to analyse the specifics of the formation of the quality assurance system of higher education in Sweden in the national dimension;
- 4) to outline the prospects for creative application of the constructive ideas implementation of the Swedish experience in the higher education system of Ukraine.

The Swedish higher education system is **the research object**.

The features of the formation of the quality assurance system of higher education in Sweden is **the research subject**.

The scientific novelty of the results obtained consists in the fact that *for the first time* the peculiarities of the formation of the quality assurance system of higher education of Sweden have been *revealed* (the system of quality assurance of higher education of Sweden is systematically developed and improved, based on the experience of the national quality assurance systems of other countries; the introduction of a national system of quality assurance of higher education contributes to the improvement and implementation of significant changes to the structure of higher education in Sweden); the quality assurance of higher education as a scientific and pedagogical problem based on philosophical, sociological, economic and pedagogical aspects; which is based on activity and competence approaches, principles of systematics and systematicity, collegiality, contextuality, market

orientation have been *highlighted*; the system of higher education in Sweden has been *characterised*, which is characterized by three-level system of lifelong learning; autonomy of higher education institutions; increasing of scientific potential of teachers; universal access to higher education, which is free of charge; expanding international contacts; methods of teaching, which are determined by each educational institution independently; the leading role of universities and universities colleges in Sweden higher education; availability of three types of general diplomas (certificate, bachelor's degree and master's degree); the prospects for creative application of constructive ideas of the Swedish experience in the higher education system of Ukraine through the implementation of relevant tasks have been *outlined*: the creation of necessary resources (personnel, financial, material, informational, scientific, educational-methodical, etc.) in order to improve the process of quality assurance of higher education; the organization of educational process, which most adequately meet modern trends of the national and world economy and education development; the control over the educational activity of higher education institutions by the quality of training of specialists at all stages of education and at all levels: educational institution, national and international (European) education area.

The notions “quality of higher education”, “quality system”, “ranking” have been *clarified*. The content of certain criteria for quality assessment of the higher education system is *specified* and the expediency of their introduction into the domestic system of quality assurance in higher education is indicated.

The regulations of organization of quality assurance system of higher education in Sweden *have gained further development*.

The practical value of the research consists in the fact that its materials (resources and described models for quality assurance of higher education in Swedish universities – Anglo-Saxon, French, Humboldtian, Scandinavian, outlined prospects for creative application of the constructive ideas of the Swedish experience) can be used by scientists in order to carry out further research on the problems actualized in this thesis. The main ideas and conclusions of the research can be used by the higher education institutions faculty for teaching such courses as “Comparative pedagogy”,

“Higher Education Pedagogy”, “Expert Activities in the Field of Education”, “Monitoring and Evaluation of Education Quality”, “Management Process in Modern Education Institutions”.

The results of the research can be used by the experts of National Agency for Quality Assurance in Higher Education to improve the procedure for accreditation of educational and professional programs provided by higher education institutions; by the employees of the Ministry of Education and Science of Ukraine for the development of standards of higher education; by the heads of structural units of the domestic universities for the development and implementation a system of measures to ensure the quality of higher education.

Structure and volume of the thesis. The research consists of an introduction, three chapters, chapters conclusions, general conclusions, references (306 items, 194 of which are in foreign languages), and 23 appendices. The total content of the research makes 317 pages with the body text on 225 pages, 9 tables and 3 figures on 6 pages.

In the introduction, the topicality and relevance of the research are justified, the connection of the work with the research programs and topics is indicated; the object, subject, goal, objectives and methods of the research are stated; the sources of reference are presented; the scientific novelty and the practical significance of the obtained results, approbation and implementation of research results data are outlined; the structure and content of the thesis is specified.

The first chapter “**Quality Assurance of Higher Education as a Scientific and Pedagogical Problem**” presents the theoretical bases of quality assurance of higher education, analyzes the historical aspects of the formation of quality assurance in the European Higher Education Area, a research into the positions of Swedish universities in international and national rankings.

The second chapter “**Higher Education System of Sweden**” analyzes the features of the structure of higher education in Sweden and singles out its stages; characterizes the basic models of university education and identifies its features,

shows common and distinctive hallmarks; proposes a fundamental characteristic of basic higher pedagogical education in Sweden.

The third chapter “**Specificity of Formation of the Quality Assurance System of Higher Education of Sweden: the National Dimension**” describes the specificity of the formation of quality assurance system of higher education of Sweden in the context of national peculiarities of the country; characterizes the structure of the internal system of quality assurance of higher education in the universities of Sweden; outlines of prospects for creative implementation of the Swedish experience ideas on quality assurance in higher education in Ukraine; shows the expediency of implementation of certain evaluation criteria of evaluating the quality of higher education system in the domestic national system of quality assurance of higher education.

Prospects for further research are identified.

Key words: higher education, quality of education, quality assurance of higher education, university, model, rating, Sweden.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у періодичних фахових виданнях інших держав

1. Цюк, О.А. (2014b). Стандарты высшего образования: международная организация по стандартизации (International Organization For Standartization). *Мир науки, культуры, образования*, 2(45), 124-127.

Публікації у наукових фахових виданнях України

2. Tsyuk O. (2019d). Directions of the implementation of the swedish experience for quality assurance of higher education in Ukraine. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2(59), 78-82.
3. Цюк, О. (2013a). Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4, 119-124.
4. Цюк, О.А. (2013d). Проблема забезпечення якості вищої освіти: Європейські стандарти, критерії та показники. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*, 39(4), 327–333.

5. Заячук, Ю.Д., & Цюк, О.А. (2015с). Система забезпечення якості вищої освіти: на прикладі університетських моделей Швеції та Німеччини. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 103-111.
6. Цюк, О.А. (2016b). Особливості світових та українських рейтингів вищих навчальних закладів. *Український педагогічний журнал*, 2, 57-64.
7. Цюк, О.А. (2013с). Міжнародні програми мобільності («ErasmusMundus», «TEMPUS», «JeanMonnet»): головні завдання та проектні підходи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 29, 190-198.
8. Цюк, О. (2016a). Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 169-178.

Публікації в інших виданнях України

9. Цюк, О.А. (2019b). Шведські університетські рейтинги оцінки якості вищої освіти. *Молодий вчений*, 7(71), 84–89.
10. Цюк, О.А. (2013b). Історичні аспекти розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в контексті реалізації ідей Болонського процесу. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, 3, 217-224.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Цюк, О.А., & Заячук, Ю.Д. (2014a). Система забезпечення якості вищої освіти в країнах Західної Європи. *Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 240-246). Тернопіль, Україна.
12. Цюк, О.А. (2014с). Структура вищої освіти Швеції: теоретичний аналіз. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей наукової конференції професорсько-викладацького складу і аспірантів*. (с. 138-146). Львів, Україна.

13. Цюк, О.А. (2015b). Структура і організація контролю якості вищої освіти Швеції. *Актуальні проблеми економіки і торгівлі в сучасних умовах євроінтеграції : матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу і аспірантів.*(с. 377-379). Львів, Україна.
14. Цюк, О. (2015a). Система забезпечення якості вищої освіти Швеції: історичні аспекти становлення. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукраїнської науково-практичного семінару.* (с. 229–231). Київ, Україна.
15. Цюк, О.А. (2019a). Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі: матеріали науково-практичної конференції.* (с. 123–126). Чернівці, Україна.
16. Цюк, О.А. (2019с). Шведські університетські рейтинги: Шведський Орган Вищої Освіти та Urank. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору навчального закладу: світовий та вітчизняний вимір: тези доповідей міжнародної наукової конференції.* (с. 196–197). Львів, Україна.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	8
ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ	19
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	30
1.1. Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти.....	30
1.2. Забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: історичний аспект.....	44
1.3. Шведські університети у міжнародних та національних рейтингах.....	63
Висновки до першого розділу	78
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ	80
2.1. Моделі університетської освіти скандинавських країн.....	80
2.2. Структурно-функціональна характеристика системи вищої освіти Швеції.....	100
Висновки до другого розділу	121
РОЗДІЛ 3. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР	124
3.1. Періодизація формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.....	124
3.2. Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти в Швеції.....	153
3.2.1. Передумови становлення та розвитку забезпечення якості вищої освіти (60 рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.).....	153
3.2.2. Інституційні огляди процесів забезпечення якості закладів вищої освіти, оцінювання освітніх програм та заявок на отримання	

повноважень щодо присвоєння наукових ступенів, тематичні огляди ..	183
3.3. Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції.....	190
3.4. Можливості творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні.....	209
Висновки до третього розділу.....	219
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	222
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	226
ДОДАТКИ.....	256

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

Академічний рейтинг університетів світу	Academic Ranking of World Universities (ARWU)
Асоціація вищої освіти Швеції	Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF)
Еразмус Схема дій ЄС для мобільності студентів університетів; програма реалізується Єврокомісією як частина (розділ) програми SOCRATES, що стосується вищої освіти	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS)
Еразмус-Мундус Програма співпраці і мобільності у сфері вищої освіти.	ERASMUS – MUNDUS Cooperation and mobility program in the field of higher education
Європейська асоціація закладів вищої освіти (ЄАЗВО)	European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)
Європейська асоціація університетів (ЄАУ)	European University Association (EUA)
Європейська кредитно-трансферна система(ЄКТС)	European Community Course Credit Transfer System (ECTS)
Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті (ЄМЗЯВО)	European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)
Європейська система підвищення якості (ЄСПЯ)	European Quality Improvement System (EQUIS)
Європейське інформаційне бюро студентів (ЄІБС)	European Student Information Bureau (ESIB)
Європейський простір вищої освіти (ЄПВО)	European Higher Education Area (EHEA)
Європейський реєстр забезпечення якості (ЄРЗЯ)	European Quality Assurance Register in Higher Education (EQAR)
Європейський Союз (ЄС)	European Union (EU)
Європейські стандарти та рекомендації (ЄСП)	European Standards and Guidelines (ESG)
Європейський студентський союз (ЄСС)	European Students' Union (ESU)
Європейський центр вищої освіти(ЄЦВО)	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES)
Заклад вищої освіти (ЗВО)	Higher education institution (HEI)
Інститут наукової інформації найбільш цитований	Institute for Scientific Information (ISI Highly Cited)
Міжнародна група експертів із визначення рейтингів університетів (МГЕВРУ)	International Ranking Experts Group (IREG)
Міжнародна організація зі стандартизації (МОС)	International Organization for Standardization (ISO)
Національне агентство з вищої освіти (Національне агентство)	National Agency of Higher Education (NAHE) (Högskoleverket)
Нова політика в практичній підготовці для Європейського Союзу; програма ЄС з розвитку початкової та середньої професійної освіти (ЛЕОНАРДО)	Leonardo da Vinci: a New Vocational Training Policy for the Union(LEONARDO)

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО)	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)
Постійне вдосконалення якості (ПВЯ)	Continuous Quality Improvement (CQI)
Програма академічної мобільності, що містить як підрозділ програму Еразмус (СОКРАТЕС)	European Community action programme in the field of education; the programme is named after the Greek philosopher Socrates) C (SOCRATES)
Програма (схема) трансєвропейської (академічної) мобільності університетського навчання; діє щодо зв'язків між країнами Центральної та Східної Європи і країнами членами ЄС (Темпус)	Trans European Mobility Programme (Scheme) for University Studies (TEMPUS)
Система перетворення оцінок (СПО)	Grade Conversion System (Egracons)
Таймс (щотижневий журнал), що спеціалізується на новинах та інших питаннях вищої освіти. Рейтинг найкращих університетів світу, розрахований за методикою британської консалтингової компанії Квакварелі Симондс (ТАЙМС)	Times Higher Education Supplement – (THES) – Quacquarelli Symonds World University Rankings – (QS)
«Технічна допомога для СНД» (Таціс)	Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States (TACIS)
Центр вивчення політики вищої освіти (ЦВПВО)	Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)
Шведська рада з вищої освіти (ШРВО)	Swedish Council for Higher Education (VHS)
Шведський національний орган управління фінансами (ШНОУФ)	Swedish National Financial Management Authority (ESV)
Шведський орган вищої освіти(Орган)	Swedish Higher Education Authority (UKÄ)

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній Європі відбувається процес великих змін у галузі вищої освіти, серед яких зростання ролі вищої освіти у соціально-економічному розвитку суспільства, поширення впливу глобалізації на вищу освіту, посилення уваги до реформування у галузі управління вищою освітою, а також до питання якості процесів викладання і дослідження у вищій освіті.

У цьому контексті реформування національної системи освіти України, особливо на сьогоднішньому етапі її інтегрування у світовий та європейський освітній простір, актуалізує питання, пов'язані з вивченням досвіду європейських країн щодо успішного впровадження системи оцінювання, контролю і моніторингу якості вищої освіти у країні. Формування системи забезпечення якості вищої освіти, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях, як одна з нових ініціатив і вимог, що актуалізуються в Європі задля досягнення мети стати найбільш динамічною та інтелектуальною економікою у світі, свідчить про розвиток справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість Європейського простору вищої освіти.

З метою гарантування якості європейської вищої освіти і, відповідно, посилення її надійності та довіри до неї, постійно здійснюються конкретні кроки. 2008 року створено Європейський реєстр забезпечення якості (European Quality Assurance Register in Higher Education – EQAR). Цього ж року Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості, що має важливе значення для забезпечення вищої освіти європейського рівня якості. Україна взяла на себе зобов'язання проводити роботу з приведення якості національної освіти у відповідність до європейських стандартів.

Проблема забезпечення якості вищої освіти знайшла відображення у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що розглядають різноманітні її аспекти. Особливості розвитку категорій «якість освіти» та «якість вищої

освіти» вивчали вітчизняні і зарубіжні вчені: Асмус (1976), Білокопитов (2012), Ватолкіна (2003), Гарві (Harve,1993), Гриценко (2012), Демінг (Deming, 2000), Євтух (2008), Зінченко (2011), Ісікава (Ishikava,1985), Кільова (2012), Кісіль (2008), Кросбі (Crosby,1980), Курбатов (2009), Лебедев (1990), Лукіна (2005), Ляшенко (2005), Павлова (2013), Петришин (2013), Плаксієв (2003), Садрицька (2011), Шевченко (2011), Шийка (2016), Шишов (2000), Щудло (2012).

Систему вищої освіти досліджували Вербова (2013), Калінічева (2009), Карпенко (2013), Мельничук (2012), Мисюра (2012). Різноманітні аспекти розвитку системи оцінки якості вищої освіти розглянуто у працях Андрущенко (2009), Беха (2009), Волощук (2009). Систему забезпечення якості вищої освіти в Україні досліджували: Болубаш (2004), Грубінко (2004), Степко (2004), Шинкарук (2004).

Питанням формування рейтингів університетів займалися Герман (2014), Герасимов (2013), Євсюков (2014), Лунячек (2014), Підгородецька (2014), Подолянчук (20012), Приходько (2014), Татарінов (2013), Тихоненко (2014), Ашер (Usher, 2006), Біггс (Biggs, 2003), Ведлін (Wedlin, 2007), Венде (Wende, 2007), Гарві (Harvey, 2008), Ділл (Dill, 2005), Кем (Kehm, 2009), Лінд (Lind, 2014), Маргінсон (Marginson, 2007), Нібом (Nybom, 2014), Обасі (Obasi, 2008), Савіно (Savino, 2006), Соутер (Sowter, 2008), Стенсакер (Stensaker, 2009), Форнєнг (Forneng, 2014).

Особливості побудови системи вищої освіти в Швеції були предметом дослідження Андріяш (2002), Агейчевої (2014), Вербової (2013), Кошарної (2012), Кудря (2010), Кулікової (2006), Никитюк (2002), Таланової (2008), Шовкопляс (2012).

Специфіку формування системи забезпечення вищої освіти Швеції у контексті національних особливостей країни вивчали Житник (2011), Руднік (2013), Кристопчук (2013, 2016), Асклінг (Askling, 2007), Бауер (Bauer, 1999), Дахлоф (Dahlöf, 1969), Джоннергард (Jonnergård, 2012), Джонссон (Jonsson, 1981), Ерікссон (Eriksson, 1981), Ерлінгсдоттір (Erlingsdóttir, 2012), Кангасніємі (Kangasniemi, 2001), Ліндеберг (Lindeberg, 2001), Мартон (Marton, 1999), Росс-

Рідлізіус (Ross-Ridlizijs, 2000), Сандстром (Sundström, 1981), Сйолунд (Sjölund, 2001), Талеруд (Talerud, 2001), Хаакстад (Haakstad, 2001), Хамалайнен (Hämäläinen, 2001), Хансен (Hansen, 2009), Шмідт (Schmidt, 2009).

Швеція є однією із європейських країн, де упродовж останніх десятиліть система освіти характеризувалася змінами, які привели до успішного впровадження системи забезпечення якості вищої освіти. Університети Швеції популярні, передусім, через власні наукові дослідження, підтверджені і підтримувані державною сертифікацією. Швеція має репутацію країни, де дотримано стандартів якості вищої освіти, викладання тощо.

Результати аналізу наукової літератури, нормативно-правового забезпечення вищої освіти свідчать про відсутність цілісного дослідження розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції та необхідність розв'язання суперечностей: між необхідністю побудови вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти та потребою в удосконаленні її нормативно-правової бази; потребою в акредитації закладів вищої освіти з метою визначення їх відповідності європейським освітнім стандартам та недостатнім рівнем сформованості мотиваційної готовності академічної спільноти до самооцінювання та незалежного оцінювання; можливістю впровадження кращих зразків зарубіжного досвіду у процес оцінювання системи якості вищої освіти та недостатнім рівнем вивчення механізмів його імплементації у вітчизняну систему вищої освіти.

Актуальність проблеми, недостатній рівень теоретичної та практичної дослідженості окресленої проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка «Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та закордоном» (державний реєстраційний номер 0113U0004879).

Тема затверджена (протокол №9/2 від 27.02.2013) та уточнена (протокол №71/7 від 02.07.2019) Вченою радою Львівського національного університету імені Івана Франка.

Мета дослідження – виявити особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції та окреслити перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) висвітлити забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічну проблему;
- 2) охарактеризувати систему вищої освіти Швеції;
- 3) виконати аналіз специфіки формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції у національному вимірі;
- 4) окреслити перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України.

Об'єкт дослідження – система вищої освіти Швеції.

Предмет дослідження – особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс *теоретичних методів*: компаративно-історичний – для вивчення документації університетів Швеції й України; логічний метод – для конструювання причинно-наслідкових зв'язків; метод систематизації та узагальнення – для формування суджень і висновків; *емпіричних методів*: опитування працівників відділів із забезпечення якості вищої освіти університетів Швеції для збору первинної педагогічної інформації; інтерв'ювання й опитування працівників Шведського національного агентства з вищої освіти з метою з'ясування особливостей формування системи забезпечення якості вищої освіти; узагальнення педагогічного досвіду, апробація, впровадження й експертиза придатності результатів дисертаційного дослідження у роботі закладів вищої освіти України.

Джерельну базу дослідження становлять нормативно-правові документи міжнародного та національного рівнів: Велика Хартія Університетів, Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 11.05.1997), Сорбонська декларація Спільна Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» чотирьох міністрів, що представляють Великобританію, Німеччину, Францію і Італію (Париж, Сорбонна, 25.05.1998), Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19.06.1999), Послання Саламанського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування Європейського простору вищої освіти», Празьке Комюніке До зони європейської Вищої освіти: Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти (Прага, 19.05.2001), Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (Берлін, 19-20.09.2003), Комюніке конференції європейських міністрів освіти (Берген, 19-20.05.2005), Комюніке конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (Лондон, 16-19.05.2007), Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти (Льовен та Лювен-ля-Ньов, 28-29.04.2009), Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти (Будапешт-Відень, 12.03.2010), Урядовий законопроект (Government Bill 1999/2000:28), Шведський Закон «Про вищу освіту» (Swedish Higher Education Act, 1992:1434), Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines For Quality Assurance in the European Higher Education Area, Постанова про вищу освіту Швеції (Swedish Higher Education Ordinance); щорічні звіти та доповіді Шведського Органу вищої освіти, матеріали офіційних сайтів Шведського Органу вищої освіти, університетів Лунда та Гетеборг; науково-педагогічна література, що відображає специфіку системи забезпечення якості вищої освіти; документація про систему забезпечення якості освіти в університетах Лунда та Гетеборга (Швеція); напрацювання вітчизняних науковців, висвітлені у наукових статтях, матеріалах міжнародних

та всеукраїнських науково-педагогічних конференцій, монографії, дисертації тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше виявлено* особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції (система забезпечення якості вищої освіти Швеції неперервно розвивається й удосконалюється, спираючись на досвід національних систем забезпечення якості інших країн; упровадження національної системи забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо самої структури вищої освіти Швеції); *висвітлено* забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічну проблему, яка базується на філософському, соціологічному, економічному та педагогічному аспектах, в основу якої покладено діяльнісний та компетентнісний підходи, принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації; *охарактеризовано* триступеневу систему вищої освіти Швеції, для якої властива автономія закладів вищої освіти; підвищення наукового потенціалу викладачів; універсальний доступ до вищої освіти, що є безкоштовною; розширення міжнародних контактів; самостійний вибір методів викладання кожним закладом освіти; провідна роль університетів і університетських коледжів у вищій освіті Швеції; наявність трьох видів загальних дипломів (сертифікат, диплом бакалавра та диплом магістра); *окреслено* перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду у системі вищої освіти України через реалізацію відповідних завдань: створення необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо) з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти; організація освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти; здійснення контролю за освітньою діяльністю закладів вищої освіти, за якістю підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: заклад освіти, державний та міжнародний (європейський) освітній простір.

Уточнено зміст понять «якість вищої освіти», «система якості», «ранжування».

Конкретизовано зміст окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти та *зазначено* доцільність їх впровадження у вітчизняну систему забезпечення якості вищої освіти.

Подальшого розвитку набули положення про організацію системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його матеріали (джерельна база та описані моделі шведських університетів (англосаксонська, французька, гумбольдтська, скандинавська), окреслені можливості використання конструктивних ідей шведського досвіду) можуть використовувати дослідники, зацікавлені у подальшому студіюванні актуалізованих у дослідженні проблем для проведення порівняльних студій та наукового обґрунтування сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Експертна діяльність у галузі освіти», «Моніторинг та оцінювання якості освіти», «Управлінський процес у сучасних закладах освіти».

Результатами дослідження можуть послуговуватися фахівці Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти для удосконалення процедури акредитації освітньо-професійних програм, що забезпечуються закладами вищої освіти; працівниками Міністерства освіти і науки України для розробки стандартів вищої освіти; керівниками структурних підрозділів вітчизняних університетів для розробки та впровадження системи заходів щодо забезпечення якості вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №75-01-12 від 25.06.2019), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка №1896 від 24.06.2019), Львівського торговельно-економічного

університету (довідка № 99/16 від 04.07.2019), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №1023 від 05.05.2020), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка №1233-Н від 14.05.2020).

Особистий внесок здобувача. У праці (Заячук, & Цюк, 2015с) окреслено діяльність міжнародних організацій із забезпечення якості вищої освіти та основні завдання Європейської мережі агенцій якості; виконано порівняльний аналіз підходів до забезпечення якості вищої освіти на прикладі двох європейських країн (Швеція, Німеччина); у праці (Цюк, & Заячук, 2014а) проаналізовано підходи до забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах; визначено суб'єкти, які зацікавлені в забезпеченні якості вищої освіти.

Апробація результатів дослідження здійснена на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях і конгресах: «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи» (Львів, 2013), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Алушта, 2013), «Проблеми наукових педагогічних досліджень та методики викладання іноземної мови у ВНЗ» (Львів, 2014), «Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції» (Львів, 2014), «Інноваційні технології в дослідженні та викладанні іноземних мов у глобалізованому освітньому просторі» (Львів, 2015), «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015), «Сучасна філологія: теорія і практика» (Львів, 2016), «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (Чернівці, 2019), «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору навчального закладу: світовий та вітчизняний вимір» (Львів, 2019). Матеріали дисертації висвітлювалися та обговорювалися на наукових семінарах, звітних наукових конференціях кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедри іноземних мов Львівського торговельно-економічного університету (2013-2019 рр.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням методів відповідно до мети та завдань дослідження; аналізом значного обсягу науково-педагогічної літератури, документів освітніх організацій та асоціацій, нормативно-правової бази університетів Лунда та Гетеборг, позитивними результатами впровадження матеріалів дисертації у роботу закладів вищої освіти України.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 16-ти працях, серед яких: 1 стаття у фаховому виданні іншої держави, 7 статей у наукових фахових виданнях України, 2 статті в інших виданнях України, 6 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (306 найменувань, з них 194 – іноземними мовами), 23 додатки. Загальний обсяг дисертації складає 317 сторінок, з них 225 сторінок основного тексту, який містить 9 таблиць та 3 рисунки на 6 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі «Забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічна проблема» здійснено аналіз теоретичних основ забезпечення якості вищої освіти, проаналізовано історичні аспекти формування забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, досліджено позиції Шведських університетів у міжнародних та національних рейтингах.

1.1. Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти

Забезпечення якості вищої освіти, як одна з головних вимог євроінтеграційних освітніх процесів, завжди становила інтерес для науки і практики, і тому була предметом багатьох дискусій. Сьогодні, як для вітчизняних, так і для західноєвропейських закладів вищої освіти модернізація системи забезпечення якості вищої освіти є актуальною проблемою, що передусім, пов'язано із сучасним реформуванням європейської вищої освіти. Перш, ніж дослідити проблему забезпечення якості вищої освіти, проаналізуємо еволюцію поняття «якість вищої освіти».

Пошуки визначення якості освіти сягають своїм корінням часів стародавніх Греції та Риму. Вперше філософську категорію якості було проаналізовано в IV ст. до н. е. Аристотелем, який намагався встановити якість предметів завдяки визначенню відмінності між ними на підставі ознаки «гарний – поганий». Виходячи з такого розуміння, Платон, а згодом і його послідовник Аристотель, у своїх працях сформулювали певні вимоги до навчання й виховання людини; римський філософ Квінтіліан відзначав важливу роль педагога у виборі засобів навчання, дотриманні певних правил, що дасть змогу одержати бажаний результат у вихованні й навчанні учнів (Зінченко, 2011).

Якість у розумінні Аристотеля – продовжувача ідей Платона – це сутність речей, тобто предикат, який самостійно, без речі, не існує і відповідає на запитання: який? яка? яке? (Кремень, 2003, с. 241).

Аристотель стверджує: «Якістю я називаю те, завдяки чому предмети називаються такими-то» (Асмус, 1976, с. 9). Як зазначає Щудло (2012), у вченні Аристотеля знаходимо спробу класифікації якостей: «... про якість можна говорити у двох значеннях, одне з яких важливіше, а саме: якість у первинному сенсі – це видова відмінність сутності. А в іншому сенсі якістю називаються стани рухомого...» (с. 18-19). Як бачимо, в одному сенсі якість розглядають як видову відмінність сутності, а в іншому – йдеться про якість у порівнянні із чимось.

У трактаті «Категорії» Аристотель вказує на багатозначність якості: «Якість має багато значень» (Микеладзе, 1978, с. 72). Він підкреслює можливість впливу на зміну якості: «Якості допускають більшу чи меншу міру..., для чогось якісно визначеного можливий приріст». Таким чином, як зазначає Щудло (2012), «для філософа характерне розуміння якості як динамічної характеристики. Досить цінним є те, що Аристотель виділив не лише риси якості, а й її особливість: «особливістю якості буде те, що схоже та відмінне характеризує лише її». З огляду на викладене, цю особливість можна інтерпретувати у такий спосіб: якщо якості притаманний певний стан, а стан піддається зміні, то стан можна співвіднести з певною нормою, еталоном, стандартом. Зіставлення даного стану об'єкта з визначеним (чи перспективним) є оцінкою якості» (с. 19).

Інтерпретація поняття «якість» є складною з огляду на його багатозначність та міждисциплінарність. Упродовж тривалого часу у різних контекстах воно змінювало своє семантичне поле. Звернувшись до етимології слова «якість» (*лат.* qualities), з'ясовуємо, що воно є похідним від слів «який», «якими властивостями володіє», окреслює властивість предмета (Щудло, 2012, с. 17-18).

Категорія якості є однією з центральних у концептуальному аналізі системи освіти. Нею активно послуговуються філософи, економісти, управлінці, соціологи та педагоги (Щудло, 2012, с. 26-27).

Поняття «якість», у широкому розумінні, є універсальною філософською категорією, яка охоплює як явища зовнішнього світу, так і свідомість людини (Щудло, 2012, с. 17-18). Аналіз поглядів дослідників на поняття «якість» у філософському контексті дав можливість систематизувати їх підходи (див. Додаток А).

У сучасному філософському розумінні якість визначається як сукупність суттєвих, відносно стійких станів та характеристик об'єкта. Спираючись на погляди Щудло (2012), зазначаємо, що у філософському трактуванні якість може бути інтерпретована як: властивість, риса; риса чи сукупність рис, що відрізняють один предмет від інших; риса чи сукупність рис, що визначають стосунки, відносини, зв'язки цього явища з середовищем, визначають його структуру; ступінь досконалості (Щудло, 2012).

Поняття «якість» також широко використовується в економіці. Економічне тлумачення якості знаходимо у працях «гуру» з управління якістю – Демінга, Джурана, Кросбі, Ішікави (Щудло, 2012, с. 20-21). Зокрема, Кросбі (Crosby, 1980) визначає якість як «відповідність вимогам споживача» (Цюк, 2019а). Демінг (Deming, 2000) зробив такі висновки щодо якості: якість повинна визначатися у термінах задоволеності споживачів; якість є категорією багатовимірною, тому для її визначення неможливо використовувати тільки якість окремі характеристики або одну точку зору; існують різні ступені якості (Демінг, 2012), (Deming, 2000). Ішікава (Ishikawa, 1985) наголошує на тому, що якість визначається цінністю і є усвідомленою цінністю для споживача.

Як підкреслює Щудло (2012), більшість дослідників сходяться на тому, що якість як відносна категорія має два аспекти: 1) відповідність стандартам; 2) відповідність запитам споживачів. Перша «відповідність» часто означає «відповідність меті чи застосуванню». Інколи її називають якістю з точки зору виробника, який під якістю продукції чи послуги розуміє результати своєї діяльності, що відповідають вимогам стандартів чи сертифікації. Якість демонструється виробником у вигляді системи гаранта якості, забезпечуючи

відповідність стандартів. Друга відповідність – це якість з точки зору споживача (Щудло, 2012, с. 21-22).

Міжнародною організацією зі стандартизації (International Organization for Standardization (ISO) прийняте базове визначення якості, яке покладено в основу Національного стандарту України, і визначає якість як «ступінь, до якого сукупність характеристик продукції, системи чи процесу задовольняє вимоги споживачів та інших зацікавлених сторін». Щудло (2012) наголошує, що термін «якість» може застосовуватися з прикметниками «поганий», «хороший» чи «відмінний». Якість розглядається не лише як результат діяльності, а й як можливість його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування певних характеристик (Щудло, 2012, с. 21-22).

Отже, проблема якості в економічному контексті найчастіше вживається як характеристика відповідності стандартам та запитам споживачів.

Зінченко (2011) зазначає, що накопичений педагогічною наукою й практикою досвід визначення поняття «якість освіти» починається у працях Яна Амоса Коменського та Йогана Генріха Песталоцці. Педагоги стверджували: якість освіти – це узагальнений досвід навчання й виховання, ґрунтовна теоретична та практична підготовка вчителя, його можливість вивчати досвід інших і здійснювати педагогічне експериментування (Зінченко, 2011).

Наприкінці XIX – початку XX ст. значну увагу проблемам якості освіти приділяли Стоюнін (Лебедев, 1990), Ушинський (1949), Пирогов (1914), Толстой (Лебедев, 1990). Ці видатні педагоги вважали, що якість освіти не потрібно ототожнювати з успіхом учнів у вивченні окремих предметів, а необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача, його можливістю здійснювати цілеспрямований різнобічний розвиток особистості, свідомо обираючи необхідні форми, методи й засоби навчання та виховання. Особливо підкреслювалась залежність якості освіти від творчого саморозвитку викладача (Зінченко, 2011).

Сучасне розуміння якості освіти пов'язується науковцями з досягненням якості засвоєних знань, якості навчання й виховання, підвищенням рівня розвитку здібностей особистості, готовністю випускника до життя в соціумі. Найчастіше в науковій літературі якість освіти ототожнюється з якістю навчання та якістю освоєних знань (Зінченко, 2011).

Проблема якості освіти розглядалася вітчизняними науковцями у контексті проведеннями ними різних досліджень. Так, Білокопитов (2012) зазначав, що забезпечення якості вищої освіти є багатовимірним процесом, спрямованим на досягнення збалансованої відповідності ресурсної бази системи вищої освіти, її процесуальних характеристик, результату та зовнішнього контексту функціонування ЗВО цілям, потребам і соціальним очікуванням основних споживачів освітніх послуг. Автор висвітлив етапи, чинники та виокремив суб'єкти європейської політики у сфері вищої освіти у «доболонський» та болонський періоди її розвитку; довів, що розвиток регіональної освітньої політики зумовлений на кожному з етапів широкою сукупністю економічних, політичних та академічних чинників (с. 13-15).

Лукіна (2005) конкретизувала термін «державне управління якістю загальною середньою освітою». Дослідниця зазначає, що державне управління якістю загальної середньої освіти належить до одного з видів соціального управління і є специфічним видом суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі в цілому та загальноосвітнього і культурного рівня школярів зокрема. Далі стверджується, що «якість освіти є одним з центральних понять проблеми державного управління якістю загальної середньої освіти; державне управління якістю загальної середньої освіти як різновид державного управління ґрунтується на певних принципах його здійснення і виконує низку функцій» (Лукіна, 2005, с. 21-23).

Як зазначає Кісіль (2008), якість вищої освіти постає, з одного боку, атрибутивною характеристикою вищої освіти, з іншого – інтегральним продуктом розвитку науки і культури, яка відповідає актуальним потребам

розбудови суспільства. У дослідженні автор сутність якості вищої освіти визначив як сумарний енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує в процесі навчання у ЗВО, а зміст проявляється інноваційним характером продуктивної діяльності фахівця і розкривається в об'єктивній та суб'єктивній формах. Кісіль (2008) зазначає, що у плані зовнішньої детермінації якість сучасної вищої освіти визначається процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Дослідник стверджує, що необхідною передумовою забезпечення якості вищої освіти постає інтерактивний взаємозв'язок освітніх просторів суб'єктів навчально-виховного процесу – тому основним засобом формування ефективного освітнього простору є діалог, а визначальним принципом гарантування якості освітнього процесу – його діалогічність (Кісіль 2008). Підтримуємо тезу автора, що «концептуальні основи створення й ефективного функціонування системи забезпечення якості української вищої школи передбачають формування і модернізацію таких ключових елементів цієї системи: філософію освітніх стандартів для вищої школи, моніторинг освіти, якість суб'єктів навчально-виховного процесу, рейтингування у вищій освіті, модернізація традиційних засобів забезпечення якості (Кісіль 2008, с. 13-14).

Садрицька (2011) розробила дескриптивну модель якості університетської освіти, що ґрунтується на так званій «концепції розвитку» і поєднує такі блоки показників якості освіти, як якість потенціалу освіти, якість процесу освіти (навчання, виховання, управління) та якість результату освіти.

На теоретико-прикладному рівні якість освіти авторка визначає як відповідність процесу і результату освіти сукупності критеріїв і властивостей, які дозволяють їй задовольняти освітні потреби суб'єктів та споживачів освітніх послуг, відповідати вимогам суспільства. На емпіричному рівні якість освіти тлумачиться як оцінка якості освіти суб'єктами освітнього процесу; процедура оцінювання якості освіти, що ґрунтується на самооцінці задоволення освітніх потреб та полягає у з'ясуванні змістовних блоків вимог студентів до якості освіти з подальшим виокремленням переліку позицій, за якими

складається тест для самооцінки якості освіти студентами, та дозволяє враховувати вимоги до якісної освіти різних суб'єктів (студентів, викладачів, адміністрації, роботодавців), порівнювати й вимірювати оцінку якості освіти, що ґрунтується на відмінних еталонах оцінки (уявленнях про ідеальний стан об'єкта оцінки – якості освіти), а також дозволяє уточнити інтерпретації оцінок якості освіти. Дослідниця зазначає, що експерти, викладачі, студенти спираються на різні уявлення про якісну освіту та мають різні еталони оцінки (Садрицька, 2011, с. 4-5).

Змістовні параметри поняття «якість вищої освіти» конкретизувала Гриценко (2012). Відповідно до них, якість освіти постає сукупністю усталених характеристик об'єкта, котрі репрезентують його сутність, а якість вищої освіти віддзеркалює рівень відповідності різноманітних аспектів вищої освіти системі існуючих вимог, соціальних норм, державних та міжнародних освітніх стандартів та їхню здатність задовольняти потреби громадян і суспільства загалом. Дослідниця здійснила філософсько-методологічний аналіз структурних і функціональних атрибутів цієї освітньої ознаки, що закладає теоретичні підвалини для поступального ефективного розвитку суспільства; визначила систему засобів розв'язання проблем доступності вищої освіти, в межах якої ключового значення набуває ефективна соціальна політика держави щодо забезпечення ширших можливостей отримання якісної освіти (с. 4).

Щудло (2013) уперше обґрунтувала переваги неінституціонального підходу до соціологічного аналізу якості вищої, у тому числі педагогічної, освіти, що полягають у можливості системного вивчення обраної проблеми, зокрема її аналізу на інституційному, організаційному та індивідуальному рівнях. Тут запропоновано соціологічну інтерпретацію концепту «якість освіти», під яким розуміється «інтегральна конвенційна характеристика освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності встановленим та перспективним очікуванням і вимогам усіх суб'єктів освітнього простору (від окремого індивіда до суспільства в цілому); а також – багаторівнева система забезпечення якості вищої педагогічної освіти

від абітурієнта до випускника, яка включає державні та громадські механізми оцінювання якості освітніх послуг і соціологічний моніторинг як інструмент наукового аналізу перебігу й результатів цього процесу» (с. 7-9).

Євтух та Волощук (2008) розглядають якість освіти тільки як сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожен індивід може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал. Дослідники зазначають, що в контексті якості освіти кожен фахівець може ефективно пристосовуватись до швидкоплинних змін на ринку праці та оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін.

Зінченко (2011) зауважує, що деякі дослідження якості освіти побудовані на основі функціонально-діяльнісного підходу. Тут визначається головний критерій якісної освіти – відповідність її потребам загального та професійного розвитку особистості. Якість знання розглядається в цьому випадку як динамічна система, що має забезпечити ефективну професійну діяльність фахівця, його постійний розвиток в умовах швидкоплинних змін (Зінченко, 2011).

Погоджуємося, що якість освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти освітньої діяльності ЗВО: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу тощо (Зінченко, 2011). Ляшенко (2005) визначає якість освіти як багатомірне методологічне поняття, яке різнобічно відображає суспільне життя і є узагальнювальним показником його розвитку в певному часовому вимірі. У зв'язку з цим суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: суспільний ідеал освіченої людини; процес організації навчання й виховання; результат навчальної діяльності; критерій функціонування освітньої системи (Ляшенко, 2005).

Шевченко (2011) визначає два основні підходи до визначення якості вищої освіти. Перший підхід пов'язує сутність поняття з відповідністю всіх аспектів вищої освіти певним цілям, вимогам, нормам та стандартам. Другий підхід відбиває ступінь відповідальності закладів вищої освіти перед суспільством і стейкхолдерами, кожний з яких зацікавлений у якісній вищій освіті.

Від вищої освіти очікується підготування кадрів вищої кваліфікації, здатних розв'язувати складні завдання, виховання культурно, морально та фізично розвинених, здорових особистостей. Держава зацікавлена, щоб ЗВО готували фахівців, здатних вивести економіку країни на рівень розвинених країн і цим виправдати витрати бюджетних коштів (фактично, платників податків), керуючись державними освітніми стандартами. Як підкреслює Шевченко (2011), роботодавці розглядають якість вищої освіти з точки зору тих професійних знань, умінь і навичок працівників (а також сприйняття ними організаційної культури компанії), які можна використати на підприємстві з метою зростання економічної та соціальної ефективності виробництва, одержання прибутку та скорочення непродуктивних витрат на перенавчання та перепідготовку кадрів. Студенти, як безпосередні споживачі освітніх послуг, сподіваються одержати у ЗВО комплекс знань, професійних умінь і якостей, які необхідні для майбутньої суспільно корисної діяльності і одержання високих доходів (реалізації людського капіталу) (Шевченко, 2011).

Вербицька (2010), досліджуючи проблеми якості вищої освіти, пропонує визначення якості як абстрактної величини. Тут якість – це уявна відстань між двома об'єктами – бажаним результатом і реальними досягненнями індивіда. Через зменшення відстані між ними якість буде зростати. Розглядаються різні варіанти інтерпретації якості вищої освіти. Зокрема: одні суб'єкти розглядають її як продуктивність, ефективність, об'єктивність, навіть справедливість; інші описують як бездоганність або результат, максимально наближений до ідеалу; представники третього підходу – аналізують якість із позиції фінансової вигоди, оцінюючи рентабельність і відповідність результату коштам, витраченим на його досягнення. Архипова (2008) підкреслює, що якість вищої освіти розуміється як збалансована відповідність вищої освіти (як результат, процес, освітнє середовище) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам.

На основі проведених досліджень варто зазначити, що поняття «якість освіти» є провідним у споживачів освітніх послуг: роботодавців, студентів,

суспільства загалом. У позиціях науковців немає єдиного підходу щодо визначення періоду, відколи розпочинається зацікавлення проблемою якості освіти (Цюк, 2013b). Так, якість освіти була предметом дискусій у 60-ті роки ХХ ст. у зв'язку з усвідомленням кризи освіти, яку описав Кумбс (1970). Одними з перших, хто зробив спробу осмислити сутність і концептуально описати якість стосовно вищої освіти, були британські дослідники Харві та Грін (Harvey, & Green, 1993), які довели, що в окремі історичні періоди питання якості освіти не стояло так гостро, але базувалося на довірі суспільства до освітніх інституцій і приймалося як належне.

Зарубіжні вчені, які досліджують цю проблему, акцентують, що: «тенденція до розв'язання проблеми якості освіти виникає у її сучасному розумінні на початку 80-х років ХХ ст.» (Курбатов, Басенко, & Богданова, 2009, с. 113); «якість не є винаходом останнього десятиліття, забезпечення якості освіти першопочатково притаманне академічній спільноті, і навчальні заклади завжди приділяли їй увагу» (Вроейнстийн, 2000, с. 9). Стосовно вищої освіти поняття «якість» почали використовувати з ХІХ ст., а термінологічної сутності це слово набуло лише в другій половині ХХ ст. (Ватолкіна, 2003, с. 9).

У сучасних умовах «до найважливіших причин зростання зацікавлень академічного середовища якістю вищої освіти можна віднести збільшення чисельності ЗВО, різке і хаотичне зростання ринку освітніх послуг, зміна демографічної структури суспільства (зменшення потенційних кандидатів до ЗВО), декомпозиція ринку праці, що вимагає більш гнучких видів навчання» (Щудло, 2012, с. 26-28).

Трактують якість вищої освіти експерти ЮНЕСКО, відзначаючи, що «якість вищої освіти є, насамперед, функцією від якості складових освітньої системи» (Плаксій, 2003, с. 277). На думку експертів ЮНЕСКО, такими елементами якості вищої освіти є: якість педагогічного персоналу; якість програм; якість педагогічних методів; якість об'єктів освітньої діяльності; якість інфраструктури (внутрішня та зовнішня); культура оцінювання освітнього процесу; культура регулювання; культура автономії,

відповідальності та підзвітності (Щудло, 2012, с. 40-41).

Заслуговує на увагу розгляд якості освіти як соціальної категорії Кальнеєм, Ляшенко, Шишовим, Яковлевим та ін. (Зінченко, 2011). Так, Шишов та Кальней розуміють якість освіти як «соціальну категорію, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідності потребам й очікуванням суспільства (різних соціальних груп) щодо розвитку й формування громадянських, побутових і професійних компетентностей особистості» (Шишов, & Кальней, 2000, с. 73).

Енциклопедичне тлумачення розкриває розуміння якості вищої освіти: «якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах» (Кремень, 2008, с. 1016). У цьому контексті якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що характеризує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства (Кремень, 2008). Отож, висновуємо, що якість вищої освіти – це системна категорія, яка охоплює поняття якість навчання і якість підготовки. Якість навчання – багатоскладове поняття; передбачає певний рівень кваліфікації викладачів, стан матеріальної та лабораторної бази, якості і кількості науково-методичної літератури, сучасних навчальних програм, якості професійних студентських практик тощо. Якість підготовки – поняття, що характеризує спроможність студента, майбутнього фахівця, відповідати вимогам галузі народного господарства, до виконання завдань якої він готується у закладах вищої освіти.

В основу визначення якості вищої освіти покладено моніторинг якості навчання через оцінку специфіки освітнього процесу та моніторинг якості підготовки – оцінка рівня отриманих студентами знань, умінь і навичок.

Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer System – ECTS) (далі ЄКТС) може бути зіставлена з системою, існуючою в Україні.

У межах реалізації Болонського процесу існує Європейська мережа забезпечення якості (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) (далі ЄМЗЯ), до якої мають адаптуватися вітчизняні заклади вищої освіти (Кремень, 2008, с. 1016).

У словнику-довіднику якість освіти позначається як «соціальна категорія, що визначає стан і результативність освітнього процесу в суспільстві, його відповідність потребам і вимогам суспільства щодо розвитку й формування професійної компетентності особистості» (Фунтікова, 2014, с. 405). Педагогічний словник-лексикон розкриває поняття якість освіти як «рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівня забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом (Василюк, & Танась, 2013, с. 221). У термінологічному словнику з інженерно-педагогічної освіти, якість вищої освіти – це «комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави» (Курок, 2014, с. 171).

Кільова (2012) уточнює поняття «якість вищої освіти», зауважуючи, що якість вищої освіти означає якість професійної підготовленості випускника закладу вищої освіти – майбутнього фахівця. Якість фахівця є сукупністю його професійно-особистісних властивостей, що відповідають меті вищої освіти (Кільова, 2012).

Таким чином, можемо стверджувати, що тлумачення поняття «якість освіти», як базової категорії нашого дослідження, в енциклопедично-довідкових джерелах має спільні ознаки. До таких ознак ми відносимо: комплексну характеристику; сукупність якостей особи з вищою освітою; системну категорію; соціальну категорію; рівень знань, умінь і навичок,

розумового, морального і фізичного розвитку осіб-здобувачів вищої освіти тощо.

У системі забезпечення якості освіти особлива роль відводиться закладу вищої освіти. Реалізація основних принципів дотримання якості освіти дає можливість оптимізувати планування, більш ефективно перерозподіляти ресурси, концентрувати увагу управління на структурних підрозділах ЗВО. Забезпечити якість вищої освіти – означає зробити заклад вищої освіти престижним. Ключовим питанням забезпечення якісної освіти є нові підходи до практичної підготовки фахівців на всіх етапах здобуття вищої освіти.

Якісна система організації освітнього процесу у закладах вищої освіти потребує: впровадження нових підходів до рівня знань, умінь і навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників; радикальної організації перебудови освітнього процесу у вищій школі; впровадження нових освітніх підсистем, асинхронної системи навчання, активізації самостійної роботи студентів, багаторівневих індивідуальних навчальних планів, розширеної шкали оцінювання знань тощо.

Розглядаючи ЗВО як певне підприємство, що надає освітні послуги, слід звертати увагу на те, що якість послуг залежить від запитів споживачів (суспільства, абітурієнтів, роботодавців, батьків). Оскільки розвиток сучасного суспільства характеризується швидкими змінами в економічному та політичному контекстах, збільшенням інформаційного потоку, тому змінюються і потреби споживачів освітніх послуг (Петришин, Ушенко, & Іванчук, 2013, с. 10).

Лігум (2011) зазначає, що впровадження систем якості у ЗВО дає змогу освітньому закладу суттєво поліпшити та оптимізувати свою бізнесову діяльність і підвищити результативність та ефективність роботи; посилити наголос на меті своєї діяльності й досягненні очікувань споживачів; підвищити якість послуг для задоволення потреб і вимог споживачів до високого рівня й стабільно підтримувати його; упевнитись, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується; забезпечити докази для наявних і потенційних

споживачів того, що ЗВО здатний зробити для них; завоювати або зберегти вже завойовані сегменти ринку послуг у сфері вищої освіти; отримати визнання з боку замовників через процедуру сертифікації; брати участь у тендерах, зокрема в міжнародних, з надання освітніх послуг на вигідних умовах (Лігум, 2011, с. 25-26).

Далі авторка зазначає, що система якості може лише допомогти ЗВО в згаданих очікуваннях і є одним із засобів для досягнення мети, але сама по собі система якості не здатна поліпшити освітній процес або якість навчальних послуг, не може розв'язати всіх проблем ЗВО. Її впровадження свідчить лише про застосування системного й систематичного підходу для досягнення мети закладу вищої освіти (Лігум, 2011, с. 25-26).

Кравченко зазначає: «з метою задоволення освітніх потреб та потреб суспільства в отриманні «якісного продукту» освітнього процесу, держава повинна контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх рівнях і етапах» (Болонський процес: проблеми, послуги, перспективи, 2006, с. 68). Міжнародна освітня спільнота прийняла рішення, що немає й не може бути абсолютно ефективної інтернаціональної системи забезпечення та гарантії якості вищої освіти. Кожна країна вирішує це питання, зважаючи на особливості національної системи вищої освіти (Лігум, 2011, с. 26).

Отже, теоретичний аналіз категорії «якість освіти» свідчить про її складність та багатоаспектність. Сама проблема якості не нова та актуалізовувалась у різні часи, а саме поняття «якість освіти» історично змінювалося і збагачувалося. Проблема дослідження змістового наповнення поняття «якість освіти» досліджується у філософській, економічній, соціологічній, педагогічній перспективі тощо. Узагальнюючи проаналізовані погляди представників різних галузей наукового знання щодо застосування понять «якість освіти» та «якість вищої освіти», слід зазначити їхню різноплановість, багатозначність та неузгодженість. Таким чином, висновуємо, що якість вищої освіти – це сукупне поняття, що охоплює якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників, освітніх програм, педагогічних

методів, внутрішню та зовнішню якість інфраструктури, культуру оцінювання освітнього процесу, культуру регулювання, культуру автономії, відповідальності та підзвітності.

На підставі проведеного теоретичного аналізу можна виокремити головні завдання системи забезпечення якості вищої освіти. До таких належить створення необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо) з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти; організація освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти; здійснення контролю за освітньою діяльністю ЗВО, за якістю підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях – освітнього закладу, державному та міжнародному (європейському); підписання таких документів, як: Лісабонська конвенція (1997), Велика Хартія Університетів (1988), Сорбоннська декларація (1998), Болонська Декларація (1999); прийняття низки європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання; розроблення відомих міжнародних проектів, Еразмус (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), «Технічна допомога для СНД» (Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States (TACIS) тощо; створення європейської академічної кооперації.

1.2. Забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: історичний аспект

У вищій освіті проблема якості до кінця XIX століття практично не вивчалась. У цей період освіту отримувало не більше 8-10% усієї молоді – це особливо здібні до навчання й засвоєння складних теорій та абстрактних понять особи, а також представники найбільш привілейованих верств суспільства. Серед випускників тогочасних університетів не було конкуренції на ринку праці – вони фактично автоматично ставали службовцями, викладачами

університетів, керівниками підрозділів наукових установ і конструкторських бюро(Дубасенюк, Сидорчук, & Якса, 2008, с. 54-80).

1986 р. ректор університету Болоньї Фабіо Роверсі Монако звернувся до старих університетів Європи з пропозицією підписати «Університетську хартію», що визначає основні принципи вищої освіти в третьому тисячолітті. Хартія була підписана представниками більш, як 80 університетів світу під час святкування 900-річчя «Almamater» всіх студентів Європи в 1988 р. (Дубасенюк, Сидорчук, & Якса, 2008).

Вважаємо за доцільне подати результати короткого аналізу основних етапів формування європейської політики у сфері вищої освіти у «доболонський» період.

Спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру розпочалися ще 1957 р. з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференцій європейських міністрів освіти 1971 р. та 1976 р., у Маастрихтському договорі 1992 р. (Степко, Болюбаш, Шинкарук, Грубінко, & Бабин, 2004, с. 5).

Історія Болонського процесу офіційно розпочалася з підписання Болонської декларації 1999 р., проте її передісторія сягає 1954 р., коли було підписано Європейську культурну конвенцію, в якій акцентовано на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн і спільної для них культури. Основними документами передісторії Болонського процесу є Лісабонська конвенція (Лісабон, 1997), Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum, 1998), Сорбонська декларація (Париж, Сорбонна, 1998) (Лебідь, 2012, с. 8-9).

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне охарактеризувати окремі положення зазначених документів. Лісабонська конвенція (11.04.1997) «Про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи» була підписана 43 країнами (Україна та Швеція в тому числі) та містить угоди про компетенцію державних органів; основні принципи оцінки кваліфікації; визнання кваліфікацій, що надають доступ до вищої освіти; визнання періодів

навчання; визнання кваліфікацій з вищої освіти; визнання кваліфікацій, присуджених біженцям, переміщеним особам та особам, що знаходяться у ситуації біженців; інформацію про оцінку ЗВО і програм освіти; інформацію з питань визнання кваліфікацій вищої освіти; механізми застосування (Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні, 1997).

У межах цієї Конвенції під вищою освітою розуміються – «всі види курсів навчання чи циклів курсів навчання, професійної підготовки або підготовки наукових досліджень післясереднього освітнього рівня, які визначені відповідними органами Сторони як такими, що належать до її системи вищої освіти», а оцінка (закладів або програм) –це «процедура встановлення якості навчання у ЗВО або програми освіти. Кожна країна визнає присуджену іншою країною кваліфікацію, якщо кваліфікація, визнання якої запитується, суттєво не відрізняється від відповідної кваліфікації на території країни, в якій запитується визнання (Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні, 2010).

У Великій Хартії університетів (Magna Charta Universitatum) (18.09.1988) зазначено, що ректори тих європейських університетів, які підписали цей документ, висловлюють надію на перспективу розширення співробітництва між усіма європейськими націями та переконані: «...народи і держави мають, як ніколи раніше, усвідомити роль, яку університети будуть покликані зіграти у суспільстві, що змінюється, і стає усе більш інтернаціональним...» (Велика Хартія Університетів, 1988).

Сорбонська декларація (25.09.1998) «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» визначає такі основні положення: створення відкритого простору європейської вищої освіти, який розширив би мобільність громадян; використання семестрів та кредитів ЄКТС; міжнародне визнання першого ступеня; прийняття системи, яка ґрунтується на двох основних циклах: двоступеневому й післяступеневому; надання випускникам вибору між більш короткою за тривалістю програмою отримання ступеня магістра і більш тривалою програмою отримання докторського ступеня з

можливістю переходу від однієї програми до іншої; гармонізація всіх спільних ступенів і циклів навчання; створення загальної системи, спрямованої на поліпшення зовнішнього визнання і полегшення мобільності тих, хто навчається, і на розширення можливостей їх працевлаштування (Сорбонська декларація, 1998).

Таким чином, зазначені документи логічно призвели до поворотного пункту в історії освіти Європи – підписання Болонської Декларації (18-19.06.1999) у м. Болонья (Італія), серед яких були присутні і представники Швеції. Була підписана Спільна Декларація «Зона європейської вищої освіти» (Лебідь, 2012, с. 11-13).

Клименко (2012) зазначає, що у Спільній Декларації було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема, через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3+2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці саме як освітні і кваліфікаційні рівні. Дослідник акцентує увагу на: створенні систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприянні європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробці порівняльних критеріїв і методів оцінки якості (Клименко, 2012).

Результатом прийняття спільної декларації стало проведення тематичних семінарів у країнах Європи, які систематизовані нами у Таблиці 1.1.

Питання, що обговорювалися на тематичних семінарах, визначили передумови формування європейської політики у сфері вищої освіти, що тісно пов'язані з передісторією Болонського процесу, яку можна розділити на декілька періодів.

Як зазначає Клімова (2014) перший період передісторії Болонського процесу датується 1971-1982 рр.: Римський договір 1957 р., за яким діяльність Європейського Союзу (далі ЄС) у галузі освітньої політики обмежувалася

заохоченням співпраці між державами-членами без втручання у зміст освітнього процесу й організацію освітніх систем окремих країн, поважаючи їхню культуру та мовну різноманітність (Клімова, 2014).

Таблиця 1.1.

Тематичні семінари країн-учасниць Декларації «Зона європейської вищої освіти»

Дата проведення	Країна	Назва семінару
14-15 лютого 2001 р.	м. Берлін Німеччина	Національний семінар «Із питань Болонського процесу»
16-17 лютого 2001 р.	м. Гельсінкі Фінляндія	Міжнародний семінар «Університетські ступені короткого циклу»
2-4 березня 2001 р.	м. Мальме Швеція	Міжнародний семінар «Транснаціональна освіта»
10-12 березня 2001 р.	м. Антверпен Бельгія	Семінар фламандського співтовариства з проблем Болонського процесу Семінар студентів Європи «Втілення в життя Болонської декларації»

Водночас із розширенням масштабів міграції робочої сили актуалізується питання щодо порівняння освітніх систем з метою стандартизації документів про рівень їхньої освіти та забезпечення взаємовизнання дипломів про освіту (Тверитникова, & Демідова, 2010).

Білокопитов (2014) стверджує, що вища освіта стала об'єктом регіональної політики значно пізніше. Дослідник зазначає: освітня інтеграція в Європі розпочалася з визначення її пріоритетів, якими стали: рівність освітніх шансів; підвищення якості освіти; створення сучасної системи підготовки педагогічного персоналу; виховання європейця, «громадянина світу» (Білокопитов, 2014).

1967 р. відбулася перша Європейська спільна конференція міністрів, де було започатковано складний процес вироблення єдиного загальноєвропейського підходу до вищої освіти (Клімова, 2014). Білокопитов (2014) стверджує, що потужним поштовхом до реформування європейських систем вищої освіти стали студентські страйки 1968 р., насамперед, Паризького університету – Сорбонни, які призвели до суттєвих змін в освітньому законодавстві спочатку у Франції, а потім інших європейських країн.

Стурбованість європейської громадськості зумовлювалась якістю навчання, конкурентоспроможністю випускників ЗВО, які поступалися на ринку праці своїм північно-американським колегам (Білокопитов, 2014).

Починаючи з 1950-х рр. розроблено та прийнято низку європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання: Європейська конвенція про еквівалентність дипломів(1953); Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти (1956); Європейська конвенція про академічне визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів в арабських і європейських державах басейну Середземного моря (1976); Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у країнах Європейського регіону (1979) (Клімова, 2014).

Дубасенюк, Сидорчук, та Якса (2008) визначають головні ознаки цього періоду: різке збільшення контингенту студентів, що визначило перехід вищої освіти від елітарної до масової; помітне зниження у деяких країнах обсягів державного фінансування вищої освіти; руйнація традиційних структур ЗВО; прагнення до відродження академічної кооперації; розширення експансії американської моделі вищої освіти; поява перших ознак академічного «капіталізму» як феномену скасування традиційного університетського ідеалу.

Другий період формування ідей європейської освітянської інтеграції (1983-1992 рр.) характеризується конкретизацією цілей і завдань, поглибленням узгодженої з реаліями країн кооперації у сфері вищої освіти в межах Євросоюзу. Відпрацьовувалися правові аспекти щодо суб'єктів навчального процесу, розроблялися міжнародні проекти Еразмус, «Технічна допомога для СНД» (Technical Assistance to the Common wealth of Independent States – TACIS) (далі Таціс) тощо, у яких наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між ЗВО навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов тощо (Клімова, 2014).

За даними Білокопитова (2014), спільні освітні цілі вперше сформульовано

у доповіді Освітнього комітету «Освіта в Європейському Співтоваристві» (1988), а саме: формування в європейській молоді почуття європейської солідарності та розуміння важливості досягнень у сфері демократії, справедливості й поваги до прав людини; підготовка до участі в побудові й суспільно-економічному розвитку ЄС, а також усвідомлення потреби його функціонування; пізнання історії, культури, економіки й традицій країн-членів. Водночас, визнано необхідність збереження освітньої багатоманітності й традицій, притаманних країнам ЄС, та відхилено концепцію уніформізму освітніх структур.

1990 р. прийнято Європейську конвенцію про загальну еквівалентність періодів університетської освіти. Однією з важливих подій у вересні 1988 р. стало святкування 900-річчя найстарішого в Європі Болонського університету. Було підготовлено й узгоджено історичний документ, який 18 вересня урочисто підписали присутні на святкуванні ректори європейських університетів, відомий як Magna Charta Libertatum – Велика Хартія Вольностей (Клімова, 2014).

Білокопитов (2014) вважає, що другий етап висвітлив взаємозв'язок економічних, політичних і академічних чинників. Підтвердження цього можна схарактеризувати таким чином: у зв'язку з економічною кризою почався пошук шляхів виходу з неї, що й спричинило створення перших об'єднаних програм навчання для заохочення співробітництва й академічної мобільності та початок кооперації в галузі професійної освіти, а на політичному рівні ідея вищої освіти повністю прив'язувалась до економічних інтересів Європейської економічної спільноти (Білокопитов, 2014).

У наукових працях стверджується, що під впливом Маастрихтського договору 1992 р. започатковано міжнародне об'єднання. На додаток до національного громадянства Договір запроваджував громадянство ЄС. З цього часу розпочався третій період передісторії Болонського процесу (1992-1999 рр.). Програми SOCRATES (Програма академічної мобільності, що містить як підрозділ програму Еразмус), Leonardo da Vinci (Нова політика в

практичній підготовці для Європейського Союзу; програма ЄС з розвитку початкової та середньої професійної освіти), «Молодь», TEMPUS (Trans European Mobility Programme (Scheme) for University Studies (TEMPUS) (далі Темпус) були спрямовані на стимулювання інтеграційних процесів та модернізацію освіти в країнах континенту. Із середини 1990-их рр. ідеї євроінтеграції вищої освіти поширюються у Східну Європу, зокрема в Україну (Клімова, 2014).

У Програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995) проаналізовано об'єктивні умови та суб'єктивні чинники, які спричинили поглибленому розвитку інтеграційних процесів освіти й економіки, зокрема освітніх систем Європи; виділено правові, соціально-економічні, лінгвістичні проблемні чинники, які обмежували європейську мобільність, зростаючу роль освіти та професійної підготовки як принципової умови економічного та соціально-економічного розвитку сучасного суспільства. 1996 р. оголошено для Європи роком освіти впродовж усього життя. 11.04.1997 р. у Португалії під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО 43 країни підписали Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій. Організацію спостереження за реалізацією Конвенції покладено на Комітет Конвенцій про визнання кваліфікацій у вищій освіті у Європейському регіоні та Європейську мережу національних інформаційних центрів з питань академічного визнання і мобільності, що створена 1994 р. (Клімова, 2014).

До характерних ознак третього етапу належать: інтенсивне зростання незадоволеності станом національних і європейської систем вищої освіти, що свідчило про необхідність перетворення вищої освіти у високорозвинену галузь економіки, про настання часу «роз'єднаних національних квартир», про насичення вищої освіти її традиційним типом, формування європейської ідентичності, ліквідацію соціальних та культурних прірв (Дубасенюк, Сидорчук, & Якса, 2008, с. 67).

Характеризуючи третій етап, Білокопитов (2014) визначає такі напрями державної освітньої політики у країнах Західної Європи: підвищення якості

діяльності ЗВО, наслідком чого стало зменшення відсіву із ЗВО і термінів навчання; зниження рівня державного фінансування вищої освіти; посилення впливу зовнішніх (економічних, наукових, соціальних) партнерів закладів вищої освіти у визначенні їхньої місії, в оцінці якості, у формуванні нової підприємницької культури; зростання значущості рейтингування результатів освіти, що супроводжується перенесенням домінанти з оцінки цілей на оцінку результатів академічної та наукової діяльності ЗВО (Білокопитов, 2014).

Спираючись на результати теоретичного дослідження можемо стверджувати, що окремі аспекти якості вищої освіти безпосередньо пов'язані зі становленням європейської освітньої політики та зумовлені рішеннями, прийнятими у контексті реалізації ідей Болонського процесу. Саме тому вважаємо за доцільне охарактеризувати історичні періоди розвитку Болонського процесу, які тісно пов'язані з етапами розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти. І хоча окремі положення Болонського процесу вже втратили свою актуальність, у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати саме ті нормативні документи, в яких йдеться про критерії оцінювання якості освіти.

Перший період історії Болонського процесу ЗВО «Формування Європейського простору вищої освіти» (29-30.03.2001). Визначено провідні завдання Болонського процесу: якість – наріжний камінь підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти (Степко, Болюбаш, Шинкарук, Грубінко, & Бабин, 2004, с. 11).

Під час цього періоду вагомим аспектом стало заснування Асоціації європейських університетів. Сформульовано принципи підтримки формування майбутнього в Європейському просторі вищої освіти, а саме: автономія з відповідальністю; освіта як відповідальність перед суспільством; вища освіта, заснована на наукових дослідженнях; організація диверсифікації (Послання Саламанського з'їзду європейських закладів вищої освіти, 2001).

Другий період історії Болонського процесу пов'язаний з Празьким Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти (Прага, 19.05.2001).

У Празькому Комюніке сформульовано та охарактеризовано наступні питання: подальші дії після досягнення мети Болонського процесу; ухвалення системи ступенів, що легко розуміються та є зіставними; ухвалення системи, заснованої, по суті, на двох основних циклах; установа системи кредитів; сприяння мобільності; сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості; сприяння європейському підходу до вищої освіти; а також визначено наступні кроки: навчання протягом усього життя; ЗВО і студенти; сприяння забезпеченню привабливості Зони європейської вищої освіти. У Комюніке зазначено, що якість – основна умова для довіри, доцільності, мобільності, сумісності і привабливості Зони європейської вищої освіти (Празьке Комюніке, 2001).

Третій період історії розвитку Болонського процесу пов'язаний з Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту: Створення Загальноєвропейського простору вищої освіти (Берлін, 19-20.09.2003) (Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, 2003).

Зазначено, що до 2005 р. національні системи із забезпечення якості повинні в собі містити: визначення обов'язків органів і установ, які беруть участь у діяльності; оцінювання програм і ЗВО, яке охоплює внутрішню і зовнішню оцінку, з врахуванням участі студентів і публікації результатів; система акредитації, атестації і сумірних процедур; міжнародне партнерство, співробітництво і створення мережі.

У Берлінському дорученні детально описані принципи, на яких має базуватись процес розробки стандартів якості, найголовнішими з яких є: належна якість вищої освіти, академічних програм в інтересах студентів, роботодавців та усього суспільства в цілому; автономність ЗВО, урівноважена підвищенням їхньої відповідальності за якість освітніх послуг; підтримка культури якості у ЗВО (Скиба, Костогриз, & Красильникова, 2009, с. 7).

Під час четвертого періоду підготовлено Комюніке конференції

європейських міністрів освіти «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» (Берген, 19-20.05.2005). До Болонського процесу приєдналася Україна. Практично всі країни створили умови для забезпечення якості, заснованої на критеріях, відображених у Берлінському Комюніке. Проте, необхідно забезпечити подальший розвиток, зокрема, за такими напрямками як залучення студентів та міжнародна співпраця. Є необхідність впровадження внутрішніх механізмів контролю якості та їх прямий взаємозв'язок із зовнішніми системами забезпечення якості. Схвалено стандарти і принципи забезпечення якості в Загальноєвропейському просторі вищої освіти (далі ЗПВО), запропоновані Європейською мережею із забезпечення якості (Комюніке конференції європейських міністрів освіти, 2005).

Калінічева (2009) стверджує, що призначення Європейських стандартів та рекомендацій (European Standards and Guidelines – ESG) (далі ЄСР) полягає в наданні допомоги та визначенні орієнтирів як для ЗВО при розробці своїх власних систем забезпечення якості освіти, так і для агенцій, що здійснюють відповідні перевірки. В ЄСР були закладені єдині вимоги щодо забезпечення якості освіти в зоні європейського освітнього простору (Калінічева, 2009, с. 167).

Шевченко (2011) зазначає, що європейська система забезпечення якості освіти базується на ЄСР, які, своєю чергою, ґрунтуються на наступних принципах: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова роль автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати меті і не ускладнювати роботу ЗВО більше, ніж це необхідно для виконання цієї системою завдань (Шевченко, 2011). Характеристику запропонованих Європейських Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти подано у Додатках Б, В, Д, Е, Ж).

Білокопитов (2009) підкреслює, що крім ЄМЗЯ, питаннями якості

займаються такі організації, як Європейський студентський союз (European Students' Union – ESU) (далі ЄСЮ), ЄАУ, ЄАЗВО, окремі представники субрегіональних європейських агентств гарантії якості, студенти, університети та інші установи вищої освіти, щоб збільшити прозорість гарантії якості в європейській вищій освіті.

На підставі аналізу діяльності європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти Білокопитов (2012) встановив, що ЄАЗВО представляє в рамках болонських реформ інтереси як закладів вищої професійної освіти, так і громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя. Основними результатами діяльності організації є розробка та практичне втілення стратегій навчання впродовж життя, що виступають вагомим інструментом забезпечення гнучкості у працевлаштуванні та готовності особистості до суспільних та професійних змін (Білокопитов, 2012, с. 10-11).

Автор зазначає, що основною місією організації ЄСЮ є представлення та підтримка освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на європейському рівні. ЄСЮ вибором статус рівноправного партнера у групі супроводу Болонського процесу. Свідченням змістового різноманіття діяльності ЄСС у процесі забезпечення якості вищої освіти є тематика реалізованих проектів: «Участь студентів у створенні Європейського простору вищої освіти» (2001), «Забезпечення якості та акредитація» (2003), «Фінансування вищої освіти» (2005) тощо. Кожна з організацій – членів Групи Є-4 виступала представником певної наднаціональної спільноти: політичної, академічної, професійної, наукової, студентської тощо, зацікавленої у розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти (далі ЄПВО). Організації здійснювали взаємодію у розробці та реалізації найважливіших програм забезпечення якості вищої освіти (Білокопитов, 2012, с. 10-11).

П'ятий період історії Болонського процесу характеризується Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на

виклики глобалізації» (Лондон, 16-19.05.2007).

Стандарти та рекомендації з питання забезпечення якості в ЄПВО, затверджені в Бергені (ЄСР – Європейські стандарти і рекомендації), стали визначальним чинником змін у забезпеченні якості. Їх почали запроваджувати всі країни, і деякі з них мають значний прогрес. Міністри визнали прогресивні зрушення щодо взаємного визнання акредитацій та рішень для забезпечення якості, а також підтримали ідею активної міжнародної співпраці агенцій із забезпечення якості (Комюніке конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, 2007).

Перший Європейський форум із забезпечення якості, організований спільно ЄАУ, ЄМЗЯ, ЄАЗВО та Європейським інформаційним бюро студентів (European Student Information Bureau – ESIB) (далі ЄІБС) (Група Є 4) 2006 р., сприяв обговоренню досягнень у сфері забезпечення якості в Європі. Міністри підтримали ці чотири організації ЄАУ, ЄМЗЯ, ЄАЗВО та ЄІБС (Група Є-4) у справі проведення щорічних Європейських форумів із забезпечення якості, а також у сприянні обміну позитивним досвідом і забезпеченні покращення якості в ЄПВО і надалі.

У Брюсселі 04.03.2008 р. Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості. Тут же було створено Європейський реєстр забезпечення якості (European Quality Assurance Register in Higher Education – EQAR) (далі ЄРЗЯ). Реєстр розпочав свою діяльність влітку 2008 р. (Скиба, Костогриз, & Красильникова, 2009, с. 10.).

Під час шостого періоду прийняте Лювенське комюніке 28-29.04.2009, де міністри виокремили соціальні характеристики вищої освіти та їхню мету забезпечити рівні можливості для якісної освіти. Зазначено, що доступ до вищої освіти має бути розширеним завдяки підтриманню потенціалу студентів з тих соціальних груп, що недостатньо представлені у ЗВО, та завдяки наданню адекватних умов для завершення їхніх студій (Лювенське комюніке, 2009).

Сьомий період історії Болонського процесу є визначальним у створенні ЄПВО. Тут прийнято Декларацію про створення Європейського простору

вищої освіти (Будапешт та Відень, 11-12.03.2010).

Відповідно до декларації, ЗВО, за підтримки викладачів і студентів, можуть здійснювати різноманітні місії у суспільстві знань, і в якому студенти, користуючись перевагою мобільності з безперешкодним і справедливим визнанням кваліфікацій, можуть знайти найбільш відповідну траєкторію отримання освіти. ЄПВО ґрунтується на довірі, співпраці і повазі до розмаїтості культур, мов і систем вищої освіти (Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти, 2010).

Восьмий період історії Болонського процесу: Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Бухарест, 26-27.04.2012).

Міністри зазначили, що розширення доступу до вищої освіти є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку, тому зобов'язалися вжити заходів на національному рівні з розширення загального доступу до якісної вищої освіти. Основними цілями забезпечення якості вищої освіти визначено:

- соціальний вимір вищої освіти, мета якого – зменшити нерівність і забезпечити адекватні послуги підтримки для студентів, консультування та керування, гнучкі навчальні траєкторії та альтернативні шляхи доступу, в тому числі, визнання попереднього навчання;
- студентоцентроване навчання у вищій освіті, що характеризується інноваційними методами викладання через залучення студентів, як активних учасників процесу навчання (Бухарестське комюніке. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, 2012).

Забезпечення якості є надзвичайно важливим для побудови довіри та посилення привабливості пропозицій ЄПВО, у тому числі забезпечення закордонної освіти. Вони зобов'язалися підтримувати відповідальність держави за забезпечення якості, а також активно залучати широке коло стейкхолдерів до цього процесу. Визнали звіт Європейської мережі забезпечення якості

(European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) (далі ЄМЗЯВО), ЄСС, ЄАУ та ЄАЗВО (групи Є-4) із запровадження та застосування «Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості» (European Standards and Guidelines – ESG) (далі ЄСР). Міністри зобов'язалися переглянути ЄСР задля удосконалення їх зрозумілості, придатності та корисності, включаючи їх сферу застосування. Зареєстровані ЄРЗЯ агенції, здійснюватимуть свою діяльність в усьому ЄПВО, дотримуючись при цьому національних вимог. Зокрема, міністри мають на меті визнавати рішення агенцій, зареєстрованих ЄРЗЯ, щодо забезпечення якості за програмами спільних (joint degree) і подвійних (double degree) дипломів (Бухарестське комюніке Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, 2012).

Під час дев'ятого періоду історії Болонського процесу проведено Міністерську конференцію 14-15.05.2015 р. 47 міністрів освіти європейських країн підписали Єреванське комюніке та Декларацію четвертого політичного форуму Болонського процесу, які спрямовані на подальше впровадження ЄПВО. Затверджено оновлені Європейські стандарти і рекомендації із забезпечення якості освіти. Нові стандарти більш детально описують процедури внутрішнього забезпечення якості та визначають зв'язок забезпечення якості освіти із Болонським процесом (а саме такими його напрацюваннями, як рамки кваліфікацій та результати навчання).

У прийнятому міністерському комюніке та Єреванській декларації вимоги профспілок працівників вищої освіти і наукових співробітників із важливих питань щодо забезпечення якісної вищої освіти не були відображені (Yerevan communique, 2015). У контексті формування системи якості освіти активного розвитку набула європейська освітня політика. Етапи розвитку європейської освітньої політики, подано в Додатку А-1.

В ЄС існують три основні органи ухвалення рішень – Європейський Парламент, Рада Європейського Союзу та Європейська Комісія. Цей «інституційний трикутник» розробляє політичні засади й закони, які

застосовуються на всьому просторі ЄС (Європейський Союз – Україна: Співробітництво у сфері вищої освіти, 2010, с. 3-4).

ЄС традиційно виділяє значні кошти на програми мобільності студентів і викладачів, а також на програми міжнародного науково-технічного співробітництва (Гончаренко, & Свіжевська, 2012, с. 16.). Вважаємо доцільним охарактеризувати деякі з них.

Найважливіша програма у сфері освіти – Темпус – розроблена у 1990 р. для сприяння реформам у сфері вищої освіти. Освітній програма Темпус є програмою малих грантів, що передбачає надання фінансування до 500 000 євро. Відбір проектів здійснюється на основі оцінювання їхньої академічної і технічної якості згідно з національними пріоритетами, які щорічно визначаються міністерствами освіти відповідних партнерських країн (Андрушенко, Бех, Волощук, 2009, с. 104). Темпус сприяє модернізації системи вищої освіти, створює освітній простір для співпраці в країнах-членах Європейського Союзу. Станом на сьогодні програма охоплює 27 країн з територіальним розташуванням у Східній Європі та Центральній Азії, Північній Африці і на Близькому Сході, а також на Західних Балканах.

Програма спрямована на: розвиток міжуніверситетської співпраці; добровільне наближення систем вищої освіти у країнах-партнерах до здобутків розвитку вищої освіти у державах-членах ЄС; пропагування вищої освіти взагалі. Програма Темпус побудована за принципом «знизу вгору», реалізується на конкурсній основі (через реалізацію проектів, спрямованих на модернізацію закладів вищої освіти чи систем вищої освіти), передбачає обов'язкову співпрацю з національними органами влади, робить наголос на сталості, поширенні та використанні результатів (Луговий, & Калашнікова, 2014, с. 117).

Програма Жан Моне (Jean Monnet), яку названо на честь Жан Моне (Jean Monnet) – одного з «батьків-засновників» Європейського Союзу (Європейських Спільнот), першого Президента Вищого органу Європейської спільноти з вугілля та сталі. Програма імені Жана Моне – ініціатива Європейської Комісії,

започаткована 1990 р. з метою пропагування ідей Об'єднаної Європи, поширення європейських студій у Європі та на інших континентах.

Програма має три основні завдання: поширення знань про євроінтеграційні процеси, підвищення рівня поінформованості суспільства через заохочення університетів, кафедр, викладачів до викладання дисциплін з європейської інтеграції та проведення досліджень; активізація науково-теоретичних дискусій та громадських обговорень актуальних тем і проблем, осмислення сучасних феноменів європейської інтеграції, інтерпретація її минулого та пошук майбутнього шляхом організації науково-практичних конференцій, публічних дискусій і дебатів; підтримка навчальних і науково-дослідних закладів, асоціацій, мереж, що спеціалізуються на європейських студіях (Луговий, & Калашнікова, 2014, с. 122).

На сьогоднішній день програма Жана Моне діє у 61 країні світу; понад 700 університетів пропонують курси Жана Моне, які включені до їхніх навчальних планів. До мережі програми Жана Моне входять близько 1500 професорів, які щорічно викладають для більш ніж 250000 студентів в усьому світі; розроблено й викладаються 2014 європейських модулів та курсів (Європейський Союз – Україна: Співробітництво у сфері вищої освіти, 2010, с. 18-20).

1976 р. були створені перші об'єднані програми навчання, покликані стимулювати співробітництво і мобільність у сфері вищої освіти. Найбільш успішною з більш ніж десятка освітніх програм, створених Європейською Комісією наприкінці 1980-х рр., стала програма Еразмус, яка вже в 1990-ті рр. сприяла інтернаціональній освіті більш як 100 тис. студентів щорічно. Цікавим проектом Євросоюзу є Еразмус – Мундус (Cooperation and mobility program in the field of higher education – ERASMUS-MUNDUS). Цілями її визнано: підвищення якості європейської вищої освіти, розширення співпраці з третіми країнами, мобільність студентів і наукових кадрів, можливість отримання дипломів у кількох ЗВО, сприяння розвитку людського капіталу та поглиблення взаєморозуміння між різними народами і культурами. Ця програма охоплює 4 типи завдань: європейські магістерські студії в усіх

зкладах вищої освіти відповідних рівнів (Erasmus Mundus Master Courses); стипендії для студентів та викладачів із третіх країн, які навчаються або проводять наукові дослідження в Європі (Scholarships for third-country graduate students and teachers); партнерські проекти для підтримки консорціумів, що організовують магістерські студії у закладах вищої освіти із третіх країн світу; діяльність, орієнтована на збільшення привабливості європейської вищої освіти, що охоплює всі заклади вищої освіти в країнах-членах ЄС, а також у третіх країнах (Projects aimed at enhancing attractiveness).

На підставі історико-хронологічного аналізу розвитку європейської політики у галузі вищої освіти, вивчення основних положень нормативно-правових документів, що врегульовують діяльність інституцій з проблеми оцінювання якості освіти ми виокремлюємо дев'ять етапів розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти (див. Додаток А-2).

Отже, проблема забезпечення якості вищої освіти є актуальною для мережі європейських університетів, що визначається суперечливими та невизначеними особливостями. Варто зазначити: впровадження системи забезпечення якості вищої освіти в умовах Болонського процесу не втратило своєї актуальності і в сучасних умовах. Вважаємо, що проблему забезпечення якості вищої освіти доцільно ґрунтовно вивчати з метою використання науково-практичних ідей у системі вищої освіти України.

На підставі проведеного теоретичного аналізу ми виокремлюємо провідні завдання забезпечення якості вищої освіти:

- створення необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо) з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти;
- організація освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти;
- здійснення контролю освітньої діяльності ЗВО за якістю підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях – освітнього закладу, державному та міжнародному (європейському).

Сучасна європейська система забезпечення якості вищої освіти реалізується через прогресивний розвиток процесу створення низки програм для забезпечення мобільності студентства за міжнародними освітніми програмами, з метою участі у семінарах та конференціях. Загалом, програми мобільності студентів і викладачів сприяють вдосконаленню процесів щодо реалізації стратегії навчання у власних ЗВО, впровадження структурних змін і покращення якості викладання, а також сприяє міжкультурному розумінню і взаємоповазі на основі обміну досвідом та ідеями.

Таким чином, проаналізовані періоди становлення та розвитку Болонського процесу вплинули на розвиток європейської освітньої політики у сфері вищої освіти, що дає можливість виокремити передумови формування європейської політики у сфері вищої освіти: підписання документів (Велика Хартія Університетів (1988), Лісабонська конвенція (1997), Сорбоннська декларація (1998) та Болонська Декларація (1999); перша Європейська спільна конференція міністрів освіти (1967); студентські страйки (1968); прийняття низки європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання; розроблення відомих міжнародних проектів Еразмус, Таціс та інші; європейська академічна кооперація.

Необхідно зазначити, що формування європейської освітньої політики у сфері вищої освіти пройшло низку етапів, що пов'язані з передісторією Болонського процесу, в межах якого було розроблено та прийнято низку документів і реформ, проведено семінари з питань вищої освіти та створено програми обміну на міжнародному рівні тощо. Вважаємо, що формування європейської освітньої політики відіграло важливу роль у становленні вищої освіти.

На нашу думку, діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти свідчить про те, що інтерес до вивчення проблеми якості впродовж багатьох років не припиняється, зокрема приймаються й удосконалюються стандарти та розробляються рекомендації із забезпечення якості вищої освіти. Проте, більш детального дослідження потребує аналіз

діяльності європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти, зокрема можливостей застосування їхнього впливу на формування системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

1.3. Шведські університети у міжнародних та національних рейтингах

Особливістю вищої освіти на сучасному етапі є запровадження рейтингів закладів вищої освіти. Сьогодні існує близько десяти рейтингів ЗВО світу. Як підкреслює Лунячек (2014), «традиційно перші місця в них посідають американські та англійські університети. Ці ЗВО мають найбільші технічні бази і найсучасніші аудиторії» (с. 48).

Рейтинги, як складова вищої освіти, завоювали популярність серед споживачів і, незалежно від ставлення до них окремих університетів чи інших організацій, ігнорувати їх вже неможливо. Інститутом стратегії вищої освіти та Європейським центром ЮНЕСКО у сфері вищої освіти проведено декілька міжнародних форумів, на одному з яких, що відбувся 2004 р. у Вашингтоні, створено Міжнародну групу експертів із визначення рейтингів університетів (International Ranking Experts Group – IREG). Діяльність IREG полягала в ретельному дослідженні рейтингового оцінювання діяльності університетів, напрацюванні процедур і підходів до оцінки наявних систем рейтингів і «таблиць ліг» (league tables), здійснення міжнародного порівняльного аналізу тощо. Важливим кроком під час чергового форуму 2006 р. стало прийняття «Берлінських принципів визначення рейтингів ЗВО», які, на думку розробників, мають стати своєрідним дороговказом для національних і міжнародних груп та інституцій, що займаються визначенням рейтингів. Зростання важливості університетських рейтингів і прагнення підвищити їхню якість привели до зміни організаційної структури Міжнародної групи експертів із визначення рейтингів університетів Обсерваторії з академічного ранжування та передового досвіду (Observatory on Academic Ranking and Excellence), яка зареєстрована 2009 р. в Брюсселі. Асоціація на відповідний запит проводить аудит провідних

міжнародних та національних рейтингів, щоб визначити рівень їхньої відповідності вищим методологічним стандартам (Подолянчук, 2012, с. 16-17).

Як зазначають Павлова, Мельничук та Мисюра (2012), відкритість, прозорість вищої освіти сьогодні – це «виклик суспільства, репутація та необхідність. Кроком до вирішення цієї проблеми є впровадження зовнішнього і внутрішнього моніторингу якості вищої освіти та представлення результатів у форматі рейтингів ЗВО на шкалі оцінювання» (с. 271-272).

Рейтинг (rating – оцінка, порядок, класифікація) – термін, що означає суб'єктивну оцінку явища згідно із заданою шкалою. За допомогою рейтингу здійснюють первинну класифікацію соціально-педагогічних об'єктів за ступенем вираження спільної для них властивості. У педагогічних науках рейтинг служить основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема під час оцінювання різних сторін навчальної і педагогічної діяльності, популярності чи престижності професій серед молоді тощо. Одержані таким способом дані звичайно мають характер порядкових шкал. Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованості вмінь і навичок (Євсюков, Герман, Тихоненко, Підгорецька, 2014, с. 90).

Застосування ранжування ЗВО потрібно абітурієнтам та їхнім батькам для вибору місця навчання, адміністрації ЗВО для ефективного адміністрування; роботодавцям для вибору якісної робочої сили; уряду та політикам для формування стабільної нормативно-правової бази, забезпечення адекватності ринку освітніх послуг та ринку праці. Як зазначають дослідники, рейтингова система повинна задовольняти як всіх споживачів освітніх послуг, так і організаторів вищої освіти. Модель ранжування дієвої системи вищої освіти є певним віддзеркаленням стану реальності. У моделі ранжування на підставі аналізу функціональних напрямів діяльності університету визначено десять узагальнюючих тематичних напрямів: презентація здобутків на міжнародному рівні; презентація здобутків на національному рівні; доступ, організаційна структура та управління; науково-педагогічний потенціал; підготовка наукових

та науково-педагогічних кадрів; інтеграція вищої освіти і науки; результативність підготовки фахівців; фінансові ресурси; інформаційні ресурси; навчальна та соціальна інфраструктура (Павлова, Мельничук, Мисюра, 2012, с. 271-272).

Вперше ранжування та спробу оцінити університети було здійснено 1983 р. журналом U.S. News and World Report (Американський журнал новин, що видається у Вашингтоні з 1933 р.), який опублікував свій рейтинг «Кращі коледжі Америки» (Приходько, 2014, с. 123).

Практика складання університетських рейтингів нараховує вже понад чверть століття. Протягом останніх 10-15 років у різних країнах світу почали розроблятися і широко застосовуватися різноманітні методології та підходи до визначення рейтингів університетів. Роль світових координаторів із напрацювання та застосування названих методологій і підходів взяли на себе Інститут стратегії вищої освіти (Institute of Higher Education Policy) у Вашингтоні, США) і Європейський центр ЮНЕСКО у сфері вищої освіти (ЮНЕСКО – СЕПЕС, Бухарест, Румунія). Означені інституції стали вивчати й узагальнювати різноманітні напрацювання у цій галузі для різних країн та регіонів світу і проводити міжнародні конференції, круглі столи й зустрічі із означених питань (Татарінов, & Герасимов, 2013, с. 102-103).

На сучасному етапі рейтинги розглядаються як доволі об'єктивний інтегральний показник якості діяльності ЗВО. Вони дають змогу скласти неупереджене уявлення про систему вищої освіти; породжують здорову конкуренцію між університетами, сприяють підвищенню якості їхньої роботи та значною мірою задовольняють потреби ринку праці, абітурієнтів та їхніх батьків. Тому удосконалення методик ранжування фактично стало світовою тенденцією, а основні дослідження спрямовані на те, щоб рейтинги якомога достовірніше, об'єктивніше, точніше та ефективніше відображали якість вищої освіти.

Подолянчук (2012) підкреслює, що «до найбільш авторитетних світових рейтингів відносять Академічний рейтинг університетів світу (Academic

Ranking of World Universities – ARWU), рейтинг газети Таймс (Times), рейтинг журналу U.S. News & World Report та все більш популярний рейтинг Вебометрикс (Webometrics)» (с. 8-9).

Перший світовий університетський рейтинг був складений у червні 2003 р. Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) «Рейтинг університетів світового класу» (Ranking of World Class Universities) або Шанхайський рейтинг (Курбатов, 2008, с. 313).

Початкова мета складання рейтингу – оцінка рівня відставання китайських університетів від провідних університетів на світовому рівні. Після оприлюднення цей рейтинг отримав безліч схвальних відгуків і наразі вважається одним із найбільш авторитетних і виважених світових рейтингів ЗВО (Татарінов, & Герасимов, 2013, с. 103).

Спираючись на результати дослідження Приходько (2014), слід зазначити, що «Академічний рейтинг університетів світу вибудовується на наступних критеріях та індикаторах:

- якість освіти (10%), яка визначається кількістю випускників, що стали Нобелівськими лауреатами (Nobel Foundation, 2017), а також кількістю нагороджених медалями в певних галузях знань (як-от медалями Всесвітнього союзу математиків тощо) (International Mathematical Union, 2016);
- рівень викладачів (показник 40%), що розраховується за двома складовими: а) кількість викладачів-Нобелівських лауреатів, а також кількість нагороджених знаками спеціальної відзнаки в певних галузях знань (20%); б) індекс цитування в наукових публікаціях (20%) (ISI Highly Cited, 2016);
- результативність наукових досліджень (40%), що визначається кількістю статей, опублікованих у престижних академічних наукових журналах світу (Nature, Science тощо) за останні 5 років та кількістю статей з високими індексами цитування з природничих та соціальних наук;
- так звана «академічна густина» університету (10%), що визначається відношенням сумарної кількості балів з вищезазначених індикаторів до чисельності академічного персоналу повного робочого дня» (с. 124).

Приходько (2014) зосереджує увагу на тому, що «укладачі цього рейтингу відзначають зрозумілість й універсальність індикаторів, за якими здійснюється оцінювання, а також відкритість і доступність даних, що беруться з авторитетних і визнаних у всьому світі джерел та використовуються в цьому процесі» (с. 124).

Курбатов(2008)зазначає, що «рейтинг американських університетів спирається на такі критерії: оцінки з боку представників адміністрації інших університетів; співвідношення кількості випускників та кількості першокурсників; результати стандартизованих вступних тестів першокурсників, пропорція між кількістю поданих документів та кількістю зарахованих; якість викладацького складу та їхня заробітна платня; фінансові витрати на підготовку одного студента; оцінка випускниками якості навчання» (с. 312-313).

Разом з тим, існує багато протестів проти використання цих критеріїв, оскільки за більшістю навчальних предметів не дають Нобелівську премію, а медаль Філдса надається за дослідження в обмеженій галузі математики і лише дослідникам, віком до 40 років. Видання «Nature» та «Science» мають нахил у бік специфічних галузей науки. Однак, не дивлячись на ці проблеми, немає сумніву, що Академічний рейтинг університетів світу відзначає найкращих за показниками наукових досліджень (Світові рейтинги університетів: чи існує ідеальна модель, 2011).

Інший визнаний рейтинг університетів, рейтинг Таймс (Рейтинг найкращих університетів світу), що спеціалізується на новинах та інших питаннях вищої освіти, розрахований за методикою британської консалтингової компанії Квакварелі Симондс (Times Higher Education Supplement – THES – Quacquarelli Symonds World University Rankings – QS). Цей рейтинг вперше був опублікований 2004 р. і постійно охоплює 200 університетів. На відміну від Шанхайського, він використовує не лише об'єктивні, а й суб'єктивні індикатори, зокрема оцінку колег по академічному середовищу та оцінку роботодавців. Оцінка науково-дослідної діяльності, яка майже повною мірою

визначає Шанхайський рейтинг, становить у випадку рейтингу Таймс лише п'яту частину загальної «ваги». Слід зазначити, що бажання удосконалити якість рейтингу його упорядники з «Таймс» пояснюють зміну свого партнера (із 2010 р. замість Квакварелі Симондс – це компанія Томсон Рейтерс) (Татарінов, & Герасимов, 2013, с. 105).

При укладанні рейтингу британські дослідники спираються на такі критерії: імідж в академічному середовищі, тобто, оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших ЗВО – 40%; оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10%; індекс цитування наукових праць співробітників – 20%; частка іноземних студентів – 5%; частка іноземних викладачів – 5%; співвідношення кількості студентів до кількості викладачів – 20% (Курбатов, 2008, с. 314). На думку Соутера (Sowter, 2008), цей рейтинг, як і рейтинг Шанхайського університету, став вагомим інструментом порівняння університетів у світі.

Використовується також Вебометричний рейтинг університетів світу (Webometrics ranking of world's universities) – один із рейтингів, який аналізує ступінь представлення діяльності університетів у мережі Інтернет. Вебометрика (webometrics) – це розділ інформатики, в межах якого досліджуються кількісні аспекти конструювання і використання інформаційних ресурсів, структур і технологій стосовно World Wide Web. Рейтинг складають із 2004 р. і публікують двічі на рік (у червні-липні та січні). Його складає Лабораторія кіберметрики (Cybermetrics Lab) Національної дослідницької ради Іспанії (Spanish National Research Council – CSIC), яка діє при Міністерстві науки та інновацій Іспанії. Процес складання рейтингу Вебометрикс суттєво відрізняється від Шанхайського рейтингу і Рейтингу найкращих університетів світу. ЗВО порівнюються за ступенем наповнення їхніх офіційних Інтернет-сайтів. Публікація рейтингу є додатковою мотивацією публікувати в мережі більше наукових праць, що робить їх доступними для наукової спільноти незалежно від її територіального розташування (Лунячек, 2014, с. 48-49).

Рейтинг ВебOMETРИКС підраховується відповідно до таких індикаторів: кількість надрукованих Інтернет-сторінок – 25%; кількість виставлених файлів у форматі pdf, ps, doc та pps – 12,5%; кількість статей, які знаходяться в Академічній базі даних Гугл (Google Scholar Database) – 12,5%; загальна кількість зовнішніх посилань – 5% (Курбатов, 2008, с. 315).

Запропоновані критерії та принципи формування рейтингу ВебOMETРИКС, на думку Татарінова та Герасимова (2013), повинні «стимулювати як мотивацію ЗВО, так і окремих їх співробітників до постійної, систематичної та загальнодоступної мережевої присутності, що, на думку авторів рейтингової системи, цілком відображає їхню діяльність та досягнення» (с. 109-113). Автори зазначають, що процедури рейтингування постійно розвиваються. Створюється Комплексний глобальний університетський рейтинг (2011) (Multi-Dimensional Global University Ranking), розроблений на замовлення Європейської комісії. Розробляється європейський рейтинг світових університетів Ю-Мультіренк (U-Multirank). Передумовою цього рейтингу вважають систему класифікацій ЗВО, Ю-Меп (U-map) (Татарінов, & Герасимов, 2013, с. 109-113). Отож, ми констатуємо, що рейтинги стають впливовим чинником розбудови глобальної освітньої системи.

Ведлін (Wedlin, 2004, 2007) розробила систему рейтингів у галузі бізнес-освіти та менеджмент освіти. Впливу глобальних академічних рейтингів на систему вищої освіти присвячене дослідження австралійських дослідників Маргінсона та Ван дер Венде (Marginson, & Van der Wende, 2007). Обасі (Obasi, 2008) розглянув реакцію на світові університетські рейтинги африканських університетів.

У порівнянні з англо-саксонськими країнами, історія рейтингів у Швеції є відносно короткою. Наприкінці 1990-х років і на початку ХХ століття, журнал Модерна Тайдер (Moderna Tider) опублікував рейтинг шведських ЗВО. В його основу покладено статистичну інформацію, як-от кількість викладачів, які захистили докторську дисертацію; кількість професорів тощо. Ці рейтинги були розроблені для того, щоб відобразити якість освіти та деякі аспекти

студентського життя, за допомогою анкет адресованих до студентів. У результаті, цей рейтинг був розрахований на обмежену кількість суб'єктів (Moderna Tider, 1999).

Незважаючи на міжнародну критику щодо достовірності і якості рейтингу, нові учасники рейтингування з'явилися також у Швеції. Академічні інститути більше не можуть уникати оцінювання і порівняння з іншими. З 2000 р. шведські ЗВО систематично оцінюються і ранжуються на національному рівні за участі чотирьох основних експертів.

Перший експерт – незалежний орган, колишнє шведське Національне агентство з вищої освіти (National Agency of Higher Education (NAHE) (далі Національне агентство), на даний час Шведський орган вищої освіти (Swedish Higher Education Authority – UKÄ) (далі Орган). Орган оцінює всі предмети та освітні програми за призначенням уряду, які пропонують в усіх установах (Swedish Government Bill №28, 2000).

Другий експерт – Юренк (Urank) – приватна комерційна асоціація (Forneng, Lind, & Nybom, 2014). Асоціація Юренк вперше з'явилася 2007 р. Рейтингові списки були опубліковані на сайті, у журналах і в основних національних шведських газетах. У цьому ж році Юренк опублікував національні рейтинги, охопивши більшість шведських університетів та ЗВО в ЗМІ. Юренк позиціонує себе як незалежна асоціація (Marginson, & Van der Wende, 2007).

Третій – Торгово-промислова палата Південної Швеції (Sydsvenska Industrioeh Handelskammaren), оцінювала і ранжувала якість вищої освіти і наукових досліджень, які були спрямовані на промисловість і комерцію з 2006 по 2009 рр.

Четвертий експерт – Конфедерація шведських підприємств (Svenskt Näringsliv) з 2008 р. представила рейтинги ЗВО, що охоплюють велику кількість предметних галузей, на інтерактивному веб-сайті у співпраці з приватним сектор (Svenskt Näringsliv, 2014).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати шведські рейтинги більш ґрунтовно.

Головна мета систематичного моніторингу якості, що проводиться Органом – забезпечити абітурієнтів доступною інформацією щодо порівняння і вибору програм та стежити за дотриманням Закону про вищу освіту (Swedish Higher Education Act, 1992), який вимагає, щоб вища освіта ґрунтувалася на наукових принципах, перевіреному досвіді, наявності тісного зв'язку між дослідженням та освітою. Національне агентство застосовує якісну методологію для оцінки і ранжування, яка узгоджується зі стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005).

Бігс (Biggs, 2003) зазначає, що вища освіта повинна бути заснована на наукових принципах і перевіреному досвіді, а дослідження повинні бути тісно пов'язані з освітою. Показники якості інтерпретуються від загальних і конкретних аспектів освітніх програм (див. Додаток 3). Кожна група аспектів була оцінена за допомогою чотирибальної шкали (1-4), де найнижчий рівень – 1 (Biggs, 2003).

Мета оцінювання якості за Юренк у 2007 р. – ранжування: визначити рівень якості вищої освіти за щорічним рейтингом на основі опитувань і порівнянь кількісних даних. Інформація про якість в освіті спрямована на абітурієнтів, ринок праці, громадськість та інших зацікавлених сторін (Swedish Higher Education Act, 1992). Поняття якість визначено у Законі про вищу освіту (1992) (Swedish Higher Education Act, 1992) і є основою для вибору критеріїв і показників якості. Юренк підкреслює, що оцінюються виключно бакалаврські програми. Враховуючи, що науково-дослідні ресурси становлять передумови для забезпечення освіти на основі досліджень, ці аспекти включені в основні критерії якості (Forneng, Lind, & Nybom, 2014).

Спираючись на дослідження Юренка, зазначаємо, що структура, запропонована Юренк, ґрунтується на методології Керівництва Макліна в

університетських рейтингах Канади. Складовими структури є показники якості та їх ранжування.

Діл (Dill, 2004), Ашер та Севіно (Usher, & Savino, 2006) зазначають, що Юренк повинен спиратися на доступну цифрову статистику. Тобто, вибір показників, а також кількість установ, включених до рейтингу повинні визначатися наявністю даних. Кількісні статистичні показники застосовуються на основі якісних даних Національного агентства (Högskoleverket (HSV), 2007b). Статистичні дані про бібліотечні ресурси отримують зі шведської статистики (Statistiska Centralbyrån), а студентські оцінки – з опитування Національного агентства «Студентське Дзеркало» (Students pegeln) (Högskoleverket (HSV), 2007a). З моменту створення рейтингу два з шести оригінальних критеріїв були замінені (див. Додаток II).

Крім загального рейтингу, Юренк формує чотири розширені рейтинги у чотирьох галузях (технологія, наука, гуманітарні науки / суспільні науки і медицина), і три спеціалізовані предметні рейтинги (програми для бізнесу та економіки, програми для соціального працівника і психолога) (University ranking list. Adirectory. Division for Analysis and Evaluation, 2013). Показники, що використовуються для цих рейтингів є такими ж, як і для загального рейтингу. Індикатори рейтингу Юренк подано в Додатку А-3.

Юренк – академічний рейтинг, що охоплює досить широкий спектр показників, які відповідають певним академічним критеріям, що використовуються в моделях ранжування США / Канади (Report 2009:27 R Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?, 2009).

Аналізуючи подібності та відмінності між системами рейтингів Національного агентства з вищої освіти та Юренк, необхідно використати модель Ашера і Севіно (Usher, & Savino, 2006) – співставлення характеристик міжнародних (глобальних та національних) систем ранжирування. Порівняння між рейтингами Національного агентства з вищої освіти і ранжування Юренк свідчить про наявність відмінностей (див. Таблицю 1.2.).

Таблиця 1.2.

Порівняльна характеристика рейтингів Національного агентства з вищої освіти і Юренк (Usher, & Savino, 2006)

Показники якості	Національне Агентство	Юренк
Початкові характеристики	Ні	Так
Введення навчання – персонал	Якість і кількість співробітників, що працюють, щоб викладати в освітній програмі	Якість і кількість співробітників, що працюють в установі в цілому
Введення навчання – джерела	Так	Так
Продуктивність навчання – персонал	Так	Так
Кінцева продуктивність	Ні	Ні
Дослідження	Поєднання наукових досліджень та освіти	Дослідження продуктивності
Репутація	Ні	Ні

Ашер і Савіно (Usher, & Savino, 2006) також підкреслили тип джерел даних, що їх слід розглядати як важливі змінні при порівнянні різних моделей рейтингу. Таким чином, їхні показники, дані обстежень і дані від третіх сторін були додані в таблицю порівняння (див. Таблицю 1.3).

Таблиця 1.3.

Показники за типом джерела даних: рейтинг Національного агентства з вищої освіти та Юренк (Usher, & Savino, 2006)

Джерело даних	Національне агентство з вищої освіти	Юренк
Дані опитування	Думки студентів, викладачів, роботодавців і клінічних керівників, інтерв'ю на місцевому рівні відвідувань сайту	Студентська думка, анкетування на національному рівні
Дані від третіх осіб	Якість оцінювали за офіційними даними на національному, інституційному й програмному рівнях	Якість оцінювали за офіційними даними на національному та інституційному рівнях

Для того, щоб поглибити і розширити порівняння, модель була доповнена трьома характеристиками систем ранжування відносно визначення якості (Dill, 2004), (Usher, & Savino, 2006), (Harvey, 2008), (Kehm & Stensaker, 2009), методів аналізу та експертів (Askling, 2007)(див. Таблицю 1.4).

Таблиця 1.4.

Додаткові характеристики: рейтинг порівняння Національного агентства з вищої освіти та Юренк

Характеристики	Національне Агентство з вищої освіти	Юренк
Визначення якості	Закон про вищу освіту і Постанови	Закон про вищу освіту і Постанови
Метод аналізу	Якісний	Кількісний
Експерти	Некомерційні Незалежні групи оцінки, викладачі та студенти	Комерційні Незалежні приватні суб'єкти рейтингу

Спираючись на результати аналізу, зазначаємо, що існує низка методологічних і етичних питань у пошуках достовірних і надійних моделей і методів оцінювання і вимірювання якості у сфері вищої освіти.

Рейтинг Торгово-промислової палати Південної Швеції (Sydsvenska Industri-och Handelskammaren) є досить традиційним рейтингом, який відображає міжнародні та англо-саксонські рейтинги (Report 2009:27 R Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?, 2009, p. 30). Торгово-промислова палата Південної Швеції опублікувала рейтинг шведських університетів у період між 2006 і 2009 рр. Оцінено дослідження та рівень викладання. Всі дані, за винятком даних про наукові публікації, були взяті з баз Національного агентства з вищої освіти (Högskoleverket, зараз Universitets kanslers ämbetet). Рейтинг Торгово-промислової палати Південної Швеції ґрунтує свій рейтинг на наступних восьми критеріях і пов'язаних з ними індикаторах: ефективність навчання студентів останнього курсу: кількість студентських ступенів на ряд студентів останнього курсу; середня оцінка впродовж трьох років; популярність серед студентів: розробка, вперше додатків протягом останніх двох років; навчальні ресурси: кількість викладачів на студента; кваліфікація викладачів: частка викладачів з PhD; міжнародний обмін: частка іноземних студентів в програмах обміну; популярність серед компаній: частка зовнішнього фінансування наукових досліджень; ефективність докторантури: кількість ступенів (ліценціата і докторських) на кількість діючих кандидатів PhD; продуктивність дослідження: кількість наукових

публікацій розділених науково-дослідним доходом. Аналізуючи критерії та індикатори рейтингу Торгово-промислової палати Південної Швеції розглянемо результати університетських рейтингів від Торгово-промислової палати Південної Швеції (див. Додаток К) (University ranking list. A directory. Division for Analysis and Evaluation, 2013). Цей рейтинг ранжує інституції, на основі показників, які також зазвичай використовуються в міжнародних рейтингах. Мета рейтингу – задоволення потреб приватного сектора для отримання інформації про вищу освіту та наукові дослідження в шведських установах.

«Один розмір підходить всім» явище, яке також є загальним чинником у рейтингу Торгово-промислової палати Південної Швеції та у багатьох інших рейтингах, становить подальшу методологічну проблему. Модель «один розмір підходить всім» розглядає всі заклади на рівноправній основі. Формально, всі установи мають ті ж передумови, але на практиці, звичайно, існують суттєві відмінності. Це стосується, зокрема, того, як студенти та науково-дослідна діяльність розподіляється між різними факультетами, оскільки це визначає результат показників. У звіті Торгово-промислової палати Південної Швеції зазначається, що великі інститути перебувають у не вигідному становищі, тому що вони розглядаються як єдине ціле і вимірювання на рівні факультету буде кращим варіантом, проте порівняльні дані недоступні на цьому рівні, а причинно-наслідкові висновки формуються через недостатні процедури розподілу (Report 2009:27 R Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?, 2009, p. 30).

Рейтинг «Конфедерація шведських підприємств» (Svenskt Näringsliv) проводиться однойменною бізнес-федерацією. Це ранжування програм вищої освіти, а не установ, і орієнтоване на абітурієнтів. Розробники намагалися включити всі програми, що ведуть до отримання ступеня. Рейтинг не намагається охопити якість цілих установ, але класифікує окремі програми. Одним з недоліків є те, що показники рейтингу припускають, що всі студенти

дотримуються програм, не звертаючи уваги на той факт, що існує можливість використання різних форм навчання.

Рейтинг заснований на опитуванні студентів, інформації з національного студентського реєстру (Ladok) та офіційних даних Статистичного управління Швеції (StatisticsSweden – SCB). Було проведено опитування по телефону 10 846 студентів, які закінчили ЗВО в період з липня 2010 р. до червня 2011 р. Шкали відповіді не було опубліковано. Опитування охоплювало такі питання: чи отримали студенти роботу після закінчення ЗВО, і як довго вона тривала? чи отримав студент кваліфіковану роботу? якою була початкова зарплата? причини, чому вибирати вищу освіту (перш ніж вступити в програму)? чи обиратимуть студенти ту ж програму сьогодні?

У результаті рейтинговий список може бути відсортований за п'ятьма параметрами: імовірність для працевлаштування; імовірність для отримання роботи, відповідної для рівня кваліфікації; очікувана зарплата; кількість міжнародних стажувань; періоди обміну студентами (викладачами), які є учасниками програми.

Одним із напрямків оцінювання закладу вищої освіти є показники співпраці ЗВО з промисловістю (University ranking list. A directory. Division for Analysis and Evaluation, 2013, p. 34). Цей рейтинг має обмежену сферу застосування, як з точки зору програм, які охоплюються, так і з кількості включених показників. Є кілька методологічних проблем, як щодо надійності і співставлення відповідей на анкети, так і способу, що застосовувався для класифікації програм. Рейтинг має свій інтерактивний веб-сайт (www.hogskolekvalitet.se), на якому користувач може шукати інформацію про співробітництво та розвиток на ринку праці для 12 різних предметних галузей, а також може вибрати інформацію про програми у певному закладі або з певної спеціальності (Report 2009:27 R Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?, 2009, p. 30).

Ще один рейтинг «Бізнес-студент» (Ekonomistudenten), започаткований студентами, укладається відповідно до таких індикаторів: вступ – 26% (середні

результати вступних тестів (antagningspoäng på högskoleprovet) – 10,4%; середній шкільний бал (betygsintag) – 15,6%; навчання – 17% (частка студентів, які навчалися за кордоном, принаймні один семестр – 11,9%; частка студентів, які мали принаймні один період стажування в рамках програми – 5,1%); після отримання ступеня – 51% (частка студентів з працевлаштуванням протягом шести місяців після того, як вони залишили програму – 21,42%; зарплата через три роки після закінчення – 19,38%; яку кількість разів інститут згадується як пріоритетна установа при опитуванні компаніями – 10,2%); актуальність освіти – 6% (частка студентів, які зазначають реальну користь вищої освіти – 6%).

Пропонуємо розглянути місце шведських університетів в рейтингу «Бізнес-студент» (Ekonomistudenten) у Додатку Л. Результати дають можливість стверджувати, що рейтинг дозволяє багатьом університетам змінювати рівень (University ranking list. Adirectory. Division for Analysis and Evaluation, 2013, p. 34).

Порівняльний аналіз показників університетів різних світових рейтингів подано у Додатку А-4.

Вважаємо за доцільне виснувати, що складання світових та шведських рейтингів носить складний та суперечливий характер. Водночас, упровадження університетських рейтингів як одного із компонентів системи забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо шведських університетських рейтингів. Слід зазначити, що досвід використання індикаторів та критеріїв світових університетських рейтингів, необхідний для удосконалення, конкретизації, уточнення та модифікації підходів, методології, критеріїв та показників при складанні шведських університетських рейтингів. Саме такий досвід може стати першочерговим чинником, що дасть можливість шведським університетам потрапити у найближчому майбутньому до першої десятки провідних університетів світу.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено теоретичний аналіз забезпечення якості вищої освіти як науково-педагогічної проблеми, проаналізовано історичні аспекти формування системи забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, досліджено статус Шведських університетів у міжнародних та національних рейтингах.

Доведено, що поняття «якість» є універсальною філософською категорією, а поняття «якість освіти» є предметом наукового пошуку у філософському, економічному, соціологічному та педагогічному аспектах досліджень.

Показано, що початкові дослідження щодо якості освіти було здійснено ще стародавніми філософами (Аристотель, Платон); активне провадження цієї характеристики діяльності освітніх закладів стало предметом досліджень Г. Гегеля, Дж. Локка, Я. Коменського, К. Ушинського. Зазначено, що якість освіти характеризується такими ознаками як: властивість; риса чи сукупність рис, що визначають структуру оцінювального явища; ступінь досконалості.

У розділі «якість вищої освіти» трактується як показник професійної діяльності науково-педагогічних працівників, характеристика освітніх програм, внутрішня та зовнішня якість інфраструктури, культура оцінювання освітнього процесу.

Проаналізовано історичні аспекти формування системи якості освіти і показано взаємозумовленість і взаємозалежність становлення системи якості освіти та прийняття й впровадження нормативних документів, що врегульовували основні положення Болонського процесу. Аналіз нормативної бази дав можливість виокремити дев'ять етапів розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти, узагальнити усі поступальні заходи в даному контексті, визначити передумови формування європейської політики у сфері вищої освіти (підписання значимих документів, як: перша Європейська спільна конференція міністрів освіти (1967); Велика Хартія Університетів (1988), Лісабонська конвенція (1997), Сорбоннська декларація (1998) та Болонська Декларація (1999); прийняття низки європейських конвенцій щодо еквівалентності

дипломів і визнання періодів навчання; розроблення відомих міжнародних проектів COMET, Еразмус, LingWa, Таціс та інші; європейська академічна кооперація).

Зазначено, що активне і поступальне створення системи забезпечення якості освіти залежить від формування європейської освітньої політики, яка визначила передумови формування мережі освітніх інституцій, впливала на обґрунтування критеріїв якості оцінювання освітніх послуг.

Здійснено ґрунтовний аналіз становлення та розвитку системи ранжування діяльності закладів вищої освіти, виникнення рейтингу як вагової складової системи забезпечення якості вищої освіти.

Зазначено спільні критерії різних рейтингів: оцінка з боку адміністрації інших університетів; оцінка якості освіти випускників роботодавцями; частка іноземних студентів та викладачів; оцінка колег по академічному середовищу; рівень викладачів (співвідношення кількості викладачів – Нобелівських лауреатів та нагороджених знаками спеціальної відзнаки в певних галузях знань); індекс цитування в наукових публікаціях; результативність наукових досліджень; фінансові витрати на підготовку одного студента; якість викладацького складу та їх заробітна платня тощо.

Показано, що найбільш престижними світовими рейтингами оцінювання виступають Академічний рейтинг світових університетів (ARWU), рейтинг газети Times, рейтинг журналу U.S. News and World Report; Webometrics, Шанхайський рейтинг.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях авторки: Цюк, 2013а, 2013b, 2013с, 2013d, , 2016b, 2019а, 2019с, Цюк & Заячук 2014а, Заячук & Цюк 2015с.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

У другому розділі «Система вищої освіти Швеції» проаналізовано особливості побудови системи вищої освіти в Швеції та виокремлено її етапи; охарактеризовано основні моделі університетської освіти та визначено їх особливості, показано спільні та відмінні ознаки; запропоновано ґрунтовну характеристику базової вищої педагогічної освіти у Швеції.

2.1. Моделі університетської освіти скандинавських країн

Становлення та розвиток університетської освіти відбувалося впродовж декількох століть. Перші університети виникли в Європі у XI-XII ст., а університетська освіта лише в середині XIX століття набуває розвиненої форми теоретичної рефлексії, реалізованої в аналізі її ідеї як сукупності уявлень про базові цінності, цілі й межі функціональності навчального підрозділу. Саме це і зумовило появу такого поняття як «університетська модель».

Огієнко (2014) підкреслює, що «в основу формування «ідеальної моделі» університету було покладено взаємозв'язок між знанням та владою: університети прагнули мати від держави безпрецедентні інституційні можливості, а держава висувала до університетів вимоги щодо підтримки національної культури, формування національних символів, особистості громадян своєї держави. Звідси, «ідеальна модель» університету є культурно-історичною моделлю, відповідно до якої університет залежить від соціокультурного середовища» (Огієнко, 2014, с. 55).

Кудря (2010) вказує на існування типології класифікацій університетів, запропонованих дослідниками (с. 66-67), які різняться саме моделями. Класифікація моделей систематизована та подана нами в Таблиці 2.1.

Аналіз наукових джерел дає можливість констатувати, що найбільш поширеними є такі моделі вищої освіти: англосаксонська, французька, гумбольдтська та скандинавська. Розглянемо особливості кожної з них.

Таблиця 2.1.

Моделі університетів (укладено автором)

Назви моделей		
Барблан (європейські моделі)	Торстен Хюссен, Бен-Давід (європейські та північноамериканські моделі)	Осмо Ківінен, Рісто Рінне
Гумбольдтська модель (дослідницький університет)	Гумбольдтська модель (дослідницький університет)	Американська модель (крайня децентралізація; тверда конкуренція, ринкове управління, відкритість)
Французька (наполеонівська) модель (інститут державної служби)	Британська модель інтереатного типу (модель Оксбріджа)	Західноєвропейська модель (державне фінансове забезпечення; контроль державою за освітньою системою; доступ до ЗВО за допомогою вступних процедур)
Англосаксонська модель (університети, незалежні від Хартії)	Французька модель (великі школи)	Скандинавська модель (державне фінансування; управління на основі розвиненого механізму законодавства; контрольована державою конкуренція; мінімальний приватний сектор)
Радянська модель (фрагментарна система освітніх програм, реалізованих численними спеціалізованими ЗВО)	Чиказька модель (гуманітарна спрямованість)	

Ділл (Dill, 2004) зазначає, що англосаксонська модель вищої освіти розглядала державу як наглядача, зокрема: держава не мала прямого втручання в діяльність університетів, хоча здійснювала фінансову підтримку ЗВО; влада знаходилася в руках академічної верхівки, а університети вважалися незалежними інституціями (Dill, 2004).

Дубко (2011) вказує на те, що за допомогою фінансових механізмів та нових механізмів проведення аудиту, держава намагалася забезпечити підвищення якості вищої освіти, а також вміло розподілити витрати, що поступово скорочувалися на фоні зростання кількості університетів та студентів. Була введена практика проведення оцінювання наукових досліджень (Research Assessment Exercises), відповідно до результатів якої університети з вищим рівнем якості проведення досліджень отримували більшу фінансову підтримку з боку уряду. Університетам необхідно було покращити рівень

звітності за ті кошти, що вони отримували від платників податків. Це мало позитивно вплинути на розвиток університетських досліджень; водночас, такий механізм призвів до більшої стратифікації університетів, оскільки більшість коштів отримували ЗВО з сильними дослідницькими традиціями. Особливо негативно це відобразилося на так званих «нових» університетах (що отримали такий статус у 1992 році), які зазвичай характеризувалися більш прикладним характером надання освітніх послуг (Дубко, 2011).

В англосаксонській моделі вищої освіти відбулися зміни і в контексті академічного самоврядування. Академічна верхівка в англійських університетах була сильною ланкою завдяки тому, що саме Комітет з університетських грантів, який складався з представників академічної еліти, приймав рішення щодо фінансування потреб університетів. Оцінювання якості також було прерогативою викладацького складу. Після введення незалежного оцінювання наукових досліджень представники академічної верхівки втратили вплив над розподілом фінансування в сфері вищої освіти (King, 2004).

Віліамс (Williams, 2004) стверджує, що внутрішнє адміністрування університетів протягом багатьох років було слабкою ланкою та потребувало змін, щоб прискорити процес прийняття рішень. В університетах були розроблені більш ефективні механізми стратегічного планування, фінансові комітети були збільшені та отримали більше повноважень, створено більш чіткі та прозорі лінії управління середнього рівня (Williams, 2004).

Морей (Morey, 2003) зазначає, що більш визначними стали функції деканів та завідувачів кафедр, відповідальність яких за управління людськими ресурсами стрімко зростає. Декан тепер міг розпоряджатися бюджетними коштами факультету, а також, зі згоди центрального органу управління, запросити на роботу нових кваліфікованих фахівців (Morey, 2003). В університетському управлінні з'явилося поняття централізованої децентралізації, коли управлінці вищого рівня займалися стратегічним плануванням, водночас структурні підрозділи отримали більше автономії, наприклад, в управлінні бюджетними коштами на своєму рівні (Henkel, 2000).

Отож, звичайним явищем в університетській практиці стало залучення зацікавлених сторін до управління університетом та проведення дослідницької діяльності.

Дубко (2011) зазначає, що англосаксонська модель управління зазнала значних змін під тиском більш жорсткої регулятивної політики з боку держави. Найбільш суттєві зміни в університетському управлінні почалися у 1980-х роках, коли різко збільшилося змагання між університетами за державні ресурси. Були впроваджені нові механізми фінансування, які взяли за основу показники продуктивності ЗВО, що згодом загостило проблему стратифікації системи вищої освіти. Значно посилювався контроль та нагляд за університетами зі сторони держави, а також було підсилено управлінську складову у внутрішній структурі кожного університету. Колись домінуюча позиція викладацького складу ЗВО була значно послаблена, водночас адміністративне самоврядування отримало більшу значущість. Зроблено спроби посилити вплив зацікавлених сторін у структурі та процесах викладання і проведенні досліджень, що призвело до більших навантажень на дослідників, але, з іншого боку, зробило прикладні дослідження більш публічними, що допомагало шукати інвесторів та позитивно впливало на розвиток регіональних громад.

У Великій Британії університети традиційно є автономними закладами, які самостійно визначають організаційну структуру, складають навчальні плани та програми, обирають дисципліни, що викладаються, та методи навчання. Посередницькі функції між урядом та університетами покладено на три ради університетських фондів (Англії, Уельсу, Шотландії). До складу цих рад входять представники ЗВО з регіонів, шкіл і ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави та інтереси ЗВО, досить об'єктивно оцінюючи останні. Самостійні коледжі та інститути вищої освіти також мають певну автономію, що стосується, передусім, правил прийому на навчання, розвитку освітніх програм та співвідношення обов'язкових та обраних предметів.

Усі ЗВО є автономними у виборі методів контролю роботи і оцінювання знань студентів. Проте більшість закладів оцінює студентів на підсумкових іспитах, а результати поточного (семестрового) контролю враховуються під час вирішення питання про переведення на інший курс чи освітньо-кваліфікаційний рівень.

На початку XIX ст. започатковано використання двох нових моделей університету, які відкрили шлях фундаментальній реформі традиційної університетської освіти – французька й гумбольдтська.

Французька модель вищої освіти сформувалася ще в епоху просвітництва, а її формування завершилося за часів Наполеона. Суть цієї моделі полягала у наступному: університет – це освітній заклад, утилітаристсько спланований, призначений для цілей державного і соціального використання. Після 1806 р. 22 колишні університети країни втратили статус, ставши спеціальними школами-коледжами, керівництво і координацію дій яких здійснював «Імператорський університет» (Радуль, 2011, с. 147).

Французька модель університетської освіти, так звана наполеонівська модель, орієнтована на підготовку професіоналів, здатних обслуговувати потреби уряду і держави. Зазначена модель хоч і була певним кроком уперед у розвитку університетської освіти, але ж не віддзеркалювала усталених цінностей університету (Сидорчук, 2014, с. 136.).

На основі теоретичного аналізу (Радуль, 2011, с. 147), (Акімова, 2011) ми визначили переваги та недоліки французької моделі університетської освіти, поданої нами в додатку А-5. Французька модель широко використовувалась та була переглянута тільки в останній третині XIX ст. під впливом німецької моделі (Радуль, 2011, с. 147).

Третя модель – гумбольдтська – це реакція на наполеонівську з її недоліками, є відомою моделлю університету Вільгельма фон Гумбольдта. Відповідно до цієї моделі, університет – це спільнота вчених, відданих науці заради власного розвитку та освіти. Ця модель довго фігурувала як

самодостатня ідея університету, але на практиці не була втілена повною мірою у провідних університетах світу (Акімова, 2011).

Кришко (2014), спираючись на дослідження науковців, зазначає: «історія німецьких університетів розпочинається з 1348 року відкриттям університету в Празі. Згодом університети з'явилися у Відні (1365), Гейдельберзі (1386), Кельні (1388), Ерфурті (1392), Ляйпцизі (1409). Із середини XV до першої половини XVI ст. було відкрито дев'ять університетів, серед них Віттенбергський (1502), який став «колискою Реформації». Особливістю німецьких університетів стає те, що вони відкриваються та фінансуються місцевими меценатами і використовуються ними в політичному житті аж до XIX ст., коли ЗВО перетворилися на державні установи» (с. 68).

Особливості розвитку університету до початку XIX-го ст. було проаналізовано німецьким філософом, лінгвістом і педагогом Вільгельмом фон Гумбольдтом, який заснував Берлінський університет (Dysthe, & Webler, 2010). Найосвіченіша людина свого часу, він очолював у 1809-1810 рр. Відомство народної освіти в Пруссії, «разом із невеликою групою прихильників у міністерстві внутрішніх справ, Гумбольдт спромігся за кілька місяців навесні та влітку 1809 р. створити ефективний план розбудови нового університету. З глибокою делікатністю та дипломатичною майстерністю він спромігся затвердити план з боку королівської адміністрації, незважаючи на перестороги численних супротивників» (Огієнко, 2014).

Радуль (2011) зазначає, що на думку ліберального теолога і філософа Фрідріха Шлейєрмахера (Friedrich Schleiermacher), основна функція університету полягає не в тому, щоб транслявати визнане і безпосередньо придатне «до споживання» знання, а у тому, щоб демонструвати процес отримання цього знання, «стимулювати в умах студентів ідею науки, а у своїх поглядах керуватися її фундаментальними законами». Так засновано Берлінський університет, якому притаманна «свобода» у методах і змісті навчання, у стосунках із владою (Радуль, 2011, с. 147).

Кларк (Clark, 2009) зазначає, що Гумбольдт припускав університетську освіту, як особистісно-орієнтовану діяльність дослідження. «Учитель університету, таким чином, – більше не вчитель і учень – більше не учень. Замість цього студент проводить дослідження від свого імені і його дослідженням керує професор і підтримує його в цьому» (Clark, 2009, р. 333).

Модель дослідницького університету В. Гумбольдта стала початком нової епохи в розвитку університетської освіти. Дана модель ґрунтувалася на таких положеннях: університет – носій та «ідентифікатор» національної ідеї (національна ідентичність), національної культури (тоді йшлося про культуру німецького народу, який на початку ХІХ століття лише переживав процес становлення); університет є, свого роду, гілкою влади, завдання якої полягає у формуванні владної еліти країни, у подальшому – провідника ідей держави, саме тому статус університету був дуже високий; істотною, якщо не наріжною основою існування, місією та органічною функцією університету є культурологічна функція, яка органічно поєднується з науковою й освітньо-просвітницькою; університетське знання консолідується з академічним через вільне право вчених Академії викладати в університетах, право університетської професури на дослідницьку діяльність, до того ж переважно в новаторських, несталих сферах пізнання; університетська вольниця, автономність, незалежність від волі влади – характерні атрибути європейського університету (Огієнко, 2014).

Радуль (2011) зазначає, що гумбольдтська модель університету прагнула до всебічного компромісу: академічна свобода й одночасно відповідальність перед потребами держави і суспільства; об'єднання завдань освіти з потребами науки, яка непов'язана з будь-якими цілями.

Академічна свобода, на думку дослідниці, містить такі положення: право на самоврядування під державним правовим наглядом; власне ведення господарства; поділ екзаменів на державні і незалежні від держави академічні екзамени; свобода викладання для професорів і доцентів; свобода доступу

університету для студентів, тільки формально обмежена вимогою наявності шкільного атестату (Радуль, 2011, с. 147-148).

Основним постулатом гумбольдтської моделі університету є тісний зв'язок навчання та дослідницької роботи. Концепція Гумбольдта розглядала модель університету як проміжну між англійською та французькою. У Гумбольдтській моделі університету закладений певний компроміс: академічна свобода за умови відповідальності перед потребами держави і суспільства; поєднання задач освіти з задачами науки. Гумбольдтська модель стала праобразом сучасного дослідницького університету, що базувався на двох фундаментальних ідеях – автономії (вільне викладання та вільне навчання) та єдності викладання й дослідження (Сидорчук, 2014, с. 137). Гумбольдтська модель стала впливовою у Скандинавії, довела значущість єдності між дослідженням і викладанням, і підкреслила процес відкриття знання (Dysthe, & Webler, 2010).

Погребняк (2013) зазначає, що Вільгельм фон Гумбольдт прагнув, щоб нова модель класичного університету сприяла консолідації німців, виконувала об'єднуючу, державотворчу функцію, сконцентрувала у собі духовне життя нації, здобутки її культури «через своїх освічених, духовно збагачених, відповідальних, науково і загальнокультурно підготовлених вихованців – національну еліту» (Погребняк, 2013).

Огієнко (2014) вказує на те, що основу моделі гумбольдтського дослідницького університету склали три основні підходи: заперечення примітивно утилітарних поглядів на освіту, коли знання цінують не ради нього самого, а тільки через його практичну користь; пріоритет фундаментального та теоретичного знання; важливість гуманітарної освіти, без якої не може бути освіченої особистості (Огієнко, 2014).

Традиційно австрійська вища освіта була сформована за гумбольдтськими традиціями. Особливостями такої моделі є те, що управління в університетах відрізнялося дуалізмом між політичними й академічними повноваженнями, а саме: щодо всіх аспектів суспільного інтересу, університет був державним

агентством і схильний до централізованих рішень, що здійснювалось законодавством і державою (міністерством у сфері освіти); всі проблеми щодо викладання і дослідження вирішувались на рівні академічної олігархії (кафедри), тобто кожного керівника (академіка), відповідального за власну спеціалізацію в галузі наукового дослідження.

Здійснена впродовж останніх 30-ти років ХХ ст. модернізація вищої освіти, насамперед, приведення автономності австрійських університетів до сучасних вимог, зробили Австрію лідером у «директорській революції» в Європі. «Гумбольдтський» дуалізм університетської автономії, відповідно до закону 2002 р. про університетські засади надав університетам права повної юридичної особи. Основні положення цього закону були затверджені в результаті консенсусу між урядом, академічною та студентською спільнотою австрійських університетів, та полягають у наступному: університети – це більше не державні агентства без правоздатності, проте залишаються в контексті державного закону, вони є «суб'єктами державного закону» (Körperschaften öffentlichen Rechts); федеральний уряд несе відповідальність за основне вкладення бюджетних коштів; фінансові ресурси в університетах розподілені на контрактних засадах (з 2007 року до 80%), а решта, 20%, розподілятиметься урядом згідно з індикаторами розвитку університетів; кількість членів правління університету становить від 5 до 9 осіб, згідно зі статутом, а основними функціями правління є контроль за діяльністю закладу; адміністративне правління (ректорат) має складатися з ректора та віце-реktorів (не більше 4-х осіб). Ректор вибирається керівником правління за пропозицією академічного сенату; чисельність академічного сенату складає від 12 до 24 академіків («повних» професорів), згідно зі статутом: тут повні професори повинні мати більшість; академічний сенат створює комісії для захисту наукових дисертацій, призначення на посади і затвердження дослідницьких проектів; увесь академічний персонал університету працює на підставі приватних контрактів.

До перехідних положень цього закону відноситься те, що повні професори, які працювали до введення його у дію (до 2002 р.) на посадах академіків (державні службовці), можуть залишитись такими до пенсійного віку (Реалії та проблеми модернізації вітчизняної вищої школи у контексті болонського процесу (університетська автономія), 2015).

Сидорчук (2014) зазначає, що базовими принципами класичної ідеї університету стали: державна підтримка університету за умови збереження ним статусу відносної автономії; ідея академічної свободи у дослідженнях та навчанні як основоположна; дослідження та навчання як сутність освіти; активне включення викладачів та студентів у суспільне життя; етичне обґрунтування переваг знань та ученості (Сидорчук, 2014, с. 138).

Четвертою університетською моделлю є Північна або Скандинавська. Перш, ніж аналізувати особливості Північної (Скандинавської) університетської моделі та її використання у Швеції, звернемось до історичного значення поняття «Північ» та «Скандинавія».

Архаїчне слово «Norden» (Північ) здавна використовувалося для означення територій, які знаходились в одному напрямку. Спочатку воно поширилося в данській та шведській мовах, згодом – у норвезькій, означаючи території (місцевості) на півночі, як і в німецькій так і в голландській мовах (Швед, 2007).

Скандинавія – це область у Північній Європі, що охоплює Швецію, Данію та Норвегію, а також пов'язані з ними території: Фарерські острови, Гренландію і Аландські острови (Орлова, 2012).

У 1930-их рр. у Скандинавських країнах розпочалися важливі соціальні реформи, розраховані на серйозні наслідки. Суттєві зміни, які почали відбуватися в цих країнах, починаючи від 30-их років минулого століття, найбільш виразно виявляються в історії Швеції.

«Скандинавська модель» одержала своє найбільш повне втілення у Швеції, що дало підставу частіше використовувати словосполучення «шведська модель», інколи навіть «шведський соціалізм». Означені поняття затвердилися

наприкінці 1960-их рр., коли в Швеції виявилось успішне поєднання швидкого економічного зростання із широкими політичними реформами на тлі відносної соціальної безконфліктності.

Орлова (2012) зазначає, що приклад Скандинавії, її соціально-економічна модель здаються привабливими і такими, що їх можна використати і в інших країнах. Але механічно перенести на чужий ґрунт навіть найпрогресивніший досвід – дуже складно. Кожна країна має власні національний характер, традиції, історію та інституціональні структури, а багато того, що приваблює у досвіді розвитку Скандинавії, засновано на специфічних традиціях та інститутах цих країн і має давнє походження (Орлова, 2012).

Становлення та розвиток освіти у скандинавських країнах, як і в інших західноєвропейських країнах, розпочинається з прийняттям християнства в X-XI ст. (наприкінці XI ст.– у Швеції) (Огієнко, 2014, с. 137). У Скандинавії, Університет Упсала (Швеція), було створено 1477 р., а університет Копенгагена (Данія), було створено два роки опісля – 1479 р. (Dysthe, & Webler, 2010).

Жерноклеєв (2011) зазначає, що загальний стан і розвиток освітніх систем Скандинавських країн (Данія, Ісландія, Норвегія, Швеція) повністю відповідає сучасним вимогам епохи глобального реформування освіти на світовому рівні.

Дослідники Бурейчак та Марценюк (2013) вказують на те, що Нордична модель – популярний вислів, яким типово описують соціально-економічний устрій північно-європейських (скандинавських) країн – Норвегії, Ісландії, Швеції, Данії та Фінляндії. Висока економічна ефективність і стабільність, більш справедливий розподіл доходів та високі показники соціальної рівності в цих країнах засвідчені в численних крос-національних дослідженнях. Це перетворює нордичну модель на джерело натхнення для пошуків ідеальної соціальної та економічної системи. До найбільш принципових ознак цієї моделі відносять: систему державного забезпечення, яка передбачає значну державну підтримку та послуги, як-от безкоштовну освіту, охоплюючи систему охорони здоров'я та державну пенсійну систему, за рахунок високих податків на доходи; значне інвестування в розвиток людського капіталу, що охоплює догляд

за дітьми, систему освіти, науки, дослідження та розробки; систему інституцій, які регулюють ринок праці, зокрема, тісну співпрацю профспілок та асоціацій роботодавців, координування заробітної плати та відносно щедрі дотації по безробіттю; високі показники гендерної рівності, значне залучення жінок до ринку праці та в політику (Бурейчак, & Марценюк, 2013); комплекс соціально-економічних та політичних реалій у країні із її високим життєвим рівнем і широким масштабом соціальної політики (Орлова, 2012).

Хоча часто нордичну модель репрезентують як особливе сполучення соціалізму та капіталізму, більш коректно її можна представити як поєднання індивідуалізму, розвинутого громадянського суспільства та державної відповідальності за загальний благоустрій. Модель репрезентує політичну культуру, в якій держава несе відповідальність за реформування суспільства, покладаючись на активну участь громадян. Зазначають, що у широкий науковий обіг терміни «нордична модель» та «скандинавська модель» були запроваджені значною мірою завдяки класичній праці Йюста Еспін-Андерсена «Три світи капіталістичних спільнот загального добробуту» (*The Three Worlds of Welfare Capitalism*, 1990), де запропоновано характеристику соціальної держави, яка має гарантувати громадянам рівень добробуту, що перевищує задоволення базових чи мінімальних потреб; також подано типологію держав загального добробуту, в якій в окрему групу – соціал-демократичний тип – віднесено скандинавські країни (Бурейчак, & Марценюк, 2013).

Вища освіта у Північних країнах сприймається як інструмент для досягнення національних цілей і, отже, є об'єктом особливої уваги державної політики (Schmidt, 2009, p. 271-272).

Скандинавська модель «благоденства» зародилася у 30-их роках ХХ ст. у Швеції як «історичний компроміс», що закінчував період страйків та передбачав порозуміння на ринку праці через політику благоденства соціалістичного демократичного уряду. Проте дійсне реформування політики відбувалося на початку 50-их років на основі концепції централізму,

універсалізму та згоди. Соціальні проблеми мали вирішуватися стандартизованими заходами завдяки централізованим рішенням.

Огієнко (2014) стверджує, що термін «скандинавська модель благоденства» використовується для позначення механізму організації соціальної сфери, охорони здоров'я та освіти, яка базується на соціально-демократичних ціннісних орієнтаціях, основними з яких є соціальна справедливість та рівність. Держава надає кожному громадянину рівне право на соціальне забезпечення. Така соціальна політика є специфічною порівняно з іншими європейськими країнами. Вона забезпечує високий рівень зайнятості та низький рівень бідності» (с. 188-189).

Термін «нордична модель» досить умовний, адже, попри деякі паралелі, конкретні політико-економічні траєкторії скандинавських країн до економічної стабільності та соціальної справедливості дещо відрізняються. З огляду на це, ми зосередимося на прикладі Швеції, разом з тим, зазначаємо, що в наукових джерелах термін нордична і скандинавська модель вважаються синонімічними.

Попри те, що нордична модель сформувалася у специфічних соціально-економічних умовах (як зрештою і всі інші моделі), це не означає неможливість втілення її принципів в інших контекстах. Йдеться не стільки про транспортабельність цілої моделі, як про гнучку адаптацію принципів соціальної справедливості та соціального захисту, з обов'язковим урахуванням гендерної специфіки, до локальних контекстів (Бурейчак, & Марценюк, 2013).

Шведська система освіти пройшла через три великі хвилі реформ. Перші реформи 1960-их рр. стосувалися загальноосвітньої школи. Реформи 1990-тих рр. пов'язані з децентралізацією, які зміцнили місцеве самоврядування, а цілі і результати були встановлені на національному рівні. Третя реформа освіти 2010 р. спрямована на підвищення державного управління і контролю у сфері освіти (Larsson, 2011).

Комплексні освітні реформи 1960-их рр. стали невід'ємною частиною соціальних змін; створення «Шведської моделі» і загального розширення держави загального добробуту до більшої рівності й універсальних прав.

Реформи 1990-их рр. і реформи 2010 р. також можна розглядати як такі, що пов'язані з більш широкими змінами до шведської держави загального добробуту (Beblav, & Veselková, 2012).

Дослідники зазначають, що 1960-і і 70-і рр. називають золотим століттям шведської держави загального добробуту. Відбулося величезне розширення соціальних послуг у Швеції, а також в інших країнах Північної Європи, зокрема: введено право працювати неповний робочий день; кожен має право на основну гарантовану суму по відношенню до пенсії, страхування по хворобі та відпустки по догляду за дитиною. Ці державні реформи соціального забезпечення були сильною ідеологічною підтримкою від соціал-демократичної партії. Політика соціального забезпечення стала охоплювати всі класи (Beblav, & Veselková, 2012, p. 32).

Х'юсен (Husén, & Torsten 1986) вказує на те, що освітні реформи були невід'ємною частиною соціальних змін; після створення резерву на соціальне забезпечення, повної або частково-повної зайнятості та належної медичної допомоги. Політика повної зайнятості, допомоги на дітей і щедрі пенсії забезпечують основу соціального забезпечення. Підвищений рівень добробуту дав можливість сконцентруватися на проблемах освіти. Освітні реформи мали місце після введення дитячої допомоги, програм шкільної охорони здоров'я, безкоштовні шкільні обіди, безкоштовні навчальні матеріали, стипендії та навчальні кредити (Husén, & Torsten 1986).

Бєблав та Веселкова (Beblav, & Veselková, 2012) підкреслюють, що освітні реформи 1960-их рр. означали, що шведська система була перетворена з традиційної європейської системи до всеосяжної системи масової освіти, з вбудованими професійними можливостями навчання. Успішне розуміння системи освіти та демократизації подальшої освіти залежить від унікального поєднання чинників, які не працюють в інших країнах Західної Європи. Швеція не була безпосередньо залучена до Другої Світової війни. Тривалий період політичної стабільності та економічного зростання дав можливість планувати і здійснювати освітні реформи. За цей час політичної та економічної

стабільності, соціал-демократична партія була при владі, що забезпечило можливість узгодження, планування та реалізації реформ. Ринок праці був порівняно спокійним (Beblav, & Veselková, 2012, p. 32).

Фрітцель (Fritzell, 1998) зазначає, що 1977 р. коледжі інтегрувалися до університетів, при умові близького територіального розташування. Проте, коледжі не мали статусу університету, а викладачі не мали права брати участь у дослідженнях. Така ситуація тривала до 1992 р. (Act on college system, 2014).

Кивік (Kuvik, 2004) підкреслює, що шведська система охоплює як університети, так і університетські коледжі, які можуть бути підвищені до статусу університетів, якщо вони відповідають певним вимогам. Таким чином, освітню систему іноді називають прихованою подвійною системою (Kuvik, 2004).

1991 р. розпочато реформу, метою якої було дерегулювання системи вищої освіти, надання більшої автономії для кожного ЗВО, більш широких можливостей для індивідуального вибору студентів. 1 липня 1993 р. новий Закон про вищу освіту набув чинності. У новій системі обсяги різних програм і розподіл субсидій між інститутами визначаються вимогами студентів і якісними та кількісними досягненнями кожного інституту. Організація навчання і пропонований набір курсів визначаються на місцевому рівні. Студентам надається більша свобода вибору навчальних курсів у межах нового визнаного на міжнародному рівні Положення про вчені ступені (Жерноклеєв, 2011).

Одночасно, з введенням цільової програми 1994 р., широко застосовується підхід щодо спрямованості на навчання, а не на викладання, що змінило акценти в оцінюванні, зокрема його ролі в освітньому процесі. На сьогодні ми говоримо про виокремлення у скандинавів стимулюючого, а не підсумовуючого оцінювання.

Розглядаючи системи освіти, необхідно чітко сформулювати їхні ключові терміни та основні характеристики. Саме тому системи освіти Данії, Ісландії, Норвегії та Швеції хоч і мають подібні риси, але особливості організації рівня

викладання та функціонування є своєрідними, зважаючи на закладені тенденції та принципові моделі їх формування (Жерноклеєв, 2011).

Козієвська (2014) зосереджує увагу на тому, що у країнах Скандинавії інтернаціоналізація вищої освіти є частиною їхньої державної освітньої політики, спрямованої на вирішення соціально-економічних і політичних проблем. Академічна мобільність розглядається як ключовий чинник успішності інтеграційних процесів. Практично всі скандинавські країни з метою реалізації своїх інтеграційних прагнень прийняли державні документи, що посилюють міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти – стратегії або програми інтернаціоналізації вищої освіти, у яких збільшення рівня академічної мобільності студентів і науковців розглядається одночасно як невід’ємна складова інтернаціоналізації та кінцева мета цього процесу. Водночас академічна мобільність може регулюватися й іншими нормативно-правовими документами як державного (наприклад, закони), так і інституційного, рівнів (стратегії або програми розвитку університетів).

У Швеції академічна мобільність є предметом правового регулювання законів (Закон Королівства Швеції 2009 р. «Знання без кордонів – вища освіта в еру глобалізації» (Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation) та Закон Королівства Швеції від 2004 р. «Новий світ – новий університет» (New world – New University).

Забезпечення рівного доступу молоді до вищої освіти, незалежно від віку, рівня матеріального забезпечення їхніх родин, є базовим принципом освітньої політики скандинавських країн. Варто зазначити, що в цих країнах студент розглядається як доросла людина, економічно незалежна від своїх батьків. Більше 80% студентів у скандинавських країнах живуть окремо від батьків. Такий підхід щодо фінансової незалежності молодого покоління від старшого – членів однієї родини – є чи не унікальною рисою «нордичної моделі» освітньої політики. Державна фінансова підтримка студентів має адресний характер і надається безпосередньо конкретному студенту.

Незважаючи на специфічні механізми фінансової студентської підтримки, в усіх країнах Скандинавії вона стосується також і студентів, які навчаються за кордоном, оскільки навчання в зарубіжних університетах вважається не менш цінним, аніж навчання в рідній країні. Це означає, що студенти, які навчаються в іншій країні, можуть претендувати на фінансову підтримку на загальних умовах. Ми систематизували фінансові можливості та зобов'язання скандинавських країн щодо навчання студентів як у межах своєї країни, так і за кордоном, та подали їх у додатку А-6.

Козієвська (2014) підкреслює, що крім розвиненої системи фінансової підтримки академічної мобільності, країни Скандинавії вдаються до інших заходів з метою її підтримки та розвитку. Це, зокрема, зміни до міграційного законодавства, візова політика, розширення можливостей для працевлаштування під час навчання та після його закінчення, активне запровадження освітніх програм англійською мовою та інші заходи, спрямовані на залучення іноземних студентів (с. 95-100).

Шмідт (Schmidt, 2009) вказує на те, що політика вищої освіти Швеції спрямована на децентралізацію прийняття рішень, справедливості, служіння місцевій громаді, інституційної ефективності та оцінки продуктивності. 2006 р. створено Глобалізаційну Раду (під головуванням міністра вищої освіти та наукових досліджень) з метою підвищення конкурентоспроможності і привабливості Швеції в глобалізованому світі. Швеція виділяє відносно високу частку своїх ресурсів на дослідження і розробки. Кожен ЗВО Швеції підпорядковується правлінню, яке складається з голови, віце-канцлера і максимум тринадцяти інших членів; трьох членів, що представляють викладачів і студентів. Керівництво університету має понад сім зовнішніх членів, яких призначає міністр (Schmidt, 2009, р. 277-278).

Що стосується автономії установ, існують відмінності з точки зору управління та організації. У Швеції акцент зроблено на підвищення децентралізації та інституційної автономії, подальшого вдосконалення якості,

міждисциплінарності та співпраці з іншими громадськими структурами (Schmidt, 2009).

Вища освіта фінансується за рахунок державних грантів для окремих установ залежно від кількості студентів та їхніх досягнень з різною кількістю винагород. Запропоновано модель виділення коштів, відповідно до якої прями асигнування розподіляються на основі чітко визначених критеріїв. У всіх скандинавських країнах є тенденції до фінансування на основі результатів, показників діяльності, договорів та угод, а також конкуренції (Schmidt, 2009, р. 283-284).

Дослідники Тіронен, Ноккала та Хольта (Tirronen, Nokkala, & Hölttä, 2007) зазначають, що північні країни рухаються в напрямку реалізації політики з метою підвищення міжнародного авторитету вищої освіти, а відтак, підвищення конкурентоспроможності держави.

Маасін (Maaseen, 2008) вказує на те, що організація й управління ЗВО змінилися майже у всіх країнах Північної Європи. Створено новий розподіл обов'язків у структурі управління ЗВО, хоча є деякі відмінності між країнами. Загальні тенденції і реформи є не тільки характеристиками скандинавських країн, але й частиною порядку денного реформ у галузі вищої освіти в багатьох державах-членах ЄС (Maaseen, 2008).

Спираючись на результати досліджень, ми зазначаємо, що основними цілями реформ були: зміцнення інституційного керівництва та управління; збільшення інституційної автономії шляхом зменшення прямого державного контролю та державного втручання і зосередження на стратегічній орієнтації систем вищої освіти; диверсифікація фінансування ЗВО та систематичне підвищення конкурентоспроможності; підвищення якості та привабливості вищої освіти і розробка відповідних механізмів оцінки якості.

Системи вищої освіти в Данії, Фінляндії, Норвегії та Швеції більш регулюються за результатами. Тенденція явно вказує на високий ступінь інституційної автономії та саморегуляції. Як наслідок, традиційні уявлення про колегіальність і консенсус на основі прийняття рішень опинилися під тиском,

який дав шлях більш професійному керівництву, інституційному управлінню та управлінню з чітким розподілом обов'язків (Schmidt, 2009, p. 291).

Фагерлінд та Стромквіст (Fägerlind, & Strömqvist, (Eds.), 2004) зазначають, що країни традиційно демонструють прихильність до реалізації рішення ЄС, законодавства й угод на національному рівні. Водночас, системи вищої освіти, очевидно, стають все менш національними і більш європейськими (Fägerlind, & Strömqvist, (Eds.), 2004). «Більшість університетів в Європі підлягають впливам, аналогічним тим, які характеризують скандинавські системи вищої освіти» (Schmidt, 2009, p. 293).

Криstopчук та Сисоєва (2013) зазначають, що загальними принципами освіти у цих країнах є неперервність, доступність для всіх та універсальність (визнання дипломів за кордоном). Дослідниці вказують на те, що система освіти скандинавських країн «будується приблизно за однією моделлю і має загальні особливості: по-перше, більша частина освітніх закладів у цих країнах – державні; по-друге, на відміну від інших європейських країн, доуніверситетська шкільна програма триває не два, а три роки, тому скандинави закінчують гімназію в 19 років; по-третє – ЗВО характеризуються гнучкими освітніми програмами, маленькими групами, неформальною атмосферою, але одночасно і високими академічними стандартами викладання» (с. 87).

Шмідт (Schmidt, 2009) зосереджує увагу на специфіці проведення реформ. «Уряди визначили цілі і сформулювали стратегії для вищої освіти і наукових досліджень, але інтенсивність і темп змін змінилися. На ринку вищої освіти відкрито нові інститути (у результаті злиття, федерацій або консорціумів), програми і конкуренції, а також нові види співробітництва (мережі, участь у європейських рамкових програм для досліджень і технологічного розвитку тощо)» (р. 288).

Орлова (2019) вказує на те, що скандинавські країни на сучасному етапі успішно адаптуються до нових реалій, перебуваючи у лавах європейських лідерів у галузі формування «нової економіки» – розвитку інформаційних

технологій, телекомунікації, комп'ютеризації. Вони зберігають конкурентоспроможність своїх економік, водночас уникаючи різких поворотів у соціальній політиці, чому сприяє особлива політична культура як політичних лідерів, так і пересічних громадян (Орлова, 2012).

Шмідт (Schmidt, 2009) зазначає, що події в галузі вищої освіти та науково-технічної політики в країнах Північної Європи, без сумніву, були під сильним впливом європейської стратегії розвитку освіти і зусиль щодо мобілізації університетів, щоб зробити свій внесок у європейський простір вищої освіти та в Європейський дослідницький простір. Досягнення Болонського процесу серед скандинавських країн, значні, зокрема, що стосується зближення структури ступенів і впровадження загальних рамок для забезпечення якості та кваліфікації. «Необхідно відзначити, що є зміни, які ведуть до зближення Північної системи, що з'явилися у рамках Болонського процесу та Лісабонського комюніке. Політики та інші зацікавлені сторони часто підтримують європейські та міжнародну політику і процеси, при умові, що вони узгоджуються з національними інтересами та уподобаннями» (Schmidt, 2009, p. 289).

Акімова (2011) зазначає, що ці моделі – тільки концепції, а фактичний характер більшості інституцій, названих університетами, був комплексом тих чи інших елементів. Тож головне питання не в тому, яка модель є істинною, а в тому, яка з них найбільшою мірою відповідає поточним соціальним, політичним і економічним обставинам, які необхідно вивчати сучасному університету, а також, який аспект кожної моделі є найважливішим для здійснення головної місії університету.

На основі співставлення змістових характеристик англо-саксонської, французької, гумбольдтської та скандинавської моделей, ми виокремлюємо основні характеристики Північних моделей скандинавських країн.

Збільшення автономії залежить від нових режимів інституційного управління. Зміцнення інституційного управління реалізується зі збільшенням відповідальності за лідерство і нові управлінські моделі. Швеція і Фінляндія

вжили заходів до залучення зовнішніх зацікавлених сторін в управлінні вищою освітою. Цей досвід характерний і для Данії та Норвегії. Введення зовнішніх членів у органи управління збільшило кількість зацікавлених сторін і, як правило, ослабило повноваження професорів. Швеція і Фінляндія були першими країнами, що реалізували політику поліпшення відносин між вищою освітою та іншими секторами.

Уряди зробили університети більш підзвітними, відповідальними за диверсифікацію джерел фінансування, стратегічне планування розвитку науки, ефективності та контролю на інституційному рівні. Створено Національні агентства для систематичного оцінювання з метою отримання кращого консультування та підвищення інституційного розвитку. У деяких випадках, оцінки були використані для контролю та розподілу ресурсів (Schmidt, 2006), (Schmidt, Graversen, & Langberg, 2003).

Наведені вище характеристики університетських моделей дають можливість простежити і національні особливості університетської освіти подані у додатку А-7.

2.2. Структурно-функціональна характеристика системи вищої освіти Швеції.

Інтеграційні процеси в системі вищої освіти країн Західної Європи стали невід'ємною ознакою суспільного життя. Головними рушійними силами інтеграційних процесів у вищій освіті країн Європи стали соціально-економічні та соціально-педагогічні чинники, які, починаючи з другої половини ХХ ст. спрямовували й стимулювали зміни в освітній політиці. Головним каталізатором реформування вищої освіти стали теоретичні дослідження, які поступово сформувалися у повноцінні теоретичні напрямки, що стали результатом філософського осмислення сутності особистості – учасника освітнього процесу, її призначення й місця у сучасному суспільстві, та передбачали докорінні перетворення в галузі виховання та навчання, а також

реформування всього суспільства за допомогою освіти (Шовкопляс, 2012, с. 7-9).

За рівнем писемності населення Швеція входить до когорти європейських лідерів, а сьогодні має одну з кращих систем освіти у світі (Різноманітна палітра Швеції, [за мат. Інтернету], 2008). Кошарна (2012) зазначає, що шведська держава стабільно виступає гарантом забезпечення суспільного статусу освіти й науки, всебічно сприяє захисту честі, гідності й професійних прав освітян. Економічне зростання країни безпосередньо пов'язане з демократизацією суспільства й випереджаючим розвитком освіти й науки, яке полягало у прагненнях поставити людину в центр виховання, залучити покоління до національної культури, мови, літератури, у схваленні світської освіченості. Це зумовило розвиток не лише шкільництва, ай вищої школи. У першій третині XVII ст. за ініціативою та підтримкою короля Густава Адольфа були створені перші гімназії. У 1649 році до Швеції було запрошено видатного чеського педагога-гуманіста, філософа, громадянина світу, автора продуктивних на свій час педагогічних систем, релігійно-громадського діяча Яна Амоса Коменського (1592-1670). Метою його візиту стало надання допомоги освітянам країни в реформуванні шкільної освіти, зокрема мовної, укладанні проекту першого спеціального законодавства для шведських гімназій. У Швеції Я.-А. Коменський започаткував й активізував створення сучасних, доступних підручників для учнів шведських шкіл (с. 1-7). Карпенко (2005) вказує на те, що у Швеції завжди особлива увага приділялася питанням освіти. «Розвиток цієї галузі суспільного життя є одним з першочергових завдань шведського уряду та парламенту. Про це свідчить той факт, що освіта залишається безкоштовною на всіх рівнях, бо фінансується державою» (с. 192).

На початку XX століття створено спеціалізовані установи, наприклад, для підготовки вчителів, фахівців із соціальної роботи та журналістики. У період 1940-1975 рр. у центрі уваги наукової та освітянської спільноти були наукові дослідження, що зумовило створення нових науково-дослідних організацій. У 80-90 рр. XX ст. відбулося значне розширення системи вищої освіти, а кількість

студентів надзвичайно зростає. З метою забезпечення широкого доступу до вищої освіти створено регіональні ЗВО по всій Швеції (Higher Education Institutions, 2015).

Кулікова (2006) підкреслює, що систему вищої освіти Швеції в сучасному вигляді сформовано протягом останніх десятиліть ХХ ст. Вища освіта набула сучасного вигляду завдяки двом реформам 1993 та 1997 рр. У 1977 р. вища освіта, тобто вся освіта університетського типу, а також неакадемічні коледжі, що займаються різними видами професійного навчання й підготовки, була включена в єдину систему.

Вища освіта у Швеції другої половини ХХ ст. містила значний елемент національного планування й регулювання; мету й тривалість навчання, а також розміщення й фінансування більшості навчальних програм затверджував парламент. До 1989 р. центральний уряд також затверджував навчальні плани всіх загальних освітніх програм (Кулікова, 2006).

1991 р. розпочато реформу, мета якої — «врегулювання системи вищої освіти, створення більшої автономії для кожного ЗВО, надання ширших можливостей для індивідуального вибору студентів» (с. 77). Реформа була затверджена парламентом 1 липня 1993 р. новий Закон про вищу освіту набув чинності (Swedish Higher Education Act, 1992 SFS). Карпенко (2005) зазначає, що новий Закон про вищу освіту надав більшої автономії ЗВО, а саме — «організація процесу навчання, самостійний вибір закладами навчальних курсів, які пропонуються студентам для вивчення; розподіл і використання бюджетних коштів» (с. 192).

Вважаємо за доцільне охарактеризувати основні етапи становлення вищої освіти у Швеції. Агейчева (2014) виділяє етапи становлення системи вищої освіти у Швеції, подані нами у додатку А-8.

Вища освіта в Скандинавії має тривалу історію, але від моменту заснування університетів і до сьогоднішнього дня, система забезпечення вищої освіти значно змінилася. У Норвегії та Швеції університетські коледжі мають більш тривалу історію, ніж університети, і можуть не лише забезпечувати

середній цикл професійної освіти, але частково охоплювати також ступінь магістра та доктора наук. Деякі університетські коледжі в Швеції і Норвегії знаходяться на етапі реформування, розширюючи науково-дослідницьку діяльність та акредитуючи освітні програми (Nielsen, & Birch Andreasen, 2015, р. 3).

Формування системи вищої освіти Швеції відбувалось упродовж тривалого часу. Станом на сьогодні у Швеції близько 50 установ, що пропонують вищу освіту за різними формами. Невелика кількість університетів та університетських коледжів – незалежні. Вони працюють на основі угоди з урядом і зобов'язані дотримуватися статуту, постанови про вищу освіту і правил, які стосуються сфери вищої освіти (Higher Education Institutions, 2015).

У Швеції ЗВО відносно вільні у вирішенні питань власної організації, розподілу ресурсів та розробки навчальних курсів. Шведський орган вищої освіти (Swedish Higher Education Authority – UKÄ) (далі Орган) здійснює нагляд за ЗВО. За допомогою експертних комісій із зовнішніх предметних експертів, представників ринку праці та студентів. Орган перевіряє якість вищої освіти та ефективне використання ресурсів, державне фінансування у ЗВО (Nielsen, & Birch Andreasen, 2015, р. 13).

Вища освіта у Швеції пропонується університетами державного сектору та університетськими коледжами або незалежними провайдерами, яким надано повноваження щодо присвоєння освітніх ступенів (Certification of Sweden's national qualification framework, 2012, р. 8-10). Незалежний провайдер вищої освіти – це приватний ЗВО, яким керують організації, такі як фонди чи асоціації. Більшість із них пропонує лише курси в межах однієї або декількох галузей. Насамперед, вони стосуються здоров'я, психотерапії чи теологічної освіти. Незалежні провайдери отримують спеціальні повноваження від уряду (Independent higher education providers, 2017).

Для присвоєння професійної кваліфікації першого або другого циклу образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва ЗВО повинні подати заяву до Національного агентства для отримання повноважень. Національне

агентство також може відкликати ці повноваження. Однак, лише уряд може позбавити права на присвоєння кваліфікації Шведський університет сільськогосподарських наук та Національний коледж оборони. Освіта третього циклу забезпечується університетами та університетськими коледжами, яким надано право на присвоєння кваліфікацій третього циклу (Certification of Sweden's national qualification framework, 2012, p. 8-10).

Університети та університетські коледжі виконують три основні завдання: навчати, проводити дослідження та співпрацювати з суспільством. У Швеції ЗВО є незалежними державними інституціями, які визначають, які курси та програми вони хочуть запропонувати і як вони повинні бути організовані (Universities and University Colleges, 2017). Університети та окремі університетські коледжі (у певних галузях наукового знання) можуть пропонувати докторські програми (PhD), (Higher education studies in Sweden, 2014, p. 7).

Після закінчення навчання студентів присвоюється ступінь університету чи університетського коледжу, де він навчався. Існують три типи ступенів, які можуть бути присвоєні: загальний, художній та професійний. На рівні бакалаврату (першого циклу) є два види загальних ступенів: університетський диплом (2 роки) та ступінь бакалавра (3 роки). Програми, що забезпечують кваліфікацію певної професії, призводять до професійного ступеня. Прикладами таких програм є сестринська справа, інженерія та психологія (Higher education studies in Sweden, 2014, p. 9).

Університети подають заявки на отримання таких ступенів: кваліфікації з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва; професійні ступені. Університетські коледжі виступають з проханням щодо присвоєння таких ступенів: кваліфікації з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва; професійні ступені; магістра; доктора філософських наук (PhD) (Universities and University Colleges, 2017).

Навчальний рік охоплює 40 тижнів денної форми навчання, що відповідає 60 кредитам. Кількість кредитів, які присуджуються за кожен курс,

визначається кількістю досліджень, як правило, необхідних для досягнення поставлених цілей (Certification of Sweden's national qualification framework, 2012, p. 31) (див. Додаток М).

У Швеції відповідальність за вищу освіту і дослідження покладено на Риксдаг (парламенті Швеції) і уряд (Overall responsibility and regulations, 2019). Вони затверджують правила, які застосовуються до галузі вищої освіти. Шведський уряд несе відповідальність за надання статусу університету; ухвалення законодавства, що регулює галузь вищої освіти; фінансування освітніх курсів та програм ЗВО; фінансування значної частини досліджень; призначення віце-реktorів ЗВО; врегулювання діяльності освітніх агенцій у галузі вищої освіти (Laws and regulations, 2017).

Шведський парламент є засновником державних університетів та університетських коледжів та приймає рішення щодо надання статусу університету ЗВО на основі пропозиції Уряду. Каролінський інститут і Королівський технологічний інститут мають статус університету, але традиційно послуговуються старою назвою (Universities and University Colleges, 2017).

Серед ЗВО Швеції – 13 державних університетів, що мають право присуджувати докторський ступінь. Шведський Закон про вищу освіту зазначає, що кожен ЗВО повинен мати раду директорів і віце-канцлера, що відповідає за організацію внутрішньої системи освіти. Рада директорів приймає рішення з важливих питань, таких як організація та фінанси. Рада також повинна забезпечити наявність внутрішнього управління та контролю, які надійно функціонують. Вона також приймає рішення щодо керівних принципів та плану внутрішнього аудиту, важливих положень, інших важливих питань, правил прийому та заходів, що стосуються окремого працівника (How Swedish HEIs are organised, 2017).

Система ЗВО регулюється радою. Керівна рада несе відповідальність за забезпечення ефективного управління закладом і планування його розвитку.

Очолює раду голова, до складу ради входить не більше 14 членів, 8 з яких – це зовнішні члени, що призначаються урядом за пропозицією ЗВО.

ЗВО можуть приймати рішення, серед яких ті, що стосуються процедури забезпечення якості. Самоврядні і незалежні ЗВО мають свободу щодо керівництва та управління справами (Higher Education Institutions (HEIs), 2015).

Сучасна вища освіта у Швеції має три ступені. Після двох років навчання у ЗВО – видають диплом про закінчення ЗВО, після трьох – присвоюють ступінь бакалавра, після чотирьох – ступінь магістра. Право на вступ до університету мають особи з атестатом про повну середню освіту. Стандартна вимога до абітурієнтів – наявність оцінки (щонайменше «залік») з 90 % предметів шкільної програми. Крім цього, деяким вступникам доводиться проходити співбесіду. Якщо кількість претендентів перевищує кількість місць в освітньому закладі, місця розподіляють так: мінімум на одну третину місць зараховують за результатами конкурсу шкільних атестатів і мінімум на одну третину – на підставі університетського тесту перевірки здібностей (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 89-90).

Кулікова (2006) зазначає, щоб бути допущеним до навчання у ЗВО Швеції, абітурієнт спочатку повинен виконати загальні вступні вимоги, які однакові для всіх програм або курсів, а потім спеціальні курсові вимоги, які можуть бути визначені для абітурієнта у цьому університеті або університетському коледжі. Останні залежать від галузі освіти й типу курсів.

З 1 липня 1993 р. до загальних вступних вимог належить завершення трирічної національної програми середньої школи або інших еквівалентних програм у шведській або іноземній системі освіти, або отримання еквівалентного рівня знань, наприклад, на основі досвіду. Абітурієнти повинні в достатньому обсязі володіти шведською мовою, освоєною, зокрема, на підготовчому курсі шведської мови, який триває один рік (стосується осіб, для яких шведська не є рідною мовою) (Swedish Higher Education Act, 1992 SFS). Відмінні знання англійської мови є вимогою для всіх абітурієнтів.

Відповідальними за прийом і набір студентів є самі ЗВО. У межах загальноприйнятих правил вони можуть вирішувати, які критерії відбору повинні бути використані при прийомі на програми або курси, і які процедури допуску повинні застосовуватися: місцеві або рекомендовані Шведською радою з вищої освіти (Swedish Council for Higher Education – VHS). Університети й університетські коледжі ухвалюють рішення щодо кількості студентів, допущених до різних програм. До набору студентів застосовують один або кілька з таких критеріїв: атестат про середню освіту, результати університетських тестів з перевірки здібностей (загальні для всіх ЗВО) / спеціальна процедура прийому (наприклад, співбесіди), попередня освіта, що може мати відношення до тієї галузі вищої освіти, куди подано заяву, і досвід роботи. Спеціальними вимогами до абітурієнтів факультетів та шкіл соціальної роботи є відмінні знання (у системі шведської освіти найвищий бал позначається літерою «А») з математики та суспільствознавства (Кулікова, 2009).

Аналіз інформації з офіційних сайтів ЗВО Швеції дає можливість стверджувати: для того, щоб навчатися у закладі вищої освіти, абітурієнт повинен відповідати певним вимогам – базовим, які є спільними для вищої освіти країни, – додатковим, які визначаються залежно від обраної освітньо-професійної програми.

До базових вимог належить: наявність атестата про закінчення старшої школи або іншого, рівноцінного йому документа, володіння шведською мовою на достатньому рівні; 4-річний стаж роботи за умови, якщо абітурієнту не менше 25 років (рівень знань з шведської й англійської мов відповідає вимогам програми старшої середньої школи). Якщо ж кількість запропонованих закладом місць менша, ніж кількість бажаючих навчатись у ньому, то проводиться конкурс на основі оцінювання атестату, інколи – стажу роботи, а також результатів єдиного університетського тесту, який був уведений після реформи 1977 р. з метою надання можливості отримати вищу освіту тим молодим людям, які не мають атестата про середню освіту. З 1991 р.

університетський тест складають усі охочі навчатись у ЗВО Швеції (Карпенко, 2005, с. 192-193).

Єдиний університетський тест проводиться двічі на рік, у квітні та жовтні, під егідою Національного відділу вищої освіти. Реалізацією цього заходу займаються університети або університетські коледжі. Карпенко (2005) пропонує змістову характеристику цього тесту, який складається з 5 частин (див. Додаток А-19).

Крім того, заклади вищої освіти можуть запропонувати абітурієнтам додаткові випробування в залежності від обраної ними освітньо-професійної програми. Це стосується, наприклад, спеціальностей, що пов'язані з педагогікою, медициною та мистецтвом. Вони можуть проходити у формі співбесіди або спеціального тесту. Вимоги до абітурієнтів, які бажають навчатися за програмою певної спеціальності, визначаються Національним відділом вищої освіти (Карпенко, 2005, с. 192-193).

Аналіз досліджень, в яких описана система вищої освіти Швеції, дає можливість узагальнити отриману інформацію. Система вищої освіти тривірнева і охоплює бакалаврат, магістратуру та аспірантуру. Кожен рівень характеризується наявністю особливих вимог до вступників. ЗВО формулюють мету освітньо-професійних програм бакалаврату та магістратури та подають опис очікуваних результатів навчання, визначаючи конкретно, якими знаннями повинен володіти кожен студент (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 90-92).

Схематичне зображення системи освіти відображає рівні і ступені, кваліфікації, які можна здобути у Швеції (Education system Sweden described and compared with the Dutch system, 2010, p. 4) (див. Рис. 2.1).

Уряд надає фінансову допомогу всім студентам, які цього потребують. Це можуть бути гранти або кредити (грант, який не підлягає поверненню, може становити до 30% загального обсягу допомоги, а кредит – до 70 %) (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 90-92).

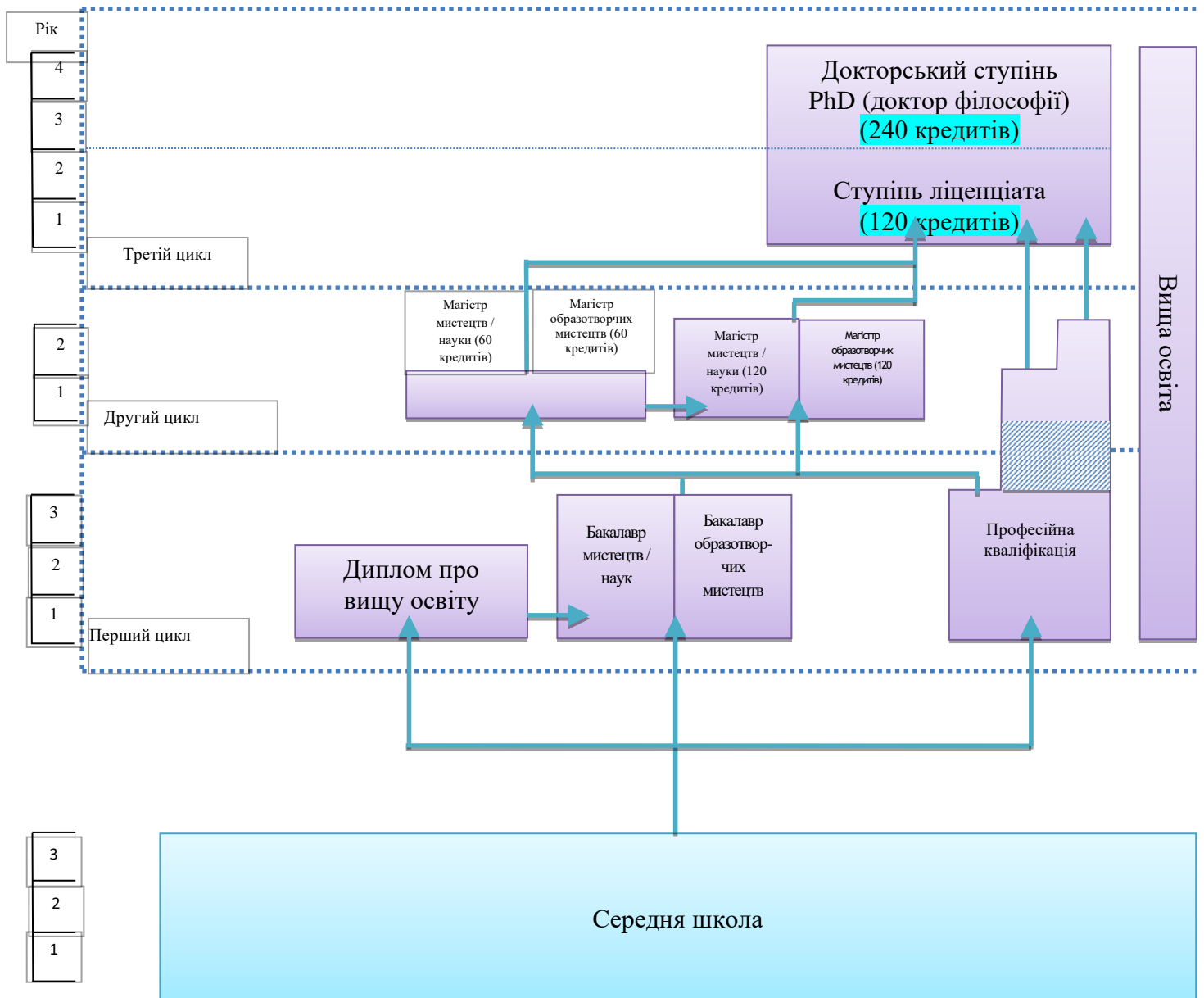


Рис. 2.1. Схематичне зображення системи освіти Швеції

Відразу після школи випускник може вибрати між навчанням за дворічною програмою, по завершенні якої йому буде видано диплом (Hogskoleexamen), і трирічним бакалавратом (Kandidatexamen). У першому випадку студентові потрібно одержати 120 кредитів і виконати проектну роботу, в другому – вже 180, 90 з яких – з вивчення основних предметів з поступовим поглибленням, а 15 кредитів – з предметів спеціалізації (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 90).

Навчання в магістратурі (Magisterexamen) передбачає 1 рік навчання і отримання 60 кредитів при поглибленому вивченні дисциплін спеціалізації. Крім цього, необхідний захист дисертації (15 кредитів). Закінчується навчання випускним іспитом (Освітні послуги в Швеції: досвід для України, 2020). Дворічна магістратура (Masterexamen) передбачає 120 кредитів, з них 60 – з основної спеціалізації, а 30 – за написання дисертації.

Завершується навчання випускним іспитом. Якщо після отримання ступеня магістра випускник вирішує продовжити навчання, для отримання ступеня ліценціата передбачено дворічне навчання (120 кредитів: з них 60 – за написання дисертації). Найвищий науковий ступінь – ступінь доктора філософії– потребує ще 2 роки навчання, 240 кредитів, з них половина – написання наукової праці. Третій, науковий, рівень освіти веде до отримання наукового ступеня ліценціата (licenciateexamen) після двох років дослідницької роботи (120 кредитів ЄКТС) або доктора (doktorsexamen) після чотирьох років (240 кредитів ЄКТС). Умовою прийому на цей рівень є наявність ступеня майстра або магістерського диплома, або вищої освіти в обсязі повних чотирьох років навчання (240 кредитів ЄКТС), з них три роки – на бакалаврському і не менше ніж один – на магістерському рівні. Приймають також осіб із відповідною освітою, здобутою в інших країнах, а також у деяких випадках осіб, які володіють рівноцінними спеціальними знаннями, вміннями та навичками (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 90-93).

Охоплення академічної програми вимірюються балами: 1 шведський бал дорівнює 1 тижню неперервного навчання. Таким чином, 1 академічний рік звичайно становить 40 балів, 1 рік ділиться на 2 семестри, в середньому навчальне навантаження студентів складає 40 годин, передбачається 4-5 годин на самостійну роботу для кожного студента. Осінній семестр триває із середини або кінця серпня до середини січня, весняний семестр починається в середині січня й закінчується в червні(Кулікова, 2006).

Кошарна (2012) зазначає, що найбільш поширеними організаційними формами навчання в університетах Швеції є лекція та семінар. Аудиторні

заняття проводяться не частіше, ніж двічі на тиждень. Це зумовлено тим, що освітній процес орієнтований на самостійну роботу студентів, обсяг якої переважає інші організаційні форми навчання. На відміну від українських ЗВО, у шведських університетах найчастіше використовуються такі види лекційних занять: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія. Найбільш розповсюдженими видами семінарів є проблемні, тематичні, орієнтуючі (з акцентом на споріднені теми) та системні (Кошарна, 2012, с. 13).

Навчання у ЗВО проводиться у формі курсів і певних академічних програм, які повинні відповідати навчальному плану, що складають наукові співробітники університету або університетського коледжу. На багатьох факультетах студентам надається свобода щодо вибору навчальних дисциплін та послідовності їх вивчення. Тривалість курсів різноманітна: від п'яти тижнів до півтора року. Студенти демонструють рівень освоєних знань під час семестрових екзаменів. Процедура їх складання визначається ЗВО. Вони можуть проводитися в усній чи письмовій формі. Як правило використовується така шкала оцінювання: «не зараховано» – «зараховано» – «зараховано з відзнакою» (Карпенко, 2005, с. 192-193).

У Швеції застосовують систему академічних залікових одиниць (högskolepoäng), що відповідає Європейській кредитно-трансферній системі. За чинною у Швеції системою, один рік занять за повною програмою відповідає 60 кредитам.

Освітні програми бакалаврського рівня ведуть до отримання одного з двох академічних ступенів: або початкового (högskoleexamen) (два роки навчання– 120 кредитів ЄКТС, отримання диплому про базову вищу освіту), або ступеня бакалавра – (kandidatexamen) (три роки навчання– 180 кредитів ЄКТС). Найбільш популярні саме трирічні бакалаврські програми, а отримання ступеня бакалавра є умовою для продовження вищої освіти на наступному рівні – рівні майстра/магістра. Однією з умов прийому на початковий рівень вищої освіти є успішне закінчення гімназії. На другому рівні вищої освіти також передбачено два академічні ступені. Формально, належачи до одного рівня, вони

відрізняються тим, що дворічні програми, зазвичай, пов'язані з більш глибоким вивченням предметів і можуть передбачати стажування.

Ступінь майстра (masterexamen) відповідає двом рокам навчання (120 кредитів ЄКТС). Право присуджувати цей ступінь мають державні університети та інші ЗВО, які є офіційно визнаними центрами науково-дослідної роботи в одній або декількох предметних галузях. Інші ЗВО повинні звертатися по дозвіл на право присвоєння цього ступеня в Державне управління вищої освіти (якщо це державні ЗВО) або в Міністерство освіти і науки (якщо це приватні вищі школи). Ступінь магістра (magisterexamen) відповідає одному року навчання (60 кредитів ЄКТС). Умовою прийому на магістерську програму є завершення трирічної базової освіти в одному зі шведських ЗВО, тобто наявність ступеня бакалавра або його міжнародного еквівалента (180 кредитів). В окремих випадках для вступу достатньо мати відповідні спеціальні знання, вміння і навички (Карпенко, & Вербова, 2013, с. 90-93).

Для отримання ступеня доктора, як зазначає Карпенко (2005), потрібно продовжити навчання в аспірантурі. Це можуть зробити лише ті студенти, які закінчили навчання за 3-річною програмою і мають принаймні 60 кредит-годин зі спеціальності та позитивну характеристику, надану деканом факультету. Передбачається, що протягом чотирьох років аспірант повинен вивчити декілька академічних курсів та написати дисертацію у співпраці із науковим керівником. Захист має публічний характер. Роботу публікують у вигляді монографії або дисертаційного збірника, до якого входять наукові статті, матеріали дослідження та резюме дисертації (Карпенко, 2005, с. 193).

Цікавою є система ступенів Швеції. Кудря (2010) підкреслює, що система ступенів Швеції складається із загальних і професійних. До загальних належать: «högskoleexamen: дворічне очне навчання, 80 кредитних пунктів (що відповідає 120 кредитам ЄКТС); candidatexamen: трирічне очне академічне або професійно орієнтоване навчання, 120 кредитних пунктів (що відповідає 180 кредитам ЄКТС); magisterexamen: чотирирічне очне навчання, 160 кредитних пунктів (що відповідає 240 кредитам ЄКТС); licentiatexamen: дворічне очне

навчання після завершення трирічного очного навчання; *doctorexamen*: чотирирічне очне навчання після завершення щонайменше трирічного очного навчання» (Кудря, 2010, с. 72).

Заслуговує на увагу система вищої педагогічної освіти Швеції. Кошарна (2012), стверджує, що базова вища педагогічна освіта у Швеції передбачає засвоєння студентами навчальної програми, що складається з трьох компонентів: початковий (педагогічна підготовка) – 20 кредит-годин; основний (предметне спрямування) – від 80 до 100 кредит-годин, додатковий (спеціалізація) – від 40 до 60 кредит-годин (Кошарна, 2012, с. 11-12).

Карпенко (2005) вказує на те, що після реалізації навчальних програм різного рівня студенти можуть отримати загальні або професійні дипломи, види ступенів визначаються Постановою про вищу освіту. На сьогоднішній день існує 57 професійних ступенів. Що стосується загальних дипломів, то їх існує три види: сертифікат (видається після двох років неперервного навчання); диплом бакалавра (видається після трьох років неперервного навчання, якщо студент має не менше 60 кредит-годин зі спеціальності, 10 з яких надаються за написання дипломної роботи); диплом магістра (видається після чотирьох років неперервного навчання, 80 кредит-годин зі спеціальності; передбачається написання однієї (20 кредит-годин) чи двох (по 10 кредит-годин) дипломних робіт (Карпенко, 2005, с. 193).

Заслуговує на увагу система навчання аспірантів та докторантів. У Швеції щороку ступінь доктора філософії отримують 2,8 тис. осіб, ступінь ліценціата – 1 тис. осіб (PhD studies, 2017). За останні 10 років кількість докторантів подвоїлася і нині досягла майже 18 тис. осіб. У Швеції на шостому рівні вищої освіти близько 50% студентів-дослідників отримують стипендії, 12% мають навчальні гранти, 17% користуються іншими формами фінансування через заклади вищої освіти, 16% докторантів мають зовнішню фінансову підтримку (PhD studies, 2017).

Таланова (2008) вказує на те, що відповідальною за дослідницьку підготовку є рада факультету. Значна частина обов'язків по створенню умов

для навчання, забезпечення студентів необхідною інформацією, розв'язання конфліктів, що виникають тощо делегується декану факультету або директорам з навчання. Багато докторських програм передбачають дослідницькі семінари. Існує різниця між лабораторними і нелабораторними предметами досліджень. Докторанти, які здійснюють дослідження в лабораторних умовах, часто належать до дослідницьких груп. Натомість докторанти з дослідженнями нелабораторного типу мають індивідуальні цілі, що потребує незалежності та дисциплінованості, хоча вони також можуть брати участь у комплексному дослідницькому проекті. Для гуманітарних і соціальних наук, зазвичай, є більше можливостей для прийому докторантів з огляду на забезпечення керівництвом-консультуванням та доступність місць, хоча бракує фінансування, що обмежує кількість вступників. Навпаки, для технічних наук легше знайти фінансування, але бракує керівників-консультантів та/або зростаюча кількість докторантів може перенавантажувати кафедри (Таланова, 2008, с. 86-88).

Протягом останніх декількох років спостерігається політична переорієнтація в бік більшої автономії для установ. Хоча принципово освітні установи фінансуються за рахунок державних коштів, кожен університет користується більшою свободою, щоб вирішити, як організувати свою діяльність, використовувати свої ресурси і реалізовувати свої освітні програми та наукові дослідження. Ця автономія також передбачає відповідальність за внутрішні процеси забезпечення якості (Universitets Kansler ämbetet, 2017).

Логвиненко (2014) зазначає, що головна роль у вищій освіті Швеції відводиться університетам і університетським коледжам (Логвиненко, 2014). Університети мають право присвоювати такі ступені: перший цикл (університетські дипломи і ступені бакалаврів); другий цикл (один рік і два роки ступеня Магістра) (аналіз вказівок щодо подання заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів: Магістр / магістр образотворчих мистецтв (60 кредитів) та Магістр/ магістр образотворчих мистецтв (120 балів) подано в Додатку Н); третій цикл (ліценціат і докторський

ступені) – характеристика напрямів та критеріїв оцінювання заявок на право присвоєння ступенів на рівні третього циклу подана в Додатку О; зміст вказівок щодо заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів подано в Додатку П.

Університетські коледжі мають право присвоювати такі ступені: перший цикл (університетський диплом і ступені бакалаврів); другий цикл (один рік ступеня Магістра) (Higher Education Institutions (HEIs), 2015).

Вважаємо за доцільне виконати порівняльний аналіз діяльності університетів Швеції на конкретних прикладах. Заслужують на увагу університети Лунда та Гетеборг (дані про діяльність двох університетів подано у Додатку А-9, а дані Світового рейтингу університетів та місце цих університетів у 2018-2019 рр. – у Додатку А-10).

Освіта Університету Лунда визнана на міжнародному рівні. Заклад вищої освіти зарахований до 100 кращих університетів світу (Degrees and academic credits, 2019). Офіційний навчальний рік у Лундському університеті поділяється на два семестри (осінь і весна), кожен триває 20 тижнів. Точна тривалість семестрів може дещо відрізнятись від факультету до факультету, а також з року в рік (Academic Calendar, 2019).

Кожен курс або програма вимірюється кредитами, використовуючи ЄКТС: 60 кредитів ЄКТС дорівнюють робочому навантаженню студента денної форми навчання впродовж одного навчального року (тобто два семестри навчання впродовж 40 тижнів); 30 кредитів ЄКТС дорівнюють робочому навантаженню студента денної форми навчання, що перевищує половину навчального року (тобто один семестр навчання впродовж 20 тижнів); один кредит еквівалентний приблизно 25-30 годин навчання.

У Лундському університеті застосовують п'ять шкал оцінювання. Відповідна Рада Факультету вирішує, яка шкала оцінювання буде використовуватися для якого курсу. Це означає, що один ступінь або аналог можуть включати курси з різною шкалою оцінювання (Grading system, 2019).

Звичайним навантаженням є 30 кредитів (ЄКТС) за семестр або 60 кредитів за навчальний рік. До 1 липня 2007 року шведські ЗВО в оцінюванні використовували бали, а не кредити (Degrees and Credit Systems, 2019).

Оцінювання в Університеті Лунд здійснюється згідно з критеріями, що уможливають визначення рівня оволодіння навчальною дисципліною (Grading system, 2019). Студенти ЗВО володіють певними правами при оцінюванні їхніх досягнень, зокрема: при певних обставинах, студенти мають право на призначення іншого екзаменатора або зажадати перегляду рішення про оцінку. Студенти, які двічі проходили опитування з курсу, не маючи прохідного балу, мають право на висування іншого екзаменатора, за винятком випадків, коли існують особливі причини для протилежного (Указ про вищу освіту 6:22 (Higher Education Ordinance 6:22)). Студенти мають право на апеляцію та повторне оцінювання, що робиться за допомогою звернення до тьютора курсу/програми для призначення іншого екзаменатора (Grading system, 2019).

Віце-канцлер університету Гетеборга визначає різні системи оцінювання, які використовуються в Університеті Гетеборга за пропозицією Ради Факультету. Керівники кафедр вирішують, яку систему оцінювання необхідно застосовувати до кожного курсу. Є чотири системи оцінювання в Університеті Гетеборга. Навчальний план курсу визначає, яка шкала оцінювання застосовується для кожного року навчання. Шкала оцінювання може бути вказана у виносці на роздруківці стенограми записів або сертифіката про проходження курсу (Grades and grading scales, 2018). Система оцінювання в Університеті Гетеборга подібна до системи оцінювання, яка застосовується в Лундському університеті (див. Таблицю 2.2).

З 5 листопада 2018 р. Університет Гетеборг видає електронні дипломи. Дипломи у паперовому форматі більше не видаються. Електронний диплом не може бути отриманий, якщо диплом вже видано в паперовому форматі. Випускник отримує диплом електронною поштою і може надіслати його роботодавцям та іншим ЗВО в електронному форматі. Це дозволяє уникнути

копіювання паперу, перевірки і сканування. Електронний підпис підтверджує, що він є справжнім документом, і працює тільки в тому випадку, якщо документ відкрито в електронному форматі. Таким чином, управління стає більш швидким і безпечним для студентів, аспірантів і адміністраторів (Digital degree certificates, 2018).

Таблиця 2.2.

Шкала оцінювання в університеті Гетеборга

Шкала оцінювання			
Дворівнева шкала (Здав і Не здав):	Трьохрівнева шкала:	Чотирирівнева шкала:	Шестирівнева шкала:
U Underkänd/Fail Не здав	U Underkänd/Fail Не здав	U Underkänd/Fail Не здав	A Utmärkt/Excellent/ Відмінно
G Godkänd/Pass Здав	G Godkänd/Pass Здав	B Godkänd/Pass Здав	B Mycket bra/Very Good/ Дуже добре
	VG Väl godkänd/Pass with Distinction Здав з відзнакою	Ba Icke utan beröm godkänd/Pass with Credit Здав з кредитом	C Bra/Good/ Добре
		AB Med beröm godkänd/Pass with Distinction Здав з відзнакою	D Tillfredsställande/Satisfact ory/ Задовільно
			E Tillräcklig/Sufficient/ Достатньо
			F Underkänd/Fail/ Не здав

Університет Лунд є світовим топ-100 університетом і найпопулярнішим вибором для іноземних студентів, які приїжджають навчатися в Швецію. Університет Лунд надає широкі можливості для міжнародного обміну та навчання за кордоном (Exchange and study abroad, 2019).

Університет Гетеборга є найбільшим університетом в Швеції: вісім факультетів, близько 50000 студентів і 5200 співробітників. Згідно з оцінками, проведеним Національним агентством, приблизно 20 програм Університету входять в п'ятірку кращих в країні з відповідних галузей. У низці галузей, як на національному, так і на міжнародному рівнях, Гетеборзький університет відіграє провідну роль у наукових дослідженнях (Change for quality and renewal, 2009, p. 4).

Університети зазвичай пропонують традиційні академічні програми, тоді як інші ЗВО надають освіту, більш орієнтовану на практичну підготовку або більш спеціалізовану. Університетський коледж може подати заяву до уряду для отримання статусу університету. Колишні університетські коледжі, які отримали статус університету 10 років тому, це університет Вексьо, університет Карлстада, університет Середньої Швеції та університет Еребро. Є університетські коледжі, які отримують постійне державне фінансування для досліджень у єдиній дисциплінарній галузі. Вони мають право присвоювати магістерські ступені (120 кредитів) та докторський ступінь у цій галузі. Університетські коледжі можуть подати заявку на право присуджувати докторський ступінь з більш вузьких дисциплін. Заявки подаються до Національного агентства (Education system. Sweden described and compared with the Dutch system, 2010, p. 13).

Перелік усіх закладів вищої освіти, що мають право на присудження кваліфікації першого, другого і третього циклу у 2017 р. подано нами у Додатках Р та С (List of Higher Education Institutions in Sweden, 2017).

Дослідники Никитюк та Андріяш (2002) підкреслюють, що «шведські університети й університетські коледжі є активними партнерами зарубіжних університетів і заохочують своїх студентів, викладачів, науковців до стажування за кордоном. Зобов'язує до інтернаціоналізації і статус Швеції як члена Євросоюзу, який має кілька програм обміну. Найвідоміша з них – програма «Еразмус/Сократес». «Нордплюс» – програма обміну студентів для північно-європейських країн. Обмін студентами, викладачами і науковцями має різні форми: двосторонні договори, спеціальні програми, міжуніверситетські й особисті контакти» (с. 5).

Таланова (2008) зосереджує увагу на тому, що обмін студентами, викладачами та дослідниками насамперед здійснюються з країнами ЄС і США. Для багатьох предметних галузей міжнародна співпраця становить частину ступеневої програми. Міжнародні обміни реалізуються також шляхом публікацій у широко відомих журналах. Вона також зазначає, що для навчання

за кордоном Шведська рада з досліджень, дослідницькі фундації і певні державні агентства виділяють гранти. Угоди про міжнародні обміни укладаються як на рівні закладів, так і на міжнародному рівні. Можливе також отримання фінансової підтримки, кредиту для участі в міжнародних конгресах, конференціях. Майже 20% студентів у Швеції народилися за кордоном і їх кількість зростає. Університет має угоди про студентський обмін з майже 500 зарубіжними університетами 40 країн, здійснює майже 3 тис. міжнародних дослідницьких програм з університетами усього світу (Таланова, 2008, с. 88-90).

Щороку Швеція приймає велику кількість іноземних студентів, яким пропонується широкий вибір курсів англійською мовою, найперспективнішими країнами для навчання серед шведської молоді є Англія та США. Високим також є рейтинг Іспанії, Австралії, Франції (Карпенко, 2005, с. 194).

Запроваджена 2007 р. нова система градації шведської вищої освіти передбачає три цикли – основний, підвищений і ступеневий. На ступеневому циклі підготовки зберігається його поділ на етапи ліценціату (2 роки) і докторантури (4 роки). Для ідентифікації циклів вищої освіти запроваджуються кредити ЄКТС. В основному ліценціатна чи докторська підготовка передбачає навчання, проведення дослідження, наукові публікації та / або написання докторської дисертації. Атестація і надання кваліфікації на найвищому освітньому рівні в Швеції децентралізовані та є відповідальністю ЗВО. Проте надається таке право закладу і контролюється його реалізація Шведським національним агентством з вищої освіти. Вищий освітній цикл Швеції є добре інтегрованим у європейський і світовий академічний простір. Академічний потенціал вищої школи Швеції, особливо на найвищому освітньому циклі, є сконцентрованим. Усе це створює умови для якісної вищої освіти (Таланова, 2008, с. 90).

Карпенко (2005) зауважує, що на сучасному етапі для вищої освіти Швеції характерні: триступенева система неперервної освіти; автономія ЗВО;

підвищення наукового потенціалу; універсальний доступ до вищої освіти, яка є безкоштовною; розширення міжнародних контактів.

Система вищої освіти Швеції є досить оригінальна і спрямована на підготовку фахівця високого рівня (Карпенко, 2005, с. 194). Практична діяльність освітньої системи Швеції спрямована на підтримку постійного поновлення знань, збереження відкритості та доступності арсеналу сучасних надбань у різних галузях науки (Капустян, 2011).

Методи викладання звичайно визначаються кожним ЗВО самостійно, однак, як правило, використовуються лекційні форми для більших груп (до 300 студентів) і семінари в невеликих групах (до 30 осіб). Процес іспитів і звітності в цілому також визначається самостійно ЗВО. Після закінчення навчання студент отримує диплом. У дипломі вказується отриманий ступінь і специфіка вивчених курсів і програм (Кулікова, 2009).

Отож, вивчення особливостей побудови системи вищої освіти в Швеції дає можливість виокремити такі етапи її становлення:

- перший етап (XV – XIII ст.) – заснування перших університетів (природничі та медичні науки), створення перших гімназій; просвітницько-реформістська діяльність Яна Амоса Коменського;
- другий етап (XIXст. – перша половина XX ст.) – заснування коледжів як самостійних освітніх інститутів, так і в структурі університетів; відкриття Лундського університету та університету Гетеборга; а також їх муніципальних філій;
- третій етап (середина XXст. – 70 рр. XX ст.)– створення спеціальних освітніх установ для підготовки соціальних працівників, вчителів та журналістів; створення науково-дослідних баз при університетах та коледжах;
- четвертий етап (кінець XX – початок XXI ст.) – диверсифікація освіти; освітня реформа забезпечила широку автономію університетам і коледжам, сприяла збільшенню кількості ЗВО, дозволила вільний розподіл бюджетних коштів, провідною стратегією університетів стає забезпечення можливостей для навчання впродовж життя.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Система вищої освіти Швеції» проаналізовано особливості побудови системи вищої освіти в Швеції та виокремлено її етапи; охарактеризовано основні моделі університетської освіти та визначено їх особливості, показано спільні та відмінні ознаки; запропоновано ґрунтовну характеристику базової вищої педагогічної освіти у Швеції.

Виокремлено такі етапи:

- перший етап (XV – XIII ст.) – заснування перших університетів (природничі та медичні науки), створення перших гімназій; просвітницько-реформістська діяльність Яна Амоса Коменського;
- другий етап (XIX ст. – перша половина XX ст.) – заснування коледжів як самостійних освітніх інститутів, так і в структурі університетів; відкриття Лундського університету та університету Гетеборга; а також їх муніципальних філій;
- третій етап (середина XX ст. – 70 рр. XX ст.) – створення спеціальних освітніх установ для підготовки соціальних працівників, вчителів та журналістів; створення науково-дослідних баз при університетах та коледжах;
- четвертий етап (кінець XX – початок XXI ст.) – диверсифікація освіти; освітня реформа забезпечила широку автономію університетам і коледжам, сприяла збільшенню кількості ЗВО, дозволила вільний розподіл бюджетних коштів, провідною стратегією університетів стає забезпечення можливостей для навчання впродовж життя.

Показано, що основними цілями освітніх реформ у галузі вищої освіти були: зміцнення інституційного керівництва та управління; збільшення інституційної автономії шляхом зменшення прямого державного контролю та державного втручання і зосередження на стратегічній орієнтації системи вищої освіти; диверсифікація фінансування закладів вищої освіти та систематичне підвищення конкурентоспроможності; підвищення якості та привабливості вищої освіти і розробка відповідних механізмів оцінки якості.

У розділі подано характеристику основних моделей університетської освіти: англо-саксонська; французька; гумбольдтська; скандинавська. Визначено їх особливості, показано спільні та відмінні ознаки. Доведено, що цінність моделей визначається тим, яка з них найбільшою мірою відповідає значущим, реальним соціальним, політичним і економічним обставинам, а також, який аспект кожної моделі є найважливішим для здійснення головної місії університету.

Зазначено, що для сучасної системи вищої освіти Швеції характерними є: триступенева система професійної освіти; автономія закладів вищої освіти; підвищення наукового потенціалу викладачів; універсальний доступ до вищої освіти, яка є безкоштовною; розширення міжнародних контактів. Показано, що методи викладання визначаються кожним ЗВО самостійно, однак, як правило, використовуються лекційні форми для більших груп (до 300 студентів) і семінари в невеликих групах (до 30 осіб). Процес іспитів і звітності в цілому також визначається самостійно ЗВО.

Доведено, що головна роль у вищій освіті Швеції відводиться університетам і університетським коледжам. Окремі університети та університетські коледжі самоврядні і незалежні, діють на підставі договору з урядом. Відмінності між університетами та університетськими коледжами не завжди істотні. Університети мають право на присвоєння ступенів: перший цикл (університетські дипломи і ступені бакалаврів); другий цикл (один рік і два роки ступеня магістра); третій цикл (ліценціат і докторський ступені); також мають право на пряме державне фінансування досліджень. Університетські коледжі мають право на присвоєння ступенів: перший цикл (університетський диплом і ступені бакалаврів); другий цикл (один рік ступеня магістра).

У розділі представлено характеристику базової вищої педагогічної освіти у Швеції, що передбачає засвоєння студентами навчальної програми, яка складається з трьох компонентів: початковий (педагогічна підготовка) – 20

кредит-годин; основний (предметне спрямування) – від 80 до 100 кредит-годин, додатковий (спеціалізація) – від 40 до 60 кредит-годин.

Зазначено, що існує три види загальних дипломів: сертифікат (видається після двох років неперервного навчання); диплом бакалавра (видається після трьох років неперервного навчання, якщо студент має не менше 60 кредит-годин зі спеціальності, 10 з яких відведено на написання дипломної роботи); диплом магістра (видається після чотирьох років неперервного навчання, 80 кредит-годин зі спеціальності; передбачається написання однієї (20 кредит-годин) чи двох (по 10 кредит-годин) дипломних робіт.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях авторки: Цюк, 2014с, 2015b, 2019е.

РОЗДІЛ 3

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР

У третьому розділі «Специфіка формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції: національний вимір» означено специфіку формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції у контексті національних особливостей країни; схарактеризовано структуру внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції; означено перспективи творчого застосування ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні; показано доцільність впровадження окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти.

3.1. Періодизація формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції

Швеція входить до топ-4 країн світу за показниками вищої освіти, займає п'яте місце за спільними публікаціями з міжнародними дослідниками та 11 місце – за науково-дослідними зв'язками у вітчизняних університетах. Країна займає 16 місце за показниками (вищої) освітньої кваліфікації робочої сили; Швеція займає третє місце за кількістю дослідників в країні (U21, 2019, р. 46).

Національні освітні системи різняться між собою не лише механізмами та процедурами забезпечення якості освіти, а й ступенем залучення до цього процесу державних, професійних та суспільних органів (Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи, 2009, с. 208). У цьому контексті можна виділити два підходи до забезпечення якості освіти. Для першого характерне наділення державних органів управління освітою функціями гаранта якості, наприклад, Національної комісії з оцінки та акредитації закладів вищої освіти (Аргентина), Відділу оцінки та контролю (Ісландія), які знаходяться у складі міністерств освіти, Національної агенції з вищої освіти (Швеція), Державного комітету з акредитації (Польща), створених за рішенням урядів цих країн.

Для другого підходу характерна передача таких функцій вузькоспеціалізованим органам оцінювання (агентствам, радам, професійним корпораціям), які займаються акредитацією навчальних курсів у різних напрямках, наприклад, Європейська система підвищення якості (European Quality Improvement System – EQUIS) (Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи, 2009, с. 208).

Як відомо, нації конкурують і заявляють про себе в світі не лише рівнем матеріального виробництва, а й якістю освіти та технологіями. Це свідчить про формування суспільства, заснованого на знаннях, в якому вони набувають значення головного фактору економічного розвитку (Житник, 2011, с. 81).

Створення та організація єдиної системи забезпечення якості вищої освіти, чи не одне із основних пріоритетів кожної країни, що будуються відповідно до національних особливостей, попереднього досвіду, місцевих умов, потреб. Кожен університет і коледж повинен бути в змозі організувати індивідуальну програму забезпечення якості, вибираючи власні методи і рішення. Це – провідний принцип розвитку шведської системи забезпечення якості вищої освіти (Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education, 2017).

Забезпечення якості вищої освіти в Швеції є одним з головних завдань Шведського Національного агентства з вищої освіти, що є державним органом при Міністерстві освіти і науки (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

1989 р. утворено Національну комісію з вищої освіти, яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти, акцентуючи на проблемі якості. Завдяки цій комісії європейська дискусія про забезпечення якості освіти була висунута на перший план у багатьох країнах, зокрема і в Швеції (Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education, 2017).

Добре функціонуюча система розвитку якості вищої освіти ґрунтується на історичних витоках і традиціях окремих установ. Історико-хронологічний

аналіз вивчення цієї проблеми дав можливість виокремити наступні історичні етапи діяльності органів влади щодо забезпечення якості.

Перший період – до розвитку системи забезпечення якості вищої освіти – 1995-2001 рр. – створено Шведське Національне агентство з вищої освіти (1995) (далі – Національне агентство). Національне агентство об'єднало кілька установ, одним з яких було Управління Університету Канцлера (1993-1995), яке розробило першу модель забезпечення якості у вищій освіті в Швеції. Модель була заснована на концепції аудиту якості й орієнтована на процес забезпечення якості ЗВО. Управління займалося розвитком стратегії, цілей, підходів, планів, систем, методів й організації, які використовували окремі установи для забезпечення якості власної діяльності.

Національне агентство у Швеції стало єдиною урядовою організацією, що безпосередньо здійснювала контроль за забезпеченням якості вищої освіти. Національне агентство взяло на себе відповідальність за реалізацію та подальший розвиток двох шестирічних циклів перевірок, а також оцінювання додатків, що дають право на присудження ступенів (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Шведське Національне агентство з вищої освіти створено 1 липня 1995 р. До його складу входять представники Управління канцлера шведських університетів (Kanslersämbetet), Ради з поновлення бакалаврської освіти (Grundutbildningsrådet) та частини колишнього Національного агентства з вищої освіти, які до 1995 р. функціонували як окремі структурні підрозділи. Національне агентство є центральним органом влади, що займається питаннями організації діяльності університетів та університетських коледжів.

Основні напрями діяльності Національного агентства: перевірка і сприяння діяльності системи вищої освіти; відповідальність за моніторинг, нагляд за правом на присвоєння наукових ступенів, інші види контролю; аудит та підвищення якості; педагогічне оновлення та збір інформації про навчання й міжнародні питання у галузі вищої освіти (Swedish Universities & University Colleges 1994/95. Short Version of Annual Report, 1996, p. 6).

Діяльність Національного агентства спрямована на підвищення якості у секторі вищої освіти, хоча особливості програми підвищення якості можуть залежати від конкретного ЗВО. ЗВО планують програми розвитку якості, що організуються за трирічним циклом відповідно до бюджетного процесу. Виокремлено високий показник систематичної співпраці у питаннях розвитку якості, а регулярні засідання з метою координації діяльності проходять під егідою Національного агентства (Swedish Universities & University Colleges 1994/95 Short Version of Annual Report, 1996, p. 22).

У 90-их рр. ХХ ст. у Швеції значної популярності набуло отримання освіти за освітнім рівнем «бакалавр». 1 липня 1993 р. запроваджено систему розподілу ресурсів на вищу освіту, засновану на моніторингу якості освіти. Одним із завдань Національного агентства є надання права ЗВО присвоювати наукові ступені. Національне агентство висловлює свою думку уряду щодо права приватних організаторів вищої освіти на присвоєння наукових ступенів. У 1995-1996 фінансовому році Національне агентство розглянуло 43 запити на отримання права на присвоєння ступеня, з них 26 – від ЗВО державної та 17 – від закладів приватної форми власності. Запити державних установ стосувалися головним чином права на присвоєння магістерських та професійних ступенів, натомість приватні освітні інституції подавали запит на присвоєння різних ступенів (Swedish Universities & University Colleges 1995/96 Short Version of Annual Report, 1997).

Вимога, викладена в урядовому бюджетному документі (Шведський закон про вищу освіту (The Swedish Higher Education Act (1992:1434), 1992), про те, що ЗВО повинні мати якісні програми розвитку їхньої діяльності за різними напрямками, зараз значною мірою була задоволена. Деякі ЗВО здійснюють оперативні заходи, а відповідальність за забезпечення якості покладена на структурні підрозділи – кафедри у співпраці із факультетом чи загалом університетом.

Аудит якості забезпечувався Національним агентством та розглядався як один із чинників підвищення її рівня. Самооцінка професійно-педагогічної

діяльності склала міцну основу для підвищення якості роботи у багатьох ЗВО. У програмах розвитку якості та аудиту якості Національного агентства окреслено конкретні сфери оцінювання, зокрема: розробка освітніх методів, гендерна рівність, оцінка курсу, навчальне та робоче середовище, питання управління, участь студентів, контакти з громадою та інтернаціоналізація тощо. Проблема кращих освітніх методів викладання у рамках вищої освіти обговорюється дедалі частіше і сприяє зростанню обізнаності у ЗВО. Ступінь активності слухачів ЗВО змінюється. Є приклади закладів, де діяльність щодо просування методології вищої освіти здійснюється за високими показниками. Однак інші ЗВО констатують зниження рівня діяльності, що часто пояснюється як відсутність матеріально-методичних ресурсів (Swedish Universities, & University Colleges, 1998, p. 29).

Незмінним залишається управлінський склад ЗВО. Уряд призначає Голову ради ЗВО. До 1997 р. віце-канцлер автоматично ставав Головою ради, але у 1998 р. запроваджено положення, відповідно до якого уряд повинен призначати на посаду голови ради особу, яка не працює у цьому ЗВО. Усе правління ЗВО складається з голови, віце-канцлера та не більше, ніж тринадцяти інших членів. Уряд призначає більшість членів правління. Представники професорсько-викладацького складу обираються шляхом виборів. Студенти мають право бути представленими трьома особами. Представники інших працівників можуть брати участь і висловлювати власні точки зору, але не є членами правління. Віце-канцлер призначається правлінням та працює за рішенням уряду на посаді не більше шести років. Інші члени ради призначаються на термін не більше трьох років. ЗВО може також призначити віце-канцлерів, відповідальних за конкретні напрями своєї діяльності.

1999 р. передбачено, що всі ЗВО, які здійснюють дослідження за конкретно визначеним напрямом, повинні мати одну раду факультету. Ради факультету відповідають за базову вищу освіту у випадку відсутності спеціальних органів, що приймають рішення.

Декан факультету є головою ради факультету. У радах, створених з питань досліджень і базової вищої освіти, професорсько-викладацький склад завжди має більшість. Студенти можуть бути представлені двома членами у раді факультету та інших органів, що займаються питаннями освіти. Шведські ЗВО самостійно визначають внутрішню організаційну структуру та органи й ради, які приймають рішення, необхідні для реалізації їхніх цілей. Вагомим напрямом реформи вищої освіти 1993 р. є те, що уряд та парламент більше не визначають, які професорські колективи існуватимуть, і не приймають остаточного рішення щодо зайнятості професорів. Натомість, ЗВО самостійно приймають рішення, що стосуються професорів, яких вони хочуть запросити для роботи (Swedish Universities, & University Colleges, 1999, p. 15-16).

Другий період розвитку системи забезпечення якості вищої освіти охоплює 2001-2007 рр. Оцінювання програм і предметів стали переважаючою формою забезпечення якості, яка здійснювалася Національним агентством відповідно до Закону Парламенту і рішення уряду, разом з тим якісні аудиторські перевірки тимчасово поступово скорочувалися. Шестирічний план був розроблений, охоплюючи всі загальні і професійні програми бакалавра, магістра, ліценціата і доктора наук, які пропонують університети, університетські коледжі і незалежні постачальники вищої освіти. Одночасно розроблено і впроваджено модель тематичної оцінки закладів вищої освіти, яка передбачала оцінювання окремих аспектів якості, зокрема: гендерна рівність, інтернаціоналізація та студентський вплив (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Національне агентство протягом кількох років вимагало проводити різні форми аудиту якості. 1 січня 2001 р. в аудит якості було включено оцінку програм та предметів, що передбачало оцінювання всіх програм бакалаврату та аспірантури за останні шість років. Результати першого року аудиту якості показали, що у переважній більшості показників якість є високою, і що відмінності у показниках між різними ЗВО відносно невеликі. Спільними проблемами для різних ЗВО окреслилися наступні: низькі обсяги програм та

нестача ресурсів. Посилення уваги до якості освіти у Швеції зумовлено підвищенням вимог та престижністю отримання освіти, що і вимагає збільшення витрат на діяльність ЗВО. Окрім оцінок предметів та програм, Національне агентство також проводить аудит процедур забезпечення якості ЗВО та оцінювання заявок на право присудження наукових ступенів або пропонує результати аспірантських програм з певних дисциплін. Багато ЗВО ще не розробили систем оцінювання та звітування про результати заходів щодо вдосконалення підготовки фахівців. Національне агентство проводить оцінку права на присвоєння наукових ступенів після того, як ЗВО подав відповідну заяву. У цих випадках проводиться професійна, методична та матеріально-технічна оцінка того, чи має ЗВО здатність присвоювати відповідний ступінь. У 2001 р. ці оцінки в основному стосувалися професійної кваліфікації в галузі медсестринства та магістратури урізних галузях (Swedish Universities, & University Colleges Short version of annual report, 2002).

Оцінювання програм спрямоване на досягнення таких основних цілей: сприяти розвитку якості; оцінювати відповідність програми цілям та положенням Закону про вищу освіту та Положення про вищу освіту; надавати інформацію для студентів при обранні ними певної освітньої програми (Swedish Universities, & University Colleges Short version of annual report, 2002, p. 41).

Можна виділити кілька цільових груп, що послуговуються результатами оцінювання освітньо-професійних програм: абітурієнти, ЗВО та їхні структурні підрозділи, уряд та парламент Швеції (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2004, p. 31). Як підсумок, оцінювання закінчується низкою запропонованих заходів щодо удосконалення діяльності ЗВО та загальним висновком щодо діяльності ЗВО. Лише деякі з приблизно 200 оцінюваних програм мали суттєві недоліки, які поставили під сумнів право на присвоєння ступенів. У кількох випадках кафедри не мали можливості створити освітнє середовище, яке було б критичним чи достатньо креативним. У деяких випадках визнано, що академічний рівень є занадто низьким. За

такими результатами оцінювання ЗВО надається певний проміжок часу для усунення означених недоліків та проведення повторного етапу оцінювання. На період усунення недоліків може розглядається питання про відкликання права на присвоєння ступенів. Загалом, експерти, серед яких є шведські та міжнародні фахівці, переважно зі скандинавських країн, сформували експертні групи. Окрім галузевих експертів, до груп входили представники студентства, а для програм професійної кваліфікації – представники ринку праці.

Відповідно до звіту, актуальним залишається питання фінансування в контексті організації навчання в аспірантурі, що пов'язане із його обмеженою кількістю та спричинило обмеження доступу до навчання на третьому освітньо-науковому рівні (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2002, p. 41-42).

2002 р. відбувся другий етап циклу оцінювання освітніх програм. Протягом року завершено наступний раунд аудиту процедур забезпечення якості в установах, що визначило завершення початкового етапу аудиту якості. 2002 рік став другим роком з шести необхідних для оцінювання всіх предметів і програм (Swedish universities, & university colleges. Short version of annual report, 2003, p. 30).

Аудит процедур забезпечення якості у ЗВО розглядається як засіб підвищення якості освіти після реформи 1993 р. Ці перевірки в основному спрямовані на виявлення переваг та недоліків системи забезпечення якості. Найяскравіше вони виявили основні відмінності між установами. Деякі з них мають порівняно добре розвинені системи забезпечення якості. Результати оцінювання показали, що в більшості ЗВО здійснено покращення результатів між першим та другим аудитом. Це стосується системи заходів, що були вжиті з метою удосконалення управління та організації діяльності ЗВО. У цій галузі більше 70% ЗВО почали запроваджувати заходи щодо вдосконалення системи якості освіти.

У річному звіті за 2003 р. (Swedish universities & university colleges. Short version of annual report, 2003) зазначено, що практично у всіх інституціях

розвиток якості освіти має позитивні результати у порівнянні з попереднім раундом, але лише з невисокими показниками. Третина ЗВО, як і раніше, залишаються на етапі початкового планування і розвитку системи забезпечення якості освіти, в якій систематичне забезпечення якості існує лише як концепція. Під час оцінювання предметів та програм, проведених упродовж 2001-2002 рр., перша третина програми оцінювання завершена. Ці оцінювання включають також оцінювання програм післядипломної освіти у різних галузях (Swedish universities, & university colleges. Short version of annual report, 2003).

Протягом 2002 р. оцінено одинадцять програм та спеціальностей. Ці оцінювання не призвели до відкликання права на присвоєння наукових ступенів, але було зроблено 38 попереджень. Це означає, що відповідні ЗВО повинні продемонструвати швидкі темпи вдосконалення системи забезпечення якості освіти, якщо хочуть зберегти це право. Кілька попереджень стосувалися права на видачу університетських сертифікатів у галузі технічних наук (25 випадків), а також додаткові 7 попереджень щодо бакалаврських ступенів та 2 щодо магістерських програм (Swedish universities, & university colleges. Short version of annual report, 2003).

Результати оцінювання якості освіти у 2002 р. показали: в екологічних дослідженнях і в курсах, що ведуть до присвоєння сертифікатів з інженерії, започатковано значну кількість програм, які подаються як нові, щоб залучити більше студентів. Нечасто ці програми пропонуються групам з 10-20 студентів, що призводить до менш ефективного використання ресурсів. А в деяких випадках спроби залучити максимальну кількість студентів призводять до створення надлишкових місць. У певних випадках неоднорідні групи студентів та недостатнє знання про вступ серед абітурієнтів з історії, хімії, програм екологічних досліджень та інженерії ускладнює організацію ефективного викладання.

Результати аудиту якості показали, що зважаючи на обмежене навчальне середовище, в якому пропонуються програми післядипломної освіти з декількох спеціальностей, та труднощі, які виникають у деяких суб'єктів при

отриманні зовнішнього фінансування, необхідна більш широка співпраця між установами. Дотримання напрямів реформування післядипломної освіти (1998 р.) призвело до появи суттєвих відмінностей в умовах, при яких доктори філософії продовжують навчання. Відмінності досить часто проявляються в одному закладі освіти (Swedish universities, & university colleges. Short version of annual report, 2003, p. 31-32).

Окрім оцінювання освітніх програм, Національне агентство також розглядає заявки від установ на присвоєння ступенів різного рівня. Протягом 2002 р. ці акредитації в основному охоплювали два види програм: професійні кваліфікації в галузі охорони здоров'я та загальне право присвоювати диплом магістра (Swedish universities, & university colleges. Short version of annual report, 2003).

Після перших трьох років шестирічного циклу оцінювання Національного агентства головним висновком є те, що якість вищої освіти є задовільною. На думку міжнародних експертів, програми відповідають принципам міжнародного порівняння. 10% програм, що оцінювалися, поставлено під сумнів, зокрема й право на присвоєння наукового ступеня. Проте, жодна процедура акредитації не призвела до відкликання цього права. Після першого трирічного терміну перевірки якості освіти Національним агентством рішення комісії було одностайне – програми, які передбачають присвоєння загальних або професійних ступенів, підлягають ретельному вивченню.

В оцінюванні якості вищої освіти взяла участь значна кількість осіб. Окрім викладачів, студентів, працівників факультетів та адміністраторів ЗВО, які брали участь в оцінюванні, також було залучено 330 експертів серед працедавців. Близько 60% галузевих експертів запрошено з інших країн (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2004, p. 31).

Національний огляд досягнення якості схвалив результати оцінювання, що стосуються усіх ЗВО. Отримані результати узагальнено та систематизовано за такими напрямками: формування національних галузевих рад, мереж і

налагодження співпраці між ними; визнання доцільності взаємного обміну досвідом, що сприяє здійсненню оцінювання якості вищої освіти; звіти про оцінювання складають основу для прийняття рішень на різних рівнях: для ради та адміністраторів у різних ЗВО, ради факультетів та кафедр; сама модель оцінювання допомагає підвищити рівень відповідності програм чинному законодавству як у Швеції, так і на міжнародному рівні.

Результати оцінювання якості освіти показали, що для студентів оцінки, які фактично визначають якість їхніх програм, не відіграють значної ролі. У разі отримання оцінки, нижчої за стандартну, Національне агентство вимагає від ЗВО вжити всіх необхідних заходів щодо виправлення ситуації. Студенти також отримують інформацію про спрямованість, зміст та якість програм у різних ЗВО, яку Національне агентство публікує на спеціальному веб-сайті.

Загалом, результати якості освіти свідчать про те, що вища освіта в Швеції знаходиться на задовільному рівні. В акредитованих програмах, які отримали схвальні оцінки у зарубіжних експертів, виокремлено низку елементів, які потребували виправлення та вдосконалення. З метою підвищення якості програм у різних ЗВО, зарубіжні експерти акцентували увагу на структурні умови та відмінності між своїми країнами та Швецією, що стосуються тривалості та змісту програмна бакалаврському рівні (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2004, p. 32).

З 700 бакалаврських та аспірантських програм, оцінених упродовж перших трьох років діяльності, право на присвоєння ступенів було поставлено під сумнів лише у 69 випадках. Ці програми не досягли мінімальних академічних стандартів, що знайшло відбиток у недостатньо створеному креативному та критичному середовищах, а також необхідній викладацькій компетентності.

Низка проблем, які систематично спостерігаються під час оцінювання освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, пов'язані з відсутністю достатніх економічних ресурсів. Фінансові обмеження призводять до великих навантажень для викладачів та обмеженої кількості навчальних годин щотижня для студентів, що особливо очевидно в соціальних та гуманітарних науках.

Слід також зазначити, що закордонні експерти виокремлюють відсутність можливостей для викладачів, які постійно працюють, для проведення досліджень у межах своїх посад та за науковими напрямками; це зауваження особливо стосується професорсько-викладацького складу.

Визначення чітких профілів та розвиток діяльності відповідно до них, співпраця та концентрація – пропозиції, які були зроблені для проведення періодичних спостережень упродовж трьох років оцінювання. Ці спостереження відображають напружене фінансове становище, звантаженість викладачів, недостатню кількість викладацьких годин, зміну умов для аспірантів (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2004, p. 33).

Упродовж 2001-2005 рр. оцінено 1000 програм. До процесу акредитації залучено 500 експертів – представників ринку праці. Близько 60% галузевих експертів запрошено з інших країн (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2005, p. 31).

З майже 1000 магістерських та післядипломних освітніх програм, оцінених на той час, право на присвоєння ступенів було поставлено під сумнів лише у 8% випадків. Цим програмам не вдалося підтримати креативне та критичне середовище на достатньому рівні, а також забезпечити необхідну викладацьку компетентність (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2005, p. 33).

За 2000-2005 рр. кількість освітніх програм зросла до 1200. Окрім викладачів, студентів, працівників ЗВО, які взяли участь, також було залучено 600 зовнішніх експертів. Результати спостережень повторюються з року в рік. Оцінювання, проведені у 2005 році, підтверджують ці висновки. Зокрема, йдеться про велике навантаження викладачів; недостатній рівень кваліфікації викладачів та обмежена сфера застосування, яка дозволяє їм проводити власні дослідження; нестача ресурсів; занадто обмежене навчальне та дослідницьке середовище.

Відповідно до результатів аудиту у 2005 р. відмічено наявність спільних проблем, що характерні для програм в галузі технологій. Зокрема, зазначено, що дипломні та бакалаврські програми в галузі інженерії, а також магістерські програми та програми аспірантури з технологій мають труднощі з підбором викладачів (Swedish Universities, & University Colleges. Short version of annual report, 2006, p. 31-32).

Упродовж 2001-2007 рр. до процедури акредитації залучено близько 900 експертів зі Швеції та закордону (більше половини галевих експертів) (Swedish Universities, & University colleges. Short Version of Annual Report, 2007, p. 31). Окрім оцінювання освітніх програм, здійснено перегляд права на присвоєння ступенів, а також тематичні оцінки та оцінки стратегій розвитку якості 150 програм.

Основним висновком тематичних та програмних оцінок є те, що шведська вища освіта має високі показники якості, які відповідають міжнародним стандартам. Незважаючи на ефективні результати, Національне агентство поставило під сумнів право на присвоєння ступенів, у середньому, майже для 11% оцінюваних програм. Реакція ЗВО була миттєвою. Як результат, лише одна програма була відкликана.

Результати оцінювання упродовж 2001-2007 рр. утвердили окремі положення системи оцінювання. Так, право Національного агентства ставити під сумнів і відкликати право на присвоєння ступенів стало інструментом підвищення якості. Також процедура акредитації та процес самооцінювання, в якому учасники програми відображали та оцінювали власну діяльність, часто виступав найбільш важливим елементом оцінювання (Swedish Universities, & University colleges. Short Version of Annual Report, 2007, p. 32).

2001 р. за вказівкою уряду Національне агентство розпочало широкий раунд акредитації. Кількість оцінених програм вищої освіти збільшилося до 1700.

Результати свідчать, що ці оцінки покращували якість освіти різними способами, навіть у випадках, коли питання про присвоєння ступенів ставилося

під сумнів експертами. Подальше спостереження показало, що практично у всіх випадках ЗВО вживають заходів для усунення виявлених недоліків або закривають відповідну програму.

Спостереження за діяльністю ЗВО, яке відбулося через три роки після опублікування звітів про оцінювання, засвідчило розвиток співпраці між ЗВО та Національним агентством. У переважній більшості випадків ЗВО приймають рекомендації, зроблені групами експертів щодо покращення якості освітніх програм.

2007 р. розпочалося впровадження нової системи забезпечення якості Національного агентства. Мета розробки нової системи забезпечення якості освіти – поєднання досвіду попередньої системи з новими ідеями щодо забезпечення та розвитку якості, які виправдали себе у досвіді інших країн та міжнародного контексту (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2008, p. 33).

Нова система забезпечення якості охоплює п'ять компонентів, які взаємодіють та підтримують один одного: аудит механізмів забезпечення якості у ЗВО; оцінка програм; оцінка права на присвоєння освітніх і наукових ступенів; тематичні оцінки та дослідження; центри досконалості та педагогічної майстерності.

Охарактеризуємо зміст кожного компоненту.

1. Аудит механізмів забезпечення якості ЗВО охоплює кожен організаційний рівень ЗВО. Для поглибленої оцінки обрано від двох до шести предметних галузей у кожному ЗВО, які дають уявлення про спосіб застосування процедур забезпечення якості. Усі ЗВО підлягають аудиту протягом 2008-2012 рр.

2. Оцінки програми організуються на основі шестирічного плану. Ці оцінювання передбачають організацію роботи на трьох етапах. На першому етапі Національне агентство у співпраці з галузевими експертами створює загальну національну картину на основі інформації, що надається ЗВО. Ця інформація охоплює спрощену самооцінку, програми та навчальні програми, а

також Інтернет-анкети, адресовані студентам та викладачам. Більш жорсткі вимоги висуваються щодо поданих кількісних даних. Ця інформація є підставою для створення показників якості. На другому етапі для поглибленої оцінки обирається низка окремих програм. Кількісні показники якості відіграють важливу роль у цьому відборі. На третьому етапі – програми, відібрані для поглибленої оцінки, оцінюються за тією ж методикою, що й раніше, з комісіями зовнішніх експертів та відвідуванням сайтів.

3. Оцінка права на присвоєння освітніх і наукових ступенів і надалі залишається важливим елементом системи забезпечення якості. Окрім звичайного обсягу цих оцінок, протягом 2007 р. у результаті нової кваліфікаційної структури було подано низку нових заявок. Це заявки на право присвоєння магістерських ступенів, нову магістерську програму з економіки, а також велику кількість кваліфікацій з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва.

Зазначається, що третину заяв про право на присвоєння магістерських ступенів відхилено. Ці рішення ґрунтуються на недостатній кваліфікації викладачів та педагогічних можливостях або недоліках в академічному середовищі, що не дозволяє ЗВО пропонувати викладання з тісними зв'язками з програмами третього рівня в тій галузі, на яку було подано заявку. Дві третини ЗВО виконали ці вимоги, але половина з них контролюватиметься через рік, щоб гарантувати, що програми реалізуються відповідно до стандартів (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2008).

Тільки 6 ЗВО – університети Гетеборга, Лінкопінга, Лунд, Стокгольм, Векше і Умео – відповідали вимогам для отримання права на присудження ступеня магістра в галузі економіки (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2008, p. 34).

4. Національне агентство продовжує здійснювати національні тематичні оцінки напрямів, які є основними у якості вищої освіти. В 2007 р. проаналізовано результати попередніх оцінок інтернаціоналізації програм першого, другого та третього рівнів, а також взаємодії ЗВО із громадськістю.

Тематичні дослідження також здійснюються з метою розширення знань про різні явища.

5. Створення центрів досконалості та педагогічної майстерності покликане стимулювати розвиток якості та створювати приклад для інших, є новою особливістю системи забезпечення якості. У першому турі було подано 26 заявок з 12 ЗВО. Після оцінки міжнародною експертною групою на підставі заявок та відвідування сайтів, встановлено, що 5 заявників відповідали суворим вимогам. Це – програма інженерних транспортних засобів у Королівському інституті технологій, програма з медицини; автоматичне управління бакалаврською програмою в університеті Лінчепінга, програма з одонтології в Університетському коледжі Мальме і на кафедрі історичних студій університету Умео. Усі 5 заявників наочно і переконливо демонструють, що вони є престижними і підтримують дуже високі стандарти якості вищої освіти (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2008).

Нова структура системи забезпечення якості набула чинності для вищої освіти в Швеції 1 липня 2007 р. Це своєрідна адаптація до положень Болонського процесу, яка, серед іншого, має на меті збільшити мобільність студентів та забезпечити порівняння якості вищої освіти в Європі. Також запроваджено нову систему кредитів (2007 р.), в якій один рік денної форми навчання відповідає 60 кредитам (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2009) (див. Додаток А-11).

Передбачено навчання на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях. Освітні пропозиції першого та другого циклів складаються з курсів. Ці курси можна комбінувати для формування освітніх програм (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2010, р. 19). Загальна кваліфікація та кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва присвоюються на першому, другому чи третьому циклі навчання. Кваліфікація третього циклу з образотворчого,

прикладного та виконавського мистецтва була введена 1 січня 2010 р. (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2011, p. 19).

Третім періодом становлення системи забезпечення якості вищої освіти вважаємо 2008-2010 рр. У цей період розроблено завдання для наступних компонентів системи забезпечення якості вищої освіти: 1) визначити процедуру якості аудиту у ЗВО (включаючи інституційне керівництво, вибір факультетів і кафедр для визначення ефективності системи); 2) оцінка програм, відібраних на основі загального національного огляду основних предметних галузей; 3) продовження оцінювання права присуджувати ступені, адаптовані до нової Постанови Кваліфікацій на основі Болонських принципів; 4) тематичні оцінки та тематичні дослідження; 5) центри передового досвіду. Значний досвід був набутий на етапі планування, а систему введено в експлуатацію протягом двох років (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Оцінка та оцінювання кваліфікацій з освітніх програм за межами Швеції: упродовж 2010 р. Національне агентство опублікувало 3495 оцінок. Найчастіші порівняння стосувались бакалаврських ступенів. Понад 2100 відповідних програм вважалися такими, що відповідають рівню бакалавра Швеції або бакалавра з образотворчого, прикладного чи виконавського мистецтва. Розглянуто більше 340 програм, що відповідали диплому про вищу освіту, приблизно 720 – ступеню магістра (один рік), близько 250 – ступеню магістра (два роки) і близько 90 – доктора філософії. Більшість професійних кваліфікацій, що оцінювалися, стосувалися технологій: близько 360 розглянутих на предмет відповідності ступеню бакалавра в галузі машинобудування і близько 160 – ступеню магістра в галузі інженерії у Швеції.

Варто зауважити, що у випадку, коли зарубіжна програма освіти пропонує підготовку до практики в галузі охорони здоров'я та медичного сектору, для якої необхідна кваліфікація професійного статусу, оцінку проводить Національна рада з питань охорони здоров'я та добробуту, яка приймає відповідне рішення. 2010 р. Рада схвалила кваліфікацію, отриману приблизно

1700 особами за межами Швеції, з яких дві третини займалися медициною (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2011).

Відповідно до звіту за 2011 р. (Swedish Universities, & University Colleges Short Version of Annual Report, 2011) вказано на те, що оцінювання кваліфікації передбачає визначення ступеня кваліфікації осіб, які мають кваліфікації викладачів з іншої країни. Упродовж 2010 р. видано 212 свідоцтв, що підтверджують статус кваліфікованого педагога, більшість з яких стосуються роботи у старших класах середньої школи. До 30 червня 2011 р. цю оцінку проводило Національне агентство. 1 липня відповідальність за оцінювання викладацької кваліфікації, отриманої в інших країнах, передано Національному агентству з питань освіти, якому було надано завдання управління системою сертифікатів викладання, що планувалося для запровадження восени 2012 р.

Загалом, у 2010 р. видано 5900 оцінок, професійних кваліфікаційних статусів та свідоцтв про кваліфікаційний статус особам, що здобули освіту за межами Швеції (Swedish Universities, & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2011, p. 31).

Виокремлюємо четвертий період 2011-2014 рр. 2011 р. запроваджена нова програма акредитації, що розрахована до 2014 р. У програмі передбачено дві ключові умови моделі оцінювання, що мають серйозні наслідки для системи вищої освіти. Перша: оцінювання проводиться у різних циклах упродовж 4-ох років, що зумовило посилення робочого навантаження на установи; результати оцінювання покладені в основу невеликої частини розподілу ресурсів для освіти першого і другого циклів. Друга: модель оцінювання права на присудження ступенів залишається без змін (Universitets Kanslerämbetet. Viveka Persson, 2015).

Починаючи з 2011 р. програми першого та другого циклу підготовки оцінюються за результатами успішності студентів та їх відповідності якісним цілям, визначених в Указі про кваліфікації. Ці оцінки охоплюють усі програми, що ведуть до присвоєння бакалаврських ступенів, ступеня магістра 60 та 120

кредитів та професійної кваліфікації. Іншою вимогою є те, що принаймні п'ять незалежних проектів з різних освітніх програм (дипломних проектів) були оцінені за три попередні роки. Оцінювання передбачало реалізацію незалежних проектів, самооцінювання, інтерв'ю для студентів, а також до осені 2012 р. анкетування випускників.

Оцінювання здійснювалося за допомогою зовнішніх експертів. Експертні комісії складаються з галузевих експертів, представників ринку праці і студентів (Higher education in Sweden 2013. Status report, 2013, p. 34).

Процес оцінювання був поділений на шість раундів. Характеристика кожного раунда подана нами у Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Процес оцінювання(укладено автором)

Номер раунду	Змістова характеристика
Перший Другий Третій	Оцінювання якості суспільних наук та мови.
Четвертий	Оцінювання якості природничих та технологічних наук, інженерних програм.
П'ятий (весна, 2013 р.)	Оцінювання якості програм у галузі наук охорони здоров'я і медицини.
Шостий (осінь, 2013 р.)	Оцінювання якості програм образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва; програм в галузі соціальної роботи та в сфері освіти.

Цикл оцінювання завершився в 2014 р. Було оцінено 743 програми, з них 163 були визнані як такі, що мають неналежну якість, 415 вважалися такими, що досягли високої якості і 129 дуже високої якості (Higher education in Sweden 2013. Status report, 2013, p. 34).

1 січня 2013 р. повноваження Національного агентства були передані до двох нових органів: Шведської ради з вищої освіти (Universitets och Högskolerådet – UHR) та Шведському органу вищої освіти (Universitetskansler ämbetet – UKÄ) Роль Шведської ради з вищої освіти головним чином полягає у моніторингу керівних принципів щодо вступу до вищої освіти, оцінці іноземних академічних кваліфікацій, сприянні міжнародному співробітництву та академічному обміну. Відповідальність Органу головним чином полягає в

оцінюванні якості вищої освіти та оцінюванні повноважень про присвоєння ступеня, а також у нагляді за шведськими університетами та університетськими коледжами (Education system Sweden described and compared with the Dutch system, 2010).

Охарактеризуємо п'ятий період 2015-2019 рр. Наприкінці 2016 р. запроваджена нова система забезпечення якості, що відповідає Європейським стандартам та рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти та має 4 компоненти: інституційні огляди процесів забезпечення якості ЗВО; оцінки програми; оцінка заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів; тематичні оцінки.

Для надання повноважень щодо присвоєння ступеня застосовується наступний механізм: університети мають право присвоювати загальні кваліфікації першого, другого та третього циклів. Державні університетські коледжі мають право присвоювати кваліфікацію першого циклу та ступінь магістра (60 кредитів), але повинні звернутися до Органу за правом присвоєння ступеня магістра (120 кредитів) та кваліфікації третього циклу. Державні університети та університетські коледжі мають звернутися до Органу за правом присвоювати професійну кваліфікацію та кваліфікацію з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва. Незалежні постачальники вищої освіти повинні звернутися до уряду за правом на присвоєння наукових ступенів (The Swedish higher education system, 2017).

Масштабне оцінювання програм третього циклу розпочалося восени 2016 р. Мета оцінювання програм третього циклу – забезпечення високих стандартів їх якості. Метод оцінювання передбачав аналіз умов та засобів, які пропонують ЗВО для підготовки студентів, якісні показники якої повинні відповідати Указу про кваліфікації, власним внутрішнім процедурам забезпечення якості, а також обсягу та якості оформлення. Оцінювання передбачало аналіз усіх програм чи предметних галузей третього циклу, запроваджених у ЗВО, які призводять до присвоєння кваліфікації третього циклу. Оцінювання здійснювалося експертними групами (експертна оцінка), що охоплювали галузевих експертів,

представників ринку праці та представників студентства (Higher education in Sweden. Status report, 2015, p. 41).

У той час Парламент Швеції приймає рішення про створення ЗВО державного сектору, а уряд вирішує питання надання статусу університету. ЗВО, які не мають статусу університету, мають лише обмежені повноваження щодо присвоєння кваліфікацій третього циклу та дещо обмежені повноваження для присвоєння кваліфікацій другого циклу. Однак різниці в статусі отриманих кваліфікацій немає (Higher education in Sweden. Statusreport, 2016, p. 14-15).

За винятком незалежних постачальників вищої освіти, які звертаються до уряду, заявки на повноваження про присвоєння наукових ступенів оцінюються Органом. Ці повноваження надаються на невизначений термін, якщо немає підстав для їх скасування.

Відповідальність за якість вищої освіти регулюється Законом про вищу освіту. ЗВО зобов'язані забезпечити досягнення студентами високих стандартів у курсах і програмах, а також у наукових дослідженнях. Також процедури забезпечення якості належать до обов'язків працівників та студентів. Оцінюючи якість досліджень, що призводять до присвоєння кваліфікацій та процедур забезпечення якості, Орган констатує, що ЗВО є йому підзвітними. Ці оцінки були виконані в циклах шести / чотирьох років, відповідно один цикл був завершений у 2014 р., а інший – у 2016. Останній охоплював оцінку повноважень щодо присвоєння ступеня, аудит внутрішніх процедур забезпечення якості ЗВО, оцінку досліджень, що веде до присвоєння кваліфікацій, та тематичні оцінки (Higher education in Sweden. Statusreport, 2016).

Цикл оцінювання 2017-2022 рр. передбачає оцінювання повноважень щодо присвоєння ступеня, аудит внутрішніх процедур забезпечення якості ЗВО, оцінку досліджень, що ведуть до присвоєння кваліфікацій, та тематичні оцінки. Недотримання стандартів якості може призвести до скасування повноважень щодо присвоєння ступеня (Higher education in Sweden. Status report, 2018, p. 18). Структура кваліфікації вищої освіти Швеції (2017 р.), подана у додатку А-12.

Вищу освіту пропонують ЗВО державного сектору та (значно меншою мірою) незалежні провайдери вищої освіти. У Швеції функціонує 3 незалежні ЗВО, які мають право присвоювати всі або деякі кваліфікації третього циклу. Також є 9 закладів, які мають право присуджувати кваліфікацію першого циклу, а в деяких випадках і кваліфікації другого циклу, і 4, які мають право присвоювати кваліфікацію в психотерапії.

Орган несе відповідальність за забезпечення якості ЗВО, як у галузі освіти, так і наукових дослідженнях, за допомогою таких заходів, як оцінювання процесів забезпечення якості ЗВО та оцінювання освіти й наукових досліджень. Оцінювання проводяться відповідно до системи забезпечення якості, яка була розроблена в діалозі із ЗВО та іншими установами. Завданнями оглядів Органу частково є оцінювання ефективності освітніх програм, а частково сприяння роботі ЗВО щодо покращення якості вищої освіти та наукових досліджень.

Національна система забезпечення якості вищої освіти та досліджень складається з чотирьох складових: оцінка повноважень про присвоєння ступеня, оцінки процесів забезпечення якості ЗВО, оцінювання програми та тематичні оцінювання. ЗВО державної та приватної форми власності повинні брати участь у національних оцінюваннях вищої освіти. Недотримання стандартів якості може призвести до скасування повноважень щодо присвоєння ступеня (Higher education institutions in Sweden. Status report, 2019, p. 13-14).

Розглянемо більш ґрунтовно зовнішню систему забезпечення якості вищої освіти в Швеції, а саме – оцінювання повноважень про присвоєння ступеня, оцінювання процесів забезпечення якості ЗВО, оцінювання програми та тематичні оцінювання у наступному підрозділі.

Руднік (2013) зазначає, що Швеція однією з перших приєдналася до країн-учасниць Болонського процесу (1999 р.), а також є країною-засновницею Ради Європи. Швеція – країна з високим рівнем економічного й соціального розвитку, завдяки концентрації високо освічених спеціалістів у різних галузях посідає одне з перших місць за рівнем надання освітніх послуг. Разом із високим рівнем і здобутками у системі освіти, Швеція продовжує

вдосконалювати національну систему освіти, оскільки євроінтеграційні процеси спонукають її до щоденного пошуку нових методів і форм, спрямованих на реалізацію задекларованих ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи. Освітня реформа Швеції 1993 р. надала студентам право самостійно обирати дисципліни і таким чином формувати індивідуальну освітню траєкторію. Звичайно, існує перелік обов'язкових для вивчення дисциплін, який затверджений вченими радами та адміністраціями університетів на основі положень про вищу освіту. Таким чином, студентів у Швеції приймають на певну програму, яка включає в себе список обов'язкових для вивчення дисциплін. Крім того, студент обирає певну кількість курсів за вибором. Так, студенти мають можливість самостійно обрати будь-яку іноземну мову та іншу дисципліну, яку б вони могли викладати засобами іноземної мови (Руднік, 2013).

2000 р. створено неофіційну національну групу для виконання заходів з метою реалізації цілей Болонської декларації із представників Міністерства освіти й науки, Національного агентства, Асоціації вищої освіти Швеції (Конференція шведських ректорів) і Національного об'єднання студентів Швеції. У квітні 2002 р. в Міністерстві освіти й науки створено проектну групу, якій доручено проаналізувати структуру ступенів, особливо рівень і статус ступеня магістра, визначити масштаб і сформулювати цілі програм, розглянути переклад назв ступенів і вивчити проблему адаптації кредитної й оцінювальної систем Швеції до ЄКТС.

У законопроекті «Реформи вищої освіти – більш відкрита система» (2001/02:15) уряд сформулював положення про те, що Додаток до диплома має додаватися до всіх дипломів, виданих з 1 січня 2013 р., у якому повинен міститись опис програми ступенів та її місце в освітній системі. Згідно із цим положенням, сьогодні Додаток до диплома англійською мовою додається до всіх дипломів автоматично й безкоштовно. Додаток до диплома має по можливості містити дані про кредити. Швеція ратифікувала Лісабонську Конвенцію 23 серпня 2001 р.

Швеція підкреслює важливий внесок вищої освіти в побудову простору Європейського дослідження, що полягає в науковій і практичній підготовці молодих дослідників. Унаслідок цього уряд Швеції вважає логічним включення третього рівня структури ступенів (докторантура) у систему Європейської вищої освіти (Кудря, 2010, с. 67-73).

Загальна відповідальність за вищу освіту в Швеції покладається на шведський парламент та уряд. Вища освіта, наукові дослідження, освіта для дорослих та підтримка студентів знаходяться в компетенції Міністерства освіти і науки (Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні, 2015).

Від імені Парламенту країни Міністерство освіти і науки здійснює нагляд за виконанням Закону про вищу освіту та пов'язані із ним постанови. Закон і постанови вперше були опубліковані 1992 р., останні зміни внесені 2010 р. Національна рамка кваліфікацій, прийнята у травні 2011 р., заснована на Законі і постановах та визначає структуру освітніх програм і кваліфікацій, у тому числі цикли навчання, кредити, категорії кваліфікацій і дескриптори. Рамка кваліфікацій розроблена відповідно до положень Болонського процесу та Європейської системи кваліфікацій.

Золотарьова (2015) зазначає, що «Національне агентство задля забезпечення якості вищої освіти здійснює оцінювання на рівні результатів освітніх програм і результатів навчальних курсів. Навчальні результати описуються через дескриптори: знання і розуміння, компетентності і навички, формування суджень. Роль Національного агентства полягає у координації процесу оцінювання та забезпечення його прозорості й еквівалентності. Оцінювання має забезпечити основу для надання ЗВО права на присудження кваліфікацій, а також для розподілу державного фінансування (с. 24-25).

Алгоритм оцінювання передбачає реалізацію таких напрямів: формування робочої групи експертів з оцінювання; проведення координаційної наради; оцінювання наданих матеріалів; відвідування закладу вищої освіти; доповідь робочої групи Національному агентству.

Оцінювання освітніх програм здійснюється групою експертів, які представляють три категорії: фахівці у певній галузі, студенти, практики (Золотарьова, 2015, с. 24-25). У процесі оцінювання аналізується зміст різних матеріалів і документів (самостійні проекти студентів; звіт закладу вищої освіти про самооцінку; анкети випускників; звіти про інтерв'ю випускників тощо). У Додатку А-13 представлено більш детальний аналіз матеріалів і документів під час оцінювання.

За даними офіційного сайту (Universitets Kanslerämbetet, 2017), Орган запропонував нову модель для оцінювання докторської освітньо-наукової програми. Тепер модель проходила випробування на експериментальному етапі, а восени 2016 р. почався регулярний цикл оцінювання.

Модель оцінювання охоплювала всі галузі знань, у тому числі образотворче мистецтво. Востаннє національний огляд докторських програм було проведено в Швеції в 2001-2007 рр. Оцінка докторської освіти становить частину моделі для розвитку нового шведського національного контролю якості (Quality Assurance – QA) системи вищої освіти (A new Swedish model for evaluating doctoral education, 2019).

Постанова про Вищу освіту (The Higher Education Ordinance 6.25; 6.26; 6.27, 2019) визначає, що ЗВО має право присуджувати ступені третього циклу, визначає освітні галузі, в яких можуть бути запропоновані курси та програми третього циклу, а вивчення освітньо-наукової програми необхідне для кожного суб'єкта галузі, в якій пропонуються програми третього циклу. Загальне вивчення освітньо-наукової програми має дати уявлення експертам про основний зміст програми, конкретні вимоги і необхідні інші нормативні акти. Загальні освітні програми включені в довідкову інформацію для оцінювання програм третього циклу (The Higher Education Ordinance 6.25; 6.26; 6.27, 2019). Запропонована модель фокусувалася на тому, щоб оцінити роботу ЗВО, щодо забезпечення досягнення результатів навчання студентами докторських програм, зазначених у Постанові про вищу освіту.

Внутрішня система забезпечення якості ЗВО є одним із компонентів системи оцінювання. Крім того, оцінюється варіативність напрямів та якість досліджень, які пов'язані з докторським освітнім середовищем. Оцінювання ґрунтувалося на трьох компонентах: досягнення докторантами результатів навчання; напрями та якість досліджень, пов'язаних з освітнім середовищем; якісні показники внутрішньої роботи ЗВО.

Докторські дисертації не були включені в оцінювання. Замість цього оцінка ґрунтувалася на: самооцінюванні; загальних та індивідуальних планах; інтерв'ю. Група експертів складається з галузевих експертів, представників ринку праці та представників студентів докторських програм (A new Swedish model for evaluating doctoral education, 2019).

Проаналізуємо особливості оцінювання на етапі пілотування. Модель проходила випробування на експериментальному пілотному етапі, і восени 2016 р. розпочався регулярний цикл оцінювання. Метою пілотного проекту була перевірка, наскільки добре працює методика як для малих, так і для великих програм у галузі природничих наук, технології, медицини, соціальних наук, гуманітарних наук, образотворчому, прикладному і виконавському мистецтві. Крім того, включено кілька міждисциплінарних і / або багатoproфільних програм (A new Swedish model for evaluating doctoral education, 2019).

Модель заснована на оцінюванні, проведеному групою зовнішніх експертів (експертна оцінка), до складу яких увійшли галузеві експерти, представники професійної спільноти, представники студентства. ЗВО надається можливість ознайомитися з доповіддю та надати пояснення.

Модель була представлена для коментарів у грудні 2014 р. Розроблені деякі коректування на основі думок, висловлених у відповідях із ЗВО та інших зацікавлених груп (A new Swedish model for evaluating doctoral education, 2019). Робота для розвитку методики оцінювання була заснована на положеннях Закону про вищу освіту, Постанови про Вищу освіту і Законопроектах «Акцент на знаннях – якість у вищій освіті» та Програми третього циклу (Fokus på

kunskap–kvalitetidenhögreutbildningenandForskarutbildningmedprofilingochkvalitet). Модель повинна сприяти підвищенню якості вищої освіти в Швеції. Деякі з керівних принципів для розробки моделі фокусувалися на досягненні результатів навчання; перспективі докторантів, які повинні виконувати основну роль; включенні внутрішніх процесів забезпечення якості; прийняті до уваги перспективи працевлаштування на ринку праці; сумісності системи оцінювання з автономією ЗВО (Quality evaluation of third-cycle programmes. Report 2014:18, 2015). У Законі про вищу освіту (Higher Education Act, 1992 – HEA) встановлено, що курси третього циклу і дослідження програм повинні бути засновані головним чином на знаннях, отриманих студентами на курсах першого і другого циклу та освітніх програмах. У додатку до вимог для курсів першого і другого циклу та освітніх програм, курси третього циклу і освітні програми повинні розвивати знання і навички, необхідні для проведення автономного дослідження. Оцінювання заявок на визнання повноважень щодо присвоєння ступенів повинна бути заснована на показниках якості наукових досліджень та програм, до яких студенти – докторанти мають доступ.

Складові системи оцінювання програм третього циклу передбачають: досягнення результатів навчання; ступінь та якість установки програми третього циклу; внутрішні процедури забезпечення якості.

Систематичне оцінювання програм третього циклу не здійснювалося впродовж багатьох років. Оцінювання було засноване на предметних галузях третього циклу та спеціалізаціях, в яких ЗВО пропонує програми третього циклу, і які закладені у спільних освітніх програмах, прийнятих у ЗВО.

Оцінювання програм третього циклу формує частину національної системи забезпечення якості для здобуття вищої освіти, що на даному етапі проходить консультацію в урядових установах. Оцінювання покликане продемонструвати можливість програм щодо забезпечення активної участі аспірантів у наукових дослідженнях, а відтак сприяння розвитку науки та забезпечення конкурентоспроможності як окремої особистості так суспільства загалом. Шведське агентство з інноваційних систем (Swedish Agency for Innovation

Systems – VINNOVA) розробляє модель для оцінювання співпраці ЗВО. Ця модель призначена для того, щоб сприяти удосконаленню стратегічного розвитку ЗВО та зосередити увагу на стратегії співробітництва, її реалізації, а також спільної діяльності та її результативності (Quality evaluation of third-cycle programmes. Report 2014:18, 2015).

Розвиток самооцінювання, що використовувався для оцінювання першого і другого циклу програми між 2011 р. і 2014 р., ґрунтується на використанні методики «питання-відповідь». Питання оцінювання програм третього циклу зосереджуються на трьох основних компонентах системи оцінювання, тобто, як ЗВО працюють для того, щоб докторанти досягнули результатів навчання, ступінь і якість установки програми третього циклу, внутрішні гарантії якості процесів. Розділи, включені і перевірені в пілотному режимі, це: опис кваліфікації; оцінка питань; загальний аналіз програм; додатки з таблицями (Quality evaluation of third-cycle programmes. Report 2014:18,2015).

Розглянемо методику самооцінювання більш детально. Самооцінювання починається з опису кваліфікації в програмі, наприклад, як програма структурована, як довго вона існуватиме, як фінансуються докторанти, а також чи і яким чином докторанти можуть продовжувати навчання в іншому місці. Опис містить програму в більш широкому контексті, яка допоможе експертам у проведенні оцінювання, оскільки організація програм третього циклу може відрізнитися у ЗВО. Самооцінювання передбачає відповіді на конкретні питання, наприклад, визначення напрямку роботи ЗВО для досягнення докторантами якісних показників. Ці питання засновані на виборі національних якісних цілей, що розділені на три типи результатів навчання: знання і розуміння, компетентності та судження. ЗВО приймає загальне цілісне уявлення про програму, що оцінюється і робить послідовний аналіз, як установка програми третього циклу допомагає докторантам досягти національних якісних цілей. ЗВО повинні надати наступну інформацію Органу: кількість активних докторантів; інформація про головних помічників керівників студентів-докторантів; інформація про інших дослідників з

посиланнями на студентів-докторантів; публікації (керівники, докторанти та інші дослідники, пов'язані з програмою).

У процесі самооцінювання важливе значення має аналіз загальних та індивідуальних навчальних планів для оцінювання програм третього циклу. Індивідуальний навчальний план складає кожен докторант. Постанова про Вищу освіту (The Higher Education Ordinance 6.29, 2019) передбачає, що завдання плану повинні бути визначені в ході консультації між докторантом і керівником. Ці навчальні плани повинні регулярно переглядатися і ЗВО повинен вносити поправки в необхідному обсязі (The Higher Education Ordinance 6.29, 2019).

Для оцінювання програм третього циклу у 2001 і 2007 рр. вибрали зразки окремих навчальних планів, але тепер Орган прагне надати оцінюванню дослідження більш систематичного характеру. Матеріал також доповнюється даними, що зібрані під час інтерв'ю з докторантами, викладачами, керівниками програм третього циклу. Інтерв'ю проводиться для докторантів різних років навчання, спеціальностей з метою відображення диверсифікованості академічного середовища.

Модель заснована на оцінках, проведених групою зовнішніх експертів (peer review), що охоплює галузевих експертів та представників професійної спільноти, а також докторантів. Різні частини матеріалу оцінювання використовують для оцінки зусиль ЗВО, спрямованих на гарантування досягнення результатів навчання студентами третього циклу, ступеня і якості установки програми третього циклу і внутрішнього процесу забезпечення якості.

У звіті комісії наведені окремі розділи, що відображають обсяг та якість програми третього циклу, внутрішні процеси забезпечення якості, різні розділи з коментарями щодо перспективи подальшого професійного розвитку.

ЗВО надається можливість читати і коментувати доповідь до представлення остаточної версії. Це використовуватися Органом в якості основи для прийняття рішення (Quality evaluation of third-cycle programmes.

Report 2014:18, 2015). Схематичне зображення системи оцінювання подано нами у Рис. 3.1.

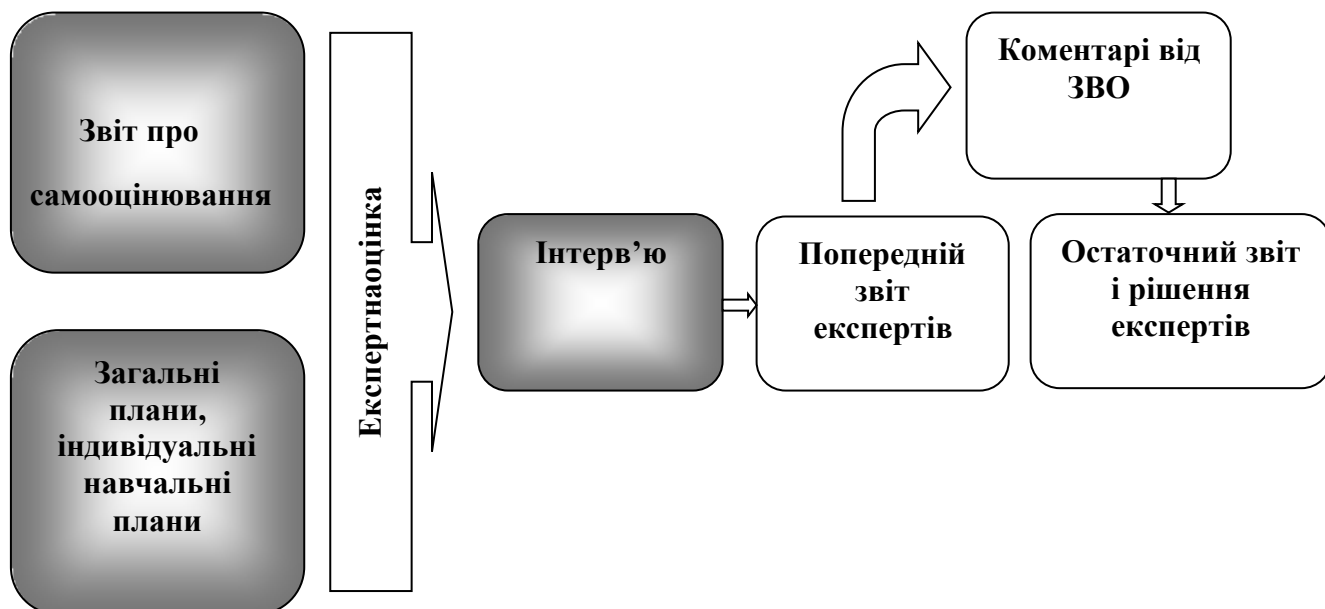


Рис. 3.1. Схематичне зображення системи оцінювання

На нашу думку, розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції все ще перебуває на етапі формування. Зокрема, приймаються й удосконалюються програми розвитку системи забезпечення якості вищої освіти, які, мають бути достатньо фінансованими та гнучкими, щоб дозволити вводити зміни ззовні, наприклад, у результаті урядових чи парламентських рішень. Однак, більш детального дослідження потребують основні аспекти формування єдиної системи забезпечення якості вищої освіти, що може бути використано для реалізації в умовах системи вищої освіти України.

3.2. Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти в Швеції

3.2.1. Передумови розвитку та становлення забезпечення якості вищої освіти (60 рр. XX ст. – початок XXI ст.)

Системи забезпечення якості та якість освіти загалом не є новим явищем. Для того, щоб вижити в умовах конкуренції, ЗВО повинні запровадити офіційні і прозорі системи забезпечення якості послуг, які вони надають суспільству.

Вважаємо за доцільне проаналізувати історичні витоки становлення та розвитку забезпечення якості вищої освіти.

1960 р. Національною Комісією з Університету Педагогіки введено оцінювання у ЗВО. Нільсон та Наслунд (Nilsson, & Näslund, 1997) зазначають, що оцінювання не мало на меті оцінювання змісту освіти й освітнього середовища, а виключно результатів іспитів. Через централізацію політики в галузі освіти, значне навантаження, у звіті 1970 р. спостерігався дисбаланс між кількісними і якісними даними (Nilsson, & Näslund, 1997), (Hansen, 2009).

Важливо зазначити, що Національна Комісія визнала за необхідне розширити сферу своєї зацікавленості та включити трактування результатів оцінювання, а саме: функціонування системи освіти загалом. За допомогою комплексного централізованого регулювання, традиційні нерегульовані дослідження в суспільних і гуманітарних науках було замінено структурованими дослідницькими програмами (Nilsson, & Näslund, 1997). Разом з тим, Дахлоф (Dahllöf, 1969) зазначає, що статистичні дані були недостатніми і містили дуже багато помилок. Упродовж 1960-х рр. запропоновано розробити національні тести за тією ж схемою, що використовувалася у системі початкової та середньої освіти (Nilsson, & Näslund, 1997).

Реформа вищої освіти 1977 р. ввела самооцінювання на інституційному рівні, що сприяло розвитку самоврядування шляхом оцінювання закладів через досягнення викладачів, освіти студентів, розподіл персоналу та фінансових ресурсів (Askling, Bauer, & Marton, 1999). Самооцінювання, однак, не було обов'язковим, тому не могло сприяти покращенню освіти, без внутрішньої зацікавленості самих закладів. Загалом, оцінювання не виконувалось на національному рівні (Hiroko, 2013).

Реформа вищої освіти (1977) сприяла проведенню низки успішних пілотних проектів на відомчому рівні (Nilsson, & Näslund, 1997). Джонссон (Jonsson, 1981) зазначає, що у звіті про ці проекти наголошується на необхідності удосконалення внутрішньої системи якості освіти, запросивши

зовнішніх експертів взяти участь у процесі оцінювання. Було введено поняття експертної оцінки (peerreview) (Jonsson, 1981).

Ерікссон та Сундстром (Eriksson, & Sundström, 1981) вказують на те, що у доповіді кафедри з Університету Умео показано, як звичайне оцінювання курсу перетворилося на ґрунтовне проблемно-орієнтоване самооцінювання, найбільша увага в якому приділялася загальній оцінці діяльності кафедри (Eriksson, & Sundström, 1981).

Науковці зазначають, що аналіз якості освіти не обмежувався питаннями, що стосуються становища студентів та навчання, а й питанням залучення кадрового забезпечення та використання ресурсів. Таким чином, у доповіді зазначено наступність у складанні огляду освітніх програм у вищій освіті Швеції вже впродовж 1970-их рр. Відповідну доповідь представив і Лундський Університет, де оцінювання діяльності на кафедральному рівні розглядалося як внутрішня справа. Інтерпретація результатів й урахування можливих санкцій було завданням кафедрального управління. Таке оцінювання мало добровільний характер (Nilsson, & Näslund, 1997).

Якість вищої освіти та розвиток систем забезпечення якості ЗВО є однією з найважливіших функцій, що покладені в основу Європейського простору вищої освіти. У більшості країн ЄПВО зараз працюють інституції, що відповідають за забезпечення якості в галузі вищої освіти. Після прийняття Європейського пілотного проекту з оцінювання якості вищої освіти 1995 р., Європейська рамка якості постійно розширюється зі створенням нових агентств із забезпечення якості та акредитації ЗВО. Забезпечення якості в європейській вищій освіті завжди перебуває в стані постійного і динамічного розвитку, який зараз набирає обертів, у зв'язку з активними євроінтеграційними освітніми процесами. Пристосовуючись до вимог національного і міжнародного законодавства, підходи до забезпечення якості значно змінилися. Європейська система забезпечення якості вищої освіти сьогодні характеризується поєднанням програми акредитації та інституційної акредитації (Amourgis, Costes, Froestad, Frykholm, Harris, Hopbach, Lillis, Ryan, & Wahlén, 2015).

Зазначається, що управління шведськими ЗВО було надзвичайно централізованим у порівнянні з іншими країнами: професори завжди були державними службовцями і до 1960-их рр. (Nilsson, & Näslund, 1997). З 1997 р. розпочалася децентралізація: введена бюджетна система, що означало більшу свободу дій стосовно фінансових питань для ЗВО. Дерегулювання означало, що принцип централізації для здобуття вищої освіти був відмінений. Окремим університетам і коледжам це надало можливість безпосередньо спілкуватися з Міністерством освіти в процесі фінансування (Nilsson, & Näslund, 1997).

Згідно з дослідженням Талеруд (Talerud, 2001), шведська модель забезпечення якості отримала вищий показник автономії завдяки реформі вищої освіти 1993 р. Відповідальність, наприклад, за організацію навчання, призначення та внутрішній розподіл ресурсів децентралізовано, відбулася передача повноважень від уряду до університетів та коледжів (Talerud, 2001).

У контексті реформи введено систему, що більшою мірою заснована на результатах виконання фінансування університетів і коледжів, на основі досягнень студентів та їх кількості, відповідальних за розробку системи якості професійної діяльності. Система також передбачає різні методи та механізми забезпечення якості, а не одну однорідну модель для всіх установ і програм (Harvey, 1999).

Більше того, Стенсакер (Stensaker, 2000) запевняє, що після реформи вищої освіти 1993 р., обставини, що стосуються ЗВО значно змінилися. Тепер повноваження щодо забезпечення якості освіти забезпечує централізована система вищої освіти (Stensaker, 2000).

У контексті реформи активно відбувається інтернаціоналізація ЗВО. У проміжку 1980-1990-их рр. Швеція розробила систему забезпечення якості, яка набрала активної форми після запровадження у Фінляндії та Данії. Розвиток обміну і співробітництва між вищою освітою в рамках ЄС і приєднання до Болонського процесу сприяли заснуванню цілісного процесу забезпечення якості в Швеції.

Одним із напрямів реалізації реформи стала розширена можливість доступу до вищої освіти (1997). Реформа була спрямована на те, щоб побудувати ЗВО у кожній громаді, дати можливість доступу до вищої освіти для всіх без будь-яких географічних умов (Hiroko, 2013).

Асклінг і Росс (Askling, & Ross-Rridlizijs, 2000) зазначають, що суть освітньої політики полягала в тому, щоб забезпечити можливість отримати вищу освіту без географічної, економічної чи етнічної нерівності.

Як стверджують сучасні дослідники Стенсакер (Stensaker, 2000), Джоннергард та Ерлінгсдоттір (Jonnergård, & Erlingsdóttir, 2012) реформа системи вищої освіти чітко започаткувала децентралізацію системи управління освітніми інституціями. У 1990-ті рр. масивна реформа освіти була започаткована для того, щоб перейти від індустріальних знань до суспільства знань. Впроваджено керівництво з навчального планування. Реформа була спрямована на реалізацію принципів свободи й демократизації у ЗВО за допомогою конфігурації змісту і цілей освіти, критеріїв відбору заявників, права призначати на посади викладацький склад, а також фінансування ЗВО. Щоб встановити оригінальний зміст освіти та свободи, уряд сформував систему оцінювання для консолідації контролю з аудиту для підтримки якості освіти (Stensaker, 2000), (Jonnergård, & Erlingsdóttir, 2012). Ідея полягала в тому, щоб підпорядкувати державний сектор освіти ринковим принципам, а також сприяти ефективності роботи шляхом застосування потенціалу оцінювання. У скандинавських країнах між 1980 та 1990 рр. запроваджувався зовнішній аудит з метою реформування державного сектора освіти (Hiroko, 2013).

1989 р. Міністерство освіти запропонувало розглянути питання якості вищої освіти. Національна Комісія з Університету Педагогіки приєдналася до Європейської дискусії про освіту і вивчила національну систему забезпечення якості та відповідність змісту освіти у ЗВО соціальним вимогам (Hiroko, 2013). 1989 р. міністром освіти створено Національну Комісію з вищої освіти, яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти з акцентом на якість (Nilsson, & Näslund, 1997).

На початку 1990-их рр. уряд започаткував реформи для створення суспільства знань шляхом делегування централізованого управління і влади із планування освіти (Hiroko, 2013). Члени Комісії з вищої освіти та Національної Комісії з Університету Педагогіки вважали, що зовнішні перевірки були необхідні для забезпечення якості, і припустили, що така система повинна стати невід'ємною частиною вищої освіти Швеції (Nilsson, & Näslund, 1997). На заміну Центральному керівному органу створено національний «Секретаріат з оцінювання університетів і коледжів» (пізніше називався Офіс Канцлера). На кожен університет і коледж вищої освіти було покладено відповідальність за створення власної програми розвитку якості (Nilsson, & Näslund, 1997).

Реформа 1993 р. реалізувала принципи демократизму та свободи вибору у ЗВО шляхом передачі повноважень до закладів, а саме: змісту і цілей освіти, критеріїв відбору студентів, кадрових призначень та фінансування освіти. Ця реформа спонукала до розвитку якості освіти шляхом розробки механізмів оцінювання, аудиту та моніторингу системи (Hiroko, 2013).

Дослідник Хіроко (Hiroko, 2013) вказує на те, що після реформи 1993 р. розроблено інструменти для самооцінювання на інституційному рівні (Hiroko, 2013). Університети Умео, Лунд та Гетеборг розробили власні системи самооцінювання та системи колегіального огляду, які відповідали системам країн Нідерландів та США. Інші ЗВО використовували систему самооцінювання, яку ці університети (Умео, Лунд та Гетеборг) спочатку розробили або створили самостійно. Тому інструменти для самооцінювання були розроблені на інституційному, а не на національному рівні (Hiroko, 2013).

Соціал-демократичний уряд, який прийшов до влади після виборів 1994 р., визначив за доцільність перевірки системи самооцінювання (Nilsson, & Näslund, 1997). Офіс Канцлера повинен був щорічно представляти ґрунтовну доповідь Уряду, а з 1995-1996 рр. – Національному агентству з вищої освіти про якість викладання та наукові дослідження в університетах і коледжах. Декілька приватних ЗВО отримали право присвоювати ступені (три богословські семінарії вільних церков та Інститут музичної педагогіки). Відповідно до

Постанови вищої освіти 1993 р. право присвоювати ступені надається на певний період і підлягає систематичному перегляду. Через декілька років повинно проходити чергове оцінювання тих ЗВО, яким було надано право присвоювати ступені та дипломи. Офіс Канцлера ініціював створення шведської системи забезпечення якості відповідно до принципів децентралізованої організації вищої освіти. Кожна програма повинна будуватись навколо власних конкретних умов, попереднього досвіду, місцевих умов, потреб, пріоритетів. Кожен університет та коледж зобов'язані організувати свою програму по-своєму, вибираючи свої методи і рішення. Це головний принцип у розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції і, отже, також застосовується при оцінюванні програм. Програма розвитку якості, як зазначає Нільсон та Наслунд (Nilsson, & Näslund, 1997), передбачала цикли оцінювання упродовж кількох років. Цей огляд використовує систематично зібрані оцінки студентів, співробітників і працевластців. Самостійне самооцінювання ЗВО супроводжується й оглядом неупереджених зовнішніх експертів. Програма розвитку якості повинна бути достатньо гнучка та передбачає можливість введення змін ззовні, наприклад, у результаті урядових чи парламентських рішень. Національне агентство зобов'язане стежити за тим, щоб програма розвитку якості та її реалізація в ЗВО регулярно переглядалися (Nilsson, & Näslund, 1997).

Згідно з дослідженням Діна (Deen, 2007), 1995 р. функції оцінювання якості були передані Національному агентству. Основне завдання Національного агентства полягало у проведенні перевірки якості (акредитації) всіх ЗВО на трирічній основі. Кожен заклад оцінювався відповідно до загальних цілей і керівних принципів, визначених Постановою уряду про ступені. У ході першої «програми якості» – 1995-1998 рр. – були перевірені всі ЗВО: зібрано команди зовнішніх експертів, проведено відвідування, підготовлено звіти та проведено обговорення відповідними закладами (Higoko, 2013).

Другий етап «Програми якості» почався 1998 р. і містив оновлені правила оцінювання: не обов'язково вимірювати абсолютний рівень інституційної якості, але важливо визначити рівень, до якого відбулися якісні зміни (Deen, 2007).

У січні 2001 р. введена нова система оцінювання якості, предмет аналізу якої змістився з інституційного рівня до програм або дисциплін. Крім того, оцінювання відбувалося на шестирічній основі, й охоплювало програми останнього курсу та бакалавру. Посилюється також вплив студентів на процес оцінювання, що офіційно визнано в Законі про вищу освіту. З точки зору проблем акредитації, поданих від імені університетських коледжів, нова система визначає зв'язок між поняттями якості і правом присуджувати наукові ступені. У разі зняття ступеня, заклад може розраховувати на те, що його повідомлять заздалегідь, тому йому дається один рік для того, щоб виправити будь-які недоліки. Та якщо ці недоліки через рік залишаються, заклад позбавляють права присуджувати ступені (Högskoleverket, 2001). Якість аудиторських перевірок і оцінок показала, що з 214 оцінювань, проведених у 2005 р., лише в 17 випадках результати оцінювання привели до підтвердження права на присудження ступенів (Deen, 2007).

За даними дослідження Діна (Deen, 2007), система оцінювання якості була замінена 2007 р. новою системою. Національне агентство показало, що система оцінювання якості працювала добре, проте є причини щодо внесення змін, зокрема, існує потреба у залученні міжнародних експертів до оцінювання, а також – необхідність спрощення процедури оцінювання, як для ЗВО, так і для Національного агентства (Deen, 2007).

Структура забезпечення якості освіти у період 1995-2007 рр. складалася з п'яти елементів: аудит; оцінювання програм; акредитація; тематичне оцінювання; відзначення передового досвіду в галузі освіти (Hiroko, 2013).

Структура забезпечення якості освіти упродовж 2007-2009 рр. охоплювала також декілька елементів. Мета її полягала в моніторингу, розвитку й обміні інформацією. Аудит реалізовувався для моніторингу, акредитації, тематичного

оцінювання і відзначення передового досвіду в галузі освіти для подальшого розвитку, і оцінювання програми для обміну інформацією. Аудит становив 30%, акредитація – 15%, тематичне оцінка –10%, а відзначення передового досвіду в галузі освіти – 5% (Hiroko, 2013).

За даними дослідження Хіроко (Hiroko, 2013) аудит був розроблений з метою оцінки ефективності функціонування системи оцінювання у ЗВО. ЗВО провели аудити на рівні факультету і курсу, і таким чином була оцінена система аудиту. Аудиторське оцінювання засноване на 7 елементах, описаних у стандартах і керівних принципах для забезпечення якості в ЄПВО, за якими всі ЗВО повинні провести аудит один раз на шість років. Національне агентство запропонувало такі показники для системи оцінювання: зміст оцінювання; оцінювання освітніх програм; акредитація ЗВО; тематичне оцінювання. Розкриємо їх зміст.

Зміст оцінювання: кількість студентів, що одержали ступені (бакалавра, магістра, доктора), аналіз мети курсів, навчальних матеріалів, викладацького складу, аналіз змісту освіти; кваліфікація викладацького складу, статус зайнятості викладачів, кількість ступенів, які отримали викладачі, низка науково-дослідних здобутків, кількість співробітників, зміст науково-дослідної діяльності; зміст освітніх програм, студентське освітнє середовище.

Оцінювання програми: Національне агентство розробило цільові програми, які передбачали оцінювання освітніх програм. Мета оцінювання програм – доцільність присудження ступенів бакалавра і магістра. Заклади вищої освіти вперше реалізували самооцінювання програм, після цього група зовнішнього оцінювання (external evaluation group) опитала студентів та викладачів через Інтернет. ЗВО представили кількісні дані про викладачів та студентів, освітні програми та навчальні плани впродовж 5 років оцінювання програм. Представлені дані були використані для розрахунку частки кваліфікованих викладачів, участь студентів тощо.

Оцінювання програми передбачало наступне: наявність відповідної кількості викладачів з науковими ступенями та показниками науково-дослідної

роботи; функціонування відповідного освітнього середовища; належне матеріально-технічне забезпечення; відповідність змісту освітніх програм положенням Закону про вищу освіту; наявність створеної системи забезпечення якості на інституційному рівні.

Вважаємо за доцільне висвітлити специфіку акредитації. Акредитація в Швеції проводилася з метою визначення, чи ступені, які присуджують ЗВО відповідають критеріям, що передбачені Законом про вищу освіту. 2007 р. Закон про вищу освіту був змінений кодексом Болонського процесу і прописав новий цикл освіти: перший цикл для програм курсу бакалавра, другий цикл для магістратури та третій цикл – для докторської програми. ЗВО повинні були подати заявку на акредитацію і проводити самооцінювання. Акредитація передбачала оцінювання зовнішніми експертами (external assessors), поїздки на місце, оцінювання від професійної спільноти й оцінювання з Університету Канцлера.

Критеріями для акредитації були такі: кваліфікації викладачів, навички та науково-дослідна діяльність; структура кафедр; мета освітніх програм; участь студентів; гендерна рівність; підхід до глобалізації; бібліотеки та інформаційні послуги; освітні можливості; отримання кваліфікації; освітнє середовище.

Для удосконалення програм у ЗВО, Національне агентство зобов'язалося провести тематичне оцінювання. Тематичне оцінювання складалося з 5 елементів: рівність чоловіків і жінок; вплив на студентів; різноманітність; співробітництво з місцевими громадами; інтернаціоналізація. Уряд вважав ці елементи важливими для вищої освіти. Мета, таким чином, полягала в тому, щоб оцінити статус ЗВО і збагачувати практику оцінювання.

Як показали дослідження, система забезпечення якості 2007-2009 рр. працювала незадовільно. За даними опитувань, проведених у закладах, процес негативно вплинув на діяльність ЗВО, зовнішніх аудиторів та Національного агентства.

Структура системи забезпечення якості 2011-2014 рр. зосередилася на результатах навчання, які вимірюють вплив соціуму на покращення якості освіти (Hiroko, 2013).

Як стверджують Спірос та інші (Amourgis, Costes, Froestad, Frykholm, Harris, Hopbach, Lillis, Ryan, & Wahlén, 2015) перша модель забезпечення якості вищої освіти, яка була введена у Швеції – інституціональна академічна перевірка. Вона проводилася у двох трирічних циклах у період 1995-2001 роках. У період між 2001 і 2007 рр. оцінювалися всі предмети і програми, що ведуть до отримання ступеня. Було встановлено різні співвідношення між якістю освіти і правом на присудження ступенів. До кінця цього періоду розроблено нову модель, частково для того, щоб звертати більше уваги на результати надання вищої освіти, а частково, щоб підкреслити вимоги ЄСР, для того, щоб зосередити власні системи забезпечення якості ЗВО (Amourgis, Costes, Froestad, Frykholm, Harris, Hopbach, Lillis, Ryan, & Wahlén, 2015).

Хіроко (Hiroko, 2013) стверджує, що нова структура системи забезпечення якості була укладена 2011 р. і встановлювала критерії для самооцінювання, що призводить до узгодженості зі статистикою між змістом освіти та соціальним замовленням, і зосереджувалася на результатах навчання та перспективі міжнародної співпраці.

Рамки забезпечення якості фокусувалися на результатах і склалися з двох елементів: оцінювання програм та акредитації. Оцінювання програм зосереджувалося на результатах навчання, а результати, своєю чергою, оцінювалися на основі досягнень і анкет студентів. Експерти оцінювали курсову чи магістерську роботу як результат досягнення студентів після закінчення курсів. Анкети студентів оцінювали чи досягли ЗВО освітні цілі та чи була освіта, отримана в ЗВО, корисною для майбутнього життя (Hiroko, 2013).

Огляд та аналіз спеціальної літератури й офіційних сайтів Шведського національного агентства вищої освіти дозволяє стверджувати, що у своїй директиві уряд доручив Національному агентству розробити та впровадити

систему забезпечення якості для всіх курсів 1-го та 2-го циклів та програм, які ведуть до присвоєння кваліфікації, що має ґрунтуватися на студентських досягненнях і результатах навчання, зазначених у Законі про кваліфікації.

Система оцінювання курсів і програм 1-го та 2-го циклу ґрунтувалася на експертній оцінці – на висновках, зроблених експертами у різних сферах оцінювання. До уваги бралися чотири різні чинники оцінювання – незалежні проекти студентів; самооцінювання, представлені ЗВО; анкети, розіслані випускникам; досвід студентів, наприклад, з групових інтерв'ю. Проаналізуємо кожен з них.

Важлива роль відводиться незалежним проектам студентів. Реформа системи кваліфікацій запровадила вимогу про наявність незалежного проекту (дипломний проект) для присудження практично всіх кваліфікацій, як один із способів підтвердження того, що студенти досягнули очікуваних результатів (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011). Іспити зазвичай мають форму письмових або усних тестів, лабораторних робіт, роботи в групі або спеціальних проектів. Більшість програм завершуються дипломною роботою або проектом (Higher education in Sweden: the basics, 2019). Мета дипломного проекту полягає в тому, щоб студенти практикували самостійно проводити наукове дослідження. Дипломний проект дозволяє студентам надалі розвивати і застосовувати знання і навички, отримані під час освоєння освітньої програми. Отже, дипломний проект повинен базуватися на освітній програмі (Engelbrektsson, & Hanner Nordstrand, 2009).

Шведські університети пропонують освітні програми відповідно до європейського стандарту. Це – бакалавр, магістр і докторські програми. Дипломна програма в шведському університеті складається з декількох курсів у певній галузі, що ведуть до отримання ступеня. Курси, іноді відомі як модулі в інших країнах, є складовими частинами кожної програми. Кожен семестр студенти, що навчаються за програмами, проходять один великий курс або кілька менших курсів (Higher education in Sweden: the basics, 2019). У рамках

національної системи забезпечення якості, оцінювання вибору незалежних проектів є важливою для того, щоб встановити студентські досягнення відносно передбачуваних результатів, як зазначено у Законі про кваліфікації. Ця оцінка – це засіб зважування результатів освітньої програми на основі результатів, викладених у дескрипторах відповідної кваліфікації. Це важлива частина процесу, який вказує на ступінь досягнення студентами очікуваних академічних результатів (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Важливість цих проектів варіюється між різними програмами, однак, і вони іноді відносно невеликі. У цих випадках інші матеріали оцінювання, особливо самооцінювання, стають все більш важливими.

Основними цілями самооцінювання ЗВО є: забезпечити більш широке і всеосяжне представлення результатів: установи повинні представити, проаналізувати та оцінити результати, які повинні бути прийняті до уваги в оцінюванні; вони повинні охоплювати конкретні докази того, що результати є досягнені; врахувати і пояснити обставини, які мають виявляти значення для результатів програми, наприклад, кваліфікації викладачів та їх наявність, а також передумови вибору студентами конкретної освітньої програми.

Анкети для випускників призначені для забезпечення відповіді на питання: чи програма досягає результату корисності на ринку праці? Вони також можуть надавати інформацію про те, чи випускники, які працюють, досягли очікуваних результатів після отримання освіти та працевлаштування. Анкети скеровуються насамперед тим, хто закінчив навчання за два роки до оцінювання, які вже отримали досвід на ринку праці.

Досвід студентів відображений під час проведення інтерв'ю зі студентами, які завершують навчання. Мета полягає в тому, щоб знайти додаткові докази стосовно обсягу, в якому програма сприяє досягненню їхніх власних передбачуваних результатів, як зазначено у Законі про вищу освіту. У випадках недостатньої кількості студентів, інтерв'ю проводиться не буде.

(External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

З урахуванням результатів оцінювання, в тому числі результатів навчання, Національне агентство оцінює програми у ЗВО за трибальною шкалою: дуже висока якість, висока якість, низький рівень (Hiroko, 2013): дуже висока якість: освітня програма відповідає показникам високої якості, про що свідчать досягнуті результати; висока якість: освітня програма показує достатній рівень досягнення результатів; низька якість: освітня програма відображає серйозні недоліки (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011). Схематичне зображення процедури оцінювання забезпечення якості у ЗВО у 2011-2014 рр. поданий на Рис. 3.2.

Дослідник Хіроко (Hiroko, 2013) зазначає, що ЗВО проводять самооцінювання на основі загальних керівних принципів для самооцінювання в системі оцінки якості Національного агентства. Зовнішні експерти ознайомлюються з інформацією, поданою на офіційному сайті, оцінюють дисертації студентів, як результату навчання, а також звіт про самооцінювання, представлений ЗВО. Результат оцінювання розглядається на сайті Національного агентства. ЗВО з дуже високою якістю отримує грант. Якщо оцінювання показує низький рівень, заклад повинен буде пройти повторний моніторинг (Hiroko, 2013). Якщо повторне оцінювання через рік показує, що ці недоліки все ще не виправлені, Національне агентство може прийняти рішення про скасування права присуджувати кваліфікацію, таке рішення узгоджується з урядом (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011). Розподіл фінансування на основі результату оцінювання розпочато 2013 р. (Hiroko, 2013).

Пропонуємо детальніше розглянути процес оцінювання. За даними Національного агентства (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011) склад і робота експертної комісії (assessment panels) передбачає наступне.

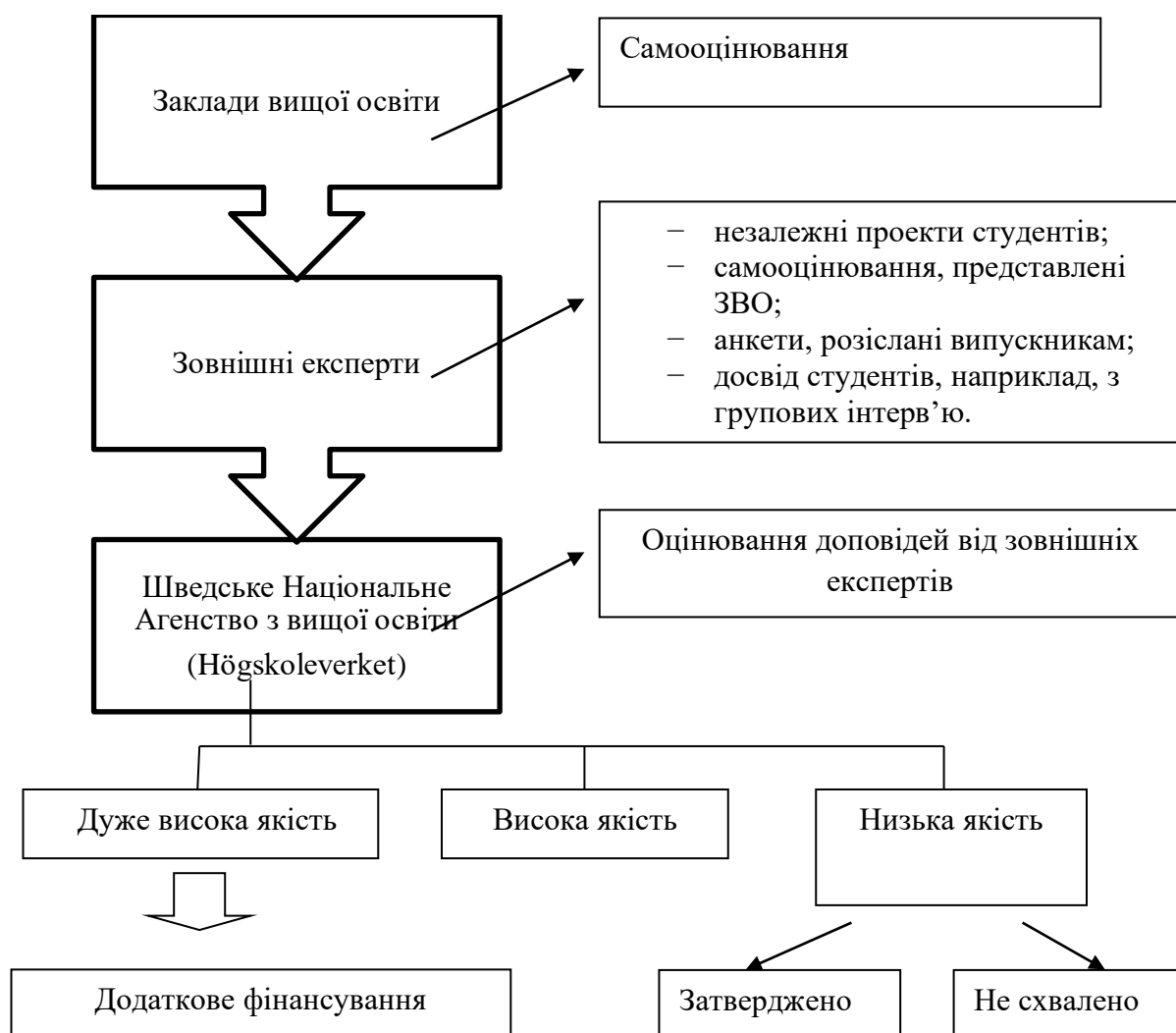


Рис. 3.2. Схематичне зображення процедури оцінювання забезпечення якості у ЗВО у 2011-2014 рр.

Оцінювання проводяться групою зовнішніх експертів, до якої входять три категорії експертів: галузеві експерти, студенти та практики. Національне агентство прагне підтримувати гендерний баланс та відповідної кількості експертів з інших країн. Галузевих експертів пропонують ЗВО, практиків – відповідні соціальні партнери, студентів – студентські спілки. Разом з тим, рішення щодо включення до експертної групи приймається Національним агентством. Національне агентство вживає заходи для забезпечення якості процесу оцінювання, розробивши чіткі принципи і процедури для оцінювання.

Оцінювання матеріалу здійснюється на основі керівних принципів, обґрунтованих Національним агентством щодо організації самооцінювання і подання незалежних проектів. Представники курсів та освітніх програм

відповідальні за своєчасне подання анонімних незалежних проектів та звітів з самооцінювання Національному агентству, яке водночас, несе відповідальність за надання матеріалів, що підлягають оцінюванню, експертній комісії.

Відвідування ЗВО призначені для того, щоб дати змогу експертам поставити додаткові питання, що стосуються програми, яка буде оцінюватися та обговорити будь-яку неясність у матеріалі, на якому ґрунтується оцінка. Якщо члени групи не мають питань до освітньої програми, поїздки на місця можуть бути скасовані.

Рішення Національного агентства ґрунтується на доповіді експертної групи та виставленні загальної оцінки кожній освітній програмі за 3-бальною шкалою. Ця оцінка повинна чітко вказувати, як студенти досягли отриманих результатів. Експертна група повинна надати підстави для кожного оцінювання. На основі цієї доповіді про оцінку, Національне агентство приймає рішення про загальну оцінку, яка має бути надана кожній освітній програмі. Програми, яким надана оцінка дуже високої якості або високої якості, вважаються такими, що досягнули якісних стандартів вищої освіти. Ті програми, яким не вдалося досягти необхідних стандартів, отримують оцінку «низький рівень». У даному випадку Національне агентство надає право ЗВО присуджувати відповідні кваліфікації умовно. Ці програми розглядатимуть протягом наступного року та Національне агентство вирішує, чи право ЗВО присуджувати відповідні кваліфікації має бути повністю скасовано (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Формування системи якості вищої освіти Швеції зазнало реформування після прийняття Риксдагом Закону про вищу освіту 1992 р. Закон містить положення про діяльність ЗВО, які часто доповнюються положеннями, викладеними в Постанові про вищу освіту. Закон про вищу освіту містить основні положення про освітні курси і програми, пропоновані ЗВО, зокрема, встановлює, що має характеризувати ці курси і програми на різних рівнях і передбачає свободу наукових досліджень; забезпечує основу для організації та

управління ЗВО, і зазначає, що кожен заклад вищої освіти повинен мати раду керівників і віце-канцлера; містить правила про обов'язки викладачів та положення про студентський вплив; сприяє рівності можливостей і розширення набору студентів.

Постанова про вищу освіту приймається урядом і пов'язана з положеннями Закону про вищу освіту. Наприклад, тут зазначається, що студенти повинні мати можливість здійснювати вплив на ті освітні курси і програми, які вони обирають; постанова містить положення про вступні кваліфікації та вибір освітніх курсів і програм, а також про призначення викладачів та докторантів; включає положення про курс і освітні програми, оцінки та кваліфікації (Додаток 2 до Постанови про вищу освіту та додатки до Постанови Шведського університету сільськогосподарських наук і Постанова Шведського національного коледжу оборони є кваліфікаційними постановами, які містять дескриптори для всіх кваліфікацій) (Laws and regulations, 2015). У положеннях Закону про вищу освіту і Постанові про вищу освіту, ЗВО відносно вільні у прийнятті рішень про внутрішню організацію діяльності, розподіл ресурсів та освітні курси (Overall responsibility and regulations, 2017).

Важливо зазначити, що Національне агентство було державним органом при Міністерстві освіти і науки. Воно фінансувалося за рахунок уряду, але формально було незалежним від міністерства та уряду, як інші шведські державні органи. Таким чином, міністр освіти не втручається в процеси оцінювання. Голова Агентства – канцлеру університету.

Передусім, варто наголосити на тому, що забезпечення якості вищої освіти в Швеції завжди було одним з головних завдань Національного агентства, але воно також несло відповідальність за реалізацію інших напрямів.

Згідно з даними офіційного сайту у доповіді Національного агентства (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011) зазначається, що Національне агентство складалося з 7 Департаментів. Кожен виконує один або кілька завдань, покладених на Національне агентство. Для координації діяльності та підтримки Канцлера

університету, є старший радник і адміністративний офіс з персоналом у шість осіб. Подальшу підтримку ректорові університету надають керівники – представники Офісу ректора університету і керівників департаментів (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Основними функціями Департаменту забезпечення якості є оцінювання якості програм другого і третього циклу, розгляд права присуджувати кваліфікацію на різних циклах. Департамент забезпечення якості є найбільшим підрозділом Національного агентства з точки зору персоналу і бюджету. Упродовж існування він зберіг одну головну функцію: оцінювання заявок, що дає право присудження нових кваліфікацій (External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011).

Хансен та інші (Hansen, Gallavara, Nordblad, Persson, Salado-Rasmussen, & Weigelt, 2013) зазначають, що з метою підтримки розвитку нової системи забезпечення якості та контролю за її реалізацією сформовано групу поручителів, що складається з представників університетів, Асоціації вищої освіти, Національного об'єднання студентів та соціальних партнерів. Існує також Вчена Рада, що складається з висококваліфікованих шведських та міжнародних дослідників і професіоналів у сфері оцінювання, яка була призначена у 2011 р. Вона стежить за введенням та функціонуванням нової системи забезпечення якості і дає поради для подальшого її розвитку (Hansen, Gallavara, Nordblad, Persson, Salado-Rasmussen, & Weigelt, 2013). Діяльність Національного агентства фінансувалася Риксдагом у рамках державного бюджету. Національне агентство є членом ЄМЗЯВО, Міжнародної мережі агентств гарантії якості у вищій освіті (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAANE) і Скандинавської мережі забезпечення якості у вищій освіті (Nordic Quality Assurance Network in Higher Education – NOQA). Національне агентство бере участь у розробці групи і проектів у рамках Європейської мережі забезпечення якості (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) і Європейського

акредитаційного консорціуму (European Consortium for Accreditation – ECA), а також у заходах, організованих Європейським товариством вищої освіти (European Higher Education Society – EAIR) (Hansen, Gallavara, Nordblad, Persson, Salado-Rasmussen, & Weigelt, 2013).

Згідно з даними офіційного сайту Шведського органу вищої освіти (Universitets Kanslerämbetet, 2017), Орган є державною установою при Міністерстві освіти і науки, створений в якості незалежного агентства 1 січня 2013 р., коли Національне агентство було закрито. Три агентства: Національне агентство з послуг вищої освіти, Національне агентство з вищої освіти і Бюро з питань міжнародної програми були об'єднані в два нові агентства: Шведський орган вищої освіти (Swedish Higher Education Authority) та Шведську Раду з вищої освіти (Swedish Council for Higher Education).

У доповіді Органу «Національна система забезпечення якості вищої освіти» (National system for quality assurance of higher education: Presentation of a government assignment, 2016) зазначено, що робота з розробки та впровадження нової системи забезпечення якості вищої освіти відбулася в діалозі з різними ЗВО та з викладачами, студентами, роботодавцями через систему регулярних дискусій з консультативними та референтними групами. Орган залучив різні консультативні групи, щоб забезпечити підтримку і зворотний зв'язок з різних питань. Групи складаються з фахівців із досвідом внутрішньої і зовнішньої гарантії якості вищої освіти та з різних ЗВО і спеціальностей. Крім консультативних груп, також створені референтні групи, щоб обговорити принципи системи забезпечення якості та її компоненти. Ці групи включали представників різних організацій, серед яких ЗВО (викладачі та студенти), роботодавці. Міжнародна довідкова група експертів, які мають досвід у процесах забезпечення якості у сфері вищої освіти в Європі, також була залучена до оцінювання.

2016 р. Орган провів низку нарад з метою обговорення та отримання коментарів для нової системи забезпечення якості. Конференції, співбесіди, опитування та семінари проводились з представниками ЗВО, викладачами,

студентами, працедавцями для збору ідей щодо визначення доцільності використання досвіду в системі оцінювання 2011-2014 рр.

Модель, що використовується Органом для перевірок, складається з чотирьох напрямів і трьох перспектив, які враховують як діюче законодавство Швеції, так і постанови та Європейські стандарти й рекомендації. Пропонуємо короткий огляд напрямів та перспектив, які сьогодні використовуються у Швеції.

Огляди та їхні аспекти згруповані в чотири напрями, які були визначені на основі тієї частини діяльності ЗВО, що вони охоплюють, зокрема: управління та організація; навколишнє середовище, ресурси та освітня галузь; дизайн, викладання / сформовані компетентності; подальші перспективи на працевлаштування.

Окрім чотирьох напрямів, огляди містять три перспективи: перспектива студента та доктора; перспектива професійної діяльності; перспектива гендерної рівності (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 17).

Проаналізуємо перспективи студента та доктора. У розділ 1, ч. 4 Закону про вищу освіту Швеції (1992:1434) зазначається, що студенти мають право здійснювати вплив на курси та програми, а також брати участь у процесах забезпечення якості ЗВО. У розділі 7, ч. 2 зазначено, що студенти мають право на участь, коли приймаються рішення щодо підготовки, курсів, програм, студентського самоврядування (The Swedish Higher Education Act (1992:1434), 1992). Це робить перспективу студентів та докторантів важливим фактором в оглядах Органу. Оцінка перспективи студентів та докторантів передбачає акцентування уваги на тому, як студентам надаються можливості та здійснюються стимулювання їхньої участі у процесах забезпечення якості. Критерії оцінювання в основному ґрунтуються на положеннях Закону про вищу освіту про роль студентів. ЗВО залучає студентів до участі у подальшому розвитку курсів та програм. Для того, щоб зміцнити перспективу студентів в оглядах Органу, представники студентів включені в групи по оцінюванні для

всіх компонентів. Оскільки вища освіта повинна бути корисною та готувати студентів до кар'єри, огляди Органу також враховують перспективу професійної діяльності. Основна увага приділяється тому, наскільки корисні курси й програми та наскільки ефективно вони готують студентів до майбутньої професійної діяльності (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 19).

Згідно з доповіддю Органу «Національна система забезпечення якості вищої освіти» (National system for quality assurance of higher education, 2016) «співпраця між ЗВО та роботодавцями є важливим параметром якості та одним із декількох показників щодо перспективи працевлаштування. У ході самооцінювання Орган дає завдання ЗВО описати та обґрунтувати, як і на яких підставах відбувається співпраця» (p. 19).

Зважаючи на велику різноманітність програм, що пропонуються в шведських ЗВО, огляди Органу не є нормативними для визначення форм співпраці й співробітництва з роботодавцями та ринком праці. Орган вважає, що для критеріїв її оцінювання важливо не визначати, умови, за яких може відбуватися співпраця.

Перспектива працевлаштування також береться до уваги шляхом включення представників роботодавців до експертних груп. Орган також вивчає можливість отримання внеску від роботодавця ЗВО та партнерів на ринку праці шляхом співбесіди.

Рівність між особами чоловічої та жіночої статі, інтегрування гендерних питань є ключовими факторами оцінювання якості, які Орган враховує в своїх оглядах. Критерії оцінювання, що застосовуються, ґрунтуються насамперед на Законі про вищу освіту та Системі кваліфікацій. Виходячи з вищесказаного, Орган включає перспективу гендерної рівності в огляди всіх чотирьох напрямів. Орган забезпечує включення гендерних поглядів, прагнучи досягнення гендерного балансу в групах, які будуть опитані, а також в експертній групі. Гендерна інтеграція також включена у програму навчання

експертів Органу (National system for quality assurance of higher education, 2016, р. 20).

Огляди процесів забезпечення якості ЗВО охоплюють усі напрями, а увага зосереджена на тому, наскільки ці процеси є ефективними в забезпеченні якості ЗВО, включаючи моніторинг, діяльність та зворотній зв'язок, допомагають розвивати та забезпечувати якість курсів та програм. Крім того, оцінювання повноважень про присвоєння ступенів та оцінювання програм передбачає напрями «навколишнє середовище, ресурси та галузь», «дизайн, викладання / навчання та результати», «подальша діяльність та відгуки». Оцінювання програми орієнтоване на фактичні результати та на її розвиток; тоді як оцінювання повноважень ЗВО зосереджені на передумовах та освітніх процесах.

Напрями і основа для проведення огляду описані в керівних документах, які Орган розробляє для кожного компонента (National system for quality assurance of higher education, 2016, р. 21).

Крім того, до 1 лютого 2021 р. Орган несе відповідальність за те, щоб через 3 роки після впровадження системи забезпечення якості проводити зовнішнє спостереження та огляд системи для оцінки її впливу на покращення якості як ЗВО, так і їхніх освітніх програм. Подальше дослідження спрямоване на з'ясування, яким чином досвід роботи студентів, роботодавців та ринку праці використовувався в роботі з огляду (National system for quality assurance of higher education, 2016, р. 10).

Орган розробив шестирічний план оцінювання якості з початку січня 2017 р., який охоплює огляди у всіх чотирьох компонентах. Кількість оглядів, проведених у рамках кожного компонента, змінюється з року в рік.

Нові напрями та впровадження трьох перспектив реалізуються при оцінюванні повноважень щодо присвоєння ступеня з початку 2017 р. Це означає, що заявки на підтвердження повноваження про присвоєння ступеня, отримані з 1 січня 2017 р., оцінюються на основі цих напрямів та перспектив.

Важливо зазначити, що восени 2016 р. в пілотному дослідженні була перевірена методика перегляду процесів забезпечення якості ЗВО і включено Технологічний інститут Блекінге, Університет Даларна, Інститут Ньюмена та Університет Умео. Вибір ЗВО для пілотного дослідження ґрунтувався насамперед на вияві зацікавленості з боку ЗВО. Крім того, Орган висував вимогу, щоб відбір враховував участь ЗВО в інших пілотних дослідженнях. ЗВО-учасники пройшли повний огляд, використовуючи метод, описаний раніше. ЗВО із затвердженими процесами забезпечення якості не проходять новий перегляд протягом шестирічного циклу 2017–2022 рр. Якщо, однак, ЗВО не відповідає критеріям оцінки в пілотному дослідженні, його буде включено до регулярних оглядів. Після того, як пілотне дослідження завершено, метод буде коригуватися в міру необхідності, перш ніж почати регулярні огляди. Усі ЗВО підлягають перевірці протягом шестирічного періоду, а Орган планує оцінювання приблизно однакової кількості ЗВО щорічно (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 39).

На офіційному сайті Органу (UniversitetsKanslerämbetet, 2017), зазначено, що Орган запропонував нову модель оцінювання докторської освіти. Пропозиція спрямована до ЗВО Швеції та інших зацікавлених груп для коментарів. Пропозиція охоплювала всі галузі, включаючи образотворче мистецтво. Востаннє національний огляд докторських програм проводився у Швеції у 2001-2007 рр. Оцінювання докторської освіти є частиною пропозиції щодо нової шведської національної системи забезпечення якості вищої освіти. Запропонована модель зосереджена на оцінюванні умов, що їх забезпечують ЗВО для досягнення докторантами тих результатів навчання, які визначені Постановою про вищу освіту. Внутрішня робота з контролю якості закладу також є невід'ємною частиною оцінювання. Крім того, в оцінювання включені широта та якість досліджень, які пов'язані із середовищем докторантури та, таким чином, приносять користь докторантам.

Оцінювання містить три основні компоненти: досягнення докторантами результатів навчання; широта та якість досліджень, пов'язаних із освітнім

середовищем; внутрішня якість роботи ЗВО. Докторські дисертації не включаються до оцінювання. Натомість оцінка базується на: самооцінюванні; загальних та індивідуальних планах навчання; інтерв'ю. Оцінювання призводить до дворівневої оцінки якості програми. Оцінювання здійснюють експерти, представники ринку праці та представники докторантів.

Орган розпочав оцінювання навесні 2015 р. пілотним раундом. На пілотному етапі невелику кількість докторських програм було оцінено як частину подальшої методичної розробки. Восени 2016 р. оцінювання розпочалися більш масштабно (A new Swedish model for evaluating doctoral education proposed, 2015).

2 березня 2016 р. шведський парламент ухвалив нові рамки для системи забезпечення якості вищої освіти. Канцлер університету Гаррієт Уолберг (Harriet Wallberg) зазначає, що «Орган сподівається розробити нову систему забезпечення якості, яка поєднає в собі елементи підходу, орієнтованого на вдосконалення, та зосередженості на контролі. Система розвиватиметься у тісній співпраці із ЗВО, студентами та представниками ринку праці. Важливо, щоб модель була обґрунтована серед усіх зацікавлених сторін». Канцлер університету вказує на те, що Орган використовуватиме експертів для оцінки якості програм, що є перевіреним способом забезпечення якості (A new quality assurance system for higher education, 2016).

Згідно з даними офіційного сайту Органу (www.english.uka.se) у консультативний період, який відбувся навесні 2015 р., підтримано ці пропозиції. Кілька випадків вказували на неоднозначність щодо того, як інтереси професійної спільноти повинні враховуватися в процесах забезпечення якості. Гаррієт Уолберг зазначає: «Орган повинен гарантувати, що немає сумнівів щодо професійної спільноти та врахувати потреби професійного ринку» (A new quality assurance system for higher education, 2016). На його думку, ключовим фактором успіху позитивного прийому пропозиції було те, що оцінювання включало зустрічі з усіма ЗВО і що пропозиція, таким чином, ґрунтувалася на широкому розумінні сектору. На думку Гаррієт Уоллберг,

процес оцінювання показав, що установи знаходяться на різних етапах щодо розвитку внутрішньої системи забезпечення якості роботи. Але Орган вважає, що настав час для покладання більшої відповідальності за забезпечення якості вищої освіти в університетах та коледжах (A new quality assurance system for higher education, 2016). ЗВО також були зацікавлені у подальшій інтернаціоналізації своєї роботи та схвалювали пропозицію англомовних експертів.

Нова система забезпечення якості складається з чотирьох частин: заявки на повноваження про присвоєння ступенів; огляди роботи із забезпечення якості ЗВО; оцінювання програми; тематичні оцінювання.

Інший аспект, який не був включений у первинну пропозицію – це можливість порівняння освітніх програм різних ЗВО. Зараз розробляється методика реалізації цього завдання. Це ж стосується аналізу необхідності подальших санкцій, крім відкликання повноважень щодо присвоєння ступенів. Орган тісно співпрацює із ЗВО, студентами та професійним ринком, а також із міжнародними експертами з питань забезпечення якості. Це важливо для забезпечення стійкості національної системи забезпечення якості (Close collaboration to develop a cohesive quality assurance system, 2016).

На офіційному сайті Органу зазначено, що Орган отримав фінансування ЄС проекту Erasmus + для забезпечення якості європейської освіти з прав людини. Проект «Модернізація, освіта та права людини» фінансується ЄС. Вперше Орган веде міжнародний проект такого типу. Робота розпочалася у вересні 2016 р. і тривала до 2019 р., завершившись великою міжнародною конференцією в Брюсселі. Проект зосереджується на правах людини. Оскільки якість освіти з прав людини різниться як у межах європейських країн, так і між ними, Орган прагнув розробити спільні інструменти оцінювання та забезпечення якості.

Шведський проект, який очолює Орган, також включає Каролінський інститут та Європейський студентський союз (European Students' Union – ESU) (далі ЄСС). ЄСС висвітлює питання, пов'язані з участю студентів та навчанням,

орієнтованим на студентів. Шведська команда застосовує гендерну перспективу щодо прав людини, вивчаючи освітні програми в галузі медицини та соціальних послуг, що стосуються гендерного насильства та насильства над дітьми. Керівник проекту Еразмус+, Крістіна Теглер Єрселіус вказує на те, що дослідження констатувало на великих розбіжностях між установами та різними програмами щодо проблем освіти, насильства серед чоловіків проти жінок. У проекті також беруть участь Хорватія та Португалія. Учасники працюють в окремих колективах, до складу яких входить ЗВО, організація, яка працює із забезпечення вищої освіти, та ЄСС. У Португалії команда забезпечує якість освіти міжкультурними навичками в рамках інженерних та географічних курсів країни, а в Хорватії команда зосередилася на програмах підготовки вчителів. Для Органу міжнародне співробітництво спричинило нові виклики (UKÄ leads international project, 2016).

У процесі розробки методів Орган на початкових етапах встановив зв'язки з низкою дорадчих та референтних груп, включаючи одну міжнародну групу, які різними способами вносять свій внесок у роботу (Proposal for a new quality assurance system discussed, 2016).

Орган оцінює якість вищої освіти та рівень досліджень, аналізує розвиток вищої освіти, відповідає за офіційну статистику про вищу освіту та здійснює контроль за дотриманням законів і правил університетами та університетськими коледжами. Для студентів, роботодавців та суспільства Швеції питання якості освіти є надзвичайно актуальним. Чотири незалежні системи оцінювання формують національну систему забезпечення якості (Whatwedo, 2019). Офіційна статистика формується відповідно до статистичного акту та постанови і публікується відповідно до офіційних регламентів. Закон про офіційну статистику зазначає, що офіційна статистика – це статистика для публічної інформації, планування та науково-дослідних цілей у визначених напрямках, яка проводиться призначеними органами державної влади відповідно до положень, виданих урядом (Official statistics on higher education, 2020).

Завданнями оглядів Органу є оцінка ефективності освітніх програм та сприяння роботі ЗВО із покращення якості вищої освіти та наукових досліджень (Quality assurance of higher education and research, 2019). Огляди базуються на галузях оцінювання, розроблених у співпраці з представниками ЗВО, викладачами, студентами, роботодавцями та ринком праці. Передбачено шість напрямів оцінювання: управління та організація системи ЗВО; розробка, реалізація та результати освітніх програм; перспектива студента та доктора; професійна діяльність; гендерна рівність.

Система вищої освіти функціонує відповідно до Закону про вищу освіту, Положення про вищу освіту, Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. Огляди тривають у період між 2017 та 2022 рр. (Quality assurance of higher education and research, 2017).

Вперше в Швеції розроблена система, яка використовує максимально єдиний підхід до роботи щодо забезпечення якості вищої освіти. Це модель, яка продовжує зосереджуватись на результатах, а також на процедурах забезпечення якості у ЗВО. Керівник відділу забезпечення якості стверджує, що «ця модель призначена для використання у всіх видах оцінювання, які здійснює Орган, а також для підтримки ЗВО у власних внутрішніх процедурах. Це важливий аспект, оскільки ЗВО та Орган несуть спільну відповідальність за забезпечення якості вищої освіти та наукових досліджень». Один з аспектів, який особливо підкреслює Карін Ярплід Лінде, – це те, що «Принципи та рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європі, Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти чітко описані у новій моделі оцінювання» (New model for assuring quality of higher education in Sweden, 2017).

Передусім, варто наголосити на тому, що усі огляди проводяться незалежними експертними комісіями (independent external assessment panel), складеними Органом на основі процедури висування ідей-зауважень, в якій ЗВО, студентські спілки та організації працівників / роботодавців вносять пропозиції для експертів. Рішення Органу базується на оглядах експертної

комісії (assessment panel). Огляди процесів забезпечення якості ЗВО мають на меті підтвердити, що процеси забезпечення якості ЗВО забезпечують високоякісні програми та сприяють підвищенню якості діяльності ЗВО (Guidelines for reviewing the HEI's quality assurance processes, 2018).

Завдання Органу також включають: подання пропозиції щодо порівняння якості навчальних програм між різними університетами та університетськими коледжами; оцінювання переваг та недоліків за допомогою двобальної та трибальної шкали оцінки та остаточного визначення, яку шкалу слід використовувати; оцінка того, чи потрібні додаткові санкції, якщо процеси забезпечення якості ЗВО визнані недостатніми, і, якщо так, надання пропозицій щодо санкцій; щорічно подавати інформацію про валідність системи контролю та гарантування якості оцінених програм (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 10).

Орган зазвичай призначає своїх представників у експертній комісії після процесу висунення кандидатур, де ЗВО, студентські спілки Шведського національного союзу студентів та професійні організації призначають експертів. Орган надає відгуки номінаційним групам та інформує їх про те, які кандидатури були обрані. Окрім цих номінацій, Орган також використовує рекомендації різних соціальних мереж (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 22).

Огляд та аналіз офіційного сайту Органу дозволяє стверджувати, що Орган призначає експертів. Як захід забезпечення якості, ЗВО мають можливість прокоментувати запропонованих членів експертної комісії, наприклад, вказати на конфлікт інтересів, перш ніж експертна комісія буде офіційно призначена Органом. Експертна комісія повинна мати глибокий досвід для оцінювання програм і визначення перспектив на основі критеріїв. Експерт може не мати конфлікту інтересів із ЗВО, що оцінюється. Орган встановив процедуру для вирішення конфлікту інтересів. Експертна комісія має скористатися знаннями та досвідом експертів, студентів і представників роботодавців та ринку праці для оцінювання напрямів та перспектив, які включені в огляд.

Усі експерти експертної комісії проходять інструктаж та навчання для уточнення завдань та очікувань. Навчання експерта передбачає освоєння методів ведення співбесіди та знання законів, постанов, Стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, на яких експерти повинні базувати свою роботу. Навчання експертів також передбачає врахування принципу гендерної рівності. Важливо підкреслити, що всі експерти залучені до підготовки звіту, який експертна комісія у кінцевому підсумку подає Органу (Assessment panels and external experts, 2017).

ЗВО мають можливість висловити власну думку щодо запропонованих кандидатур в експертну комісію. Наприклад, вказати на конфлікт інтересів, до офіційного призначення комісії Органом. Експертна комісія надає перевагу гендерному балансу, географічному розподілу та національному і міжнародному досвіду.

За даними офіційного сайту Органу, експертна комісія має скористатися знаннями та досвідом роботи експертів, здобувачів освіти та представників роботодавців для оцінювання напрямів і перспектив, що підлягають огляду й оцінюванню. Навчання експерта передбачає організацію інтерв'ю та ознайомлення із законами, постановами, Європейськими стандартами та рекомендаціями, що покладені в основу роботи експертів. Навчання експертів передбачає обговорення проблеми гендерної рівності (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 22). Характеристика обов'язків та можливостей експертів представлена у Додатку А-14.

Варто зазначити, що перед прийняттям рішення експертної комісії надається звіт. Експертна комісія ділиться своїми висновками із ЗВО до завершення роботи над звітом та прийняття рішення Органом. Це дає можливість ЗВО виправити будь-які фактичні помилки. Для огляду процесів забезпечення якості ЗВО, оцінювання програми та підтвердження повноважень щодо присвоєння ступеня, ЗВО надається три тижні, щоб переглянути звіт та подати коментарі щодо будь-яких фактичних помилок до Органу. Для тематичних оцінювань цей процес огляду визначається на індивідуальній

основі. Своєчасне планування оцінювання контролю якості потрібно Органу, щоб дозволити ЗВО планувати цю роботу. Відповідно, ЗВО повідомлено про відповідний графік роботи експертної комісії та терміни подання коментарів до проекту звіту заздалегідь.

Цей підхід до огляду був апробований у пілотному дослідженні, що оцінює програми третього циклу із позитивними відповідями оцінюваних ЗВО. Процедура була також представлена на засіданнях, і представники ЗВО позитивно відреагували на можливість ознайомитися зі звітом до того, як Орган ухвалить рішення про результати перегляду (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 25).

Більше того, Орган щорічно звітує перед урядом про ефективність функціонування системи забезпечення якості. Ця щорічна звітність складається з двох частин: повідомлення про функціонування самої системи, і заходи для покращення якості у ЗВО. Важливою частиною внутрішніх процесів забезпечення якості Органу є постійне спостереження та вдосконалення якості оглядів для досягнення визначених цілей. Орган також планує та регулярно збирає дані, засновані на національних статистичних даних щодо ЗВО, курсів і програм, які можуть дати уявлення про те, як змінюється освітній простір країни з роками. Статистичні дані можуть бути опубліковані окремо або в щорічній доповіді, які Орган подає уряду (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 26).

Для того, щоб вивчити, як працюють механізми забезпечення якості на практиці, експерти вивчають одну або декілька сфер діяльності. Цей підхід застосовують у європейських країнах. Для того, щоб побачити, як працюють механізми забезпечення якості на практиці, процес прослідковується від загальної організації діяльності ЗВО до найнижчого рівня, тобто середовища, яке може складатися з одного або декількох курсів і освітніх програм, або інших типів середовищ, як-от бібліотека.

Експертна комісія організовує співбесіди із керівництвом ЗВО, викладачами та студентами, а також допоміжним персоналом та

представниками роботодавців, з якими співпрацює ЗВО (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 32).

Нова система забезпечення якості вищої освіти охоплює такі чотири складові: інституційні огляди процесів забезпечення якості ЗВО; оцінювання освітніх програм; оцінювання заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів; тематичні оцінювання (Quality assurance of higher education and research, 2017).

Характеристика означених складових подана нами у наступних параграфах роботи.

3.2.2. Інституційні огляди процесів забезпечення якості закладів вищої освіти, оцінювання освітніх програм та заявок на отримання повноважень щодо присвоєння наукових ступенів, тематичні огляди

Інституційні огляди процесів забезпечення якості ЗВО мають на меті підтвердити, що процеси забезпечення якості сприяють створенню якісних курсів і програм, сприяють підвищенню якості діяльності ЗВО загалом. Основою для інституційного огляду процесів забезпечення якості ЗВО є самооцінка ЗВО, звіти студентів, співбесіди, відвідування сайту, аудиторські візити та інформація з різних джерел (Institutional reviews of the HEIs' quality assurance processes, 2017).

Більш ґрунтовно характеристику інституційних оглядів процесів забезпечення якості ЗВО подано у Додатку А-15.

Увесь оцінювальний матеріал для огляду повинен бути співставлений та систематизований. Висновок експертної комісії щодо відповідності ЗВО критеріям оцінюваних напрямів та перспектив формується у результаті підготовки звіту, який слугує основою для прийняття рішення Органом. Перед прийняттям остаточного рішення Орган скеровує до ЗВО попереднє рішення експертної комісії для розгляду.

Загальне оцінювання процесів забезпечення якості ЗВО передбачає визначення трьох рівнів, зміст яких подано у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні оцінювання процесів забезпечення якості ЗВО (укладено автором)

Затверджені процеси забезпечення якості	Затверджені процеси забезпечення якості із застереженнями	Процеси забезпечення якості, що переглядаються
Процеси забезпечення якості ЗВО добре описані, чітко аргументовані та добре функціонують на практиці. Вони є систематичними та ефективними на всіх рівнях ЗВО, від рівня керівництва університету до рівня кафедри. Усі галузі знань оцінюються задовільно.	Процеси забезпечення якості ЗВО досить добре описані, чітко аргументовані та добре функціонують на практиці. У рішенні з'ясовується, які сфери оцінювання не є задовільними, які заходи ЗВО слід здійснювати і вживати для їх усунення упродовж певного періоду часу. Експертна комісія вважає, що ЗВО може виправити недоліки впродовж двох років.	Існує декілька суттєвих недоліків у процесах забезпечення якості ЗВО щодо того, як вони описуються, аргументуються та наскільки вони функціонують на практиці. Експертна комісія вважає, що ЗВО не може виправити недоліки впродовж одного року. Орган уточнює, що процеси забезпечення якості ЗВО слід переглянути ще раз у повному обсязі.

Згідно з даними офіційного сайту Органу, у разі підтвердження рівня якості ЗВО проводжують вживати заходи для покращення якості, що передбачає проведення діалогових зустрічей, опитування та конференцій. У разі затвердження висновку із застереженнями, Орган призначає експертну комісію, яка стежить за дієвістю запропонованих закладом вищої освіти заходів. Продовжується онлайн інтерв'ювання та відвідування сайтів, а також подальше спостереження за необхідності. Якщо ЗВО виправляє виявлені недоліки, то Орган приймає позитивне рішення. В іншому випадку проводиться повторний огляд. З метою організації огляду проводиться самооцінювання, надається документація для оцінювання. Онлайн інтерв'ю та відвідування сайту є елементами процедури нового огляду. Результати огляду слугують основою для прийняття позитивного рішення Органом щодо процедур забезпечення якості освіти, якими послуговується ЗВО (Institutional reviews of the HEIs' quality assurance processes, 2017).

Метою оцінювання освітньої програми є моніторинг результатів навчання здобувачів освіти, які навчалися за цими програмами та внесок ЗВО у покращення якості переглянутих програм.

Заслуговує на увагу оцінювання програми, що передбачає виявлення відповідності змісту вимогам чинного законодавства. Оцінювання програм проводиться з метою виявлення відповідності освітніх програм потребам ринку праці та подальшого працевлаштування випускників, системі професійних кваліфікацій та стандартам (Programme evaluations, 2017). Критерії оцінювання можуть бути певною мірою адаптовані до різного ступеня, що здійснюється з метою забезпечення принципу справедливості та специфіки певної спеціальності чи галузі знань. ЗВО здійснюють самооцінювання на предмет виявлення переваг та недоліків процедури послідовного та систематичного перегляду програм, забезпеченню їхньої якості. У звіті, який готують експерти, ЗВО ознайомлюється з інформацією про переваги та недоліки власних програм, а відповідно розробити комплекс заходів з метою їх виправлення (Guidelines for the evaluation of first- and second-cycle programmes, 2018).

Важливо зазначити, що таке оцінювання проходять усі програми, що пропонуються закладами вищої освіти. Це відбувається або за ініціативи ЗВО, або Органу. Існують різні форми перегляду програм: усі програми одного ЗВО, або ж окремі програми на предмет їх відповідності державним стандартам (Programme evaluations, 2017).

Слід також зазначити, що вибір програм для включення в огляди Органу здійснюється відповідно до кількох критеріїв: оцінці підлягають ті програми, які не були охоплені системою оцінювання упродовж 2011–2014 років; необхідно здійснити національний огляд якості певних професійних кваліфікацій; якщо процеси забезпечення якості ЗВО не відповідають критеріям, що переглядаються Органом, для оцінювання можуть бути обрані додаткові програми; орган може ініціювати оцінювання, якщо ознаки вказують на те, що окремі програми не відповідають визначеним вимогам якості (National system for quality assurance of higher education: Presentation of a government assignment, 2016). Схематичне зображення процесу оцінювання програм подано у Додатку Т.

За офіційними даними сайту Органу, матеріал оцінювання програми складається з самооцінки ЗВО з додатками, інтерв'ю зі студентами та представниками рецензованої програми, а також інших матеріалів.

Самооцінювання передбачає опис, аналіз та оцінку конкретних прикладів того, як ЗВО забезпечує й стежить за якістю оцінюваної програми, створює умови для досягнення студентами цілей, що їх визначає ЗВО як вимогу для отримання ступеня на систематичній основі.

Випадково обрані дипломні проекти для оцінки слугують основою для оцінювання результатів програм на рівні першого та другого циклу (Programme evaluations, 2017). Дипломні проекти розглядаються як частина загального матеріалу, що пропонується для оцінювання, а там, де вони не передбачені програмою, експерти базують огляд на інших матеріалах. Дисертації чи задокументовані художні проекти не використовують як матеріали для оцінювання програм третього циклу, оскільки їх представлення відбувається у формі публічного захисту за участі зовнішніх експертів, що є членами екзаменаційної комісії. Проводиться інтерв'ю зі студентами та представниками рецензованої програми, щоб доповнити матеріали огляду додатковими даними (National system for quality assurance of higher education: Presentation of a government assignment, 2016, p. 36).

Перед оглядом Орган збирає дані про ЗВО та програму, окремі її характеристики, що є важливими для оцінювання. Сюди відносять дані національної статистики, за допомогою яких засвідчують рівень успішності студентів, результати попередніх перевірок, дані про оцінювання повноважень про присвоєння наукових ступенів та дані попереднього оцінювання програми (Programme evaluations, 2017).

Огляд та аналіз спеціальної літератури та офіційних сайтів Органу дозволяє стверджувати, що деякі ЗВО, які проходили процедуру оцінювання на початку першого шестирічного циклу, не змогли продемонструвати, яким чином вони забезпечили якість своїх курсів та програм. У цих випадках уряд вважає за доцільне вимагати від ЗВО продемонструвати структуру та специфіку

функціонування системи забезпечення якості результатів курсів і програм, а також підтвердження, що через кілька років вони зможуть забезпечити якість для своїх курсів і програм. Упродовж наступного шестирічного циклу Орган не вимагає, щоб ЗВО забезпечив якість усіх своїх програм. Натомість ЗВО повинні показати, що вони працюють систематично та ефективно, з метою забезпечення якості своїх курсів та програм (Programme evaluations, 2017, p. 32).

Використовуючи звіт, ЗВО визначає власні сильні та слабкі сторони та визначає перспективи подальшої діяльності щодо забезпечення якості освітніх програм (Programme evaluations, 2017).

Розглянемо більш ґрунтовно оцінювання програм першого та другого циклів, а також оцінювання програм третього циклу. Оцінювання програм першого, другого та третього циклу охоплюють чотири сфери оцінювання, які містять один або більше критеріїв оцінювання. Загальна оцінка формується для кожної сфери оцінювання. Щоб оцінювання були юридично правильними, передбачуваними та прозорими, критерії оцінювання повинні бути відомі заздалегідь і бути загальними для всіх програм (Guidelines for the evaluation of first- and second-cycle programmes, 2018), (Guidelines for the evaluation of third-cycle programmes, 2018).

Пілотне дослідження з метою виявлення переваг та недоліків самої процедури оцінювання програм першого та другого циклів розпочалося восени 2016 року. Вибір ЗВО для пілотного дослідження ґрунтувався насамперед на вияві зацікавленості з боку адміністрації ЗВО. До оцінювання було залучено вісім програм: дві програми підготовки педагогів у сфері дошкільної освіти (Університет Крістіанстада та Університет Мелардалена); дві програми підготовки вчителів початкової освіти (зокрема, для підготовки працівників позашкільних центрів) (Університет Йенчепінг та Умео Університет); дві програми підготовки вчителів початкової школи (1-3 класи) (Університет Карлстада та Університет Лінчепінг); дві програми підготовки вчителів початкової школи (4-6 класи) (Університет Гетеборг та Університет Мальме).

У доповіді Органу зазначено, що оцінювання програм третього циклу здійснене в пілотному дослідженні 2014-2016 років. Планування оцінювання програм третього циклу на шестирічний цикл 2017-2022 років ґрунтується на галузях застосування та напрямках досліджень (відповідно до шведської стандартної класифікації предметів дослідження (Standard för svensk indelning av forskningsämnen 2011). Існують шість напрямів досліджень – природничі, технічні та технологічні, медичні, сільськогосподарські, суспільні та гуманітарні (включаючи мистецькі дослідження) науки. Для оцінювання програм третього циклу мистецьке дослідження відокремлюється від гуманітарних наук та утворює власну сьому галузь дослідження (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 40).

Передбачено, що оцінювання програм здійснюється у всіх ЗВО, принаймні оцінюється одна програма з кожної галузі знань. Таким чином, було обрано 300 програм із загальної кількості – 900 (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 41). Оцінювання програм третього циклу передбачає оцінювання дослідницьких робіт, курсів тощо. Процедурою оцінювання передбачено, що два рівні освіти третього циклу, ступінь ліценціата та докторанта оцінюються за однаковими критеріями. Це пов'язано з тим, що обидва ступені мають однакові вимоги до якості досліджень, які застосовуються до загальних та образотворчих, прикладних та виконавських мистецьких програм, що слугують основою для присвоєння кваліфікації на рівні третього циклу. Ступінь доктора та ступінь доктора образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва мають різні кваліфікаційні описи й оцінюються за допомогою однієї процедури (Guidelines for the evaluation of third-cycle programmes, 2018).

Оцінювання заявок на отримання повноважень щодо присвоєння наукових ступенів є прерогативою Органу, який вирішує, які ЗВО мають право присвоювати ступінь. Процес оцінювання заявок на отримання повноважень щодо присвоєння наукових ступенів охарактеризовано у Додатку У.

Щодо оглядів, то варто зауважити, що передусім ЗВО подає відповідну заявку, проводиться інтерв'ю з представниками програми, здійснюється оцінювання документів, які укладає заклад вищої освіти. Так, ЗВО подає заявку на повноваження про присвоєння наукових ступенів до Органу. Письмова заявка доповнюється співбесідами з представниками програми, інтерв'ю зі студентами тощо. Слід зазначити, що завдання експертної комісії полягає в тому, щоб проаналізувати, чи відповідає програма критеріям оцінювання у певній галузі. Негативний висновок повинен чітко відображати усі недоліки та зауваження. Позиція Органу базується на цьому звіті та рекомендації щодо прийняття рішення. Закладу вищої освіти надається час для виправлення недоліків, після чого здійснюється повторне оцінювання. Термін подання додаткової інформації – шість місяців (Appraisal of applications for degree-awarding powers, 2017).

Четверта складова системи забезпечення якості вищої освіти – тематичні огляди. Їхня мета – забезпечити краще розуміння та співставлення в межах національної системи освіти діяльність різних ЗВО, зокрема досягнутих результатів у певній галузі досліджень. Згідно з даними офіційного сайту Органу, тематичні огляди передбачають ознайомлення із діяльністю університетів, зокрема напрямами досліджень, інтернаціоналізацією тощо. Також визначаються ефективність курсів і програм, готовність випускників до професійної діяльності, показники сталого розвитку. Орган інформує ЗВО про відповідну методологію ще до початку тематичного оцінювання (Thematic evaluations, 2017). У доповіді Органу «Національна система забезпечення якості вищої освіти» вказано на те, що у березні 2016 року, через перегляд угоди державної служби на поточний бюджетний рік, уряд доручив Органу оцінити роботу ЗВО з метою сприяння сталому розвитку. Це була можливість перевірити методику тематичних оглядів (National system for quality assurance of higher education, 2016, p. 41).

Сьогодні Орган впроваджує нову систему забезпечення якості. Уряд Швеції наголошує, що важливо також здійснювати оцінювання досліджень, які

проводять університети, а це вимагає розробки відповідної процедури (Anders Söderholm – director general of UKÄ, 2017).

Система забезпечення якості вищої освіти, започаткована у січні 2017 року, послуговується ЄСР. Здійснюється оцінювання таких компонентів, як організація вступної кампанії, участь студентства у формуванні стратегії розвитку університету, освітні програми та курси, ефективність працевлаштування, процедура опрацювання звернень та скарг.

Університет Борос (Boros universitet), Університет Мальме (Malmö universitet) та Університет Мелардалена (Melardalens universitet) пройшли процедуру оцінювання в пілотному дослідженні 2017 року. Слід також особливо зазначити, що новий метод обговорювався в різних референтних групах, включаючи міжнародну групу експертів.

Отже, як свідчать результати виконаного аналізу, шведська модель забезпечення якості освіти пройшла тривалий процес становлення. Національне агентство вищої освіти було створено 1995 року. Сьогодні національна система забезпечення якості охоплює кілька компонентів, серед яких інституційні огляди процесів забезпечення якості закладів вищої освіти, оцінювання освітніх програм та заявок на отримання повноважень щодо присвоєння наукових ступенів, тематичні огляди, акредитація. Оцінювання якості здійснюється систематично, а до його процедури залучають як міжнародних, так і національних експертів, до складу яких входять представники усіх зацікавлених сторін.

3.3. Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції

Глобальні тенденції розвитку сучасної вищої школи позначені збільшенням автономії ЗВО – як у визначенні змісту освіти, так і в управлінні діяльністю університету; переходом від патерналістської моделі прямого контролю держави за академічними інституціями до практики незалежного експертного оцінювання їхньої діяльності й управління фінансовими

стимулами забезпечення якості; пошуком способів диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг; зростанням суспільних очікувань щодо соціальної відповідальності університету; пошуком більш продуктивного синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями в університетських стінах (Добко, 2014).

Заклади вищої освіти, такі як університети та університетські коледжі, відповідають за якість своєї діяльності. У Законі «Про вищу освіту» (The Swedish Higher Education Act) йдеться про те, що розвиток якості є спільною відповідальністю співробітників і студентів (Quality Assurance in Higher Education, 2018).

Заклади вищої освіти Швеції користуються великою свободою. ЗВО можуть приймати рішення про визначення структури закладу вищої освіти (підрозділи, органи прийняття рішень); розподіл державного фінансування в межах закладу; процедуру забезпечення якості; зміст та дизайн курсів та освітніх програм; кількість місць на курсах і освітніх програмах; процедуру прийому та зарахування; нові професорські посади; тематику наукових досліджень; контрактну освіту тощо.

Самоврядні і незалежні заклади вищої освіти мають велику свободу щодо керівництва та управління внутрішніми справами (Quality Assurance in Higher Education, 2018).

З метою ретельного вивчення та ефективної характеристики системи забезпечення якості вищої освіти Швеції, пропонуємо короткий порівняльний огляд внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, яку сьогодні пропонують університети Лунда та Гетеборга. Ці заклади є одними із кращих у Швеції, про що свідчать їхні позиції у національних рейтингах.

Університет Лунда є одним з найстаріших ЗВО Скандинавії (рік заснування 1666). Вважається одним з найвидатніших університетів Скандинавії. Однією з його переваг є унікальний дисциплінарний діапазон і здатність генерувати транскордонну співпрацю. Іншими характеристиками

Лундського університету є студентський вплив, інтернаціоналізація та тісна співпраця з громадськістю.

Вісім факультетів проводять дослідження в різних галузях, включаючи понад тридцять дослідницьких галузей, в яких даний університет займає провідне місце (Lund University, 2019, р. 4). Університет Лунда співпрацює з багатьма університетами по всьому світу і є єдиним шведським університетом, який є учасником престижних міжнародних дослідницьких мереж Ліги європейських університетів (League of European Research Universities (LERU) і Universitas 21 (U21)). ЗВО пропонує понад 100 магістерських програм, вісім бакалаврських програм та 1000 курсів, які викладаються англійською мовою (Lund University, 2019, р. 19).

«Гетеборгський університетський коледж» був заснований 1891 року за допомогою приватних пожертвувань. 1907 року він став незалежним університетським коледжем. Звання Університет заклад отримав 1954 року шляхом об'єднання цього коледжу з медичним коледжем, який був створений в 1949 року. Сьогодні Університет Гетеборга нараховує близько 38 000 студентів і 6000 співробітників. Є 39 кафедр, більшість з яких розташовані в самому центрі міста, що і робить університет Гетеборга справді міським університетом (The History of the University of Gothenburg, 2018).

Забезпечення якості та підвищення рівня освіти передбачає заходи, спрямовані на забезпечення, розвиток та вдосконалення якості навчальних курсів та освітніх програм.

Необхідною умовою для набуття статусу університету світового рівня є надання освітніх послуг найвищої якості. Робота з підвищення якості у Лундському університеті базується на національних законах та нормативних актах, європейських угодах, документах місцевого самоврядування та Стратегічному плані розвитку Лундського університету на 2017-2026 роки. Університет Лунда вирізняється своєю культурою якості, в якій викладачі, студенти та докторанти є причетними, однаково відповідальними за якість освіти та постійно прагнуть удосконалювати та розвивати організацію системи

забезпечення якості (Policy for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University, 2018, p. 1).

Лундський університет є членом Ліги європейських дослідницьких університетів (The League of European Research Universities – LERU) та членом об'єднання Університет 21 (Universitas 21) і має програми обміну з великою кількістю університетів (Research Quality Assurance for the Future, 2019, p. 5).

У Лундському університеті є близько 70 структурних підрозділів, згрупованих у дев'ять факультетів. В університеті працює близько 3800 академічних та наукових працівників і близько 26 600 студентів денної форми навчання, з яких 1600 є аспірантами (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 12).

2008 року проведено перше оцінювання якості у Лундському університеті. Довгостроковою метою оцінювань, які здійснюватимуться кожні п'ять років, є зміцнення університету як дослідницької організації з високим міжнародним рівнем (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 5). У Стратегічному плані Лундського університету на 2007-2010 роки, зазначалося, що перше оцінювання досліджень зовнішніми експертними комісіями повинно відбутися упродовж 2008 року. Таке оцінювання може бути використано як інструмент для підвищення якості досліджень університету, а також для виявлення процесів, які можна розглядати як перспективи подальшого розвитку науки в університеті.

Прийнятий загальний формат базувався на процедурі експертної оцінки (expert assessment). Експертам було запропоновано оцінити результати досліджень та майбутні плани на основі самооцінювання кафедр, а також даних, зібраних із загальних баз даних університетів. Повний список публікацій був доступний для експертів із бази даних публікацій університету Лунду (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 5).

Варто наголосити, що таке оцінювання не передбачає оцінювання діяльності окремих вчених, але подає узагальнені результати досліджень. Звіти кафедр (або порівняльних підрозділів) про власну роботу складають основний

матеріал для оцінювання. Матеріал для оцінювання включає документацію та плани самих кафедр (або підрозділів, які оцінюються), публікації (zareєстровані в публікаціях університету Лунда (Lund University Publications (LUP)) та іншу інформацію з існуючих баз даних.

Кожна експертна комісія збирається впродовж одного-двох днів для планування роботи. Програма передбачає зустрічі з керівництвом університетів, факультетів та кафедр, візити на кафедру за необхідності (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 517). Розподіл кафедр за експертними комісіями, призначення експертів, учасників групи, здійснюється при взаємодії з керівництвом факультету. Всього залучено було 117 експертів (у тому числі зовнішніх радників) (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 6).

Основними критеріями оцінювання визначено якість (міжнародне порівняння та інноваційна потужність); продуктивність (наукова продукція); актуальність (наукове, соціальне і соціально-економічне значення); життєздатність та організаційна спроможність (гнучкість, контроль та лідерство).

Щодо інтерпретації критеріїв оцінювання, то варто зазначити, що якість розглядається тут як міра досконалості та отриманої уваги, що заснована на репутації та позиції підрозділу в межах спільноти дослідників. Якість оцінюється на основі здатності підрозділу досягати та представляти чіткі наукові аналізи та результати. Продуктивність стосується загального обсягу наукових звітів підрозділу. Зазвичай, вони представлені у формі письмових публікацій, але інші форми публікації теж є прийнятними. Кількісне визначення публікацій може бути уточнене за допомогою бібліометрії, що дозволяє оцінити частоту цитування, або іншими способами опису значущості публікації для суспільства. Продуктивність та її вплив оцінюється з урахуванням кількості дослідників однієї кафедри (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 518). Актуальність включає в себе наукову, технологічну, клінічну, соціальну, культурну і соціально-економічну значимість публікації, а

також впровадження результатів наукових досліджень у суспільстві. Життєздатність та організаційна спроможність – це критерії, що стосуються внутрішньої дієвості підрозділу та його контактів з рештою світу, а також здатності підрозділу успішно виконувати заплановану ним роботу. Тут беруться до уваги можливі зміни у відомчій спрямованості наукових досліджень, а також гнучкість та здатність формувати та підтримувати науково-дослідне середовище.

Експертам пропонується оцінити дослідження за п'яти-бальною шкалою на основі чотирьох перерахованих вище критеріїв (див. Таблицю 3.3) (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 519).

Таблиця 3.3.

Шкала оцінювання

Оцінка:	
<i>Почесно</i>	Дослідження в національній та міжнародній перспективах. Великий міжнародний інтерес із широким впливом, включаючи публікації у провідних журналах та / або монографіях, опублікованих провідними міжнародними видавництвами. Дослідження має провідні світові якості.
<i>Відмінно</i>	Дослідження відмінної якості. Зазвичай, публікується так, що має великий вплив на міжнародному рівні. Дослідження займає лідируюче положення у своїй галузі в Швеції.
<i>Дуже добре</i>	Дослідження дуже високої якості, що привертає широку національну та міжнародну увагу.
<i>Добре</i>	Хороші дослідження, що привертають переважно національну увагу, але мають відповідний міжнародний потенціал; надзвичайно висока актуальність може мотивувати хороші дослідження.
<i>Недостатньо</i>	Дослідження недостатньо, і звіти не набули широкого розповсюдження або не отримують національної та міжнародної уваги. Науково-дослідницьку діяльність слід переглянути.
<i>Погано</i>	Дослідження є досить незначними і не мають потенціалу розвитку. Дослідницьку діяльність слід припинити.

У своїх звітах комісії експертів пропонується виокремити такі підрозділи: загальна оцінка, дослідницька інфраструктура, якість досліджень, співпраця, науково-дослідна діяльність та викладання, оцінювання майбутніх планів, майбутні потенціали та можливості, питання статі та рівних можливостей. При необхідності експертна комісія може ввести нові підрозділи для спеціальних цілей (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 522).

Міжнародній групі експертів, що працювала в Університеті Лунда, було доручено здійснити перший такий огляд 2008 року, що передбачав такі функції (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 11): оцінити якість досліджень у всьому університеті; визначити дослідження найвищого міжнародного стандарту та запропонувати способи його посилення; визначити сфери досліджень та дослідницькі середовища, які мають потенціал для розвитку до найвищого рівня міжнародних досліджень, та вказати необхідні засоби для забезпечення такого розвитку; визначити сфери досліджень та дослідницькі середовища, які не є конкурентоспроможними на міжнародному та національному рівнях та не мають потенціалу розвитку; визначити процеси та зміни в університеті, які сприяли б досягненню цілей Стратегічного плану (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 12).

Експерти отримали матеріали, що містять детальну інформацію про персонал та студентів-дослідників, дохід, запис публікацій, опис науково-дослідної діяльності, SWOT-аналіз та плани на майбутнє, а також коло повноважень, стратегічний план розвитку університету та документ, що описує національну політику Швеції щодо досліджень. Деякі експерти потребували додаткових матеріалів, включаючи списки проектів, дослідницькі групи, повні списки публікацій тощо, а також деякі рекомендовані джерела публікації (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 12).

Оцінювання здійснювалося за кількома напрямками: гуманітарні науки та мистецтво, суспільні науки, наука, медицина та інженерія (Research Quality Assurance for the Future, 2008, p. 14).

У 2009 році Лундський університет ініціював проект «Якість освіти» (EQ11), спрямований на підвищення якості освіти. EQ11 зосередився на рівні факультету. Факультети підготували звіти, що відображали основні показники їхньої діяльності: результати, узгодження, лідерство / управління, стипендія, інтернаціоналізація, транскордонна діяльність та інновації. Оцінювання EQ11 охопило докторську освіту; публікації з викладання та навчання. Далі була залучена міжнародна група зовнішніх експертів. Експерти відвідали

Університет Лунда у травні 2011 року та надали свої рекомендації університету (Karlsson, Fogelberg, Kettis, Lindgren, Sandoff, & Geschwind, 2013, p. 5).

Самооцінювання предметів покликане надати керівникам кафедр такі знання та документацію, яку вони не можуть отримати з будь-якого іншого джерела. Це, зокрема, щоденна діяльність наукових співробітників. Ці заходи включають: семінари; співпрацю в межах і поза темою; дослідницькі поїздки та участь у конференціях; вибір дослідницьких питань, методів та теорій; відносини і політика, пов'язані із зовнішніми постачальниками грантів.

Варто розглянути процедуру самооцінювання. Опис діючої ситуації передбачає загальний опис досліджень, проведених у межах наукової галузі, частково як самостійний вид діяльності та частково як складова компонента освіти на різних рівнів. У цей розділ має бути включена наступна інформація: кількість дослідників, в тому числі і докторантів, а також форми зайнятості / частка часу на дослідження в рамках службових обов'язків; наявність досліджень із зовнішнім фінансуванням у межах теми, з ретроспективним поглядом на те, наскільки успішна тема сьогодні в цьому плані; відносна значущість прямого урядового фінансування досліджень першого та другого циклів для призначення на посади; зв'язок між дослідженнями та навчанням першого та другого циклу; наявність магістрів та докторантів та їх внесок у розвитку та якості досліджень (HTRQ14, 2014, p. 354).

Ще одним важливим елементом в описі є профіль наукових досліджень у порівнянні з іншими шведськими ЗВО та у галузі досліджень загалом. Видавнича та дослідницька комунікація визначається традиційними публікаціями та комунікаційними стратегіями, що характеризують предмет в Університеті Лунда.

SWOT-аналіз – це описова частина самооцінювання, яка висвітлює особливості та результативність дослідження з точки зору змісту, методології, впливу, зовнішнього фінансування, продуктивності. Характеризуються заходи щодо робочої ситуації дослідників: час на дослідження, ресурси (бібліотеки, гранти на подорожі тощо), створення робочих місць, спеціальні ініціативи щодо

підтримки, що призвели до позитивних результатів, а також визначаються заходи, що виявилися менш ефективними; статус предмета в рамках кафедри / факультету / університету.

Описують перспективи: предметні галузі та методи дослідження, проблеми та питання, що вважаються перспективними для розробки; можливості співпраці – національні та міжнародні в межах теми та через суміжні тематичні дослідження; можливості стимулювання інтересів наукових співробітників у перспективних напрямках; майбутні зміни персоналу, зокрема працевлаштування та новий набір, включаючи докторантів (HTRQ14, 2014, р. 355).

Зразок питань, що пропонуються для самооцінювання, подано нами у Додатку Ф наведені питання повинні розглядатися як джерело допомоги керівникам кафедри контексті структурування їхніх заяв про науково-дослідну діяльність на кафедрах. Дані питання розглядаються як керівні принципи, де відзначається кожне окреме запитання (HTRQ14, 2014 р. 358-359).

Основні завдання щодо забезпечення та покращення якості в Університеті Лунда: оцінювання вищої освіти; валідація – забезпечення якості нових програм і курсів; національна система оцінювання якості; опитування випускників; оцінювання курсів та звіти про оцінювання курсу; публікації – звіти про опитування та дослідження; організація співпраці із випускниками (Quality assurance and enhancement, 2020).

Пропонуємо детальніше розглянути основні завдання щодо забезпечення та покращення якості в Університеті Лунда.

Передусім, йдеться про оцінювання вищої освіти (курсів та програм), яке проводиться за допомогою зовнішнього та внутрішнього оцінювання. Внутрішнє оцінювання є важливою частиною забезпечення якості у Лундському університеті і здійснюється за допомогою різних процесів оцінювання (Evaluation of higher education, 2019).

Процес валідації передбачає перегляд та оцінювання якості нових освітніх програм. Аналогічним чином затверджують окремі курси, які можуть сприяти

отриманню певної кваліфікації або ступеня. Перевірка здійснюється на основі критеріїв огляду якості умов для реалізації і забезпечення певної програми. Валідація забезпечує умови для існування програм, що підтримують високий стандарт, як на національному, так і на міжнародному рівні, а отже, валідація ґрунтується на застосуванні міжнародних керівних принципів, представлених у Європейських стандартах та рекомендаціях (Validation – quality assurance of new programmes and courses, 2019).

Рішення про створення або призупинення дії освітніх програм приймається Радою з питань освіти (Establishment and discontinuation of courses and study programmes, 2019).

Внутрішнє оцінювання є важливою частиною забезпечення якості у Лундському університеті і здійснюється за допомогою різних процесів оцінювання, а саме: опитування першокурсників; тематичні опитування; опитування випускників. Опитування першокурсників проводиться упродовж першого семестру. Мета – врахувати досвід студентів першокурсників та їхній шлях до університету та вищої освіти. Опитування проводяться в режимі онлайн зі студентами усіх факультетів, включає низку загальних питань і запитань, що стосуються факультету. Вони проводяться та координуються Офісом з якості та оцінки у співпраці з факультетами. Результати можуть бути представлені як у рамках факультетів, так і в усьому університеті. Тематичні опитування стосуються висвітлення конкретного питання. Ці дослідження проводяться на регулярній основі і методи варіюються в залежності від спрямованості опитування (Surveys, 2020). Опитування випускників є необхідним для загального пакету документації, що утворює комплексну систему забезпечення якості. Дослідження випускників Університету Лунда мають на меті описати вимоги ринку праці щодо навчальних курсів і освітніх програм університету, а також досвід проведення досліджень (Surveys, 2020). Останнє опитування випускників було проведено у 2016 році за допомогою онлайн-анкети (Student barometer survey and other investigations, 2017).

Організація співпраці із випускниками: випускники є важливими учасниками освітнього процесу в Університеті Лунда, а також джерелом інформації, яка є цінною для системи забезпечення якості університету. Вони беруть участь в опитуваннях та заходах, зокрема: проводять гостьові лекції або забезпечують студентам керівництво за програмами наставництва (Alumni Relations, 2019).

Для проведення дослідження в Університеті Лунда використовується Sunet Survey – це інструмент дослідження для онлайн-опитувань в рамках забезпечення якості та досліджень; використовується для оцінювання курсів та інших типів обстежень; полегшує створення анкет та розповсюдження опитувань за допомогою посилань або електронної пошти; є безкоштовною для співробітників та студентів Університету Лунд (Sunet Survey – a survey tool, 2019).

Відповідно до Правил процедури університету, викладачі несуть колективну відповідальність за забезпечення якості та розвиток освіти. Важливим елементом роботи над підвищенням якості університету Лунду є навчання через організаційні мережі (Policy for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University, 2018, p. 2).

Робота з підвищення якості зосереджується на таких положеннях: фактичні результати навчання відповідають результатам навчання та цільовим завданням; освіта зосереджується на навчанні студентів / докторантів; освіта базується на наукових та / або мистецьких засадах, а також на досвіді; викладацький склад, включаючи керівників, має відповідний досвід щодо предмета викладання та навчання у сфері вищої освіти, предметно-викладацькі та інші навички, навчальний потенціал є достатнім; освіта повинна бути актуальною для студентів і аспірантів, а також задовольняти потреби суспільства; студенти й аспіранти мають вплив на процес планування, виконання та подальшу діяльність університету; відповідне середовище навчання та навчання з добре функціонуючою підтримкою є доступним для всіх; постійне спостереження та розвиток освіти; інтернаціоналізація та

міжнародні перспективи; гендерна рівність і рівні можливості перспективи інтегровані в галузі освіти; просвітницькі аспекти щодо сталого розвитку (Policy for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University, 2018, p. 3).

Закон «Про вищу освіту» Швеції (1992:1434) передбачає, що діяльність ЗВО має бути організована для забезпечення високих стандартів освітньої та наукової діяльності. Зазначається, що процедури забезпечення якості – це спільна турбота персоналу та студентів ЗВО.

Політика Лундського університету щодо забезпечення якості та підвищення якості освіти, затверджена 15 березня 2018 року, описує процеси, відповідальність та організацію, а також критерії для роботи з підвищення якості (Regulations for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University, 2018, p. 1). Важливу роль у забезпеченні внутрішньої системи якості вищої освіти відіграють Ради факультетів, які несуть відповідальність за регулярне оцінювання якості курсів і програм з метою підтримки та підвищення якості. Ради факультетів здійснюють оцінювання освіти в контексті дотримання вимог: освітня діяльність повинна оцінюватися не частіше ніж кожні шість років, починаючи з 1 січня 2019 року. Ради факультетів розробляють процедуру для подальшого контролю за якістю освіти та підвищенням якості в межах своєї сфери відповідальності.

Політика Лундського університету щодо забезпечення якості та підвищення якості освіти визначає основи управління якістю в університеті. Ці керівні принципи ґрунтуються на освітній політиці та надають пропозиції щодо проведення оцінювань курсів першого та другого циклів, освітніх програм. Іншими словами, мета керівних принципів полягає в тому, щоб пояснити, як завдання з оцінювання можна виконати на практиці (Guidelines for evaluation of first- and second-cycle courses and study programmes, 2019, p. 1).

Ради факультетів відповідають за виконання та прийняття рішень, що стосуються оцінювання освіти, виходячи з того, що всі курси та навчальні програми на всіх трьох рівнях освіти (першого, другого та третього циклу)

повинні бути оцінені щонайменше один раз кожні шість років. Факультети визначають індивідуально, чи і якнайкраще згрупувати курси та освітні програми у відповідні кластери для оцінювання.

Використовують різні методи для оцінювання якості. У якості підтримки Університет Лунда надає різні послуги, інструменти та супровідні документи, які можна використовувати для оцінювання освітніх програм та курсів. Критерії оцінювання базуються на цілях, передбачених Законом про вищу освіту, Постановою про вищу освіту (включаючи якісні цілі), Стандартах та рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Guidelines for evaluation of first- and second-cycle courses and study programmes, 2019, p. 1).

Політика оцінювання наголошує на важливості експертної оцінки, яка може бути реалізована шляхом залучення наукових / мистецьких та освітніх експертів, наприклад, з інших ЗВО Швеції чи з-за кордону, які разом із студентськими представниками виступають в якості експертної комісії. Експертна комісія може бути доповнена експертами з іншого факультету в університеті. Експерти, які представляють професійні сфери, та інші можливі цільові групи, також можуть зробити свій внесок в оцінювання, наприклад, як члени експертної комісії. Основним принципом є те, що експертна комісія повинна мати легітимність та можливість оцінювати якість освіти (Guidelines for evaluation of third-cycle courses and study programmes, 2019, p. 2).

Рада факультету, яка несе колективну відповідальність за якість власних дій, може за погодженням з курсами та освітніми програмами, що підлягають оцінюванню, приймати рішення щодо складу експертів. Представники студентів призначаються студентськими спілками факультетів або студентськими спілками Лундського університету (Guidelines for evaluation of first- and second-cycle courses and study programmes, 2019, p. 2-3), (Guidelines for evaluation of third-cycle courses and study programmes, 2019, p. 2).

Представників докторантів призначають докторські студентські комітети факультетів, або, якщо таких немає, Спілка докторів Лундського університету

(The Lund Doctoral Students' Union) або Факультет Інженерії Відділу Студентського Союзу докторантів (Guidelines for evaluation of third-cycle courses and study programmes, 2019, p. 3).

У Додатку А-16 систематизовано перелік документів, що підтверджують оцінювання курсів та освітніх програм першого, другого та третього циклів. Стратегічний план розвитку Університету на 2017-2026 рр. визначає п'ять напрямів розвитку. У додатку А-17 представлено пріоритетні напрями розвитку Університету Лунда на 2017-2026 роки.

Отже, як свідчить виконаний аналіз досліджуваний університет володіє розвиненою внутрішньою системою забезпечення якості, що функціонує відповідно до міжнародних стандартів та чинного законодавства Швеції.

Цікавим є досвід Університету Гетеборга щодо забезпечення якості освіти. Університет Гетеборга характеризується багатьма привабливими освітніми програмами і освітніми курсами. Відповідно до оцінок, проведених Національним агентством, приблизно 20 програм університету входять до п'ятірки найкращих у країні у відповідних галузях. За останнє десятиліття університет взяв на себе більш масштабні зобов'язання за розвиток освіти і таким чином основну відповідальність за забезпечення компетентності на регіональному рівні. У багатьох галузях, як на національному, так і на міжнародному рівнях, Університет Гетеборгу відіграє провідну роль у наукових дослідженнях (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 4).

У стратегічному плані Гетеборзького університету на 2007–2010 роки акцент робиться на важливості розробки показників якості як основи для управління якістю та для використання при визначенні пріоритетів (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 6).

Основою для якісної академічної освіти є те, що вона тісно пов'язана з останніми результатами досліджень і проводиться таким чином, що викликає інтерес одночасно з її ефективністю. Гетеборзький університет намагається розробити самодостатнє середовище, яке є важливим для зміцнення зв'язків з

дослідженнями. Університет створив новий підрозділ професійного розвитку та інтерактивного навчання для реалізації завдання щодо розробки альтернативних форм навчання в рамках програм та курсів для всієї організації (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 19). Отже, розвиток якості в Гетеборзькому університеті відбувається за двома основними принципами: 1) розподіл ресурсів на користь діяльності з потенціалом розвитку та стратегічним значенням; 2) розвиток якості всіх видів діяльності, якими хоче займатися університет (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 30).

З 2005 року управління якістю здійснювалося на рівні факультету за допомогою так званих аудиторських перевірок. Декани факультетів, керівники кафедр та студенти перевіряють управління якістю на факультеті та подають звіт керівництву університету. Аудит чітко орієнтований на те, як керівництво на рівні факультету та кафедр стежить за розвитком якості та вносить корективи у разі необхідності. Таким чином, аудит формує як усвідомлення відповідальності за якість, так і знання методів роботи, як у аудиторів, так і у тих, кого перевіряють. На рівні факультету розробляються еквівалентні механізми подальшого спостереження.

Факультети намагаються різними способами стимулювати розвиток якості шляхом розподілу ресурсів. Гетеборзький університет розглядає можливість запровадити модель управління, в якій контроль якості досягається за допомогою поєднання діалогу, управління якістю та розподілу ресурсів. Мета запровадження моделі –полегшити контроль якості і стратегічного профілювання. Структура моделі враховує як задокументовані результати роботи, так і плани на майбутнє; показники інтерпретуються як основи для прийняття рішень (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 31).

Університет Гетеборгу використовує регулярні опитування, щоб відстежувати, як співробітники та студенти оцінюють університет як робоче місце. Особлива увага приділяється лідерству. Адміністрація повинна бути

впевнена у якості керівництва з метою досягнення відповідних та раціональних заходів (Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012, 2009, p. 34).

У Національному агентстві оцінювання якості роботи, що проводиться у великих шведських університетах, Університету Гетеборга та Університету Лінчепінгу було присвоєно найвищу оцінку «А». У звіті Національного агентства Гетеборзький університет отримує похвалу за свою внутрішню систему перевірки якості, яка, серед іншого, складається з так званих аудиторських перевірок, де факультети оцінюють один одного (University of Gothenburg receives top grade for quality assurance work, 2009).

Політика забезпечення якості Університету Гетеборгу (з 2005 р.) визначає такі положення: управління якістю полягає у залученні всіх галузей наукової роботи та організаційних секцій університету; управління якістю повинно здійснюватися як командна робота між керівництвом, співробітниками та студентами; студентам університету має бути надана можливість брати участь в управлінні якістю в різних розділах університету; встановлюючи цілі для роботи університету, створюючи стимули та інші передумови, керівництво на рівні університету, факультетів та кафедр сприяє покращенню та зростанню успіху університету; досвід провідних науково-дослідних та освітніх середовищ повинен використовуватися в роботі безперервної якості та розвитку; чіткі документи щодо політики, якими можна керуватись, є важливою частиною управління якістю; навчальна робота університету повинна постійно контролюватися, а результати повинні бути основою для заходів, спрямованих на розвиток якості, тим самим зробити ЗВО більш успішним; оцінки завжди повинні спричинити рішення щодо можливих змін; відкритість створює хорошу основу для розвитку якості.

Групу аудиту формують декан, заступник декана, голова адміністрації, представник від студентів, радник проректора з питань управління якістю (голова), координатор якості (секретар). Аудитори перевіряють матеріали факультету, зокрема: документи для управління якістю; стратегічний план /

план роботи; інші відповідні політичні документи; плани дій; оцінки; річний звіт (компоненти річного звіту: передумови та вступ; зображення системи постійного вдосконалення якості факультету; спостереження та аналіз; можливості вдосконалення; хороші приклади / найкраща практика; додатки: матеріали та програма відвідування сайту) (EQUAF, 2009). З метою більш системного ознайомлення із можливостями вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості Університету Гетеборг, пропонуємо зразок-практикум (див. Додаток X).

2011 року Університет Гетеборга ініціював процес, спрямований на створення довгострокової (2013-2020 рр.) основи для свого подальшого розвитку («Бачення-2020»), включаючи основні структурні зміни в частині викладацької та науково-дослідної діяльності (Pinheiro Rómulo, 2019, p. 10).

2010 року проведено «Дослідницьке оцінювання розвитку досліджень в Гетеборзькому університеті, 2010» (Research Evaluation for Development of Research at the University of Gothenburg, 2010). Це перше оцінювання всіх досліджень в Університеті Гетеборга в цілому, мета – дати загальне уявлення, а не ранжувати індивідуальну роботу близько трьох тисяч дослідників. Важливо також підкреслити, що не було наміру порівнювати різні дисципліни в університеті безпосередньо між собою, а в кожному конкретному випадку оцінювати їх відповідно до міжнародних стандартів у власній галузі (RED10 Research Evaluation, 2011, p. 7). Процес оцінювання RED10 передбачав взаємозумовлені та взаємозалежні види оцінювання: самооцінювання – оцінка міжнародними експертами – доповідь – бібліометричний аналіз – планування.

Оцінювання проводилось у двох «напрямах». Першим було самооцінювання кафедр, яке проводилося експертами – 122 міжнародно відомі вчені. Сформовано 18 експертних комісій. Другий складався з детального бібліометричного аналізу.

Оцінки експертів ґрунтуються на описі та самооцінюванні результатів досліджень з кожного факультету, записах даних про працівників і докторантів, списках публікацій та базовій статистиці щодо кількості публікацій у різних

категоріях за рік. Кожна комісія засідала 1-2 дні, щоб обговорити завдання (RED10 Research Evaluation, 2011, p. 8).

Проект розпочато 2009 року, планування здійснювалося на основі результатів оцінювання, отриманих у Лундському університеті. Референтна група, що складається з усіх деканів та представника зі студентів вивчила плани та ідеї, а 1 лютого 2010 року розпочався тримісячний термін самооцінювання.

До наступного етапу залучено понад 3000 осіб: керівники кафедр, декани та віце-канцлер, а також кожен дослідник та доктор наук, які працювали над збиранням даних, публікацій, фактів та текстів, а також адміністративні працівники різних рівнів, включаючи університетську бібліотеку.

Відредаговані тексти та оглядові таблиці отриманих даних були надіслані експертам у липні 2010 року. У кінці листопада відбулися візити до кафедр, а також зустрічі з керівниками кафедр, деканами, віце-канцлером та різними категоріями дослідників. Після цього були доопрацьовані звіти експертів. Внутрішні порівняння та дискусії упродовж тижня сприяли формуванню загальних висновків, коментарів та рекомендацій для університету (RED10 Research Evaluation, 2011, p. 9).

Оцінювання у Гетеборзькому університеті здійснювалося відповідно до таких критеріїв: якість (міжнародний показник та інноваційна потужність); продуктивність (наукове виробництво); унікальність/незвичність; актуальність (наукове, соціальне і соціально-економічне значення); організаційний потенціал (гнучкість, контроль та лідерство); інтерактивна життєздатність. Зміст основних критеріїв оцінювання досліджень подано у Додатку А-18.

Експертам запропоновано оцінити або прокоментувати майбутні плани, можливості щодо науково-дослідницької діяльності та викладання, взаємодію із суспільством, питання гендерних і рівних можливостей та інші відповідні питання, як зазначено нижче. У випадках, коли дослідження мають національний характер і, на думку фахівців з оцінювання, повинні залишатися такими, поняття «міжнародна увага» або «міжнародний вплив» тощо, у вищезазначених критеріях оцінювання можуть бути замінені на «міжнародне

порівняння» (RED10 Research Evaluation, 2011, p. 32). Звіт експертів складався з таких підрозділів: загальна оцінка (кафедри); якість досліджень, продуктивність, унікальність та актуальність; організація і науково-дослідницька інфраструктура; співпраця та мережі; плани на майбутнє; потенціал та можливості; науково-дослідна діяльність та викладання; взаємодія з суспільством; питання статі та рівних можливостей; інші питання (RED10 Research Evaluation, 2011, p. 34).

Університет Гетеборга прагне підтримувати дуже високу якість. Постійне вдосконалення якості (Continuous Quality Improvement (CQI) (далі ПВЯ) підтримує позитивний розвиток досліджень і освіти університету, що призведе до національної та міжнародної конкурентоспроможності.

ПВЯ є невід'ємною частиною регулярної діяльності, сприяє розвитку культури якості, а це означає, що співробітники та студенти формують почуття відповідальності та відданості тому, що якість дій є високою та постійно розвивається. Різноманітні місця, діалог і переговорні процедури є важливими елементами розвиненої культури якості (The University's Continuous Quality Improvement, 2017).

З червня 2016 року Університет Гетеборга дотримується Політики щодо забезпечення якості та постійного вдосконалення якості. У серпні 2017 року політика та її настанови були переглянуті з метою чіткого включення докторантури. У вересні 2018 року в освітню політику були внесені питання показників сталого розвитку, гендерної рівності та інтернаціоналізації. Окрім того, були внесені незначні правки технічного характеру (Policy for Quality assurance and CQI, 2019).

Згідно з політикою Університету Гетеборга щодо забезпечення якості та постійного підвищення якості, кожен факультет університету повинен систематично працювати над розвитком освітніх послуг. Університет Гетеборга має традицію проводити аудиторські перевірки на різних рівнях (PeerAudit, 2019). Група аудиту призначається для кожного факультету і, як правило, вона складається з шести осіб: член Ради заступника ректора з питань управління

якістю (керівник), декан, заступник декана і декани інших трьох факультетів, студентського представника та координатора (секретаря) з управління якістю.

Факультетський аудит проводиться що три роки (три факультети на рік). Матеріал для аудиту може охоплювати річний звіт; нормативні документи управління якістю; стратегічний план / план роботи; інші відповідні освітні документи; оцінки; плани дій (Faculty Audit, 2019).

Під час візиту до факультету, група аудиту зустрічається з різними працівниками і студентами. Проводиться співбесіда. Члени аудиторської групи можуть наводити приклади з інших факультетів і повинні бути активними в обговоренні. Після візиту, група аудиту складає звіт, в якому описується, як вони отримали досвід на факультеті з питань розвитку; пропонуються напрями вдосконалення та зразки роботи факультету. Адміністрації факультету надається можливість прокоментувати попередню версію звіту, після чого група аудиту складає остаточний варіант звіту (Faculty Audit, 2019).

Документами щодо якості освіти Університета Гетеборга є Бачення 2020 з планами дій та оперативних планів (Vision 2020 with action and operational plans); Правила процедури та делегування політики влади (Rules of Procedure and Delegation of Authority Policy); Політика професійного розвитку та програма педагогічних ідей (Policy for Pedagogical Development and Pedagogical Ideas Programme); Адміністративні процедури для створення і поетапної відмови від основних областей дослідження / програм / предметів третього циклу в Університеті Гетеборга (Administrative procedures for the setting up and phasing out of main fields of study/programmes/third-cycle subjects at the University of Gothenburg) (Policy for Quality Assurance and Continuous Quality Improvement of Education at the University of Gothenbur, 2016).

3.4. Можливості творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні

Європейська освіта сьогодні – це ступенева підготовка фахівців, потужна університетська наука, мобільність учасників освітнього простору, а також

надзвичайно висока відповідальність перед суспільством за якісну складову, контрольовану громадськістю і власним авторитетом. Створення спільного європейського освітнього простору змінює функції освіти, робить вирішальною її роль у соціально-економічному розвитку європейських країн та забезпечує підвищення якості освіти. Загалом питання якості вищої освіти є наріжним питанням європейської освіти. Головним виміром якості є те, чи задоволені освітніми програмами споживачі освітніх послуг, і чи, як наслідок, вони інтегровані у ринок праці, ідеально, в масштабах усього європейського континенту.

Важливим аспектом методології наукового дослідження, що передбачає вивчення зарубіжного досвіду, його співставлення та порівняння, виступає проблема – яким чином і в яких формах можливе використання / впровадження вивченого досвіду. Доцільність звернення до досвіду різних країн, у нашому дослідженні – шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти – не підлягає сумнівам. Взаємозв'язок та взаємопроникнення різних національних культур сприяє розвитку людства у планетарному масштабі. В умовах сьогодення жодна розвинута країна не може дозволити собі ізолюватися від світового співтовариства. Це повністю стосується і сфери освіти.

У контексті проведення зарубіжних досліджень у сфері освіти доцільно співставляти такі національні освітні системи, які паралельно зі специфічними відмінностями мають також характерні спільні ознаки. Разом з тим вважаємо, що малоефективними результатами буде співставлення тих національних освітніх систем, які не мають між собою нічого, чи майже нічого спільного. Саме тому у контексті вивчення зарубіжного досвіду ми вважаємо за доцільне співставити особливості формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції та етапи становлення означеної системи в Україні (Цюк, 2019d).

Проблема оцінювання якості вищої освіти в Україні на сьогодні постала надзвичайно актуально. І цей напрям в освіті є світовим та європейським трендом. Як зазначає Андреас Шлейхер (2018), міжнародний порівняльний аналіз показує, що можливо в освітній царині з погляду якості, рівності й

ефективності послуг, що їх досягнули світові лідери освітньої галузі. Такий аналіз допоможе політикам встановити досяжні цілі, засновані на показниках, які можна виміряти. Він також допоможе зрозуміти, як різні освітні системи розв'язують подібні проблеми. міжнародна перспектива дає змогу політикам і практикам виробити чіткіше уявлення про освітні системи і краще усвідомити концепції й структури, сильні й слабкі сторони, що лежать в основі цих систем. Перш ніж змінити й поліпшити освітню систему, її треба зрозуміти (с. 39).

Центральною категорією у концептуальному аналізі системи освіти виступає категорія якості, яку активно використовують у своїх наукових дослідженнях та професійній діяльності філософи, економісти, управлінці, соціологи та педагоги (Цюк, 2019d).

Якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання (Якість освіти, 2019).

Перспективи імплементації ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні ми будемо формулювати у контексті подання характерних ознак як самої системи вищої освіти, так і особливостей її якісного оцінювання. Одним із аспектів вищої освіти є особливості організації вступу у заклади вищої освіти. Аналіз запропонованих нами результатів проведених досліджень дає можливість констатувати, що однією з підстав вступу у заклади вищої освіти Швеції може бути 4-річний стаж роботи за умови, якщо абітурієнту не менше 25 років, а також рівень знань шведської й англійської мов відповідає вимогам програми старшої середньої школи. Вважаємо, що наявність необхідного практичного досвіду роботи може стати вагомою підставою для зарахування студентів на навчання (у межах обраної спеціальності), особливо коли це стосується заочної форми навчання (Цюк, 2019d).

Ще однією особливістю системи вищої освіти є зарахування абітурієнтів до лав студентів, коли кількість бажаючих значно перевищує запропоновану університетом кількість місць. У Швеції, якщо кількість запропонованих закладом місць менша, ніж кількість бажаючих навчатись у ньому, проводиться конкурс, критеріями якого є: шкільні оцінки, інколи – стаж роботи, а також результати єдиного університетського тесту, який був уведений після реформи 1977 року з метою надання можливості отримати вищу освіту тим молодим людям, які не мають атестата про середню освіту. З 1991 року університетський тест складають усі охочі навчатись у закладах вищої освіти Швеції, який проводиться двічі на рік, у квітні та жовтні. Вважаємо за доцільне переглянути можливість упровадження єдиного університетського тесту для вступу у заклади вищої освіти України, оскільки результати виконання завдань абітурієнтами показують рівень сформованості загальних компетентностей, що характеризують рівень розвитку абітурієнта (Цюк, 2019d).

Проаналізуємо складові єдиного університетського тесту. Практичною реалізацією цього заходу займаються університети або університетські коледжі. Єдиний університетський тест складається з 5 частин:

- 1) інтерпретування діаграм, таблиць та карт; питання, що входять до складу цієї частини, вимагають уміння отримати та проаналізувати інформацію з різних джерел;
- 2) робота з лексикою; метою цієї частини тесту є перевірка розуміння значень слів та понять (лексеми можуть бути як шведськими (у нашому випадку – українськими), так й іншомовного походження; як активної, так і пасивної лексики; слова охоплюють різноманітні сфери життя);
- 3) розуміння прочитаного; при виконанні завдання перевіряється вміння сприймати й декодувати текст;
- 4) розуміння прочитаного англійською (для ЗВО – іншою іноземною мовою); до складу цього завдання входять тексти англійською (або іншою іноземною) мовою, різноманітні за обсягом та будь-якого структурно-функціонального стилю; один з них, як правило, містить пропущені слова; при перевірці третього

та четвертого завдань акцент робиться на відтворенні деталей тексту та умінні висловлювати власну думку щодо прочитаного;

5) обробка інформації; виконання цієї частини єдиного університетського тесту передбачає володіння математичними вміннями та навичками (абітурієнт повинен визначити, чи має він достатньо даних для вирішення поставленої перед ним проблеми); при перевірці цього завдання звертається увага на вміння робити логічні висновки.

Важливим напрямом забезпечення якості вищої освіти є упровадження університетських рейтингів у систему забезпечення якості вищої освіти, що сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо вітчизняних університетських рейтингів. Як ми уже зазначали, в світі найпопулярнішими є три системи оцінювання ЗВО: Шанхайський рейтинг (The Academic Ranking of World Universities), рейтинг QS (The QS World University Rankings), Times Higher Education. Бути у списках цих рейтингів вважається ознакою успішності певного ЗВО, а отже, це забезпечує і відповідну кількість студентів, і сприяє ефективному якісному добору викладачів, і покращенню фінансування, і підготовку конкурентоспроможних фахівців тощо.

Вважаємо, що ситуацію із залученням провідних вітчизняних закладів вищої освіти до вказаних рейтингів необхідно виправити, спираючись на основні критерії оцінювання, які використовуються університетами та коледжами Швеції, зокрема: репутація в академічному середовищі, цитованість наукових публікацій представників університету, співвідношення кількості викладачів і студентів, ставлення роботодавців до випускників, а також відносна чисельність іноземних викладачів та студентів тощо.

Варто зазначити ще один показник якості та кількості в рейтингах представників певних держав, що свідчить про належну підтримку зі сторони держави. Зокрема, у більшості рейтингів переважають представники з Великобританії та США. Наприклад, у Шанхайському рейтингу у першій десятці ми бачимо 9 представників США та 1 з Англії. Якщо поглянемо на

цього річчї рейтинги Times Higher Education, то тут є певні відмінності: 6 представників США, 3 Великобританії та 1 представник з Швейцарії.

Варто зазначити, що складання світових та вітчизняних рейтингів носить складний та суперечливий характер. Водночас, упровадження університетських рейтингів у систему забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо вітчизняних університетських рейтингів, а саме: присутність порівняно більшої кількості вітчизняних фахових видань у різноманітних наукометричних базах даних, системах цитування; висока активність викладачів університетів стосовно публікування результатів власних наукових досліджень у закордонних наукових виданнях та зацікавленості провідних вітчизняних ЗВО у високих місцях у світових рейтингах. Слід зазначити, що досвід використання індикаторів та критеріїв світових університетських рейтингів, необхідний для удосконалення, конкретизації, уточнення та модифікації підходів, методології, критеріїв та показників при складанні вітчизняних університетських рейтингів. Саме такий досвід може стати першочерговим чинником, що дасть можливість нашим університетам потрапити у найближчому майбутньому до першої сотні провідних університетів світу.

Важливим напрямом створення системи якості вищої освіти у Швеції є широке залучення студентства до системи оцінювання. Студентська громада бере активну участь у внутрішньому оцінюванні забезпечення якості іє важливою частиною організації освітнього процесу в університеті. Внутрішнє оцінювання здійснюється за допомогою різних процесів оцінювання, зокрема: опитування студентів першого курсу, мета якого полягає в тому, щоб врахувати досвід студентів, які щойно почали навчання, та їхній шлях до університету й вищої освіти; опитування студентів першого курсу проводяться в режимі он-лайн і адресовані студентам усіх факультетів. Результати можуть бути представлені як у рамках факультетів, так і в усьому університеті. Опитування студентів першого курсу проводяться та координуються Офісом з якості та оцінювання у співпраці з факультетами.

Використовують також тематичні опитування, які стосуються конкретного напрямку навчання або перспективи освіти. Ці дослідження проводяться на регулярній основі і метод варіюється в залежності від спрямованості опитування; отримані результати спрямовані на удосконалення різних рівнів та напрямів освіти в межах університету.

Вагомого значення надають опитуванню випускників, що здійснюється у рамках документації, необхідної в комплексній системі забезпечення якості, до уваги беруть досвід колишніх студентів і докторантів. Одним із аспектів внутрішньої системи якості є активне залучення до системи оцінювання студентів, що доцільно широко запроваджувати й у вітчизняних закладах вищої освіти. Ми вважаємо, що у такий спосіб студенти зможуть не тільки контролювати організацію освітнього процесу у конкретному ЗВО, але й бути активними учасниками оновлення змісту освітніх програм, добору найбільш оптимальних форм і методів навчання, створення програм практичної підготовки. Отож, ми зазначаємо, що залучення студентів до оцінювання якості вищої освіти повинно стати обов'язковою складовою системи забезпечення якості вищої освіти.

Теоретико-методичний аналіз досліджуваної нами проблеми, означені результати якого представлені у попередніх розділах нашого дисертаційного дослідження, дають можливість констатувати, що система оцінювання якості вищої освіти у Швеції розроблена на високому рівні і представлена мережею незалежних експертів.

Перший – незалежний орган, колишнє шведське Національне агентство з вищої освіти, на даний час – Шведський орган вищої освіти, який оцінює всі предмети та освітні програми, що пропонуються в усіх освітніх установах, за призначенням уряду (Swedish Government Bill №28, 2000).

Другий експерт – Urank – приватна комерційна асоціація, яка формує чотири широкі рейтинги у чотирьох галузях (технологія, природничі науки, гуманітарні науки / суспільні науки і медицина), і три спеціалізовані предметні рейтинги (програми для бізнесу та економіки, програми для соціального

працівника і психолога). Його мета – визначити рівень якості вищої освіти за щорічним рейтингом на основі опитувань і порівнянь гарантованої якості кількісних даних. Інформація про якість в освіті спрямована на перспективних студентів, ринок праці, громадськість та інших зацікавлених сторін у сфері вищої освіти. Urank підкреслює, що оцінювання стосуються виключно бакалаврату. Враховуючи, що науково-дослідні ресурси становлять передумови для забезпечення освіти на основі досліджень, ці аспекти включені в основні критерії якості (Forneng, Lind, & Nybom, 2014).

Третій – Торгово-промислова палата Південної Швеції, що ранжує якість вищої освіти і наукових досліджень, які спрямовані на промисловість і комерцію. Рейтинг, який пропонує Торгово-промислова палата Південної Швеції, ґрунтується на наступних восьми критеріях і пов'язаних з ними індикаторах: ефективність навчання студентів останнього курсу (студентський рейтинг, середня оцінка впродовж трьох років); популярність серед студентів(вперше розробка додатків протягом останніх двох років); навчальні ресурси (кількість викладачів на студента); кваліфікація викладача (частка викладачів з PhD); міжнародний обмін (частка іноземних студентів у програмах обміну); популярність серед компаній (частка зовнішнього фінансування наукових досліджень); ефективність докторантури (кількість ступенів (ліценціата і докторських) на кількість діючих докторів філософії); продуктивність дослідження (кількість наукових публікацій).

Четвертий експерт – Конфедерація шведських підприємств (Svenskt Näringsliv), оцінювання проводиться бізнес-федерацією Конфедерації Шведського Підприємства (Svenskt Näringsliv). Це ранжування програм вищої освіти, не установ, й орієнтоване на людей, які збираються обирати де і що вивчати. Розробники намагалися охопити всі програми, що ведуть до ступеня на основний або підвищений рівень. Рейтинг не намагається охопити якість цілих установ, але класифікує індивідуальні програми. Одним з недоліків є те, що він припускає, що всі студенти дотримуються програм, не звертаючи уваги

на той факт, що ступінь може бути досягнуто різними способами (Svenskt Näringsliv, 2014).

Активна діяльність мережі незалежних експертів дає можливість об'єктивного оцінювання системи вищої освіти, якості освітніх програм та якості підготовки фахівців на різних освітніх рівнях. Характерною особливістю оцінювання різних експертів є добровільність та мотиваційна зацікавленість кожного ЗВО зокрема. Це означає, що послугу щодо оцінювання якості вищої освіти замовляє не Міністерство освіти чи муніципальний орган влади, а сам університет зголошується, щодо проходження процедури оцінювання якості освіти (у наших умовах вітчизняної системи вищої освіти – це планова акредитація, яка проходить з періодичністю 5-10 років).

Варто зазначити, що загальній процедурі оцінювання якості системи вищої освіти передуює одно-дворічна система підготовки-консультування. Це передбачає, що за ЗВО (після подання офіційного звернення адміністрацією університету щодо бажання пройти акредитацію) закріплюється консультант-експерт, який упродовж означеного часу надає всю необхідну консультативну допомогу у підготовці необхідних матеріалів та систематизації даних, які повинні відображати різні аспекти якості вищої освіти. Для проведення акредитації обумовлюються критерії оцінювання та визначаються напрями, які підлягають оцінюванню. Особливістю оцінювання якості вищої освіти в університетах Швеції є те, що одна процедура акредитації може охоплювати як декілька напрямів оцінювання (наприклад, якість освітніх програм, професійну підготовку викладачів, успішність студентів), так і чітко обумовлений лише один напрям оцінювання: наприклад, якість підготовки бакалаврів конкретної спеціальності).

Зараз у рамках трансформації структури управління освітою, основні критерії для визнання академічної успішності та досягнень змінюються. Якщо традиційними критеріями оцінювання вважалася академічна репутація і публікації, то новими критеріями є кількість успішних студентів, кількість докторантів, кількість наукових статей, фінансування тощо. Крім того,

з'явилися спеціальні установи з акредитації, які здійснюють оцінювання та акредитацію нових курсів та нових бакалаврських і магістерських програм – незалежні акредитаційні агенції.

Акредитаційні агенції – механізм «зовнішнього» оцінювання якості. Їхніми формальними критеріями, яким університет повинен відповідати, є фінансування, персонал, сертифікати, додаток до диплома та інфраструктура університету. Своєю чергою, «внутрішнє» оцінювання якості – це індивідуальне оцінювання семінарів та лекцій, оцінювання навчальних програм, і оцінювання структури навчального плану.

Якщо перевірка – це внутрішня справа закладу вищої освіти, то акредитацію потрібно здійснювати, наймаючи при цьому відповідну агенцію. Акредитацію здійснюють зовнішні агенції, яких вибирає університет і послуги яких оплачує також університет. При цьому вони перевіряють не сам заклад вищої освіти, а його конкретні освітні програми.

Результати оцінювання якості вищої освіти зовнішніми експертами представляють на сайті Шведського національного агентства з вищої освіти. Заклад вищої освіти з дуже високим рівнем якості отримує грант. Якщо оцінка визначає нижчий показник якості, то заклад повинен пройти другий моніторинг. Якщо переоцінка через рік показує, що ці недоліки все ще зберігаються, Шведське національне агентство з вищої освіти може вирішити скасувати право присуджувати кваліфікацію, відповідне рішення приймає уряд на підставі загальних висновків Шведського національного агентства з вищої освіти. Розподіл фінансування на основі результатів оцінювання розпочато 2013 р.

Система забезпечення якості вищої освіти Швеції систематично розвивається й удосконалюється. Ця система використала досвід національних систем забезпечення якості інших країн, що позитивно позначилося на її формуванні. Проблема системи забезпечення якості вищої освіти залишається чи не однією з найважливіших у сфері вищої освіти Швеції. Водночас, упровадження національної системи забезпечення якості вищої освіти сприяє

вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо самої структури вищої освіти країни. Нам видається важливим розглянути доцільність впровадження окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти, означених нами, у вітчизняну систему забезпечення якості вищої освіти.

На підставі проведеного теоретичного аналізу ми вбачаємо перспективи імплементації ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні через реалізацію відповідних завдань:

- створення необхідних кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних ресурсів з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти;
- обов'язкове запровадження рейтингів університету;
- організація освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти;
- здійснення контролю освітньої діяльності закладів вищої освіти, якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях – навчального закладу, державному та міжнародному (європейському);
- врахування набутого професійного досвіду абітурієнтами для зарахування їх до навчання в ЗВО у межах обраної спеціальності;
- залучення студентів до оцінювання якості вищої освіти – як обов'язкова складова системи забезпечення якості.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Специфіка формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції: національний вимір» означено специфіку формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції у контексті національних особливостей країни; схарактеризовано структуру внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції; означено перспективи творчого застосування ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні; показано доцільність

впровадження окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти.

Показано, що Шведське національне агентство з вищої освіти є державним органом, фінансується за рахунок уряду, є незалежним від міністерства та уряду. Міністр освіти не втручається в процеси оцінювання. Голова Агентства несе спільну відповідальність за всі види діяльності. Існує консультативна рада, яка призначається урядом, що дозволяє йому контролювати діяльність Агентства.

Агентство складається з семи Департаментів. Кожен виконує одне або кілька завдань, покладених на Агентство. Основними функціями Департаменту забезпечення якості є: оцінювання якості програм другого і третього циклу, розгляд права присуджувати кваліфікацію бакалавра, магістра і доктора. Відділ забезпечення якості є найбільшим підрозділом Агентства з точки зору персоналу і бюджету. Упродовж усього свого існування він зберіг одну головну функцію: оцінювати додатки, що дає право на присудження нових кваліфікацій. У розділі запропоновано ґрунтовну характеристику діяльності усіх Департаментів.

Показано, що національна система оцінювання якості Національного агентства з вищої освіти (Шведський орган вищої освіти) включає в себе такі процеси: інституційні відгуки, оцінювання навчальних предметів і освітніх програм, акредитацію. Оцінювання якості здійснюється Шведським органом вищої освіти, але разом з тим кожен заклад вищої освіти має певну автономію у періодичності проведення оцінювання, визначення його критеріїв та розподілу фінансів. Існує декілька моделей забезпечення якості вищої освіти, які забезпечують наступність у доборі механізмів оцінювання, критеріїв та показників.

Схарактеризовано структуру внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції. Показано, що у Швеції в цілому відповідальність за вищу освіту і наукові дослідження покладена на парламент і уряд. Вони приймають рішення щодо правил, які стосуються галузі вищої

освіти. Шведський уряд несе відповідальність за: надання статусу університету; прийняття законодавства, що регулює сектор вищої освіти; фінансування курсів вищої освіти та освітніх програм; фінансування значної частки досліджень; призначення віце-канцлерів закладів вищої освіти; діяльності органів, задіяних у секторі вищої освіти. Зазначено, що заклади вищої освіти, такі як університети та університетські коледжі, відповідають за якість своєї діяльності. Закон «Про вищу освіту» стверджує, що розвиток якості є спільною відповідальністю співробітників і студентів.

У розділі в контексті порівняльного дослідження означено основні напрями імплементації ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні. Зазначено, що система забезпечення якості вищої освіти Швеції систематично розвивається й удосконалюється, спираючись на досвід національних систем забезпечення якості інших країн. Проблема системи забезпечення якості вищої освіти залишається чи не однією з найважливіших у сфері вищої освіти Швеції. Водночас, упровадження національної системи забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо самої структури вищої освіти країни. Показано доцільність впровадження окремих критеріїв оцінювання якості системи вищої освіти у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти, зокрема: активізація діяльності незалежного агентства оцінювання якості системи вищої освіти; добровільність та мотиваційна зацікавленість кожного ЗВО в незалежному оцінюванні та проведенні акредитації, залучення студентів до оцінювання якості вищої освіти – як обов'язкова складова системи забезпечення якості вищої освіти; упровадження університетських рейтингів; створення єдиного університетського тесту як засобу оцінювання загального рівня розвитку абітурієнтів; наявність необхідного практичного досвіду роботи для зарахування студентів у заклади вищої освіти України на заочну форму навчання.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях авторки: Цюк, 2015а, 2015b, 2016а, 2019b, 2019d, 2019е, Цюк, & Заячук 2014а, Заячук, & Цюк 2015с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. Результати наукового дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Якість вищої освіти – це системна категорія, яка охоплює поняття «якість навчання» і «якість підготовки». Якість навчання – багатоскладове поняття, що відображає чітко визначений рівень кваліфікації викладачів, стан матеріальної та лабораторної бази, якості і кількості науково-методичної літератури, сучасних освітніх програм, якості професійних студентських практик тощо. Якість підготовки – це спроможність студента, майбутнього фахівця, відповідати вимогам галузі народного господарства, до виконання завдань якої він готується у закладах вищої освіти. Поняття «якість» є універсальною філософською категорією, а поняття «якість освіти» є предметом наукового пошуку у філософському, соціологічному та педагогічному дискурсі. Якість освіти характеризується такими ознаками як: властивість; риса чи сукупність рис, що визначають структуру оцінювального явища; ступінь досконалості.

У дисертації якість вищої освіти трактується як показник професійної діяльності науково-педагогічних працівників, характеристика освітніх програм, внутрішня та зовнішня якість інфраструктури, культура оцінювання освітнього процесу.

2. Охарактеризовано особливості побудови системи вищої освіти в Швеції та виокремлено чотири етапи її становлення та розвитку. Подано характеристику основних моделей університетської освіти: англо-саксонська, французька, гумбольдтська, скандинавська; визначено їхні особливості, показано спільні та відмінні ознаки.

Зазначено, що для сучасної вищої освіти Швеції характерна: треступенева система професійної освіти; автономія закладів вищої освіти; підвищення наукового потенціалу викладачів; універсальний доступ до вищої освіти, яка є

безкоштовною; розширення міжнародних контактів. Показано, що методи викладання, процес складання іспитів і звітності в цілому визначаються самостійно кожним закладом вищої освіти.

Доведено, що головна роль у вищій освіті Швеції відводиться університетам і університетським коледжам, які є самоврядними і незалежними інституціями, діють на підставі договору з урядом. Подано ґрунтовну характеристику базової вищої педагогічної освіти у Швеції; зазначено, що існує три види загальних дипломів: сертифікат, диплом бакалавра та диплом магістра.

3. Проаналізовано історичні аспекти формування системи забезпечення якості вищої освіти, обґрунтовано взаємозумовленість і взаємозалежність формування системи забезпечення якості вищої освіти від прийняття й впровадження нормативних документів, що врегульовували основні положення Болонського процесу.

Виокремлено вісім етапів формування системи забезпечення якості вищої освіти, узагальнено усі поступальні заходи в даному контексті, визначено передумови формування європейської політики у сфері вищої освіти (підписання таких документів, як: Велика Хартія Університетів (1988 р.), Лісабонська конвенція (1997 р.) та Сорбонська декларація (1998 р.); Болонська декларація (1999 р.); прийняття низки європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання; розроблення й імплементація міжнародних проектів COMET, ERASMUS, LingWa, TACIS тощо; європейська академічна кооперація).

Виявлено особливості системи оцінювання, контролю, моніторингу якості вищої освіти у Швеції. Доведено, що головними завданнями системи забезпечення якості вищої освіти є використання необхідних ресурсів з метою удосконалення процесу забезпечення якості вищої освіти; організація освітнього процесу, що найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти; здійснення контролю за освітньою діяльністю закладів вищої освіти щодо якості підготовки фахівців на

всіх етапах навчання та на всіх рівнях – закладу вищої освіти, державному та міжнародному (європейському).

Здійснено ґрунтовний аналіз становлення та розвитку системи ранжування діяльності закладів вищої освіти, формування рейтингу як вагової складової вищої освіти. Зазначено, що критеріями різних рейтингів є: оцінка з боку адміністрації інших університетів; оцінка якості освіти випускників роботодавцями; частка іноземних студентів та викладачів; оцінка колег по академічному середовищу; рівень кваліфікації викладачів; індекс цитування в наукових публікаціях; результативність наукових досліджень; фінансові витрати на підготовку одного студента; якість викладацького складу та їх заробітна платня тощо. Доведено, що особливості системи оцінювання, контролю, моніторингу якості вищої освіти у Швеції зумовлені особливостями структури моделей університетської освіти.

Показано, що у Швеції активно функціонують зовнішня та внутрішня системи забезпечення якості вищої освіти в університетах та університетських коледжах. Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти – це система, що охоплює інститути, наділені відповідними повноваженнями щодо формування політики забезпечення якості вищої освіти, виконання моніторингової та оцінювальної функцій. Національне агентство якості вищої освіти Швеції спрямовує зусилля на розвиток культури якості вищої освіти, що гармонізує тенденціям європейського простору вищої освіти, а в основу його діяльності покладено принципи партнерської взаємодії із закладами вищої освіти, відповідальності і доброчесності, прозорості та відкритості, незалежності та професійності. Внутрішня система забезпечення якості закладів вищої освіти Швеції – це визначені процеси та процедури, що формують цілісну систему, основне завдання якої полягає у забезпеченні відповідності освітніх послуг інтересам здобувачів освіти, запитам суспільства, вимогам ринку праці та роботодавців. Відділи внутрішнього аудиту університетів реалізують моніторинг та оцінювання таких процесів і процедур з метою виявлення недоліків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розробки заходів з

метою їх усунення й уникнення в майбутньому. Виявлено, що у закладах вищої освіти Швеції здійснюється моніторинг та оцінювання на рівні університету: проведення аудиту на рівні факультету, кафедри на систематичній основі; організація внутрішнього оцінювання навчальних курсів, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм із залученням працівників інших факультетів, кафедр; систематичний моніторинг та підвищення рівня якості на рівні бакалаврських, магістерських, докторських програм.

4. Визначено перспективи творчого застосування конструктивних ідей шведського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти у вітчизняних університетах. Показано, що провідними чинниками оцінювання якості вищої освіти повинні стати добровільність та мотиваційна зацікавленість кожного закладу вищої освіти. Обов'язковою умовою повноцінного функціонування системи забезпечення якості вищої освіти є залучення здобувачів освіти до оцінювання освітніх послуг, які надає університет. Зазначено, що важливим чинником забезпечення якості вищої освіти повинно стати систематичне використання університетських рейтингів. Варто розглянути можливість впровадження єдиного університетського тесту у заклади вищої освіти України – як новітню форму вступного випробування для вступу на навчання для здобуття освітніх рівнів бакалавра та магістра.

Виконаний аналіз специфіки формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції не вичерпує всіх аспектів дослідженої проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо порівняльний аналіз внутрішньої системи забезпечення якості провідних університетів та університетських коледжів Швеції, виокремлення критеріїв оцінювання та пошуки шляхів їх впровадження у вітчизняну систему вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Агейчева, А. О. (2014). *Тенденції реформування дистанційного навчання у системі вищої освіти Швеції*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Луганськ, Україна: Східноукраїнський національний університет імені В. Даля.
- Акімова, О. А. (2011). *Університет як потенційне втілення універсальності у вищій освіті*. Взято з: <http://novyn.kpi.ua/2011-2/02-filos-Akimova.pdf>
- Андрущенко, В. П., Бех, І. Д., & Волощук, І. С. (2009). *Педагогіка вищої школи*. Київ, Україна: Педагогічна думка.
- Архипова, С. П. (2008). Якість освіти у контексті вимог сучасності. *Вісник Черкаського університету*, 135, 13.
- Асмус, В. Ф. (1976). *Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т. 1. Серия «Философское наследие»*. Москва, ССРСР: МЫСЛЬ.
- Білокопитов, В. І. (2012). Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Суми, Україна: Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка.
- Білокопитов, В.І. (2014). *Європейська освітня політика із забезпечення якості вищої освіти: становлення та розвиток у доболонський період*. Взято з: http://pednauk_2014_4_6.pdf
- Білокопитов, В.І. (2009). *Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу*. Взято з: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf
- Болонський процес: проблеми, послуги, перспективи*. (2006). Матеріали науково-практичної конференції. Суми, Україна: Університетська книга.
- Бугров, В., Гожик, А., Жданова, К., & et al. (2014). *Педагогіка вищої школи*. Київ, Україна: Педагогічна думка.

- Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти. (2010). Взято з: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf)
- Бурейчак, Т., & Марценюк, Т. (2013). Скандинавська утопія? Гендерна рівність і трудові vs. репродуктивні ресурси у Швеції. Взято з: http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3791/Martseniuk_Skandynavska_utopiia.pdf?sequence=1
- Бухарестське комюніке Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти. (2012). Взято з: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique\(2012\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Bucharest_Communique(2012).pdf)
- Василюк, А.В., & Танась, М. (2013). *Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський)*. Ніжин, Україна: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Ватолкіна, Н.Ш. (2003). *Оценка качества образовательной деятельности в высшей школе*. (Диссертиція канд. эк. наук: специальность 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством). Санкт-Петербург, Россия: Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева.
- Велика Хартія Університетів*. (1988). Взято з: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian>.
- Вербицька, С. (2010). *Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору*. Взято з: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2010/2010_2_9.pdf
- Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи*. (2009). Київ, Україна: Парламентське видавництво.
- Вроейнстийн, А.И. (2000). *Оценка качества высшего образования: Рекомендации по внешней оценке качества в вузах*. Москва, Россия: Издательство МНЭПУ.
- Гончаренко, М.Ф., & Свіжевська, С.А. (2012). *Акредитація від А до Я. Глосарій з акредитації*. Донецьк, Україна: Національний гірничий університет.
- Гриценко, М.В. (2012). *Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект)*. (Автореферат дис. канд. філос. наук: спеціальність

- 09.00.10 – філософія освіти. Київ, Україна: Інститут вищої освіти НАПН України.
- Деминг, Э. (2012). *Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами*. Москва, Россия: Альпина Паблицер.
- Добко, Т. *Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України*. (2014). Взято з: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>
- Дубасенюк, О.А., Сидорчук, Н. Г., & Якса, Н. В. (2008). *Модернізація освіти України у контексті Євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект*. Житомир, Україна: Видавництво Житомирського державного університету ім. І. Франка.
- Дубко, Л.О. (2011). *Англосаксонська модель в контексті управління вищою освітою Англії в сучасний період*. Взято з: http://nvd_2011_2_17.pdf
- Європейський Союз – Україна: Співробітництво у сфері вищої освіти* (2010). Київ, Україна: Представництво Європейського Союзу в Україна.
- Євсюков, О.Ф., Герман, Л.В., Тихоненко, І.Ю., & Підгорецька, І.Ю. (2014). *Педагогіка і психологія вищої школи*. Харків, Україна: Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва.
- Євтух, М. Б., & Волощук, І. С. (2008). *Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства*. *Педагогіка і психологія*, 1, 70-74.
- Жерноклеєв, І. В. (2011). *Підготовка майбутніх учителів технологій в освітніх системах Скандинавських країн*. Київ, Україна: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Житник, Н. В. (2011). *Забезпечення якості освіти: теорія та практика: колективна*. Дніпропетровськ, Україна: ІМА-прес.
- Зінченко, В.О. (2011). *Теорія якості освіти в науковій літературі*. Взято з: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_12.pdf

- Золотарьова, І. (2015). Оцінювання якості освітніх програм: досвід Швеції. *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд*. Добко, Т., Золотарьова, І., Калашнікова, С., Ковтунець, В., Курбатов С., & et al. (укл.); С. Калашнікова, & В. Луговий (ред.). Київ, Україна: ДП «НВЦ «Пріоритети».
- Исикава, К. (1988). *Японские методы управления качеством*. Москва, СССР: Экономика.
- Калінічева, Г. (2009). Європейська система забезпечення якості вищої освіти та механізми її імплементації в Україні. *Україна в Європі: Пошуки спільного майбутнього*. (с. 161-187). Київ, Україна: Інститут Європейських досліджень НАН України.
- Капустян, І. (2011). Функціональні та структурні особливості системи неперервної освіти Швеції. *Витоки педагогічної майстерності*, 8(2), 133-138.
- Карпенко, Н. (2005). Деякі аспекти системи вищої освіти Швеції. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 192-194.
- Карпенко, О. В., & Вербова, В. В. (2013). Освітні послуги у Швеції: досвід для України. *Педагогіка і психологія*, 2, 87-94.
- Кільова, Г.О. (2012). Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*, 5-6, 154-155.
- Кісіль, М.В. (2008). *Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 09.00.10 – філософія освіти). Київ, Україна: Інститут вищої освіти НАПН України.
- Клименко, О.В. (2012). *Формування та розвиток Європейського освітнього простору*. Взято з: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_1_12.pdf
- Клімова, Г.П. (2014). Історія Болонського процесу: аксіологічні орієнтири розвитку європейської вищої освіти. *Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Філософія, філософія права, політологія, соціологія*, 3, 185.

Козієвська, О. (2014). Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах Скандинавії (на прикладі Ісландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції). *Вища освіта України*, 4, 94-100.

Комюніке конференції європейських міністрів освіти. (2005). Берген, 19-20 травня 2005 року Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети. Взято з: <http://www.pu.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/bolonskyi-protses/istoriia-ta-osnovni-dokumenty/07.pdf>

Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту. (2003). Берлін, 19-20 вересня 2003 р.: Створення Загальноєвропейського простору вищої освіти. Взято з: <http://www.pu.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/bolonskyi-protses/istoriia-ta-osnovni-dokumenty/06.pdf>

Комюніке конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. (2007). Лондон, 16-19 травня 2007 р. «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації». Взято з: <http://www.pu.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/bolonskyi-protses/istoriia-ta-osnovni-dokumenty/08.pdf>
<http://www.pu.if.ua/images/navchalnyi-protses/2013/bolonskyi-protses/istoriia-ta-osnovni-dokumenty/07.pdf>

Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. (1997). Лісабон, 11 квітня 1997 року. Взято з: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_308

Кошарна, Н.В. (2012). *Педагогічна підготовка вчителя в системі вищої освіти Швеції*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Київ, Україна: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

Кремень, В. (2003). *Історія філософії*. Харків, Україна: Прапор.

Кремень, В.Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ, Україна: Юрінком Інтер.

Криstopчук, Т. (2016а). Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 99-103.

- Кристопчук, Т.Є. (2016b). Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*, 2, 108-117.
- Кристопчук, Т.Є., & Сисоєва, С.О. (2013). *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*. Рівне, Україна: Волинські береги.
- Кришко, А. (2014). Гумбольдтівська модель університетської освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(19), 67-71.
- Кудря, М.М. (2010). Системний аналіз освітніх моделей європейських країн з урахуванням входження в Болонський процес. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 66-74.
- Кулікова, А. (2006). Підготовка соціальних працівників у системі вищої освіти Швеції. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 4, 77-80.
- Кулікова, А.Є. (2009). Місце підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Швеції. Взято з: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN3/07kaevos.pdf>
- Кумбс, Ф. Г. (1970). *Кризис образования в современном мире. Системный анализ*. Москва, СССР: Прогресс.
- Курбатов, С. (2008). Університетські рейтинги як індикатор стану освіти. *Філософія освіти*, 1-2(7), 309-317.
- Курбатов, В.И., Басенко, Н.А., & Богданова, И.Н. (2009). *Качество образования в российской высшей школе: проблемы и перспективы компетентностного подхода*. Ростов-на-Дону, Россия: Издательство ЮФУ.
- Курок, В.П. (2014). *Термінологічний словник з інженерно педагогічної освіти*. Глухів, Україна: ГНПУ ім. О. Довженка.
- Лебедев, П. А. (1990). *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* Москва, СССР: Педагогика.
- Лебідь, І.В. (2012). *Освіта і сучасне суспільство*. Умань, Україна: Сочінський.
- Лігум, Ю.С. (2011). Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в Європейський освітній простір. *Педагогіка і психологія*, 2, 22-27.

- Логвиненко, Т.О. (2014). Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія «Педагогіка, соціальна робота», 30, 86-89.*
- Луговий, В., & Калашнікова, С. (2014). *Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні.* Київ, Україна: Пріоритети.
- Лукіна, Т.О. (2005). *Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні.* (Автореферат дис. д-ра наук з держ. управ.: спеціальність 25.00.02 – механізми державного управління). Київ, Україна: Національна академія державного управління при Президентові України.
- Луначек, В.Е. (2014). *Основи педагогіки вищої школи.* Харків, Україна: ХНУ імені В.Н. Каразіна.
- Лювенське комюніке.* (2009). Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті. Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, Льовен та Лювен-ля-Ньов, 28-29 квітня 2009 року. Взято з: <http://www.nmu.edu.ua/files/bolon/12.pdf>
- Ляшенко, О.І. (2005). Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія, 1, 5-12.*
- Микеладзе, З.Н. (1978). *Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т. 2. Серія «Философское наследие».* Москва, ССРСР: Мысль.
- Огієнко, О.І. (2014). Модель дослідницького університету В. Гумбольдта: історія і сучасність. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5(39), 53-61.*
- Никитюк, Т., & Андріяш, С. (2002). Система освіти у Швеції. *Директор школи, 2, 2-5.*
- Орлова, Т. (2012). Скандинавські країни: втілення «лівої» ідеї у королівствах. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Історія», 1, 46-49.*
- Освітні послуги в Швеції: досвід для України* (2020). Взято з <http://dnpb.kyiv.uar.net/datas/upload/files/984589329.pdf>

- Павлова, Г.В. (2013). *Якість освіти: філософський вимір та контекстуальні особливості*. (Автореферат дис. канд. філос. наук: спеціальність 09.00.10 – філософія освіти). Київ, Україна: Інститут вищої освіти НВАПН України.
- Павлова, О.Ю., Мельничук, Т. Ф., & Мисюра, Т. М. (2012). *Культурна інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського освітнього середовища*. Київ, Україна: КІМ.
- Петришин, Р.І., Ушенко Р.І., & Іванчук, М.Г. (2013). *Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського та класичного університету*. Чернівці, Україна: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.
- Пирогов, Н.И. (1914). *Университетский вопрос. Сочинения*. Киев, Украина: Издательство Пироговского т-ва.
- Плакий, С.И. (2003). *Качество высшего образования*. Москва, Россия: Издательство Национального института бизнеса.
- Погребняк, Н.М. (2013). Вища університетська освіта за кордоном: основні моделі, кваліфікації, наукові компетенції. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, 26(2), 87-98.
- Подольняк, С. (2012). Наукова складова у світових рейтингах університетів. *Вища школа*, 5, 7-19.
- Послання Саламанського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування Європейського простору вищої освіти». (2001). Взято з: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Salamanca_Convention\(2001\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Salamanca_Convention(2001).pdf)
- Празьке Комюніке До зони європейської Вищої освіти: Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти*. (2001). Прага, 19 травня 2001 року. Взято з: <https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/prazke-komyunike.html>
- Приходько, В.В. (2014). *Стратегія реформи національної вищої школи*. Дніпропетровськ, Україна: Журфонд.
- Радуль, О.С. (2011). *Історія вищої школи Європи (Vст. – середина ХХст.)*. Кіровоград, Україна: Імекс-ЛТД.

- Реалії та проблеми модернізації вітчизняної вищої школи у контексті болонського процесу (університетська автономія).* (2015). Взято з : <http://old.niss.gov.ua/Monitor/Juni/7.htm10/12/15>
- Різноманітна палітра Швеції [за мат. Інтернету]. (2008). *Управління освітою*, 10(178), 27-30.
- Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. Інформаційно-аналітичний огляд.* (2015). Добко, Т., Золотарьова, І., Калашнікова, С., Ковтунець, В., & et al.; С. Калашнікова & В. Луговий (ред.). Київ, Україна: ДП «НВЦ «Пріоритети».
- Руднік, Ю. (2013). *Навчання іноземних мов у школах Швеції: організаційний дискурс.* Взято з: http://isp_2013_4_11.pdf
- Садрицька, С.В. (2011). *Якість університетської освіти: чинники та механізми актуалізації.* (Автореферат дис. канд. соц. наук: спеціальність 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології). Харків, Україна: Харківський національний університет внутрішніх справ.
- Світові рейтинги університетів: чи існує ідеальна модель? (2011). Взято з: http://osvita.ua/abroad/higher_school/university-ratings/20540/print
- Сидорчук, Н.Г. (2014). *Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект.* Житомир, Україна: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
- Скиба, М.Є., Костогриз, С.Г., & Красильникова, Г.В. (2009). *Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти.* Хмельницький, Україна: Хмельницький національний університет.
- Сорбонська декларація.* (1998). Спільна Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» чотирьох міністрів, що представляють Великобританію, Німеччину, Францію і Італію Париж (Сорбонна, 25 травня 1998 року). Взято з: <https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/sorbonska-deklaracziya.html>

- Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти». (1999). Болонья, 19 червня 1999 року. Взято з: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525
- Степко, М.Ф., Болюбаш, Я.Я., Шинкарук, В.Д., Грубінко, В. В., & Бабин, І.І. (2004). *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.)*. Тернопіль, Україна: Видавництво ТДПУ імені В. Гнатюка.
- Таланова, Ж.В. (2008). Організаційні засади дослідницької підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 3, 85-91.
- Татарінов, І.Є., & Герасимов, О.В. (2013). Світова практика формування рейтингів університетів: визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання. *Український соціум*, 1(44), 100-116.
- Тверитникова, О.Є., & Демідова, Ю.Є. (2010). Болонський процес і підвищення якості освіти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти; Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, & О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ (ред.). Харків, Україна: НТУ «ХП», 148-153.
- Ушинський, К.Д. (1949). *Вибрані педагогічні твори*. Київ, СРСР: Радянська школа.
- Фунтікова, О.О. (2014). *Педагогіка вищої школи: Словник-довідник*. Запоріжжя, Україна: КПУ.
- Швед, О. В. (2007). Проблеми національної ідентичності країн Скандинавії в контексті процесу європейської інтеграції. *Український історичний журнал*, 2, 158-171.
- Шевченко, Л. (2011). Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 4(7), 5-15.
- Шийка, О. (2016а). Категорія якості вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Молодь і ринок*, 1, 138-142.

- Шийка, О.І. (2016b). Освітній аудит як засіб покращення якості університетської освіти: досвід Австрії. *Молодий вчений*, 4(31), 591-595.
- Шишов, С., & Кальней, В.(1999). *Мониторинг качества образования в школе*. Москва, Россия: Педагогическое общество России.
- Шишов, С.Е., & Кальней, В.А. (2000). *Школа: мониторинг качества образования*. Москва, Россия: Педагогическое общество России.
- Шлейхер А. (2018). *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Львів, Україна: Літопис.
- Шовкопляс, О.І. (2012). *Інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти країн Європейського Союзу (90-і рр.. ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Луганськ, Україна: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
- Щудло, С. (2012). *Вища освіта у пошуку якості: quo vadis*. Харків; Дрогобич, Україна: Коло.
- Щудло, С.А. (2013). *Якість вищої педагогічної освіти: чинники та механізми забезпечення в умовах сучасного суспільства*. (Автореферат дис. д-ра соціол. наук: спеціальність 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології). Харків, Україна: Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна.
- Якість освіти*. (2019). Міністерство освіти і України. Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/tag/yakist-osviti>.
- A new quality assurance system for higher education*. (2016). Swedish Higher education Authority. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news--events/nyheter/2016-03-07-a-new-quality-assurance-system-for-higher-education.html>
- A new Swedish model for evaluating doctoral education*. (2019). Swedish Higher education Authority. Retrieved from: <http://english.uka.se/qualityassurance/anequalityassurancesystemforhighereducation.4.3eee4b5014d8a6ab03a122f.html>

- A new Swedish model for evaluating doctoral education proposed.* (2015). Swedish Higher education Authority. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news--events/nyheter/2015-02-04-a-new-swedish-model-for-evaluating-doctoral-education-proposed.html>
- Academic Calendar 2019-2020.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/why-study-at-lund-university/academic-calendar>
- Academic Ranking of World Universities.* (2019). Retrieved from: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>
- Act on college system.* (2014). No. 1434/1992. Högskolelagen, No 1434/1992. Sweden. Retrieved from: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act/>
- Alumni Relations.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-assurance-and-enhancement/alumni-relations>
- Amourgis, S., Costes, N., Froestad, W., Frykholm, C.-U., Harris, N., Hopbach, A., Lillis, D., Ryan, T., & Wahlén, S. (2015). *Programme-oriented and institutional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches. ENQA Workshop report 9.* (pp. 9-14). Helsinki, Finland: ENQA.
- Anders Söderholm – director general of UKÄ.* (2017). Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news--events/nyheter/2017-04-27-anders-soderholm---director-general-of-uka.html>
- Appraisal of applications for degree-awarding powers.* (2017). Swedish Higher Education Authority (UKÄ). Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/appraisal-of-applications-for-degree-awarding-powers.html>
- Askling, B. (2007). *Omsak kunskap och expertisi nationell autvärdering aroch Kvalitets bed ömningar* [Knowledge and expertise in national evaluation and quality assessments]. Göteborg, Göteborgs universitet.

- Askling, B., Bauer, M., & Marton, S. (1999). Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy. *Tertiary Education and Management*, 5, 175-105.
- Askling, B., & Ross-Rridlizius, R. (2000). Lifelong learning and higher education: The Swedish case. *European Journal of Education*, 35(3), 257-269.
- Assessment panels and external experts*. (2017). Swedish Higher Education Authority (UKÄ). Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/assessment-panels-and-external-experts.html>
- Beblav M., & Veselková, M. (2012). *From selectivity to universalism: the political economy of pro-equality educational reform*. *Neu jobs Working Paper, No 4.5.2*. Retrieved from: http://www.neujobs.eu/sites/default/files/publication/2013/02/Beblavy%20et%20al_452b.pdf
- Best Global Universities Rankings*. (2020). Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/university-of-gothenburg-501869>
- Best Global Universities Rankings. (2020). *U.S. NEWS & WORLD Report*. Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings?page=10>
- Best universities for graduate jobs: Global University Employability Ranking*. (2019). Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-graduate-jobs-global-university-employability-ranking>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Certification of Sweden's national qualification framework*. (2012). Report 2012:12 R. Swedish National Agency for Higher Education (Högskoleverket).
- Change for quality and renewal. Strategies for Research and Education 2009-2012*. (2009). Gothenburg, Sweden: University of Gothenburg.
- Clark, C. (2009). *Iron Kingdom: The Rise and Downfall of Prussia, 1600-1947*. Harvard University Press.

- Close collaboration to develop a cohesive quality assurance system.* (2016). Swedish Higher Education Authority. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news-events/nyheter/2016-04-22-close-collaboration-to-develop-a-cohesive-quality-assurance-system.html>
- Crosby, P. B. (1980). *Quality is free: the art of making quality certain.* New York, USA: McGraw-hill.
- Dahllöf, U. (1969). Examens frekvens, student kategori och lärosäte. [Examination Frequency, Student-Category and Institution]. *Nordisk Forum*, 4, 217.
- Deen, J. (2007). *Higher education in Sweden.* IHEM. Country report September.
- Degrees and academic credits.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/why-study-at-lund-university/degrees-and-academic-credits>
- Degrees and Credit Systems.* (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://utbildning.gu.se/education/courses-and-programmes/degrees-and-credits>
- Deming, E.W. (2000). *The New Economics for Industry, Government, Education.* US: The MIT Press.
- Dill, D.D. (2004). The Colonel Bogey March: Roger Brown's history of the UK quality wars. *Higher education digest*, 49, 1-3.
- Digital degree certificates.* (2018). Gothenburg University. Retrieved from: <https://studentportal.gu.se/english/graduation-and-degrees/degrees/digital-degree-certificates>
- Dysthe, O., & Webler, W. (2010). Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy*, 23(2), 247-270.
- Education system Sweden described and compared with the Dutch system.*(2010). Retrieved from: <https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-sweden>
- Engelbrektsson, N., & Hanner Nordstrand, Ch. (2009). *Degree Projects – A Handbook.* Retrieved from: https://studentportal.gu.se/digitalAssets/1655/1655258_handbook_master_degree-projects.pdf
- Eriksson, B., & Sundström, K-R. (1981). *Verks am hets värdering på institutions nivå. (Self-evaluation at Departmental Level.)*

- Establishment and discontinuation of courses and study programmes.* (2019). Lund university. Staff Pages. Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-assurance-and-enhancement/evaluation-of-higher-education>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and Guidelines For Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki, Finland: ENQA.
- Evaluation of higher education.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-assurance-and-enhancement/evaluation-of-higher-education>
- Exchange and study abroad.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/exchange-and-study-abroad>
- External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education.* (2011). Self-evaluation report. Retrieved from: <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b6e/14878419034>
- Faculty Audit. (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1422/1422791_Faculty_Audit.pdf
- Fägerlind, I., & Strömqvist, G. (Eds.) (2004). *Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden.* Paris, France: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Forneng, S., Lind, I., & Nybom, T., (Urank) (2014). *Sveriges universitetsranking, 2007.* Retrieved from: http://www.urank.se/artiklar/?news_id=172&news_page=1
- Fritzell, A. (1998) *The current model of university governance background and description.* Stockholm, Sweden: National Agency for Higher Education.
- Grades and grading scales.* (2018). University of Gothenburg. Student portal. Retrieved from: <https://studentportal.gu.se/english/graduation-and-degrees/degrees/grades-and-grading-scales;jsessionid=on9jqnjv3p041lcty5c9o8xe3?skipSSOCheck=true>

- Grading system.* (2019). Lund University. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/current-students/academic-matters-support/grading-system>
- Guidelines for evaluation of first- and second-cycle courses and study programmes.* (2019). Lund university. Retrieved from: https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/vagledning_for_utvardering_av_utbildning_pa_gn_och_an_eng.pdf
- Guidelines for evaluation of third-cycle courses and study programmes.* (2019). Lund university. Retrieved from: https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/vagledning_for_utvardering_av_utbildning_pa_forskarniva_eng.pdf
- Guidelines for the evaluation of first- and second-cycle programmes.* (2018). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2018-06-27-guidelines-for-the-evaluation-of-first-and-second-cycle-programmes.html>
- Guidelines for the evaluation of third-cycle programmes.* (2018). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2018-06-27-guidelines-for-the-evaluation-of-third-cycle-programmes.html>
- Guidelines for reviewing the HEI's quality assurance process.* (2018). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2018-06-04-guidelines-for-reviewing-the-heis-quality-assurance-processes.html>
- Hansen, H. F. (2009). Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3(1), 71-87.
- Hansen, J.B., Gallavara, G., Nordblad, M., Persson, V., Salado-Rasmussen, J., & Weigelt, K. (2013). *Learning outcomes in external quality assurance approaches.* Retrieved from: <https://www.nokut.no/contentassets/>

[a4895de04f3744f0ab9f31330ad12cd8/learning_outcomes_in_external_quality_assurance_approaches_noqa_report_-220413_250613.pdf](https://english.uka.se/download/18.4895de04f3744f0ab9f31330ad12cd8/learning_outcomes_in_external_quality_assurance_approaches_noqa_report_-220413_250613.pdf)

Harvey, L. (2008). Editorial. Rankings of higher education institutions: a critical review. *Quality in Higher Education*, 14(3), 187–207.

Harvey, L. (1999). *Quality in Higher Education*. Paper presented at the Swedish Quality Conference, Goteberg, Sweden.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 18, 9-14.

Henkel, M. (2000). *Academic identity and policy change in higher education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Higher education in Sweden 2013. Status report. (2013). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f911834/1487932593308/status-report-statistics-higher-education-sweden-2013.pdf>

Higher education in Sweden. Status report. (2015). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f9117b3/1487932594286/status-report-statistics-higher-education-sweden-2015.pdf>

Higher education in Sweden. Status report. (2016). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f916275/1487932593678/status-report-statistics-higher-education-sweden-2016.pdf>

Higher education in Sweden. Status report. (2018). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.7f89790216483fb85588e86/1534509947612/Report-2018-06-26-higher-education-in-Sweden-2018.pdf>

Higher education in Sweden: the basics. (2019). Retrieved from: <https://studyinsweden.se/plan-your-studies/basic-information/>

Higher education institutions in Sweden. Status report. (2019). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.672af1d416b8ffabaa9e33e/1565767111266/report-2019-08-14-higher-education-institutions-in%20sweden-status-report.pdf>

Higher Education Institutions (HEIs). (2015). Retrieved from: <http://english.uka.se/highereducationsystem/highereducationinstitutions.4.4149f55713bbd917563800011041.html>

- Higher education in the 21st century. (2017). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/the-history-of-swedish-higher-education/higher-education-in-the-21st-century.html>
- Higher education studies in Sweden.* (2014). Swedish Council for Higher Education. Retrieved from: <https://www.studera.nu/globalassets/informationsmaterial/uhr-higher-education-in-sweden.pdf>
- Hiroko, T. (2013). The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions. *Journal of International Cooperation Studies*, 20, 2.
- Högskoleverket. (2001). *From quality audit to quality assessment, The new evaluation approach for Swedish higher education.* Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (HSV). (2007a). *Studentspegeln.* Stockholm, Högskoleverket.
- Högskoleverket (HSV). (2007b). *Universitet & högskolor [Universities & Colleges].* Stockholm, Högskoleverket.
- How Swedish HEIs are organised.* (2017). UKÄ. Retrieved from: <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/higher-education-institutions-heis/how-swedish-heis-are-organised.html>
- HTRQ14 (2014). *An Evaluation of Research at the Joint Faculties of Humanities and Theology Lund University.* Retrieved from: https://www.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/ht/Skriftserierna/HTRQ14_webb.pdf
- Husén, Torsten. (1986). Why Did Sweden Go Comprehensive? *Oxford Review of Education*, 12(2), 153-163.
- Independent higher education providers.* (2017). UKÄ. Retrieved from: <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/higher-education-institutions-heis/independent-higher-education-providers.html>
- Institutional reviews of the HEIs' quality assurance processes. (2017). *Swedish Higher Education Authority (UKÄ).* Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/institutional-reviews-of-the-heis-quality-assurance-processes.html>

- Instructions for the Internal Audit office at Lund University.* (2016). Lund University. Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/instructions-for-the-internal-audit-office-at-lund-university.pdf>
- International Mathematical Union.* (2016). Retrieved from: [http://www/mathunion.org/](http://www.mathunion.org/)
- ISI Highly Cited. (2016). Retrieved from: <http://www.isihighlycited.com/>
- Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way.* Prentice: Hall.
- Jonnergård, K., & Erlingsdóttir, G. (2012). Variations in professions' adaption of quality reforms: The cases of doctors and auditors in Sweden. *Current Sociology*, 60, 672-689.
- Jonsson, I. (1981). *En fråga om förtroende.* [A Question of Confidence]. Furumark, A-M. Värdera högskolan. Sju inlägg om verksamhetsvärdering.
- Kehm, B.M., & Stensaker, B. (Eds.). (2009). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education.* Rotterdam, Sence.
- King, R. (2004). Governing universities: varieties of national regulation/Public-private dynamics in higher education: expectations, developments and outcomes. *Enschede*, 17–19.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in Higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, XIX-XX(3), 393-409.
- Larsson, HansAlbin. (2011). *Motbättrevetande: ensvenskskolhistoria.* Stockholm: SNSFrlag.
- Laws and regulations. (2017). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/student-rights/laws-and-regulations.html>
- Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose.* (2010). Взято з: http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon_Declaration.pdf
- List of Higher Education Institutions in Sweden.* (2017). Retrieved from: <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/higher-education-institutions-heis/list-of-higher-education-institutions-in-sweden.html>

- Lund University Ranking - CWUR World University Rankings 2018-2019*. (2019). Retrieved from: <https://cwur.org/2018-19/Lund-University.php>
- Lund University (2019). The №1 choice in Sweden for international students. Retrieved from: <https://ru.scribd.com/document/443772187/lund-university-international-prospectus-2019-20-pdf>
- Maaseen, P. (2008): The Modernisation of European Higher Education - National policy dynamics. In Amaral A. et al. (eds). *Governance to Identity* (pp. 95-112).
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-29.
- Moderna Tider*. (1999). No. 102, 102, (2000). No. 113, 11, (2000). No. 125, 12, (2002). No. 137, 13.
- Morey, A.I. (2003). *Major trends impacting faculty roles and rewards: an international perspective. Globalization and reform in higher education*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- National system for quality assurance of higher education: Presentation of a government assignment*. (2016). Report 2016:15. Stockholm, Sweden: The Swedish Higher Education Authority (UKÄ).
- New model for assuring quality of higher education in Sweden*. (2017). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/publications/reports--guidelines/reports--guidelines/2017-01-13-new-model-for-assuring-quality-of-higher-education-in-sweden.html>
- Nielsen, J. L., & Birch Andreasen, L. (2015). Higher Education in Scandinavia: A Case Study. In P. Blessinger, & J. P. Anchan (Eds.), *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives*. New York: Routledge.
- Nilsson, K-A., & Näslund, H. (1997). *Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education*. Retrieved from: <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>.
- NobelFoundation*.(2017). Retrieved from: <http://nobelprize.org/>

- Karlsson, S., Fogelberg, K., Kettis, Å., Lindgren, S., Sandoff, M., & Geschwind, I. (2013). *Not just another evaluation. A comparative study of four educational quality projects at Swedish universities*. Stockholm, Sweden: KTH Royal Institute of Technology.
- Obasi, I.N. (2008). World University Rankings in a Market-driven Knowledge Society: Implications for African Universities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1), 1-18.
- Official statistics on higher education*. (2020). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/statistics/official-statistics-on-higher-education.html>
- Overall responsibility and regulations*. (2017). Retrieved from: <http://english.uka.se/highereducationsystem/overallresponsibilityandregulations.4.3673205e14acd5ce45939a13.html>
- Peer Audit. (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://medarbetarportalen.gu.se/kvalitetsarbete/arkiv/fakultetsaudit/?jsessionid=19r3ii56givkuuzboyj0msyqv?languageId=100001&skipSSOCheck=true&referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- PhD studies*. (2017). University of Gothenburg. Retrieved from: <http://www.doktorandhandboken.nu/phstudies>
- Pinheiro Rómulo. (2019). *Institutional report*. University of Gothenburg. Retrieved from: <https://www.sv.uio.no/arena/english/research/projects/flagship/institutional-reports/gothenburg.pdf>
- Policy for Quality assurance and CQI*. (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://medarbetarportalen.gu.se/quality/Policy+for+Quality+assurance+and+CQI/>.
- Policy for Quality Assurance and Continuous Quality Improvement of Education at the University of Gothenburg*. (2016). Retrieved from: https://www.medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1654/1654496_policy-for-quality-assurance-and-cqi_rev-aug-2017.pdf
- Policy for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University*. (2018). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/>

[policy-for-quality-assurance-and-quality-enhancement-of-education-at-lund-university.pdf](#)

Programme evaluations. (2017). Swedish Higher Education Authority (UKÄ).

Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/programme-evaluations.html>

Proposal for a new quality assurance system discussed. (2016). UKA.

Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news--events/nyheter/2016-06-01-proposal-for-a-new-quality-assurance-system-discussed.html>

Quality assurance and enhancement. (2020). Lund University. Staff pages. The

internal website for Lund University. Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-assurance-and-enhancement>

Quality Assurance in Higher Education. (2018). European Commission. Retrieved

from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-71_en

Quality assurance of higher education and research. (2018). Swedish Higher

Education Authority (UKÄ). Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/quality-assurance-of-higher-education.html>

Quality evaluation of third-cycle programmes. Report 2014:18. (2015). UKA.

Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.5d85793915901d205f9161f8/1487932593994/quality-evaluation-of-third-cycle-programmes-sweden.pdf>

QS World University Rankings. (2020). Retrieved from:

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

QS World University Rankings by Subject 2019: Arts and Humanities. (2019).

Retrieved from:

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/arts-humanities>

- QS World University Rankings by Subject 2019: Engineering and Technology.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/engineering-technology>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Life Sciences and Medicine.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/life-sciences-medicine>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Medicine.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/medicine>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Modern Languages.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/modern-languages>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Natural Science.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/natural-sciences>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Nursing.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/nursing>
- RED10 Research Evaluation.* (2011). Reports from the evaluation of all research at the University of Gothenburg. Retrieved from: https://www.samfak.gu.se/digitalAssets/1391/1391674_red10_rapport.pdf
- Regulations for quality assurance and quality enhancement of education at Lund University.* (2018). Retrieved from: https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/foreskrifter_kvalitetssakring_styr_2016_179_eng_br_rev_se.pdf
- Report 2009:27 R Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?* (2009). Swedish National Agency for Higher Education. Högskoleverkets rapportserie 2009:27R. Retrieved from: <http://www.uka.se/download/18.1ff6bf9c146adf4b4966cd/1404206888932/0927R>

+Ranking+of+universities+and+higher+education+institutions+for+student+information+purposes.pdf

Research Quality Assurance for the Future. (2008). RQ8. A Quality Review of Research at Lund University 2007/08. Retrieved from:

https://www.lu.se/sites/www.lu.se/files/rq08_review_lund_university.pdf

Science Nordic. Why Finland and Norway still has university tuition fees? Even for international students. (2015). Retrieved from: [http://sciencenordic.com/why-](http://sciencenordic.com/why-finland-and-norway-still-shun-university-tuition-fees-%E2%80%93-even-international-students)

[finland-and-norway-still-shun-university-tuition-fees-%E2%80%93-even-](http://sciencenordic.com/why-finland-and-norway-still-shun-university-tuition-fees-%E2%80%93-even-international-students)

[international-students](http://sciencenordic.com/why-finland-and-norway-still-shun-university-tuition-fees-%E2%80%93-even-international-students)

Schmidt, E. K. (2009). Nordic Higher Education Systems in a Comparative Perspective – recent reforms and impacts. Retrieved from:

<http://www.zam.go.jp/n00/pdf/nf008012.pdf>

Schmidt, E. K., Graversen, E.K., & Langberg, K. (2003). Innovation and dynamics in public research environments in Denmark: a research policy perspective. *Science and Public Policy*, 30(2), 107-16.

Schmidt, K. (2006). Higher Education in Scandinavia. In Forest and Altbach, (ed.). *International Handbook of Higher Education*, 18, 517-537. Dordrecht: Springer Verlag.

Sowter, B. (2008). The Times Higher Education Supplement and Quaquarelli Symonds (THES – QS). World University Rankings: New Development in Ranking Methodology. *Higher Education in Europe*, 33(2/3), 345-347.

Stensaker, B. (2000). Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998. *Tertiary Education and Management*, 6, 305-317.

Strategic Plan for Lund University 2017–2026. (2019). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/strategic-plan-2017-2026.pdf>

Student barometer survey and other investigations. (2017). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-enhancement/evaluation-of-higher-education/freshers-surveys>

- Sunet Survey – a survey tool.* (2019). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-enhancement/sunet-survey-a-survey-tool>
- Surveys.* (2020). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-enhancement/evaluation-of-higher-education/freshers-surveys>
- Svenskt Näringsliv.* (2014). [Confederation of Swedish Enterprise]. Retrieved from: <http://www.svensktnaringsliv.se/sokresultat/?q=högskolekvalitet>
- Swedish Government Bill №28.* (2000). Retrieved from: <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/2929>
- Swedish Higher Education Act.* (1992). Stockholm, Swedish Government.
- Swedish Higher Education Act.* (1992). SFS No. 1992:1434, Stockholm, Sweden: Ministry of Education.
- Swedish Universities & University Colleges 1994/95. Short Version of Annual Report.* (1996). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77af/1487932600539/annual-report-1995.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges 1995/96. Short Version of Annual Report.* (1997). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b0/1487932600448/annual-report-1996.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges.* (1998). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b1/1487932600462/annual-report-1997.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges 1998. Short version of annual report* (1999). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b2/1487932600512/annual-report-1998.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short version of annual report.* (2002). Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b5/1487932600359/annual-report-2002.pdf>

- Swedish universities & university colleges. Short version of annual report.* (2003).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b6/1487932600403/annual-report-2003.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short version of annual report* (2004).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b7/1487932599994/annual-report-2004.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short version of annual report.* (2005).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b8/1487932600113/annual-report-2005.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short version of annual report* (2006).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77b9/1487932600179/annual-report-2006.pdf>
- Swedish Universities & University colleges. Short Version of Annual Report* (2007).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77ba/1487932600964/annual-report-2007.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report* (2008).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77bb/1487932601049/annual-report-2008.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report* (2009).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77bc/1487932600722/annual-report-2009.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report* (2010).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77bd/1487932600878/annual-report-2010.pdf>
- Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report* (2011).
Retrieved from: <https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77a2/1487932600561/status-report-statistics-higher-education-sweden-2011.pdf>

Talerud, B. (2001). *Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Sweden*. INQAAHE – 2001 Conference on Quality, Standards and Recognition.

Thematic evaluations. (2017). *Swedish Higher Education Authority (UKÄ)*. Retrieved from: <https://english.uka.se/quality-assurance/thematic-evaluations.html>

The Higher Education Ordinance 6.25; 6.26; 6.27; 6.29. (2019). Swedish Council for Higher Education. Retrieved from: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/>

The History of the University of Gothenburg. (2018). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://www.gu.se/english/about-the-university/Introduction/history>

The Swedish Higher Education Act (1992:1434). (1992). Retrieved from: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act/>

The Swedish higher education system. (2017). Retrieved from: <https://norric.org/nordbalt/sweden>

The Times Higher Education World University Rankings.(2020). Retrieved from: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/3/length/25/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/3/length/25/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats)

The University's Continuous Quality Improvement. (2017). Retrieved from: <https://medarbetarportalen.gu.se/quality/TheUniversity'sContinuousQualityImprovement>

The University of Gothenburg at the top of global ranking of universities' sustainability work. (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://gmv.gu.se/english/news-and-events/news-details//the-university-of-gothenburg-at-the-top-of-global-ranking-of-universities--sustainability-work.cid1624288>

THE World University Rankings. (2020). Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/subject->

- [ranking/artsandhumanities#!/page/0/length/25/name/lund/sort_by/rank/sort_order/a_sc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/subject-ranking/artsandhumanities#!/page/0/length/25/name/lund/sort_by/rank/sort_order/a_sc/cols/stats)
- THE World University Rankings.* (2020). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/subject-ranking/artsandhumanities#!/page/0/length/25/name/goth/sort_by/rank/sort_order/a_sc/cols/stats
- Tirronen, J., Nokkala, T., & Hölttä, S. (2007). *Consortium, federation and merger - strategic instruments of enhancing research capacity and competitiveness of universities*. Paper presented at the 2007 CHER Conference, 31 August – 1 September, Dublin.
- Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education.* (2017). Retrieved from: <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
- U21.(2019). Ranking of National Higher Education Systems. (2019). Retrieved from: <https://universitas21.com/sites/default/files/2019-04/Full%20Report%20and%20Cover.pdf>
- UKÄ 2018: Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 1 First-cycle qualifications and Degree of Master/Master of Fine Arts (60 credits).* (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-1pdf>
- UKÄ 2018: Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 2. Degree of Master (120 credits) and Degree of Master of Fine Arts (120 credits).* (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-2pdf>
- UKÄ 2018: Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 3. Third-cycle qualifications.* (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-3pdf>
- UKÄ 2018: Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 4. Professional qualifications.* (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-4pdf>

- UKÄ leads international project. (2016). Retrieved from: <https://english.uka.se/about-us/news--events/nyheter/2016-05-31-uka-leads-international-project.html>
- Universities and University Colleges*. (2017). UKA. Retrieved from: <https://english.uka.se/facts-about-higher-education/higher-education-institutions-heis/universities-and-university-colleges.html>
- University of Gothenburg. Best Global Universities. (2020). *U.S. NEWS & WORLD Report*. Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/university-of-göthenburg-501869>
- University of Gothenburg Ranking – CWUR World University Rankings 2018-2019*. (2019). Retrieved from: <https://cwur.org/2018-19/University-of-Gothenburg.php>
- University of Gothenburg receives top grade for quality assurance work (NOV 25, 2009). (2009). Retrieved from: https://www.gu.se/english/about_the_university/news-calendar/News_detail/university-of-göthenburg-receives-top-grade-for-quality-assurance-work.cid906659
- University ranking list. A directory. Division for Analysis and Evaluation. (2013). Report 2013:03. Retrieved from: http://www.gu.se/digitalAssets/1450/1450353_rankings_directory_gamma20130516.pdf
- University world rankings. (2020). Lund university – A top 100 university. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/about/about-lund-university/university-world-rankings>
- Universitets Kanslerämbetet. (2017). *Higher Education in Sweden*. Retrieved from: <http://www.uk-ambetet.se>
- Universitets Kanslerämbetet. Viveka Persson.(2015). *Higher Education in Sweden*. Retrieved from: <http://www.uk-ambetet.se>
- U.S. News & World Report*. (2020). Retrieved from: <https://www.usnews.com/>
- Usher, A., Savino, M. (2006). *A World of Difference: A global survey of university league tables*. Toronto, Canada: Educational Policy Institute.

- Validation – quality assurance of new programmes and courses. (2019). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/quality-enhancement/validation-quality-assurance-of-new-courses-and-programmes>
- Yerevan Communiqué. (2015). Retrieved from: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>
- Wedlin, L. (2004). *Playing the Ranking Game*. Field Formation and Boundary-work in European Management Education. University of Uppsala.
- Wedlin, L. (2007). The Role of Ranking in Codifying a Business School Template: Classification, Diffusion and Mediated Isomorphism in Organizational Fields. *European Management Review*, 4, 24-39.
- What we do. (2019). Retrieved from: <https://english.uka.se/>
- Williams, G. (2004). The higher education market in the United Kingdom. *Markets in higher education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 241-270.

ДОДАТКИ
Додаток А
Трактування поняття «якість» у філософському контексті
(укладено автором)

Змістова характеристика, автор
<p>-об'єктивна, істотна, невід'ємна від буття внутрішня визначеність, цілісність предметів та явищ, завдяки якій вони є саме цими, а не іншими об'єктами;</p> <p>- якість об'єкта проявляється у сукупності його властивостей. Цілісність властивостей і є якістю, а властивість – це певний бік якості об'єкта (Щудло, 2012, с. 17-18).</p>
<p>- якість предмета (процесу) визначається завдяки його властивостям, які можуть бути внутрішніми та зовнішніми; взаємодія внутрішніх властивостей народжує нові властивості, що сприяє появі в предмета (процесу) нових якостей; взаємодія зовнішніх властивостей – це джерело динамічності якості. (спираючись на погляди Г.Гегеля) (Зінченко, 2011), (Цюк, 2019а).</p>
<p>- якість – це сила, яка активізує розум і народжує конструктивні ідеї (в основі – погляди Джона Локка)(Щудло, 2012, с. 18-20), (Цюк, 2019а).</p>
<p>- якість - поняття «речі в собі»,основна для розуміння переходів внутрішньої (потенційної) якості об'єктів у зовнішню (реальну) якість (ідеї Е.Канта) (Щудло, 2012, с. 18-20), (Цюк, 2019а).</p>
<p>- абсолютна якість – домінуюче філософське визначення якості, за яким вона є атрибутом предмета, а кожен об'єкт завдяки якості існує та осмислюється як дещо особливе, відокремлене від інших об'єктів (Шишов, Кальней, 1999, с.4).</p>
<p>- якість освіти як філософська категорія характеризує якісні особливості ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягнення ідеального стану (Павлова, 2013, с. 5).</p>
<p>- якість освіти – елемент детермінації стратифікації суспільства, який розкриває взаємозв'язок ступеня якості освіти та змін у відносинах і зв'язках, що існують у суспільстві, надаючи можливість особистості відносно вільно визначати і змінювати власні рольові позиції (статуси) у різних типах соціальних організацій (Павлова, 2013, с. 4).</p>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-1
Етапи розвитку європейської освітньої політики

Назва етапу, часові межі	Змістова характеристика
перший етап (1957-1971)	установчий, було створено перші регіональні організації, завдання діяльності – політична підтримка розвитку освіти
другий етап (1971-1982)	початок європейського академічного співробітництва: запровадження перших об'єднаних програм професійного навчання; регулярні зустрічі міністрів освіти західноєвропейських країн з проблем розвитку вищої освіти; створення Європейського центру вищої освіти (ЮНЕСКО – ЄЦВО, 1972) та Західноєвропейського студентського інформаційного бюро (1982)
третій етап (1983-1992)	створення різних міжнародних академічних програм студентської мобільності Еразмус, Темпус та ін.
четвертий етап (1992-1999)	інтенсифікація цілеспрямованих інтеграційних процесів у європейській вищій освіті; роль головних суб'єктів освітньої політики регіону міцно затвердилася за Європейським Союзом (вирізняється (1992 р. засн.) та Радою Європи
п'ятий етап (1999-2010)	утворення Європейського простору вищої освіти.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-2
Етапи розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти

Назва етапу, хронологічні межі	Зміст результатів організаційних заходів
<i>перший етап</i> – підготовчий (80-90-ті роки ХХ ст. – до підписання Болонської декларації)	<ul style="list-style-type: none"> – розробка теоретичних та організаційних засад процесу забезпечення якості вищої освіти на національному та європейському рівнях; – організація проведення масштабних пілотних експериментів розвитку процесів забезпечення якості на національному рівні;
<i>другий етап</i> – інтеграція політичних зусиль суб'єктів Болонського процесу навколо забезпечення якості вищої освіти (1999-2001)	<ul style="list-style-type: none"> - залучення до вирішення питань забезпечення якості всіх зацікавлених сторін: урядів, міжнародних організацій, ЗВО, студентських спілок, бізнесових структур. – ухвалено шість регіональних конвенцій ЮНЕСКО з визнання кваліфікацій (оцінювання якості освіти), які ратифіковані понад 100 державами-членами і стали ядром Болонського процесу; – розроблено Керівні принципи ЮНЕСКО–ОЕСР із забезпечення якості у сфері трансграничної вищої освіти (2005 р.); – створено Глобальний Форум ЮНЕСКО з міжнародної якості, акредитації та визнання кваліфікацій; – зреалізовано пілотний проект ЮНЕСКО з відкриття порталу провідних ЗВО (2006 р.) з метою надання достовірної і повної інформації про авторитетні заклади вищої освіти світу та спільний проект ЮНЕСКО і Світового банку – Глобальна ініціатива із забезпечення якості з метою створення міжнародної програми підтримання освіти у країнах, що розвиваються, Східній Європі та Середній Азії.
<i>третій етап</i> – структурно-організаційні зміни процедур забезпечення якості вищої освіти (2001-2003)	<ul style="list-style-type: none"> – упровадження ЄКТС; – розробка механізмів розвитку мобільності студентів, викладачів, дослідників та адміністраторів; – розробка стратегій навчання впродовж життя;
<i>четвертий етап</i> – розвиток культури якості вищої освіти (2003 - 2005)	<ul style="list-style-type: none"> – залучення ЗВО до вирішення проблем забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні;
<i>п'ятий етап</i> – перетворення завдань забезпечення якості вищої освіти на пріоритет європейської освітньої політики (2005-2007)	<ul style="list-style-type: none"> – розробка європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти; – укладання основних положень європейської освітньої політики;
<i>шостий етап</i> – запровадження перших європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти (2007–2009)	<ul style="list-style-type: none"> – моніторинг тенденцій досліджуваного процесу – становлення системи якості освіти;
<i>сьомий етап</i> – (200-	<ul style="list-style-type: none"> – продовження розроблення та запровадження

2010) – констатування отриманих результатів та прогнозування впровадження європейських стандартів	європейських стандартів та підведення попередніх підсумків; – поступове долучення до розроблених стандартів країн-учасниць Болонського процесу; – оцінювання здобутих результатів та визначення перспектив діяльності на майбутнє;
восьмий етап – розвиток європейського простору вищої освіти (2010-2013) та процесу забезпечення якості вищої освіти	– новостворений Європейський простір вищої освіти став прикладом багаторівневої транскордонної співпраці у сфері забезпечення якості вищої освіти; – забезпечення подальшого розвитку європейського простору вищої освіти та процесу забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та наднаціональному рівнях;
дев'ятий етап – стандартизація європейського виміру ЗЯВО (з 2014 і по сьогодні)	– завершення основоположних структурних реформ (розбудова національних та міжнародних агенцій ЗЯВО в європейському регіоні, їх мереж на загальноєвропейському й субрегіональному рівнях); – розширення кола аспектів діяльності ЗВО низкою агенцій Забезпечення якості вищої освіти: розширення доступу до навчання (реалізація принципу інклюзивного характеру освіти), наявність програм неперервної освіти, рівень інтернаціоналізації ЗВО, наявність та характер стратегій розвитку інтелектуальних ресурсів тощо; – перехід від акредитації окремих освітніх програм до комплексної акредитації програм та ЗВО в цілому, або навіть виключно до цілісної акредитації ЗВО (Доповідь 2014 р.); – прийняття нової редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Міністерська конференція ЄПВО 4–15 травня 2015р. м.Єреван): – затвердження низки важливих політичних документів: – нова редакція «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»; – «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм» (англ. European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes); – Нова редакція «Посібника для користувачів ЄКТС (Європейська кредитно-трансферна система)» (ECTS Users' Guide) як офіційного документа ЄПВО (Європейського простору вищої освіти).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-3
Індикатори рейтингу Юренк

Студенти (20%)	<ul style="list-style-type: none"> – кількість додатків (behörigaförstagångssökande) на прийнятого студента (30%); – частка заявників з оцінкою Національного Університеського Тесту (hogskoleprovspoäng) вище 1,0 (10%); – частка абітурієнтів, які вступають з іншого регіону (10%); – середня загальноосвітня оцінка (gymnasiebetyg) для абітурієнтів у віці 25 років або менше (10%); – частка студентів, які все ще, зареєстровані на своєму третьому семестрі (20%); – частка студентів, що закінчили, або зібрали 180 кредитів, протягом 6 років (20%).
Викладачі (20%)	<ul style="list-style-type: none"> – частка викладачів з PhD (40%); – частка викладачів, які є професорами (40%); – частка викладачів з PhD, які отримали їхній ступінь доктора філософії від іншої установи (20%).
Перший і другий цикл навчання (20%)	<ul style="list-style-type: none"> – співвідношення викладачів до студентів. Кількість учителів зменшується пропорційно прибуткам установи, призначеній для дослідження та викладання третього циклу (20%); – кількість зданих кредитів до зареєстрованих кредитів. Цей показник розраховується по кожній широкій предметній галузі (20%); – мобільність; частка випускників, які почали свою першу вищу освіту в цьому навчальному закладі (20%); – працевлаштування; частка випускників, які отримують роботу, відповідно до досліджень, проведених Національним агентством; – частка студентів у другому циклі (підвищений рівень)(20%).
Дослідження і третій цикл навчання (20%)	<ul style="list-style-type: none"> – частка прибутків досліджень серед загального доходу закладу (20%); – частка прибутків досліджень, отриманих у конкуренції (20%); – частка (перший і другий цикл) випускників, які продовжують навчатися на третьому циклі (20%); – кількість ступенів докторів філософії на професора (20%); – добір докторантів з інших установ (20%).
Інтернаціоналізація (10%)	<ul style="list-style-type: none"> – частка випускників, які провели принаймні один семестр за кордоном (20%); – частка випускників по обміну серед перших випускників (20%); – частка вхідних студентів по обміну між усіма студентами (20%); – частка іноземних студентів, що навчаються на третьому циклі (20%); – частка вчителів, які народилися за кордоном (але не двома шведськими батьками) (20%) (див. Додаток Й).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-4
Співставлення рейтингових показників світових університетів

Назва університету	Тип рейтингу, місце університету в рейтингу		
	Академічний рейтинг світових університетів (ARWU) 2019 р.	Times Higher Education World University Rankings 2020	QS World University Rankings 2020
Каролінський інститут (Karolinska Institute)	38	41	У рейтингу не представлений
Упсальський університет (Uppsala University)	62	102	116
Стокгольмський університет (Stockholm University)	73	175	191
Лундський університет (Lund University)	101-150	96	92
Гетеборзький університет (University of Gothenburg)	151-200	186	256
Королівський технологічний інститут КТІ (KTH Royal Institute of Technology)	201-300	201-250	98
Чалмерський університет технологій (Chalmers University of Technology)	301-400	251-300	125
Шведський університет сільськогосподарських наук (Swedish University of Agricultural Sciences)	301-400	301-350	У рейтингу не представлений
Стокгольмська школа економіки (Stockholm School of Economics)	401-500	У рейтингу не представлений	У рейтингу не представлений
Університет Умео (Umeå University)	401-500	301-350	340
Університет Оребро (Orebro University)	801-900	351-400	У рейтингу не представлений
Технологічний університет Лулеа (Lulea University of Technology)	901-1000	У рейтингу не представлений	У рейтингу не представлений
Університет Лінчепінга (Linköping University)	У рейтингу не представлений	401-500	324
Карлстадський університет (Karlstad University)	У рейтингу не представлений	801-1000	У рейтингу не представлений

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-5

Переваги та недоліки французької моделі університетської освіти (укладено автором)

Переваги	Недоліки
можливість визначити до останньої деталі всі дрібниці навчального плану, порядок присудження ступенів, відповідність офіційним доктринам і навіть особисті звички	жорстка, майже військова дисципліна, чітка організація і контроль як освічений деспотизм
університет - державна структура, якими зазвичай бувають заклади початкової та середньої освіти.	університет не був самостійною установою, на рівні з іншими закладами освіти усіх рівнів він підпорядковувався державному контролю, здійснення якого визначено потребами суспільства, якому зобов'язаний служити університет.
університет забезпечував випускникам необхідним обсягом знань, умінь та навичок, володіння якими дозволяли йому оволодіти практично будь-якою спеціальністю; універсальність у такому розумінні досі відтворюється в рамках сучасних університетів	університети не змогли повною мірою забезпечити формування універсальності як соціальної характеристики випускника, адже у своїй діяльності керувалися принципом вузької спеціалізації.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаок А-6
Фінансова підтримка студентів (укладено автором)

Вид фінансового забезпечення	Країна
фінансова підтримка надається у вигляді грантів, стипендій і позик	Країни Скандинавії, крім Ісландії
студенти на навчання за кордоном отримують лише позики	Ісландія
часові обмеження (4 роки) на надання фінансової підтримки, якщо студент навчається не в скандинавській країні(Козієвська, 2014).	Данія
студенти, які вирішили навчатися за кордоном, як і ті, що навчаються вдома, можуть розраховувати на фінансування додаткових витрат, зокрема транспортних, витрат на проживання та харчування.	Ісландія, Норвегія та Швеція покривають транспортні витрати.
державна фінансова підтримка для оплати мовних курсів: - позики на вивчення мови на курсах, якщо студент навчається не в англійській країні або не в скандинавській країні, крім Фінляндії	Ісландія
безкоштовне навчання для яноземних студентів з країн Євросоюзу (Science Nordic. Why Finland and Norway still has university tuition fees? Even for international students, 2015).	Фінляндія, Швеція, Данія, Норвегія, Німеччина
безкоштовне навчання для яноземних студентів з країн Євросоюзу, якщо студент-громадянин проживає в країні останні 3 роки	Ісландія
однакова плата за навчання для студентів-громадян своєї країни та студентів-іноземців(Козієвська, 2014)	Фінляндія та Норвегія

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-7
Системний аналіз моделей університетської освіти(укладено автором)

Ознаки	Типи моделей			
	Англо-саксонська модель	Французька модель	Гумбольдтська модель	Скандинавська модель
Управління	приватне	централізоване	змішане	Децентралізація та інституційна автономія
Вартість навчання	висока	помірна	помірна	безкоштовна (відсутня або помірна для іноземних студентів)
Стиль управління	– посилення державного контролю та нагляд за університетами;	– підконтрольність університету уряду і відокремлення науки від освіти; – керівництво ЗВО призначається урядом; – публічний характер університетів і сильний вплив на них держави;	– автономність, незалежність від розпорядження влади;	– автономність ЗВО у прийнятті рішень з курсів і прийому студентів;
Автономність закладу	– розвиток особистості як головна мета діяльності; – провідне значення академічної спільноти; – важливість читання лекції як методу навчання; – усі університети Великобританії мають високий рівень автономії увизначенні курсів, програм і методів навчання; – немає єдиного зразка диплома про освіту. Тут	– заснована на наукових досягненнях; – спрямована на формування професійних якостей; – концентрація на навчанні; – відокремленість ЗВО від наукових досліджень; – підготовка кадрів за єдиними, чітко визначеними навчальними планами й освітніми програмами під жорстоким контролем уряду.	– академічна свобода у дослідженнях; – концентрація на фундаментальних дослідженнях; – сприяння саморозвитку особистості; – тісний зв'язок навчання та дослідницької роботи; постійна присутність у ньому науки, націленість професорів і студентів на неперервний науковий пошук, який і був	– академічна мобільність; – рівний доступ молоді до вищої освіти, незалежно від віку; – спрямованість на навчання, а не на викладання; – запровадження англійської мови в освітній процес як засіб міжнародного наукового спілкування – визнання дипломів за

	<p>захищеними є лише титули «бакалавр», «магістр», «доктор»;</p> <p>– їхні дипломи нічим не відрізняються від дипломів інших університетів.</p>		<p>самою суттю університетського «викладання в єдності з дослідженням»;</p> <p>– свобода викладання і свободанавчання (невід’ємне право викладача самостійно і вільно обирати предмет для читання лекцій, а також методи викладання. Судентам надавалася можливість без будь-якого зовнішнього примусу обирати під час університетського навчання, які саме курси, у яких викладачів і в якому порядку слухати, а також складати чи ні заключні іспити на вчений ступінь.</p>	кордоном.
Ідейна спрямованість	– спрямована на виховання еліти.	– орієнтована на підготовку професіоналів, здатних обслуговувати потреби уряду і держави.	– єдність освітнього і наукового процесу університету, його автономію.	
Спільні ознаки для всіх моделей	<ul style="list-style-type: none"> – рівність можливостей усіх учасників у системі вищої освіти; – вища освіта сприймається як суспільне благо, і безкоштовна з деякими винятками; – освіта традиційно контролюється урядом і фінансується державою; – високий рівень витрат на вищу освіту і дослідження в порівнянні з іншими європейськими країнами; – політичний консенсус щодо цілей у галузі освіти та наукової політики; – децентралізація та підвищення інституційної автономії. 			

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-8

Етапи становлення системи вищої освіти у Швеції(укладено автором)

Часові межі етапу	Змістова характеристика
перший етап 1400-1800 рр.	період виникнення перших університетів, стрімкий розвиток організаційних засад вищої освіти: 1477 р. заснування першого університету в місті Упсала (навчання священнослужителів); 1632 р. було засновано другий університет у місті Дерпте; 1640 р. – заснована Королівська Академія в Турку; 1660 р. – медичний університет у місті Лунд.
другий етап 1800-1900 рр.	період значних трансформацій у вищій освіті, пов'язаних із значним посиленням уваги до якості освіти: укладені програми вступних іспитів; До структури університетів включено коледжі для забезпечення якісного викладання професійних дисциплін; університети стають осередками наукової діяльності; засновано муніципальні філії університетів у Стокгольмі (1878) та Гетеборзі (1891)
третій етап 1900-1945 рр.	період стрімких темпів розвитку вищої освіти Швеції: професійно-орієнтовані та спеціалізовані коледжі стали університетами
четвертий етап 1940-1975 рр.	період створення науково-дослідної бази сучасних університетів, активного розвитку наукових досліджень в університетах і коледжах Швеції
п'ятий етап 1975-2013 рр.	період, пов'язаний з активною диверсифікацією вищої освіти: заснування значної кількості нових університетів, стрімке зростання кількості студентів; забезпечення можливості навчання в університеті протягом усього життя
шостий етап 2013-2018 рр.	період характеризується значним розширенням освітніх програм і збільшенні кількості прийому іноземних студентів на навчання: шведська вища освіта відповідає міжнародним розробкам, багато шведських студентів отримують частково або всю освіту в міжнародних університетах; збільшення тенденцій щодо розвитку онлайн-освіти; дотримання міжнародних тенденцій у взаємодії ЗВО з суспільством (розміщення в рамках курсу або програми обговорення питань професійної діяльності чи практичної підготовки; організація днів кар'єри, популяризація досліджень і сприяння використанню результатів досліджень (Higher education in the 21st century, 2017).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-9
Ранжування Університетів Лунда та Гетеборга: порівняльний аналіз
(укладено автором)

Університет Лунда	Університет Гетеборг
Займає високі позиції у багатьох міжнародних порівняннях ЗВО і за останні роки стабільно входить у 100 найкращих світових університетів (серед 0,4% світових університетів)	Займає 6 місце, коли Times Higher Education ранжирує світові ЗВО, що базується на Цілях сталого розвитку ООН (ЦСР), і займає 1 місце на основі цілі №4 якості освіти. У своєму рейтингу Times Higher Education вивчає понад 460 університетів з усього світу. Університет Гетеборга займає 6 місце в цілому, що є найвищим серед скандинавських університетів, а третій з усіх європейських університетів
Рейтинг університетів світу, розрахований за методикою британської консалтингової компанії Квакварелі Симондс QS World University Rankings 2020	
92	256
Рейтинг університетів світу Таймс The Times Higher Education World University Rankings 2020	
96	186
Найкращий глобальний рейтинг університетів за версією The U.S. News Best Global Universities Rankings 2019	
91	151
Академічний рейтинг університетів світу Academic Ranking of World Universities 2019	
101–150	151–200
Глобальний рейтинг у працевлаштуванні університету Times Higher Education 2018 Best universities for graduate jobs	
82	200-250
Найкращі глобальні університети Швеції за версією U.S. News & World Report	
2	5
Всесвітній рейтинг університету Times Higher Education (THE) за предметами 2020	
мистецтво та гуманітарні науки 101-125 комп'ютерна наука 176-200 машинобудування та технології 101-125 соціальні науки 81 юриспруденція 50	мистецтво та гуманітарні науки 176-200 комп'ютерна наука 501-600 машинобудування та технології 401-500 соціальні науки 126-150 юриспруденція 126-150
Рейтинг світових університетів Квакварелі Симондс за темою 2019 (QS World University Rankings)	
Мистецтво та гуманітарні науки 150 Інженерна справа і технології	Мистецтво та гуманітарні науки 214 Інженерна справа і технології

132	451-500
Наука прожиття Медицина	Наука прожиття Медицина
77	108
Природні науки	Природні науки
105	388
Медсестринство	Медсестринство
49	48
Сучасні мови	Сучасні мови
101-150	201-250
Медицина	Медицина
51-100	101-150

- Academic Ranking of World Universities.* (2019). Retrieved from: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>
- Best Global Universities Rankings.* (2020). *U.S. NEWS & WORLD Report.* Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings?page=10>
- Best Global Universities Rankings.* (2020). Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/university-of-gothenburg-501869>
- Best universities for graduate jobs: Global University Employability Ranking.* (2019). Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-graduate-jobs-global-university-employability-ranking>
- QS World University Rankings.* (2020). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Arts and Humanities.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/arts-humanities>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Engineering and Technology.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/engineering-technology>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Life Sciences and Medicine.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/life-sciences-medicine>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Medicine.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/medicine>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Modern Languages.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/modern-languages>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Natural Science.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/natural-sciences>
- QS World University Rankings by Subject 2019: Nursing.* (2019). Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/nursing>
- The Times Higher Education World University Rankings.* (2020). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/3/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- The University of Gothenburg at the top of global ranking of universities' sustainability work.* (2019). University of Gothenburg. Retrieved from: <https://gmv.gu.se/english/news-and-events/news-details/the-university-of-gothenburg-at-the-top-of-global-ranking-of-universities--sustainability-work.cid1624288>
- THE World University Rankings.* (2020). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/subject-ranking/artsandhumanities#!/page/0/length/25/name/lund/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- THE World University Rankings.* (2020). Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/subject-ranking/artsandhumanities#!/page/0/length/25/name/goth/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- U.S. News & World Report.* (2020). Retrieved from: <https://www.usnews.com/>
- University world rankings.* (2020). Lund university – A top 100 university. Retrieved from: <https://www.lunduniversity.lu.se/about/about-lund-university/university-world-rankings>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-10
Ранжування університетів Лунда та Гетеборга: за даними Світового
рейтингу університетів (The Center for World University Rankings (CWUR))
 (укладено автором)

Критерії рейтингу	Назва ЗВО	
	Університет Лунда	Університет Гетеборг
Світовий рейтинг	95	166
Національний рейтинг	3	6
Рейтинг за якістю освіти	294	501
Рейтинг за зайнятістю випускників	753	427
Якість рейтингу факультету	122	141
Ранжування за результатами дослідження	90	208
Ранжування за якістю публікацій	90	189
Ражування за впливовістю	121	175
Ражування за цитуванням	76	187
Загальна оцінка	81.7	79.2

Lund University Ranking - CWUR World University Rankings 2018-2019.(2019). Retrieved from:
<https://cwur.org/2018-19/Lund-University.php>

UniversityofGothenburgRanking - CWUR WorldUniversityRankings 2018-2019.(2019). Retrievedfrom:
<https://cwur.org/2018-19/University-of-Gothenburg.php>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-11
Система кредитів (2007 р.)

КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРШОГО РІВНЯ
<p><i>Загальна кваліфікація</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • університетський диплом (120 кредитів) • ступінь бакалавра (180 кредитів)
<p><i>Кваліфікація в галузі мистецтв</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • університетський диплом у... (120 кредитів) • ступінь бакалавра мистецтв у ... (180 кредитів)
<p><i>Професійна кваліфікація</i></p> <p>27 різних професійних ступенів (ступінь бакалавра наук з сестринства (180 кредитів), ступінь бакалавра наук у галузі інженерії (180 кредитів), університетський диплом зі стоматологічної гігієни (120 кредитів))</p>
КВАЛІФІКАЦІЇ ДРУГОГО РІВНЯ
<p><i>Загальна кваліфікація</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ступінь магістра (один рік) (60 кредитів) • ступінь магістра (два роки) (120 кредитів)
<p><i>Кваліфікація в галузі мистецтв</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ступінь магістра мистецтв (один рік) (60 кредитів) • ступінь магістра мистецтв (два роки) (120 кредитів)
<p><i>Професійна кваліфікація (існує 20 різних професійних ступенів):</i></p> <p>Ступінь магістра архітектури (300 кредитів) Диплом про здобуття акушерства (90 кредитів) Ступінь магістра наук з медицини (330 кредитів)</p>
КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕТЬОГО РІВНЯ
<ul style="list-style-type: none"> • ступінь ліценціата (120 кредитів) • ступінь доктора (240 кредитів)

Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report (2010).

Retrieved from:

<https://english.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3e77bd/1487932600878/annual-report-2010.pdf>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-12
Структура кваліфікації вищої освіти Швеції (2017 р.)

Кваліфікація першого циклу
<p>Загальна кваліфікація</p> <ul style="list-style-type: none"> • Диплом про вищу освіту (120 кредитів) • Ступінь бакалавра (180 кредитів)
<p>Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва</p> <ul style="list-style-type: none"> • Диплом про вищу освіту (120 кредитів) • Ступінь бакалавра з образотворчого мистецтва (180 кредитів)
<p>Професійна кваліфікація</p> <p>Існує 32 різні професійні кваліфікації першого циклу, наприклад, бакалавр наук з медсестринства (180 кредитів), бакалавр технічних наук (180 кредитів) та диплом про вищу освіту з питань стоматологічної гігієни (120 кредитів)</p>
Кваліфікація другого циклу
<p>Загальна кваліфікація</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ступінь магістра (60 кредитів) • Ступінь магістра (120 кредитів)
<p>Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ступінь магістра з образотворчого мистецтва (60 кредитів) • Ступінь магістра з образотворчого мистецтва (120 кредитів)
<p>Професійна кваліфікація</p> <p>Існує 22 різні професійні кваліфікації другого циклу, наприклад, магістр архітектури (300 кредитів), диплом аспіранта з акушерства (90 кредитів) та магістр наук з медицини (330 кредитів)</p>
Кваліфікація третього циклу
<p>Загальна кваліфікація</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ступінь ліценціата (120 кредитів) • Ступінь доктора (240 кредитів)
<p>Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ступінь ліценціата з образотворчого мистецтва (120 кредитів) • Ступінь доктора з образотворчого мистецтва (240 кредитів)

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-13
Аналіз матеріалів і документів під час оцінювання

Матеріалита документи			
<p>Самостійні проекти студентів:</p> <p>1. Кількість проектів: не більше 24; проекти повинні бути анонімними;</p> <p>2. ЗВО надають дані про всі завершені проекти в останньому семестрі (або в попередніх, якщо кількість проектів невелика). Комп'ютерна програма вибирає від 5 до 24 проектів довільним чином, залежно від загальної кількості отриманих проектів для кожної освітньої програми. ЗВО відбирають проекти, анонімізують їх та завантажують у базу даних.</p> <p>3. Проекти розподіляються серед академічних кваліфікованих членів-експертів, які розглядають їх чітко у межах критеріїв оцінювання та виставляють оцінки 1, 2 або 3 («низький рівень», «висока» і «дуже висока»).</p> <p>Результати оцінювання супроводжуються короткою змістовою характеристикою.</p>	Звіт закладу вищої освіти про самооцінку охоплює кілька розділів		
	<p>Розділ 1. <i>Цілі були досягнуті:</i> підсумки і аналіз різних видів робіт і завдань, що виконуються студентами (есе, проектні роботи, лабораторні звіти) та екзаменаційних завдань і запитань – переважно ілюструється прикладами. Головні напрями аналізу: – <i>семестрові оцінки</i> (поточні, підсумкові). – здійснюється аналіз того, <i>яким чином очікувані результати навчання, навчальні матеріали та іспити пов'язані між собою для досягнення студентами якісних результатів;</i> – <i>структурно-логічний зв'язок між окремими курсами.</i></p>	<p>Розділ 2. <i>Освітні умови. Кваліфікація і придатність викладачів:</i> інформація про типи посад у закладі; вчені звання та спеціалізації; відповідні знання; досвід роботи за фахом (за межами системи вищої освіти); показники науково-дослідної діяльності; обсяг навчальних годин у програмі.</p>	<p>Розділ 3. <i>Інші умови. Відповідь на питання:</i> – Скільки кредитів передбачає самостійний проект студента під час навчання? – Якщо програма веде до отримання певної кваліфікації, то в якому семестрі зазвичай планується самостійне виконання проекту? – Як працюють студенти – індивідуально або в групах? Якщо разом з іншими, то скільки студентів зазвичай налічує група?</p>
<p>Анкетування випусників організується таким чином:</p> <p>– анкети випусників надсилаються особам, що закінчили навчання за два роки до проведення оцінювання;</p> <p>– анкети випусників призначені, головним чином, щоб дати відповіді на запитання, чи надають результати навчання, досягнуті у Програмі, можливості працевлаштування на ринку праці.</p>		<p>Формулювання висновку за результатами оцінювання освітньої програми (використання трирівневої шкали оцінювання):</p> <p>– дуже висока якість – освітня програма показує дуже високий рівень досягнення результатів;</p> <p>– висока якість – освітня програма має високий рівень досягнення результатів;</p> <p>– низький рівень – освітня програма має</p>	

<p><i>Оцінювання власного досвіду студентів передбачає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – матеріали для аналізу збираються у вигляді структурованих інтерв'ю студентів; – питання для інтерв'ю включають дані, що ілюструють досягнення студентів відповідно до результатів, означених у кваліфікаційних дескрипторах. 	<p>серйозні недоліки.</p> <p>Курси і програми, які не відповідають вимогам якості вищої освіти, можуть отримати продовження права з присвоєння відповідної кваліфікації на один рік. Після цього Національне агентство проводить огляд виконання рекомендацій та приймає остаточне рішення щодо відновлення або скасування права з присвоєння відповідної кваліфікації.</p>
---	---

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-14
Характеристика основних функцій експертів
(укладено автором)

Експерти		
<p>Експерти з сектору вищої освіти повинні бути достатньо обізнані, щоб оцінити всі напрями та перспективи, які розглядаються під час огляду. Залежно від компонента, що оцінюється, експертам знадобляться знання з різних галузей.</p> <p>Голова експертної комісії завжди є експертом, оскільки це завдання потребує дуже хороших знань у секторі вищої освіти.</p>		
Представники студентів	Роботодавці та представники ринку праці(англ.employer and labour market representatives)	Міжнародні зовнішні експерти та огляди англійською мовою
<ul style="list-style-type: none"> – беруть участь в оцінці всіх напрямів та перспектив огляду; – присутність представників студентства у панелях оцінювання посилює перспективу студентів та докторантів; - не несуть єдиної відповідальності за конкретний напрям оцінювання; – студенти беруть участь у всьому процесі огляду від початку до кінця; – у своїй ролі експерта студент є фахівцем, як і інші іексперти, і коментує незалежно на основі своєї експертизи та досвіду. 	<ul style="list-style-type: none"> – беруть участь в оцінці всіх напрямів та перспектив в огляді; – оцінюють те, наскільки ЗВО забезпечує корисність курсів і програм та підготовку студентів до кар'єри (при оцінці процесів забезпечення якості ЗВО) та наскільки корисні окремі програми, та підготовку студентів до кар'єри (оцінка повноважень на присвоєння ступеня та оцінювання програм); – включення в огляди представників роботодавців та ринку праці посилює перспективу працевлаштування; – не несуть єдиної відповідальності за оцінку корисності курсів і програм та те, як вони готують студентів до кар'єри. 	<ul style="list-style-type: none"> – збільшення потенціалу для пошуку зовнішніх експертів, які мають належну компетентність, особливо у невеликих дисциплінарних сферах; – обмін досвідом міжнародних фахівців, який додає ще один аспект огляду і може допомогти поліпшити якість шведської вищої освіти; – фахівці, що працюють за кордоном, можуть допомогти підвищити рівень знань про вищу освіту Швеції в інших країнах; – посилення використання зовнішніх експертів з міжнародним досвідом для огляду якості вищої освіти Органу, може сприяти міжнародному виміру розвитку як вищої освіти Швеції, так і забезпечення її якості.

National system for quality assurance of higher education: Presentation of a government assignment. (2016). Report 2016:15. Stockholm, Sweden: The Swedish Higher Education Authority (UKÄ).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-15
Інституційні огляди процесів забезпечення якості ЗВО
(укладено автором)

Самооцінка ЗВО	ЗВО пропонують описати, проаналізувати та оцінити систематичність заходів, які проводяться для забезпечення відповідності критеріям оцінювання у різних аспектах та перспективах.
Колегіальний звіт студентів	Місцева студентська спілка має можливість подати письмову заяву, відому як студентський звіт, в якому висловлює свою думку щодо забезпечення якості роботи у ЗВО* (Institutional reviews of the HEIs' quality assurance processes, 2017).
Відвідування сайту експертами (assessors)	<p style="text-align: center;">У процесі оцінювання передбачено обов'язкове відвідування сайту експертами двічі.</p> <p>– Мета першого візиту – дати експертам можливість задати питання на основі запропонованої самооцінки ЗВО; визначити сфери фокусування, на які експертна комісія буде опиратися під час другого візиту експертів до ЗВО. Представники ЗВО, студенти та будь-які представники професійної діяльності, з якими ЗВО співпрацює, візьмуть участь у співбесідах. Представники ЗВО та аналітичний експертний комітет, аналітик з Органу та керівник експертної комісії аналізують зміст сайту і розглядають типи документації, яку ЗВО повинен надати для кожного аудиту.</p> <p>– Мета другого візиту – через визначені аудиторські маршрути, перевірити систематичність заходів з метою покращення якості роботи та забезпечення високої якості навчальної діяльності. Експерти експертної комісії можуть взяти інтерв'ю у керівництва ЗВО, викладачів, студентів та будь-яких інших груп персоналу та випускників.</p>
Аудиторські маршрути	З метою вивчення ефективності процесів забезпечення якості практичної діяльності, експерти вивчають один або декілька аспектів. Особливим об'єктом уваги є процеси забезпечення якості, пов'язані з критеріями оцінки та перспективою використання результатів оцінювання. Щоб проаналізувати дієвість процесів забезпечення якості, оцінювання починається від загальної організації на рівні ЗВО до середовища, яке може складатися з одного або декількох курсів і програм (предметна галузь, програма) або інших типів середовищ, наприклад, бібліотека.
Інший оцінювальний матеріал	Перед оглядом Орган визначає показники для ЗВО, що стосуються аспектів, які слід вивчати. Ці дані можуть бути результатами попередніх перевірок інспекцій, оцінкою програми та національною статистикою, що показують успішність студентів, а також ілюструють ЗВО з національної точки зору.

*Центром діяльності студентів є студентський союз кожного університету, який організовує громадські заходи для студентів. Створений з метою представлення соціальних та академічних інтересів своїх членів.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-16

Документи оцінювання курсів та освітніх програм першого, другого та третього циклів (укладено автором)

Документи оцінювання курсів та освітніх програм першого та другого циклів:	Документи оцінювання курсів та освітніх програм третього циклу:
<ul style="list-style-type: none"> – програма навчальних планів та освітніх програми; – документація, що описує форми викладання та укомплектованість курсами; – оцінювання курсу та звіти про оцінювання курсу; – різні форми підсумкового звіту; – випадковий вибір екзаменаційних питань та відповідей, незалежних проектів та інших супровідних документів щодо результатів; – критерії оцінювання іспитів; – списки публікацій викладацького складу; – участь педагогічних працівників у проектах розвитку освіти та науково-дослідних проектах; – висловлювання студентів; – документація, що показує внутрішню роботу щодо подальшого спостереження та вдосконалення; – бізнес інформація; – опитування, оцінювання, екзаменаційні форми або аналогічна документація щодо студентів та досвід випускників програми. 	<ul style="list-style-type: none"> – статистика пропускнуої здатності та інші відповідні ключові показники; – загальні освітні програми; – індивідуальні навчальні плани; – навчальні програми курсу; – документація, що описує форми викладання та укомплектованість курсами; – інформація про діяльність наукового семінару; – оцінювання курсу та звіти про оцінювання курсу; – списки публікацій наукових керівників, докторантів та інших викладачів / наукових працівників; – документація, яка описує спостереження керівників, викладання та навчання у закладах вищої освіти, участь у проектах підвищення рівня освіти; – документація про склад наглядової групи; – інформація про локальні, національні та міжнародні мережі; інтеграцію докторантів у них; – документація, що показує внутрішню роботу щодо подальшого спостереження та вдосконалення; – бізнес-аналітика; – опитування, оцінювання, форми іспитів або аналогічна документація про досвід роботи докторантів та випускників програми.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-17
Пріоритетні напрями 2017–2026 років Університету Лунда

Пріоритетні напрями, їх характеристика	
<i>Освіта і наукові дослідження повинні бути взаємопов'язані</i>	<ul style="list-style-type: none"> – освіта та дослідження повинні прагнути до досягнення найвищої якості; – освіта та дослідження повинні переплітатися в навчальних середовищах, присвячених як викладанню, так і науковому дослідженню, де кваліфікація в галузі освіти та досліджень однаково цінується; – методи навчання, зміст курсу та організований процес навчання повинні забезпечити студентів і аспірантів необхідними компетентностями для вирішення нових завдань. Професорсько-викладацький склад повинен мати високу кваліфікацію в галузі викладання і навчання, а підвищення якості освіти повинно бути особливо винагороджено; – різноманітність у сфері освіти і наукових досліджень повинні бути посилені за рахунок розширення участі студентів та викладачів; – дослідження повинно проводитися в динаміці і добре організованих середовищах і на етичній основі. Воно повинне бути засноване на критичному мисленні і відображенні, дозволяючи при цьому ризики, які повинні бути прийняті. Результати досліджень повинні бути загальнодоступними; – досягнення цілей якості в освіті та дослідженні потребує відповідної мети інфраструктури та підтримки організації.
<i>Стимулювання активної співпраці для вирішення суспільних проблем</i>	<ul style="list-style-type: none"> – дисциплінарний спектр університету є унікальним і повинен бути захищеним; – транскордонне та міждисциплінарне співробітництво в рамках Лундського університету та інших ЗВО повинно заохочувати та розвивати нову співпрацю. Перешкоди на шляху до співпраці повинні бути визначені та усунені; – активне співробітництво з державним сектором, культурним сектором, життям громади, бізнесом та промисловістю, випускниками сприятиме подальшому розвитку співпраці університету з працедавцями; – лундський університет бере на себе велику суспільну відповідальність щодо глобальних викликів, наприклад, у своїй роботі щодо сталого розвитку; – співпраця та інтеграція з університетами та іншими партнерами в регіоні Ересунн повинні бути посилені; – університет є впливовим фактором у науково-дослідній спільноті, громадських дискусіях та культурному житті. Це включає в себе збільшення видимості організації.
<i>Подальший розвиток в якості міжнародного університету</i>	<ul style="list-style-type: none"> – необхідно визначити міжнародну перспективу та глобальну приналежність до організації, щодо її підходу до людей та досвіду університету; – для студентів та співробітників мають бути хороші можливості для міжнародної мобільності; – університет повинен бути привабливим для іноземних студентів і співробітників; – університет має стратегічно підтримувати міжнародні партнерські стосунки та брати активну участь у впливових міжнародних мережах, таких як Ліга європейських дослідницьких університетів (The League of European Research Universities (LERU)).

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Добророзвинене лідерство та колегіальність – це фактори для успіху:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – колегіальне керівництво повинно бути розроблене для посилення критичної дискусії та досягнення цілей; – керівники та менеджери всіх рівнів повинні мати належний досвід та здатність визначати пріоритети, вести та впроваджувати зміни, які розвивають організацію та її якість, та матимуть доступ до адміністративної підтримки, відповідної мети; – Лундський університет працюватиме над розвитком активної та відповідальної колегіальності, пронизаної почуттям того, що університет – єдина спільнота із великим розмаїттям серед його співробітників; – університет Лунда повинен забезпечити добре функціонуючу систему студентського впливу на всіх рівнях; – студентам, працівникам та відвідувачам пропонують привабливі умови; – університет повинен стратегічно працювати з набором кадрів; повинні бути забезпечені чіткі кар'єрні шляхи; – організація повинна характеризуватися хорошим робочим середовищем, гендерною рівністю та здатністю забезпечувати рівні можливості як для студентів, так і для співробітників; – культурна діяльність університету виділяється як частина того, що робить університет привабливим. Це стосується публічних зібрань, культурних заходів, орієнтованих на студентів, а також мистецьких та культурних досліджень та освіти.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Потенціал MAX IV (свого роду мікроскоп) та the European Spallation Source (ESS) (Європейське джерело розщеплення):</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Лундський університет є лідером у розробці комплексу MAX IV та активно бере участь у розробці ES; – університет є центром національної та міжнародної співпраці, зовнішньої взаємодії з державним сектором, бізнесом та галуззю, що оточують Шведську національну лабораторію для вчених з самими блискучими рентгенівськими променями для дослідження (MAX IV (Swedish national laboratory providing scientists with the most brilliant X-rays for research) та Європейське джерело розщеплення (The European Spallation Source (ESS), а також є рушійною силою розвитку наукового селища Скандинавії.

Strategic Plan for Lund University 2017–2026. (2019). Retrieved from: <https://www.staff.lu.se/sites/staff.lu.se/files/strategic-plan-2017-2026.pdf>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-18
Критерії оцінювання досліджень (укладено автором)

Назва критерію	Зміст критерію
якість	міра досконалості та уваги, яку отримує підрозділ та його дослідження; ґрунтується на репутації та позиції підрозділу у спільноті дослідників; Якість оцінюється на показниках спроможності підрозділу здійснювати чіткі наукові аналізи та отримувати відповідні результати
продуктивність	загальний обсягу наукових доповідей розділу (переважно - письмові публікації / звіти), продуктивність оцінюється стосовно кількості (еквівалентних штатних) дослідників на кафедрі чи підрозділі (RED10 Research Evaluation, 2011, p.30).
унікальність	напрямки досліджень в університеті можуть бути незвичними або навіть унікальними у світі науки; історія / географічне розташування університету/міста може зробити ЗВО місцем, що добре підходить для певного виду досліджень, які можуть мати особливу цінність
організаційна спроможність	стосується внутрішньої структури підрозділу; спроможність підрозділу для ініціювання та успішного виконання запланованої ним роботи.
інтерактивна життєздатність або співпраця	включає в себе зв'язок кафедри з рештою світу, участь у міждисциплінарних спільних науково-дослідних роботах і мережах

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток А-19
Єдиний університетський тест

Назва частин (етапів) тесту	Змістова характеристика	
інтерпретація діаграм, таблиць та карт	1) питання, що входять до складу цієї частини, вимагають уміння отримати та проаналізувати інформацію з різних джерел;	
робота з лексикою	2) метою цієї частини тесту є перевірка розуміння значень слів та понять (лексеми можуть бути як шведськими, так й іншомовного походження; як активної, так і пасивної лексики; слова охоплюють різноманітні сфери життя);	
розуміння прочитаного	3) при виконанні завдання перевіряється вміння сприймати й декодувати текст;	при перевірці третього та
розуміння прочитаного англійською мовою	4) до складу цього завдання входять тексти англійською мовою, різноманітні за обсягом та будь-якого структурно-функціонального стилю; один з них, як правило, містить пропущені слова;	четвертого завдань акцент робиться на відтворенні деталей тексту та умінні висловлювати власну думку щодо прочитаного;
обробка інформації	5) виконання цієї частини єдиного університетського тесту передбачає володіння математичними вміннями та навичками (абітурієнт повинен визначити, чи має він достатньо даних для вирішення поставленої перед ним проблеми); при перевірці цього завдання звертається увага на вміння робити логічні висновки.	
Працюють над виконанням університетського тесту протягом чотирьох етапів, кожен з яких триває по 50 хвилин, третє та четверте завдання об'єднують в один етап.		

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Б

Європейські стандарти та норми щодо зовнішнього забезпечення якості освіти у ЗВО:

1. Врахування внутрішнього забезпечення якості освіти (зовнішнє (державне) забезпечення якості освіти базується на процедурах внутрішнього забезпечення якості).
2. Розробка доцільних методологій (система зовнішнього забезпечення якості повинна бути визначена та розроблена таким чином, щоб вона відповідала передбаченим для неї цілям та спиралась на відповідні правила. Зацікавлені сторони мають брати участь у розробці та постійному вдосконаленні цієї системи).
3. Втілення процесів (процеси зовнішнього забезпечення якості мають бути надійними, корисними, заздалегідь визначеними, послідовними та публічними та включати: самооцінювання чи еквівалентну процедуру; зовнішнє оцінювання, що зазвичай передбачає відвідування установи; звіт за результатами зовнішнього оцінювання; послідовну програму подальших заходів).
4. Експерти з незалежної перевірки (зовнішнє забезпечення якості повинно проводитися групами зовнішніх експертів, у складі яких є студенти).
5. Критерії для прийняття рішень (будь-які рішення щодо зовнішнього забезпечення якості освіти повинні базуватися на чітко визначених та опублікованих критеріях, що мають постійний характер).
6. Звітування (звіти формулюються чітко, зрозуміло для академічної спільноти, зовнішніх партнерів та інших зацікавлених осіб та оприлюднюються; читач повинен мати доступ до всіх рішень та рекомендацій звіту).
7. Подання скарг і апеляцій (процеси подання скарг і апеляцій повинні бути чітко визначені в межах системи зовнішнього забезпечення якості та повідомлені навчальним закладам.)

Стандарти щодо зовнішнього забезпечення якості

1. Врахування внутрішнього забезпечення якості. Система зовнішнього забезпечення якості повинна враховувати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості, описаних у Частині 1 «Стандартів і рекомендацій».
2. Розробка доцільних методологій. Система зовнішнього забезпечення якості повинна бути визначена та розроблена таким чином, щоб вона відповідала передбаченим для неї цілям та спиралась на відповідні правила. Зацікавлені сторони мають брати участь у розробці та постійному вдосконаленні цієї системи.
3. Втілення процесів. Процеси зовнішнього забезпечення якості мають бути надійними, корисними, заздалегідь визначеними, послідовними та публічними. Вони включають: самооцінювання чи еквівалентну процедуру; зовнішнє оцінювання, що зазвичай передбачає відвідування установи; звіт за результатами зовнішнього оцінювання; послідовну програму подальших заходів.
4. Експерти з незалежної перевірки. Зовнішнє забезпечення якості повинно проводитися групами зовнішніх експертів, у складі яких є студенти.
5. Критерії для висновків. Будь-які висновки чи оцінки, що робляться у процесі зовнішнього забезпечення якості, повинні ґрунтуватися на чітко визначених, оприлюднених і послідовно застосовуваних критеріях, незалежно від того, чи приймається в результаті цього процесу офіційне рішення.
6. Звітування. Повні експертні звіти повинні публікуватися, бути чітко сформульованими та доступними академічній спільноті, зовнішнім партнерам та іншим зацікавленим особам. Якщо агенція приймає офіційне рішення на підставі звіту, воно також має бути оприлюднене разом зі звітом.
7. Подання скарг і апеляцій. Процеси подання скарг і апеляцій повинні бути чітко визначені в межах системи зовнішнього забезпечення якості та повідомлені навчальним закладам.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток В

Європейські стандарти і рекомендації щодо агенцій із забезпечення якості:

1. Заходи, політика та процеси забезпечення якості (агенції повинні на регулярній основі здійснювати заходи із зовнішнього забезпечення якості, визначені в Частині 2 «Стандартів і рекомендацій»). Вони повинні мати чіткі і зрозумілі цілі та задачі, викладені у програмній заяві, що відкрита для загального ознайомлення. Ці цілі та задачі мають визначати щоденну роботу агенцій. Агенції повинні залучати зацікавлені сторони до їхнього управління та роботи).
2. Офіційний статус (наявність у агенцій належної правової основи та офіційна визнаність уповноваженими державними органами як такими, що відповідають за зовнішнє забезпечення якості).
3. Незалежність (незалежність та автономність агенцій. Наявність відповідальності за свою діяльність та результати цієї діяльності без впливу третіх сторін).
4. Тематичний аналіз (регулярне публікування звітів агенцій, в яких описуються та аналізуються загальні відомості, здобуті в результаті їхньої діяльності із зовнішнього забезпечення якості).
5. Ресурси (наявність у агенцій достатніх та належних ресурсів – як людських, так і фінансових – для здійснення своєї роботи).
6. Внутрішнє забезпечення якості та професійна поведінка (впровадження агенціями процесів внутрішнього контролю якості, пов'язаних з визначенням, забезпеченням та підвищенням якості і чесності їхньої діяльності).
7. Циклічна зовнішня перевірка агенцій (проходження зовнішньої перевірки агенціями, щоб засвідчувати свою відповідність «Стандартам і рекомендаціям»).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Д

Стандарти і рекомендації щодо агенцій із забезпечення якості:

1. Заходи, політика та процеси забезпечення якості. Агенції повинні на регулярній основі здійснювати заходи із зовнішнього забезпечення якості, визначені в Частині 2 «Стандартів і рекомендацій». Вони повинні мати чіткі і зрозумілі цілі та задачі, викладені у програмній заяві, що відкрита для загального ознайомлення. Ці цілі та задачі мають визначати щоденну роботу агенцій. Агенції повинні залучати зацікавлені сторони до їхнього управління та роботи.
2. Офіційний статус. Агенції повинні мати належну правову основу та бути офіційно визнані уповноваженими державними органами як такі, що відповідають за зовнішнє забезпечення якості.
3. Незалежність. Агенції повинні бути незалежними та діяти автономно. Вони мають нести повну відповідальність за свою діяльність та результати цієї діяльності без впливу третіх сторін.
4. Тематичний аналіз. Агенції повинні регулярно публікувати звіти, в яких описуються та аналізуються загальні відомості, здобуті в результаті їхньої діяльності із зовнішнього забезпечення якості.
5. Ресурси. Агенції повинні мати достатні та належні ресурси – як людські, так і фінансові – для здійснення своєї роботи.
6. Внутрішнє забезпечення якості та професійна поведінка. Агенції повинні впроваджувати процеси внутрішнього контролю якості, пов'язані з визначенням, забезпеченням та підвищенням якості і чесності їхньої діяльності.
7. Циклічна зовнішня перевірка агенцій. Агенції повинні принаймні раз на п'ять років проходити зовнішню перевірку, щоб засвідчувати свою відповідність «Стандартам і рекомендаціям».
8. Єдиний університетський тест, що містить:
 - інтерпретація діаграм, таблиць та карт; питання, що входять до складу цієї частини, вимагають уміння отримати та проаналізувати інформацію з різних джерел;
 - робота з лексиною; метою цієї частини тесту є перевірка розуміння значень слів та понять (лексеми можуть бути як шведськими, так й іншомовного походження; як активної, так і пасивної лексики; слова охоплюють різноманітні сфери життя);
 - розуміння прочитаного; при виконанні завдання перевіряється вміння сприймати й декодувати текст;
 - розуміння прочитаного англійською мовою; до складу цього завдання входять тексти англійською мовою, різноманітні за обсягом та будь-якого структурно-функціонального стилю; один з них, як правило, містить пропущені слова; при перевірці третього та четвертого завдань акцент робиться на відтворенні деталей тексту та умінні висловлювати власну думку щодо прочитаного;
 - обробка інформації; виконання цієї частини єдиного університетського тесту передбачає володіння математичними вміннями та навичками (абітурієнт повинен визначити, чи має він достатньо даних для вирішення поставленої перед ним проблеми); при перевірці цього завдання звертається увага на вміння робити логічні висновки.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Е

Європейські стандарти та норми щодо внутрішнього забезпечення якості освіти у ЗВО:

1. Політика забезпечення якості (наявність у навчальних закладах оприлюдненої політики забезпечення якості, яка буде частиною їхнього стратегічного управління. Розроблення і втілення внутрішніми сторонами цієї політики через належні структури і процеси, залучаючи при цьому зовнішні сторони.)
2. Розробка та затвердження програм (наявність у навчальних закладах процедур розробки і затвердження своїх програм. Розроблення програм відповідно до встановлених цілей і очікуваних навчальних результатів. Чітке формулювання і роз'яснення кваліфікації, а також відповідність належному рівню в національній кваліфікаційній рамці вищої освіти і, відповідно, в Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.)
3. Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання (Забезпечення навчальними закладами такого викладання програм, що заохочує студентів до активної участі у творенні навчального процесу, і такого оцінювання студентів, що відображає цей підхід).
4. Зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікація студентів (Систематичне застосування навчальними закладами заздалегідь визначених та оприлюднених правил щодо всіх фаз студентського циклу, як то зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікація студентів).
5. Викладацький склад (компетентність викладачів навчальних закладів. Застосування справедливих та прозорих процедур набору і розвитку викладацького складу).
6. Навчальні ресурси та підтримка студентів (Достатнє фінансування навчальними закладами навчальної і викладацької діяльності та забезпечення наявності адекватних і загальнодоступних навчальних ресурсів та підтримки студентів).
7. Управління інформацією (Збір, аналіз та використання необхідної інформації для ефективного управління програмами та іншими видами діяльності).
8. Публічна інформація (Оприлюднення чіткої, точної, об'єктивної, актуальної і доступної інформації про свою діяльність навчальних закладів, зокрема про їхні програми).
9. Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм (навчальні заклади повинні Моніторинг і періодичний перегляд програм навчальних закладів, забезпечення їхньої відповідності зазначеним цілям, а також потребам студентів і суспільства. Безперервне вдосконалення програм).
10. Циклічне зовнішнє забезпечення якості (Проходження на циклічній основі навчальними закладами процесу зовнішнього забезпечення якості відповідно до «Стандартів і рекомендацій»).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Ж

Стандарти і рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості

1. Політика забезпечення якості. Навчальні заклади повинні мати оприлюднену політику забезпечення якості, яка буде частиною їхнього стратегічного управління. Внутрішні сторони повинні розробляти і втілювати цю політику через належні структури і процеси, залучаючи при цьому зовнішні сторони.
2. Розробка та затвердження програм. Навчальні заклади повинні мати процедури розробки і затвердження своїх програм. Програми мають бути розроблені відповідно до встановлених цілей і очікуваних навчальних результатів. Кваліфікація, що здобувається внаслідок опанування програми, повинна бути чітко сформульована і роз'яснена, а також відповідати належному рівню в національній кваліфікаційній рамці вищої освіти і, відповідно, в Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.
3. Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання. Навчальні заклади повинні забезпечувати таке викладання програм, що заохочує студентів до активної участі у творенні навчального процесу, і таке оцінювання студентів, що відображає цей підхід.
4. Зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікація студентів. Навчальні заклади повинні систематично застосовувати заздалегідь визначені та оприлюднені правила щодо всіх фаз студентського циклу, як то зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікація студентів.
5. Викладацький склад. Навчальні заклади повинні пересвідчуватися в компетентності своїх викладачів. Вони мають застосовувати справедливі та прозорі процедури набору і розвитку викладацького складу.
6. Навчальні ресурси та підтримка студентів. Навчальні заклади повинні мати достатнє фінансування навчальної і викладацької діяльності та забезпечувати наявність адекватних і загальнодоступних навчальних ресурсів та підтримки студентів.
7. Управління інформацією. Навчальні заклади повинні збирати, аналізувати та використовувати необхідну інформацію для ефективного управління своїми програмами та іншими видами діяльності.
8. Публічна інформація. Навчальні заклади повинні оприлюднювати чітку, точну, об'єктивну, актуальну і доступну інформацію про свою діяльність, зокрема про свої програми.
9. Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм. Навчальні заклади повинні моніторити і періодично переглядати свої програми, забезпечуючи їхню відповідність зазначеним цілям, а також потребам студентів і суспільства. В результаті такого перегляду має відбуватися безперервне вдосконалення програм. Про будь-які зміни, заплановані чи втілені внаслідок цього процесу, слід повідомляти всім зацікавленим сторонам.
10. Циклічне зовнішнє забезпечення якості. Навчальні заклади повинні на циклічній основі проходити процес зовнішнього забезпечення якості відповідно до «Стандартів і рекомендацій».

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток 3
Рейтинг Національного агентства: загальні та специфічні аспекти і
критерії якості в медичних освітніх програмах та освітніх програм з
охорони здоров'я

Критерії		Шкала
Загальний аспект		1 – 4
Передумови	Механізм прийняття рішень, бюджет і управління фінансами, стійкість і довгострокове планування, компетентність вчителя, дослідницька діяльність і розвиток навичок в рамках програми, компетентність вчителя в клінічній освіті, науково-дослідна діяльність і програми розвитку навичок, студентські визнання і структура вибору та організація, наявність місць у клінічному навчанні, доступ до вихователів	1 – 4
Реалізація	Введення в навчання, теоретичне навчання, спектр предметів, передові дослідження, формат викладання та репетиторства, формат обстеження, клінічне навчання, підвищені рівні, методи викладання та репетиторства, формат іспиту, інтеграція між теоретичним та клінічним навчанням, довгострокове управління значними змінами, оцінка.	1 – 4
Результати	Якість дипломних проєктів, результати екзамену, педагогічні проєкти опубліковані за останні три роки, знання та навички студентів у ставленні до загальних цілей вищої освіти, посилення між дослідженнями і освітою та студентами, здатність до критичної і незалежної думки	1 – 4
Конкретний аспект		1 – 4
Клінічне розміщення освіти	Як мета клінічного розміщення навчання сформульовані і відображені в навчанні; як університет гарантує, що цілі практичного навчання досягнуто; як установі вдалося управляти організаційними змінами в охороні здоров'я за останні п'ять років.	1 – 4

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток И
Юренк (Urank) рейтинг: критерії, показники і зважування

Критерії	Зважування критерію	Показники в межах кожного критерію	Зважування показників
Студенти	0,2	Заявники з перших рук	0,33
		Нові студенти з-за меж округу	0,13
		Студенти з-за меж округу, які отримують ступінь	0,13
		Студенти, що навчаються другий рік	0,2
		Нові студенти, які отримали ступінь протягом шести років	0,2
Викладачі	0,2	Частка вчителів, які захистили дисертацію	0,5
		Співвідношення професорів до викладачів	0,5
Вища освіта	0,2	Студенти на викладача	0,25
		Рівень досягнення	0,25
		Коефіцієнт мобільності	0,25
		Розвиток на ринку праці	0,25
Дослідження і післявузівська освіта	0,2	Дослідницькі гранти на одного викладача захисту докторської дисертації	0,2
		Раціон досліджень в загальному обсязі витрат установи	0,2
		Фінансування наукових досліджень з урахуванням конкуренції в порівнянні із загальним фінансуванням наукових досліджень	0,2
		Студенти, які переводяться в аспірантуру	0,2
		Захист докторських дисертацій на професора	0,2
Бібліотеки	0,1		0,1
Студентські оцінки	0,1		0,1

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Й
Результати Юренк (Urank)

Заклад	2007	2008	2010	2011	2012	2013	
	Місце	Місце	Місце	Місце	Місце	Оцінка	Місце
Каролінський інститут	2	2	1	2	1	1,2	1
Стокгольмська школа економіки	1	1	2	1	2	1,1	3
Шведський університет агрокультурних наук	3	3	3	3	3	0,7	3
КТН Королівський технологічний інститут	9	9	9	4	4	0,6	4
Університет Упсали	5	6	4	5	6	0,5	5
Університет Чалмерса	6	5	6	6	5	0,5	6
Університет Лунда	4	4	5	7	7	0,5	7
Університет Лінчепінг	7	7	7	10	9	0,4	8
Університет Гетеборг	8	8	7	8	8	0,3	9
Стокгольмський університет	10	11	10	9	10	0,2	10
Університет Умео	12	10	11	11	11	0,1	11
Університет Еребро	14	13	15	12	12	0,1	12
Єнчепінг університет	19	20	21	15	15	0	13
Технологічний університет Лулео	13	12	12	14	13	-0,1	14

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток К
Результати університетських рейтингів від Торгово-промислової
палати Південної Швеції

Університети	2007	2008	2009
1. Каролінський інститут	1	1	1
2. Стокгольмська школа економіки	3	3	2
3. Шведський університет сільськогосподарських наук	2	2	3
4. Університет Чалмерса	5	5	4
5. Королівський технологічний інститут КТН	4	4	5
6. Університет Уппсали	6	7	6
7. Університет Лунда	7	6	7
8. Університет Лінчепінга	8	8	8
9. Університет Умео	12	13	9
10. Університет Лінчепінга	10	11	10
11. Університет Гетеборг	9	14	11
12. Технологічний університет Лулео	13	10	12
13. Стокгольмський університет	15	15	13
14. Університет Вексьо	18	12	14
15. Технологічний інститут Блекінге	27	19	15
16. Університет Мелардалена	21	23	16
17. Університет Хальмстад	17	18	17
18. Кальмарський університет	20	22	18
19. Університет Даларна	19	16	19
20. Університет середини Швеції	26	27	20
21. Університет Скевде	14	9	21
22. Університет Седертерна	22	20	22
23. Університет Захід	28	26	23
24. Університет Крістіанстада	16	25	24
25. Університет Мальме	23	21	25
26. Університет Карлстада	24	17	26
27. Університет Еребро	25	28	27
28. Університет Борос	11	24	28
29. Університет Гевле	29	29	29
30. Готландський університет	30	30	30

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Л
Місце шведських університетів в рейтингу «Бізнес-студент»
(Ekonomistudenten)

Університет	University	2011	2012
Українська назва	Swedish name		
Стокгольмська школа економіки	Stockholm School of Economics	1	1
Міжнародна школа бізнесу Дженкепінг	Jönköping International Business School	2	2
Лундський університет	Lund University	2	2
Університет Гетеборг	University of Gothenburg	2	2
Університет Упсали	Uppsala University	2	2
Стокгольмський університет	Stockholm University	2	2
Університет Лінчепінг	Linköping University	3	3
Університет Хальмстад	Halmstad University	4	4
Університет Еребро	Örebro University	4	4
Університет Умео	Umeå University	4	4
Лінней університет	Linnæus University	5	4
Університет Седертерна	Södertörn University	5	4
Університет Борос	University of Borås	4	5
Університет Крістіанстада	Kristianstad University	5	5
Університет Захід	University West	6	5
Університет Гевле	University of Gävle	7	5
Університет Мелардалена	Mälardalen University	5	6
Університет середини Швеції	Mid Sweden University	6	6
Університет Карлстада	Karlstad University	7	6
Готландський університет	Gotland University	6	7
Технологічний інститут Блекінге	Blekinge Institute of Technology	7	7
Університет Даларна	Dalarna University	7	7
Університет Скевде	University of Skövde	7	7
Шведський університет сільськогосподарських наук	Swedish University of Agricultural Sciences	5	-
Технологічний університет Лулео	Luleå University of Technology	6	-

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток М
Структура кваліфікації шведської вищої освіти

Кваліфікація першого циклу
Загальна кваліфікація
Диплом про вищу освіту (120 кредитів) Бакалавр (180 кредитів)
Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва
Диплом про вищу освіту (120 кредитів) Бакалавр образотворчих мистецтв (180 кредитів)
Професійна кваліфікація
Існує 32 різні професійні кваліфікації першого циклу, наприклад, бакалавр наук з медсестринства(180 кредитів), бакалавр технічних наук (180 кредитів) та диплом (навчання за дворічною програмою) про вищу освіту в галузі стоматологічної гігієни(120 кредитів)
Кваліфікація другого циклу
Загальна кваліфікація
Магістр (60 кредитів) Магістр (120 кредитів)
Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва
Магістр образотворчих мистецтв (60 кредитів) Магістр образотворчих мистецтв (120 кредитів)
Професійна кваліфікація
Існує 22 різні професійні кваліфікації другого циклу, наприклад, магістр архітектури (300 кредитів), диплом аспіранта з акушерства (90 кредитів) та магістр наук з медицини (330 кредитів)
Кваліфікація третього циклу
Загальна кваліфікація
Ступінь ліценціата (120 кредитів) Докторантура (240 кредитів)
Кваліфікація з образотворчого, прикладного та виконавського мистецтва
Ступінь ліценціата з образотворчого мистецтва (120 кредитів) Докторська ступінь в галузі образотворчого мистецтва (240 кредитів)

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Н

Вказівки щодо заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів:

Магістр / магістр образотворчих мистецтв (60 кредитів)

Магістр / магістр образотворчих мистецтв (120 кредитів)

Галузі оцінювання та критерії оцінювання	
Галузь оцінювання: передумови	
Основний напрямок навчання	
Критерії оцінювання	Зазначений ступінь регулюється і є частиною Системи кваліфікацій. Основна галузь дослідження визначається стосовно наукових / образотворчих мистецтв. Зміст програм, у тому числі будь-якої спеціалізації, має достатній обсяг по відношенню до основної галузі дослідження. Присудження кваліфікації з національної точки зору є в інтересах суспільства.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Вкажіть ступінь (назва кваліфікації, включаючи будь-які спеціалізації, які отримують студенти). – Опишіть короткий огляд обсягу змісту програм, у тому числі спеціалізації. Включіть огляд структури програми. – Обґрунтуйте розмежування основної галузі дослідження та обсягу і змісту програми по відношенню до наукових / образотворчих мистецтв та наукової / образотворчої бази, наукової широти та глибини. – Охарактеризуйте, чому ЗВО хоче надати програму, яка веде до кваліфікації в цій основній галузі дослідження, і чи потрібна програма відповідає існуючим регіональним та національним програмам, які пропонуються. Також зазначте, коли програма розпочнеться та скільки студентів ЗВО планує приймати.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Персонал (Викладацька компетентність та спроможність)	
Критерії оцінювання	Кількість викладачів та їх досвід (науковий / мистецький / професійний та педагогічний) є достатніми та пропорційними обсягу, змісту та реалізації програми у короткотерміновій та довгостроковій перспективі.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте (див. Окрему таблицю викладачів), досвід викладачів (науковий / мистецький / професійний та педагогічний) та поясніть, чому це достатньо та доцільно, й пропорційно запланованому навчанню, огляду та іспиту. – Описати та проаналізувати, яким чином програма буде забезпечувати наявність достатніх навчальних ресурсів у довгостроковій перспективі. – Описати і проаналізувати: потенційного викладача для професійного розвитку; як особам та співробітникам факультету надаються можливості для професійного розвитку.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Освітнє середовище	
Критерії оцінювання	Програма має наукове / художнє і професійно-орієнтоване середовище і виконується таким чином, що включає в себе тісний зв'язок між наукою і освітою.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте наукове / мистецьке середовище програми; обґрунтуйте взаємозв'язок освіти. – Обґрунтуйте можливості програми щодо залучення студентів (включаючи і тих, хто навчається за дистанційною формою навчання) до участі у дослідницьких проектах.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Джерела	

Критерії оцінювання	Доступ до стабільної та відповідної інфраструктури. Доступні ресурси ефективно використовуються для підтримки високого рівня експлуатації.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Описати доступ студентів до підручників та інших навчальних матеріалів, інформаційних ресурсів; технічної інформації та інших об'єктів інфраструктури, необхідних для можливості скористатися програмою відповідним чином. Потреби в інфраструктурі будуть різними залежно від характеру програми. Програми з експериментальними аспектами можуть зажадати, наприклад, доступ до належних лабораторних умов, а програми мистецтв можуть вимагати практикумів та репетицій. Програми дистанційного навчання можуть вимагати добре розвинених форм спілкування. – Описати та проаналізувати, як наявні ресурси використовуються ефективно для підтримки високої якості роботи.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Загальна оцінка передумов галузі оцінювання	
Вказівки для оцінювачів	Складіть загальну оцінку передумов галузі оцінювання на основі загальної документації та всіх критеріїв оцінки.
Галузь оцінки: Розробка, впровадження і результати	
Програмні документи (навчальні програма та навчальні плани курсів)	
Критерії оцінювання	Є навчальні програми та навчальні плани курсів для всієї програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Додайте програмні документи, тобто навчальну програму та навчальні плани курсів для всієї програми. Навчальні плани курсу повинні показувати, як буде розроблено викладання, навчальна література / інші навчальні матеріали та іспит. – Опишіть, як ці програмні документи прийняті, оновлюються і гарантують якість.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Досягнення мети	
Критерії оцінювання	Переконайтесь, що студенти досягли цілей у постанові про ступінь, коли кваліфікація присвоюється шляхом розробки, впровадження та іспиту в програмі (окремо для кожної відповідної кваліфікації: Диплом про вищу освіту, ступінь бакалавра, ступінь магістра (60 балів)).
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте, як розробка та реалізація програми забезпечують досягнення студентами якісних цілей. – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як структура програми забезпечує прогресування та зв'язок між якісними цілями, запланованими результатами навчання, навчальною діяльністю та іспитом. – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як розробка та реалізація програми сприяють навчанню студентів та враховуйте їх передумови.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Гендерна рівність	
Критерії оцінювання	Перспектива гендерної рівності буде врахована у змісті та дизайні програми.
Рекомендації щодо застосування	– Опишіть, як питання гендерної рівності будуть враховуватися в зміст і дизайн програми.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.

Загальна оцінка дизайну галузі оцінювання, впровадження та результати	
Вказівки для оцінювачів	Зробіть загальне оцінювання дизайну галузі оцінювання, впровадження та результатів на основі загальної документації та всіх критеріїв оцінювання.
Галузь оцінювання: Професійне життя та співпраця	
Критерії оцінювання	Програма розроблена та реалізована таким чином, щоб сприяти формуванню готовності студентів до змін у професійній діяльності. Відповідне співробітництво відбувається з навколишнім суспільством.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як зміст та дизайн програми забезпечують зручність та підготовку до професійної діяльності. – Описати та проаналізувати, як зібрана інформація має важливе значення для забезпечення якості та розробки програми з урахуванням її використання і підготовки до трудового життя. – Описати та проаналізувати взаємодію з навколишнім суспільством, і яким чином це дасть конкретні результати для студентів в програмі.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Галузь оцінювання: Перспектива студентів	
Критерії оцінювання	Програма працює, щоб дати можливість студентам взяти активну роль у вдосконаленні змісту та реалізації програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте систему забезпечення впливу студентів та спосіб її документування. – Опишіть, як складаються результати оцінювання курсу та як студентам надається зворотний зв'язок. – Опишіть та проаналізуйте, як студентам відводиться активна роль у розробці всіх аспектів програми в діалозі з викладачами.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і документації. Оцініть та обґрунтуйте

UKÄ 2018: *Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 1 First-cycle qualifications and Degree of Master/Master of Fine Arts (60 credits)*. (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-1.pdf>

UKÄ 2018: *Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 2. Degree of Master (120 credits) and Degree of Master of Fine Arts (120 credits)*. (2018). Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-2.pdf>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток О
Напрями та критерії оцінювання заявки на право присвоєння
ступенів третього циклу

Напрямок оцінювання: передумови	
Галузі	
Критерії оцінювання	Зазначений ступінь регулюється і є частиною Системи кваліфікацій. Обсяг і визначення меж предметної галузі є обґрунтованими і доцільними. Галузь відноситься до програм ЗВО, що заслуговує довіри. Дослідження в рамках предметної галузі мають таку якість та масштабність, що програми третього циклу можуть пропонуватись на високому рівні наукової майстерності. Присудження кваліфікації з національної точки зору є в інтересах суспільства.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Вкажіть та опишіть предметну галузь, в рамках якої пропонуються програми третього циклу освіти / мистецтв. Вкажіть, у якому навчальному закладі або предметах третього циклу ЗВО почне організовувати програму третього циклу. – Охарактеризуйте та обґрунтуйте сферу дії предметної галузі та аргументуйте її розмежування, опишіть, як ця галузь стосується програми (програм) третього циклу, до якої застосовується програма і до програм на рівнях першого та другого циклів, і до наукових досліджень / мистецьких досліджень, які проводяться у ЗВО (додайте програму та стратегію дослідження ЗВО або еквівалент). – Опишіть та проаналізуйте, як предметна галузь становить наукове чи мистецьке ціле, в якому частини підтримують ціле та одне одного завдяки взаємозв'язку між змістом програми та програмними предметами третього циклу. – Обґрунтуйте створення предметної галузі для програми третього циклу, які потреби вона задовольняє стосовно суспільства та існуючих регіональних та національних програм, які пропонуються. Також зазначте, коли програма розпочнеться і скільки докторантів планується приймати.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Персонал	
Критерії оцінювання	Кількість викладачів та їх досвід (науковий / мистецький / педагогічний) є достатніми та пропорційними обсягу, змісту та реалізації програми у короткотерміновій та довгостроковій перспективі.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте загальний досвід керівників та викладачів щодо програми. – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як відбуватиметься розвиток наукових / мистецьких та педагогічних навичок керівників та викладачів, в тому числі їх можливостей для проведення досліджень і стеження за розвитком подій у рамках своєї власної предметної галузі. – Опишіть заходи, що впроваджуються для забезпечення наявності достатніх ресурсів керівника в довгостроковій перспективі, наприклад у разі змін керівників чи їх виходу на пенсію.
Вказівки для оцінювачів	Базуйте свою оцінку на критеріях оцінювання та на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Освітнє середовище	
Критерії оцінювання	Дослідження / мистецькі дослідження у ЗВО мають достатню якість та масштаби для навчання на третьому циклі, щоб проводитись на високому науковому / художньому рівні. Відповідне співробітництво відбувається з навколишнім суспільством як на національному, так і на міжнародному рівні.
Рекомендації щодо застосування	– Охарактеризуйте та проаналізуйте, як будуть проводитися операції, щоб забезпечити докторантам добре функціонуюче та стимулююче наукове / мистецьке середовище, яке має достатню кількість викладачів та дослідників для створення цілого ряду взаємодій та співпраці, а також надання доступу до

	<p>різних перспектив та спеціалізації. Опишіть та проаналізуйте, як проводяться спільні дослідження між представниками різних предметів / спеціалізацій у межах заявленої галузі. Опишіть також, як дослідники публікують свої результати у цій галузі з інтервалами та у контекстах, які приймаються у відповідній галузі знань.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Опишіть, яким чином робота буде проводитися з розширення дослідницького середовища докторантів, наприклад, за допомогою національних і міжнародних мереж, від яких докторанти можуть отримати користь у застосованій галузі. – Опишіть, як ЗВО працюватиме, щоб допомогти студентам третього циклу в участі у національних та міжнародних конференціях та публікаціях, наприклад, у національних та міжнародних журналах. – Опишіть, яким чином будуть створені умови для взаємодії студентів третього циклу, таких як семінари, курси та конференції. – Описати інше зовнішнє співробітництво і взаємодію, наприклад, контакти близькоспоріднених програм і пов'язаних з ними програм і напрямків досліджень, як на місцевому, національному, так і на міжнародному рівні, і як це впливає на якість програми.
Вказівки для оцінювачів	Базуйте свою оцінку на критеріях оцінювання та на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Ресурси	
Критерії оцінювання	Доступ до стабільної та відповідної інфраструктури. Доступні ресурси ефективно використовуються для підтримки високого рівня експлуатації. Наявність фінансових ресурсів, необхідних для виконання докторської програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте доступ студентів третього циклу до навчальних книг та інших навчальних, технічних, інформаційних ресурсів та іншої інфраструктури, необхідної для відповідного використання програми (Потреба в інфраструктурі буде змінюватися залежно від характеру програми. Програми з експериментальними аспектами можуть потребувати, наприклад, доступу до хороших лабораторних умов та мистецьких програм, можливо, потрібні майстерні та заклади для репетицій. Програми дистанційного навчання можуть вимагати добре розвинених форм спілкування). – Описати і проаналізувати, як наявні ресурси будуть ефективно використовуватися для підтримки високої якості роботи. – Охарактеризуйте та обґрунтуйте, наскільки фінансування ЗВО є достатнім та стійким для програми третього циклу в межах галузі щодо курсів, спостереження, фінансування докторантури та прийому нових докторантів регулярно (додайте бюджет).
Вказівки для оцінювачів	Базуйте свою оцінку на критеріях оцінювання та на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Загальна оцінка <i>передумов</i> галузі оцінювання	
Вказівки для оцінювачів	Зробити загальну оцінку умов галузі оцінки на основі загальної документації і за всіма критеріями оцінки .
Галузь оцінювання: дизайн галузі оцінювання, впровадження та результати	
Програмні документи (загальні та індивідуальні навчальні програми)	
Критерії оцінювання	Існує загальний навчальний план для всієї програми. Існує шаблон для індивідуальних навчальних планів.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Додайте загальні навчальні програми та шаблони до окремих навчальних програм. – Опишіть, як будуть розроблені навчальні, курсові та інші матеріали, а також іспити. – Опишіть, як ці програмні документи приймаються, поновлюються та

	забезпечуються якістю.
Вказівки для оцінювачів	Базуйте свою оцінку на критеріях оцінювання та на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Досягнення мети	
Критерії оцінювання	Через дизайн, впровадження та експертизу програми, забезпечте досягнення студентами третього циклу цілей, визначених у постанові про ступінь призначенні кваліфікації.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте на основі політичних документів, як проходять курси, семінари, конференції, заплановані публікації, участь у проєктах старших наукових співробітників, час нагляду, розподіл балів між курсами, іншими модулями, дипломною роботою тощо сприятиме досягненню цілей Указу про вищу освіту для програми. – Опишіть та проаналізуйте взаємозв'язок між якісними цілями, передбачуваними результатами навчання, навчальною діяльністю та іспитами. – Опишіть та обґрунтуйте функції та ролі керівника й екзаменатора щодо правового проведення іспитів.
Вказівки для оцінювачів	Базуйте свою оцінку на критеріях оцінювання та на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Гендерна рівність	
Критерії оцінювання	Перспектива гендерної рівності буде врахована у змісті та дизайні програми.
Рекомендації щодо застосування	– Опишіть, як питання гендерної рівності будуть враховуватися у зміст і дизайн програми .
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Загальна оцінка дизайну галузі оцінювання, впровадження та результати	
Вказівки для оцінювачів	Зробіть загальне оцінювання дизайну галузі оцінювання, впровадження та результатів на основі загальної документації та всіх критеріїв оцінювання.
Галузь оцінювання: Професійне життя та співпраця	
Критерії оцінювання	Програма розроблена та реалізована таким чином, щоб сприяти формуванню готовності докторантів до змін у професійній діяльності.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як зміст та дизайн програми забезпечують зручність та підготовку до професійної діяльності. – Опишіть, в якій мірі докторантам надається можливість для роботи в установі (у формі викладання, адміністрації чи іншої роботи). – Опишіть та проаналізуйте, як збирається інформація, яка є важливою для забезпечення якості та розвитку програми, враховуючи її зручність використання та підготовку до професійної діяльності. – Опишіть, яким чином співпраця пов'язана з ринком праці відбувається за рахунок взаємодії між науковими установами і різними типами приватних або публічних осіб спільноти ЗВО, а також між будь-якими робочими місцями промислових докторантів або спільних докторантів.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Галузь оцінювання: Перспектива докторантів	
Критерії оцінювання	Докторантам надається можливість брати активну участь у роботі над вдосконаленням змісту та реалізації програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть, як докторантам буде надана можливість відігравати активну роль у вдосконаленні програми та навчальних процесів. – Опишіть, як докторантам буде надана можливість брати активну участь у процесах прийняття рішень, включаючи підготовку питань, що стосуються докторських програм. – Охарактеризуйте процедури забезпечення документації докторського впливу.

	<p>Опишіть, як будуть складені результати оцінювання курсу та будь-які ініціативи та надані відгуки докторанту.</p> <p>– Опишіть, як забезпечуватиметься хороше фізичне та психосоціальне робоче середовище для докторантів.</p>
Вказівки для оцінювачів	<p>Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації.</p> <p>Оцініть та обґрунтуйте</p>

UKÄ 2018: *Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 3. Third-cycle qualifications.* (2018).
 Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-3pdf>

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток П

Вказівки щодо заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів: Професійна кваліфікація. Напрями оцінювання та критерії оцінювання

Галузь оцінювання: передумови	
Професійна кваліфікація	
Критерії оцінювання	Зазначений ступінь регулюється і є частиною Системи кваліфікацій. Зміст програм, включаючи будь-які спеціалізації, має розумний обсяг та розмежування стосовно професійної кваліфікації. Присудження кваліфікації з національної точки зору є в інтересах суспільства.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Вкажіть ступінь (назва кваліфікації, включаючи будь-які спеціалізації, які отримують студенти). – Охарактеризуйте коротко обсяг змісту програми, включаючи спеціалізації. Включіть огляд структури програми. – Опишіть та проаналізуйте обсяг та зміст програми стосовно наукових / мистецьких основ та наукової широти і глибини. – Охарактеризуйте, чому ЗВО хоче надати програму, яка призводить до цієї професійної кваліфікації, що потребує програма, що стосується суспільства та існуючих регіональних та національних програм, які пропонуються. Також зазначте, коли програма розпочнеться та скільки студентів ЗВО планує приймати.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Персонал (Викладацька компетентність)	
Критерії оцінювання	Кількість викладачів та їх досвід (науковий / мистецький / професійний та педагогічний) є достатнім та пропорційним обсягу, змісту та реалізації програми у короткотерміновій та довгостроковій перспективі.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте досвід викладачів (науковий / художній / педагогічний / професійний) та поясніть, чому це достатньо, доцільно та пропорційно запланованому викладанню, впровадженню та перевірки програми. – Описати та проаналізувати, яким чином програма буде забезпечувати наявність достатніх навчальних ресурсів в довгостроковій перспективі. – Опишіть та проаналізуйте, які потенційні можливості викладачі мають для професійного розвитку і як співробітникам факультету надаються можливості для професійного розвитку.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Освітнє середовище	
Критерії оцінювання	Програма має науково-мистецьке та професійно орієнтоване середовище і працює таким чином, що включає тісний зв'язок між науковими дослідженнями та освітою.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте наукове / мистецьке середовище програми, та обґрунтуйте взаємозв'язок освіти. – Обґрунтуйте можливості програми щодо залучення студентів

	(включаючи і тих, хто навчається за дистанційною формою навчання) до участі у дослідницьких проектах.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і документації. Оцініть та обґрунтуйте
Джерела	
Критерії оцінювання	Доступ до стабільної та відповідної інфраструктури. Доступні ресурси ефективно використовуються для підтримки високого рівня операцій.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Описати доступ студентів до підручників та інших навчальних матеріалів, інформаційних ресурсів; технічної інформації та інших об'єктів інфраструктури, необхідних для можливості скористатися програмою відповідним чином. Потреби в інфраструктурі будуть різними залежно від характеру програми. Програми з експериментальними аспектами можуть зажадати, наприклад, доступ до належних лабораторних умов, а програми мистецтв можуть вимагати практикумів та репетицій. Програми дистанційного навчання можуть вимагати добре розвинених форм спілкування. – Описати та проаналізувати роботу забезпечення того, що всі наявні ресурси використовуються ефективно для підтримки високої якості роботи.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Загальна оцінка передумов галузі оцінювання	
Вказівки для оцінювачів	Складіть загальну оцінку передумов галузі оцінювання на основі загальної документації та всіх критеріїв оцінювання.
Галузь оцінювання: Розробка, впровадження і результати	
Програмні документи (загальні та індивідуальні навчальні програми)	
Критерії оцінювання	Є програма навчального плану і курсові програми для всієї програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Додайте програмні документи: курсові програми і навчальні плани для всієї програми, в якій навчальні програми показують, як будуть розроблені викладання, навчальна література / інші навчальні матеріали та іспит. – Опишіть, як ці програмні документи приймаються, оновлюються та забезпечуються якістю.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Досягнення мети	
Критерії оцінювання	Переконайтесь, що студенти досягають цілей Постановою про ступені, коли кваліфікація присвоюється шляхом проектування, впровадження та розгляду програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть та проаналізуйте, як розробка та реалізація програми забезпечують досягнення студентами якісних цілей – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як структура забезпечує прогресування та зв'язок між якісними цілями, запланованими результатами навчання, навчальною діяльністю та іспитом. – Охарактеризуйте та проаналізуйте, як розробка та реалізація програми сприяють навчанню студентів та враховуйте їх умови.

Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Гендерна рівність	
Критерії оцінювання	Перспектива гендерної рівності буде врахована у змісті та дизайні програми.
Рекомендації щодо застосування	– Опишіть, як перспектива гендерної рівності буде врахована у змісті та дизайні програми.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Загальна оцінка дизайну галузі оцінювання, впровадження та результати	
Вказівки для оцінювачів	Зробіть загальну оцінку дизайну, реалізації та результатів оцінювання на основі загальної документації та всіх критеріїв оцінювання.
Галузь оцінювання: Професійне життя та співпраця	
Критерії оцінювання	Програма розроблена та реалізована таким чином, щоб сприяти формуванню готовності студентів до змін у професійному житті. Відповідне співробітництво відбувається з навколишнім суспільством.
Рекомендації щодо застосування	– Охарактеризуйте та проаналізуйте, як зміст та дизайн програми забезпечують зручність та підготовку до професійної діяльності. – Опишіть та проаналізуйте, як зібрана інформація має важливе значення для забезпечення якості та розвитку програми, враховуючи її зручність використання та підготовку до професійної діяльності. – Описати та проаналізувати взаємодію з навколишнім суспільством, і яким чином це дасть конкретні результати для студентів в програмі.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте
Галузь оцінювання: Перспектива студентів	
Критерії оцінювання	Програма працює, щоб дати можливість студентам взяти активну роль у вдосконаленні змісту та реалізації програми.
Рекомендації щодо застосування	– Охарактеризуйте систему забезпечення впливу студентів та спосіб її документування. – Охарактеризуйте, як складаються результати оцінювання курсу та яким чином надаються відгуки студентам. – Опишіть та проаналізуйте, як студентам відводиться активна роль у розробці всіх частин програми в діалозі з викладачами.
Вказівки для оцінювачів	Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.
Галузь оцінювання: Професійне життя та співпраця	
Критерії оцінювання	Програма розроблена і реалізована таким чином, що це корисно і розвиває готовність докторантів студентів зустріти зміни у професійній діяльності, як всередині, так і за її межами наукових кіл.
Рекомендації щодо	– Опишіть та проаналізуйте, як корисність програми та підготовка до професійного життя забезпечуються її змістом та дизайном.

застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Охарактеризуйте, в якій мірі докторантам надається можливість працювати в установі (у формі викладання, адміністрації чи іншої роботи). – Опишіть та проаналізуйте, як збирається інформація, яка є важливою для забезпечення якості та розвитку програми, враховуючи її зручність використання та підготовку до професійного життя. – Охарактеризуйте, як відбувається співпраця, пов'язана з ринком праці, шляхом взаємодії між науковими колами та різними типами приватних чи державних осіб у ЗВО, а також між будь-якими робочими місцями промислових докторантів або спільних докторантів.
Вказівки для оцінювачів	<p>Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте</p>
Галузь оцінювання: Перспектива доктора	
Критерії оцінювання	Докторантам надається можливість брати активну роль у роботі над вдосконаленням змісту та реалізації програми.
Рекомендації щодо застосування	<ul style="list-style-type: none"> – Опишіть, як докторантам буде надана можливість відігравати активну роль у вдосконаленні програми та навчальних процесів. – Опишіть, як докторантам буде надана можливість брати активну участь у процесах прийняття рішень, включаючи підготовку питань, що стосуються докторських програм. – Охарактеризуйте процедури забезпечення документації впливу докторантів. Також опишіть, як будуть складені результати оцінювання курсу та надані відгуки докторанту. – Опишіть, як забезпечуватиметься хороше фізичне та психосоціальне робоче середовище для докторантів.
Вказівки для оцінювачів	<p>Будуйте свої оцінки за критеріями оцінювання і на основі документації. Оцініть та обґрунтуйте.</p>

UKÄ 2018: *Guidelines for applications for degree-awarding powers – Annex 4. Professional qualifications.* (2018).
Retrieved from: <https://guidelines-for-applications-for-degree-awarding-powers-annex-4pdf>.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Р
ЗВО з правом присуджувати кваліфікації першого, другого та третього
циклів

ЗВО державного сектору	
Українська назва	Swedishname
Університет Упсала	Uppsalauniversitet
Університет Лунда	Lundsuniversitet
Університет Гетеборг	Göteborgsuniversitet
Стокгольмський університет	Stockholmsuniversitet
Університет Умео	Umeåuniversitet
Університет Лінчепінг	Linköpingsuniversitet
Каролінський Інститут	KarolinskaInstitutet
КТН Королівський технологічний інститут	Kungl. Tekniskahögskolan
Технологічний університет Лулео	Luleåtekniskauniversitet
Шведський університет сільськогосподарських наук	Sverigeslantbruksuniversitet
Карлстадський університет	Karlstadsuniversitet
Університет Ліннея	Linnéuniversitetet
Університет середини Швеції	Mittuniversitetet
Університет Еребро	Örebrouniversitet
Технологічний інститут Блекінге *	Blekingetekniskahögskola
Університет Даларна *	HögskolanDalarna
Університет Хальмстад *	Högskolan i Halmstad
Університет Мальме *	Malmöuniversitet
Шведський університет оборони *	Försvarshögskolan
Університет Мелардалена *	Mälardalenshögskola
Університет Седертерн *	Södertörnshögskola
Шведська школа спорту та наук про здоров'я *	Gymnastik- ochidrottshögskolan
Університет Борос *	Högskolan i Borås
Університет Гевле *	Högskolan i Gävle
Університет Скевде *	Högskolan i Skövde
Університет Захід *	HögskolanVäst
Незалежні постачальники освіти	
Технологічний університет Чалмерса	Chalmerstekniskahögskola
Університетський коледж Ерста Скендаля Брекка *	ErstaSköndalBräckeHögskola
Єнчепінгський університет *	StiftelsenHögskolan i Jönköping

ЗВО державного сектору	
Софіяхметський університет *	SophiahemmetHögskola
Стокгольмська школа економіки	Handelshögskolan i Stockholm
Стокгольмська школа богослов'я *	TeologiskaHögskolanStockholm
Стокгольмський університет мистецтв *	Stockholmskonstnärlihögskola

*ЗВО мають право призначати кваліфікації третього циклу тільки в конкретних областях досліджень наприкінці 2017 року.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток С

ЗВО мають право присуджувати лише кваліфікації першого та другого циклів

ЗВО державного сектору

Українська назва	Swedishname
Крістіанстадський університет **	HögskolanKristianstad
Університетський коледж мистецтв, ремесел та дизайну **	Konstfack
Королівський інститут мистецтв **	Kungl. Konsthögskolan
Королівський музичний коледж у Стокгольмі **	Kungl. Musikhögskolan i Stockholm

Незалежні постачальники освіти

Бекманський коледж дизайну	BeckmansDesignhögskola
Гаммелькроппська лісотехнічна школа	Gammelkroppashogsskola
Йоганнелундська богословська семінарія	Johannelundsteologiskahögskola
Інститут Ньюмена	Newmaninstitutet
Університетський коледж Червоного Хреста **	RödaKorsetsHögskola
Університетський коледж музичної освіти у Стокгольмі	StockholmsMusikpedagogiskaInstitut
Богословська школа Еребро	ÖrebroTeologiskaHögskola

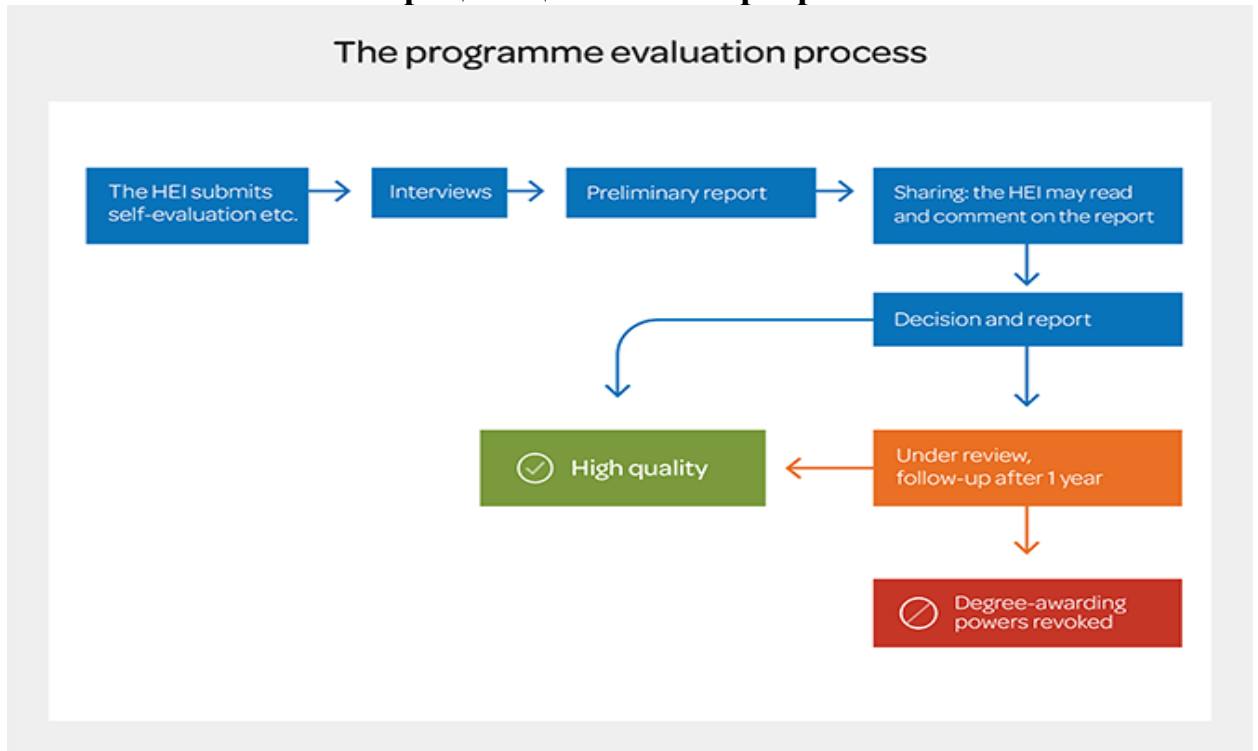
Незалежні постачальники курсів

Університетський коледж Евіденса **	HögskolanEvidens
Скандинавська академія розвитку психотерапії **	SkandnaviensAkademiförPsykoterapiutveckling
Фонд Еріки **	Ericastiftelsen
Шведський інститут по когнітивно-поведінковій терапії та схеми терапії **	SvenskaInstitutetförKognitivPsykoterapi

** ЗВО мають право присуджувати кваліфікації другого циклу.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

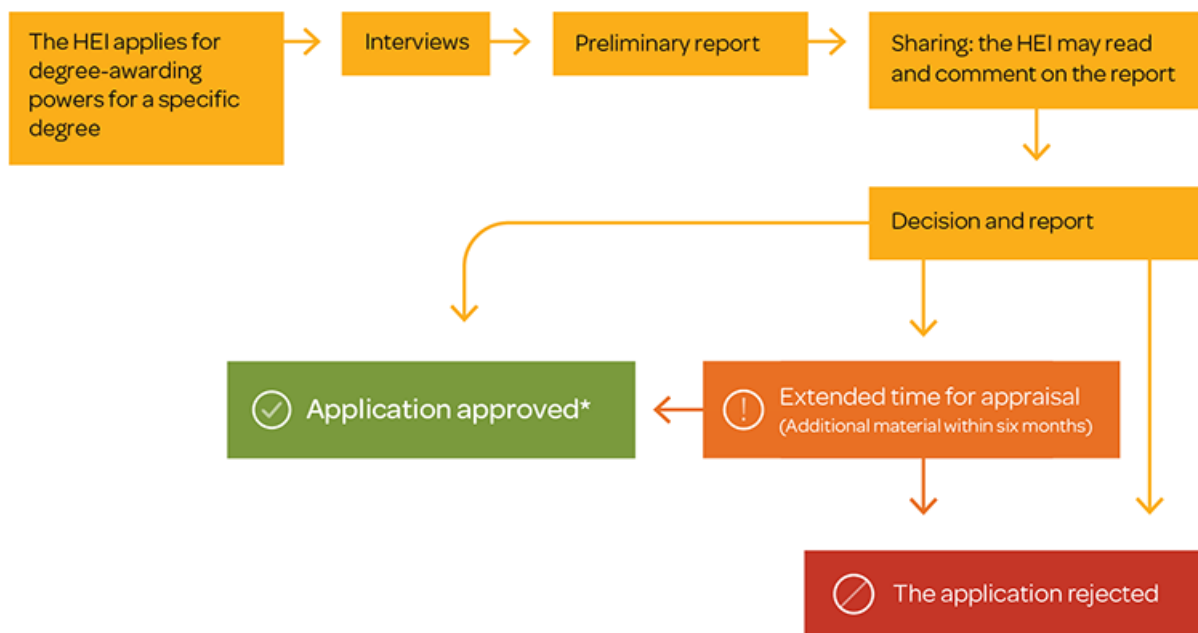
ДодатокТ Процес оцінювання програми



Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток У

Процес оцінювання заявок на отримання повноважень щодо присвоєння наукових ступенів



* For individual HEIs, the Swedish University of Agricultural Sciences and the Swedish Defence University:
The Government makes the decision based on UKÄ's recommendation.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Ф

Орієнтований перелік питань для самооцінювання

Питання щодо умов та термінів дослідників
<ul style="list-style-type: none"> – Наскільки добре дослідники (тобто співробітники, в обов'язки яких входять дослідження) самі вважають, що вони змогли використати час для досліджень, який їм було призначено «на папері», тобто відповідно до їхніх обов'язкових планів? Які фактори найбільше заважали часу дослідження? – Чи існують відмінності між різними категоріями працівників (постдоктори, дослідники, доценти, професори) щодо ступеня, на який розподілений час на дослідження в плані обов'язків та відповідає власному враженню працівника про час, який він насправді мав на дослідження? – Чи приймає кафедра заходи щодо полегшення того, щоб дослідники присвятили неперервний проміжок часу дослідженням упродовж семестру? Якщо так, то які заходи? – Які побажання / скарги щодо умов дослідження висловлюють дослідники у своїх регулярних індивідуальних інтерв'ю з керівниками кафедр? Які існують можливості для задоволення цих побажань / вирішення цих скарг у рамках діяльності кафедри? – Що кафедра робить для полегшення науково-дослідних подорожей та участі в конференціях? – Що кафедра робить, щоб полегшити своїм співробітникам організацію конференцій, симпозіумів та семінарів? – Яким чином дослідники розглядають свою участь у діяльності «третього завдання» (виїзна робота)?
Питання, що стосуються зовнішнього фінансування наукових досліджень
<ul style="list-style-type: none"> – Як керівники кафедри бачать питому вагу зовнішнього фінансування в дослідженнях кафедри – чи це на задовільному рівні? У випадках, коли кафедра включає теми, що мають різні «культури» щодо зовнішнього фінансування: чи можуть суб'єкти, в яких частка низька, вчитися у суб'єктів з високим рівнем зовнішнього фінансування, і якщо так, то яким чином? – Які заходи вживає кафедра, щоб мотивувати своїх працівників подавати заявки на зовнішні гранти, і чи робиться щось, щоб допомогти та підтримати тих, хто це робить? Якщо так, то що? – Яку точку зору приймає керівник кафедри щодо так званої проблеми співфінансування? Чи буває так, що керівник кафедри не затверджує заявку на зовнішнє фінансування через витрати на співфінансування? – Чи буває так, що керівник кафедри схвалює заявку на зовнішнє фінансування, оскільки успішна заявка спричинить за собою працевлаштування претендентів / співпретендентів, що вважається надмірною відповідальністю? – Чи вважає керівник кафедри, що зовнішнє фінансування як явище спрямовує зміст досліджень таким чином, що негативно позначається на науково-дослідній діяльності кафедри? Якщо так, наведіть конкретні приклади. – Наскільки загальним є те, що окремі дослідники не можуть завершити свої проекти, що фінансуються ззовні, протягом періоду гранту? Якщо це відбувається, які причини, і що відбувається далі?
Навколишнє середовище, стратегії та співпраця
<ul style="list-style-type: none"> – Чи приймає кафедра будь-які заходи, спрямовані на те, щоб полегшити своїм дослідникам пошук партнерів, які співпрацюють в межах кафедри та за її межами? Якщо так, то які заходи? – Чи проводить кафедра семінарські заходи, що перетинають межі предмета? Якщо так, то як вони фінансуються? – Яке довгострокове планування має кафедра для окремих суб'єктів, і які наслідки

такого планування складу персоналу, в тому числі виходу на пенсію і набору нових співробітників, прийняті до уваги?

- Чи є в управлінні кафедри стратегії щодо наступних аспектів дослідження?
- зміст («що досліджується»);
- організація (наприклад, окремі дослідники на відміну від науково-дослідних груп, виділення прямого урядового фінансування, що спричиняє збільшення часу на дослідження для успішних дослідників, інвестиції після доктора);
- аспірантура як частина загальної науково-дослідної діяльності (наприклад, аспекти підбору персоналу, нестабільність прийому за тематикою, розподіл нагляду);
- елементи дослідження в навчанні першого та другого циклу;
- комунікації і поширення результатів досліджень (наприклад, стратегії публікації, інформаційно-пропагандистських заходів і просування важливих публікацій);
- присутність у дослідницькому середовищі (для всіх категорій дослідників, включаючи докторантів);
- міжфакультетське співробітництво;
- національне та міжнародне науково-дослідне співробітництво;
- налаштування та обслуговування інфраструктури;
- співпраця з широким суспільством;
- «інновація» у сенсі перетворення результатів досліджень у комерційно використовувані продукти та процеси.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Х
Можливості вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості
Університету Гетеборг (зразок-практикум)

Практикум: 5 учасників / група (30 хв). Кожній групі виділяються 2-3 питання для обговорення:

1. Сьогодні внутрішній аудит в Гетеборзькому університеті досить відокремлений від кількісного спостереження за факультетами. Це добре чи погано? Чому так / чому ні?
2. Чи достатньо це для внутрішніх аудитів якості? Чому так / чому ні?
3. Чи гарна ідея не змушувати факультети готувати спеціальні звіти про самооцінку? Чому так / чому ні?
4. У нас немає спеціальних оцінювань (але є якісні твердження) у наших звітах. Добре чи погано? Чому / чому ні?
5. Ми покладемося на готовність до вдосконалення та силу «публікації» / відкритості, а тому дозволяємо приймати рішення факультетам:
 - 1) чи готувати план дій чи ні. Добре чи погано? Чому так / чому ні?
 - 2) як підготувати наступний документ до 1-го року після зустрічі? Добре чи погано? Чому так / чому ні?

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Ц Додаток Ц-1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код СДРПОУ 25736989

25.06.2019 № 45-ОІ-11

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цюк Оксани Андріївни
на тему «**Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції**»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01- Загальна педагогіка та історія педагогіки

У Рівненському державному гуманітарному університеті упродовж 2018-2019 н. р. було здійснено впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Цюк Оксани Андріївни на тему «Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції».

Результати дослідження використовувались викладачами під час лекційних та практичних занять і рекомендовано для використання у практиці закладів вищої освіти України. Значний інтерес викликала описана дисертаційною специфіка зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університетах Швеції. Зокрема, модель Університету Лунда та Гетеборга яка довела свою ефективність та може бути запозичена для практичного втілення в Україні.

Зважаючи на важливість й актуальність проблематики наукової роботи Цюк Оксани Андріївни, були зроблені висновки про доцільність впровадження результатів дисертаційного дослідження у практику закладів вищої освіти України.



Ректор

проф. Постолювський Р.М.

Додаток Ц-2

ЦЕНТРАЛЬНА СПІЛКА СПОЖИВЧИХ ТОВАРИСТВ УКРАЇНИ

Львівський
Торговельно-Економічний
Університетвул. Туган-Барановського, 10,
Львів, Україна, 79005
тел.: +38 (032) 275 65 50; 295 81 02
факс: +38 (032) 295 81 02
e-mail: lute@lute.lviv.ua

THE ASSOCIATION OF CONSUMER SOCIETIES OF UKRAINE

LVIV UNIVERSITY
OF TRADE
AND ECONOMICS10, Tugan-Baranovskoho street,
Lviv, Ukraine, 79005
tel.: +38 (032) 275 65 50; 295 81 02
fax: +38 (032) 295 81 02
e-mail: lute@lute.lviv.ua

04.07.2019р. № 99/16

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Цюк Оксани Андріївни

на тему "Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції"

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра іноземних мов Львівського торговельно-економічного університету упродовж 2016-2017 рр. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Цюк Оксани Андріївни на тему "Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції".

В апробованих матеріалах розглянуто проблеми становлення системи якості вищої освіти в університетах Швеції та визначено критерії оцінювання, складові програми оцінювання, етапи формування цілої мережі освітніх установ, які забезпечують контроль за якістю системи вищої освіти Швеції. Розглянуто особливості побудови зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.

Матеріали дисертаційного дослідження склали джерело підготовки студентами презентацій, творчих рефератів, завдань самостійної роботи. Окремі наукові ідеї та висновки дослідження були апробовані шляхом участі автора дисертації у науково-практичних семінарах, круглих столах. Результати досліджень здобувача О. А. Цюк, отримані при виконанні дисертаційної роботи, увійшли до виконуваного на кафедрі іноземних мов наукового дослідження за темою "Методологічні та педагогічні засади викладання іноземних мов".

Проведена апробація довела актуальність дослідження О. А. Цюк та доцільність впровадження його результатів в умовах університетської освіти України.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження О. А. Цюк обговорено і затверджено на засіданні кафедри іноземних мов Львівського торговельно-економічного університету (протокол № 8 від 26.06.2019 р.).

Проректор з наукової роботи

проф. Б. Б. Семак



Додаток Ц-3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95

E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

24.06.2019 № 1896 На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Цюк Оксани Андріївни

«Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01- Загальна педагогіка та історія педагогіки

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка впродовж 2018-2019 н. р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Цюк Оксани Андріївни на тему «Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції».

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що в умовах глобалізації освіти закладам вищої освіти України необхідно інтенсифікувати роботу щодо системи забезпечення якості вищої освіти. Прогресивний досвід університетів Швеції щодо забезпечення якості вищої освіти свідчить про успішне подолання сучасних викликів міжнародного освітнього простору.

Науково-педагогічні працівники і студенти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка використовували матеріали, положення та висновки дослідження дисертантки на лекційних та семінарських заняттях з курсів «Порівняльна педагогіка», «Порівняльна педагогіка вищої школи», «Моделі і технології виховання в європейських країнах» та у процесі підготовки курсових та магістерських робіт.

Зважаючи на наукову значущість дисертаційного дослідження Цюк О. А., результати дослідження можуть використовуватись педагогічними факультетами закладів вищої освіти та науковцями для поглиблення знань із питань сучасного розвитку освіти у зарубіжних країнах.

Результати впровадження дисертаційної роботи було обговорено на засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 16 від 24.06.2019).

Завідувач кафедри педагогіки
доктор педагогічних наук, професор

А. А. Сбруєва

Проректор з наукової роботи
доктор біологічних наук, професор



В. І. Шейко

Додаток Ц-4



Міністерство освіти і науки України
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА
 82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74
 р/р 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua

№ 1023 від 05.05. 2020 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цюк Оксани Андріївни на тему «**Формування системи**
забезпечення якості вищої освіти Швеції»
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01- Загальна педагогіка та історія педагогіки

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка упродовж 2018-2020 р.р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Цюк Оксани Андріївни на тему «Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції».

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що особливості впровадження системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції залежать від моделей університетської освіти, цінність яких визначається відповідністю реальним соціальним, політичним та економічним обставинам, а також, який аспект кожної моделі є найважливішим для здійснення головної місії університету. З'ясовано, що у Швеції активно існують зовнішня та внутрішня системи забезпечення якості вищої освіти в університетах та коледжах. Зовнішня система врегульовується Національним агентством з вищої освіти, яке отримує свої повноваження від уряду. Внутрішня система якості оцінюється відділом внутрішнього аудиту, в обов'язки якого входить систематична перевірка діяльності університету, відділів та підрозділів адміністрації, інших структурних підрозділів.

Матеріали, положення та висновки Цюк О.А. апробовано під час лекційних та практичних занять та рекомендовано для використання у практиці закладів вищої освіти України.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дослідження Цюк О.А. на тему «Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції», виконаного на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки, обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 5 травня 2020 р.).

Завідувач кафедри загальної
 педагогіки та дошкільної освіти,
 доктор пед. наук, професор

Проректор з наукової роботи,
 доктор пед. наук, професор



Чепіль М.М.

Пантюк М.П.

Додаток Ц-5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна тел./факс: (032) 261-60-48, тел. 260-34-02 http://www.lviv.edu.ua , e-mail: lviv@lviv.edu.ua Код ЗКПО 62070987 Державні казначейські служби України МФО 820172, р.р. 35225230001061 МІДІДЕНТРА 17701483; ін. код № 620709813029 Валютний рахунок № 26009000028567, 26009000028110 в Українбанку м. Львів МФО 322313 № 1233-Н від 14.05.2020	I, Universytetska Str. 1, Lviv, 79000, Ukraine Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02 http://www.lviv.edu.ua , e-mail: lviv@lviv.edu.ua Code of KPO 62070987 State Treasury Service of Ukraine MFD 820172; Settlement Acc. 35225230001061 Certificate No. 17701483, Tax ID 620709813029 Foreign Currency Acc. No. 26009000028567, 26009000028110 in Lviv Branch of Ukrainianbank MFO 322313 no № _____ via _____
---	---

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цюк Оксани Андріївни
 на тему "Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції"
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01- Загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2014-2019 років основні положення та висновки дисертаційної роботи Цюк О.А. на тему "Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції" на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01- Загальна педагогіка та історія педагогіки апробувалися в освітньому процесі Львівського національного університету імені Івана Франка.

Матеріали, положення та висновки дослідження використовувалися під час лекцій і практичних занять, при підготовці завдань самостійної роботи студентів, курсових та магістерських робіт.

Положення та висновки дисертації Цюк О.А. пройшли апробацію на засіданнях наукового семінару кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, у доповідях на звітних наукових конференціях кафедри, виступах на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях. Окремі положення дисертації були апробовані шляхом публікацій у періодичному виданні «Вісник Львівського університету. Серія педагогічна», збірнику «Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти».

Результати наукового пошуку Цюк О.А. отримали схвальні відгуки та оцінені як такі, що доцільно запроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи
 Львівського національного університету
 імені Івана Франка,
 чл.-кор. НАН України



Додаток Ч

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у періодичних фахових виданнях інших держав

1. Цюк, О.А. (2014b). Стандарти вищого образования: международная организация по стандартизации (International Organization For Standartization). *Мир науки, культуры, образования*, 2(45), 124-127.

Публікації у наукових фахових виданнях України

2. Tsyuk O. (2019d). Directions of the implementation of the swedish experience for quality assurance of higher education in Ukraine. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2(59), 78-82.

3. Цюк, О. (2013a). Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4, 119-124.

4. Цюк, О.А. (2013d). Проблема забезпечення якості вищої освіти: Європейські стандарти, критерії та показники. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*, 39(4), 327–333.

5. Заячук, Ю.Д., & Цюк, О.А. (2015c). Система забезпечення якості вищої освіти: на прикладі університетських моделей Швеції та Німеччини. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 103-111.

6. Цюк, О.А. (2016b). Особливості світових та українських рейтингів вищих навчальних закладів. *Український педагогічний журнал*, 2, 57-64.

7. Цюк, О.А. (2013c). Міжнародні програми мобільності («ErasmusMundus», «TEMPUS», «JeanMonnet»): головні завдання та проектні підходи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 29, 190-198.

8. Цюк, О. (2016a). Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 169-178.

Публікації в інших виданнях України

9. Цюк, О.А. (2019b). Шведські університетські рейтинги оцінки якості вищої освіти. *Молодий вчений*, 7(71), 84–89.

10. Цюк, О.А. (2013b). Історичні аспекти розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в контексті реалізації ідей Болонського процесу. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, 3, 217-224.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Цюк, О.А., & Заячук, Ю.Д. (2014a). Система забезпечення якості вищої освіти в країнах Західної Європи. *Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 240-246). Тернопіль, Україна.

12. Цюк, О.А. (2014c). Структура вищої освіти Швеції: теоретичний аналіз. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей наукової конференції професорсько-викладацького складу і аспірантів*. (с. 138-146). Львів, Україна.

13. Цюк, О.А. (2015b). Структура і організація контролю якості вищої освіти Швеції. *Актуальні проблеми економіки і торгівлі в сучасних умовах євроінтеграції : матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу і аспірантів*.(с. 377-379). Львів, Україна.

14. Цюк, О. (2015a). Система забезпечення якості вищої освіти Швеції: історичні аспекти становлення. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукраїнської науково-практичного семінару*. (с. 229–231). Київ, Україна.

15. Цюк, О.А. (2019а). Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі: матеріали науково-практичної конференції*. (с. 123–126). Чернівці, Україна.

16. Цюк, О.А. (2019с). Шведські університетські рейтинги: Шведський Орган Вищої Освіти та Urank. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору навчального закладу: світовий та вітчизняний вимір: тези доповідей міжнародної наукової конференції*. (с. 196–197). Львів, Україна.

Відомості про апробацію матеріалів дослідження

1. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи» (16-17 травня 2013 р., м. Львів). Доповідь: Забезпечення якості вищої освіти як ключова проблема Болонського процесу.

2. Науковий семінар кафедри загальної та соціальної педагогіки (29 жовтня 2013 р., м. Львів). Доповідь: Забезпечення якості вищої освіти як загальноєвропейська проблема.

3. Науково-практична конференція кафедри романо-германських мов Львівської комерційної академії «Проблеми наукових педагогічних досліджень та методики викладання іноземної мови у ВНЗ» (24 квітня 2014 р., м. Львів.). Доповідь: Стандарти і директиви забезпечення якості як модель системи якості вищого навчального закладу.

4. IV Всеукраїнський педагогічний конгрес «Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції» (15-16 жовтня 2014 р., м. Львів). Доповідь: Міжнародні програми забезпечення мобільності викладачів і студентів (Erasmus Mundus, TEMPUS, Жан Моне): основні завдання та проектні підходи.

5. Наукова конференція викладачів ЛДУФК (лютий 2015р., м. Львів). Доповідь: Історичний огляд структури забезпечення якості вищої освіти Швеції.

6. Наукова конференція «Інноваційні технології в дослідженні та викладанні іноземних мов у глобалізованому освітньому просторі» (13 травня 2015р., м. Львів). Доповідь: Структура і організація контролю якості вищої освіти Швеції.

7. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика – 2015 : трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (5 червня 2015р., м. Київ). Доповідь: Система забезпечення якості вищої освіти Швеції: історичні аспекти становлення.

8. Звітна наукова конференція кафедри загальної та соціальної педагогіки (4 лютого 2016 р., м. Львів). Доповідь: Забезпечення якості як аспект реформування вищої освіти Швеції.

9. Міжнародна науково-практична конференція «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі»(17 травня 2019 р., м. Чернівці). Доповідь: Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти.

10. Міжнародна наукова конференція «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір»(24-25 жовтня 2019 р., м. Львів). Доповідь: Шведські університетські рейтинги: Шведський Орган Вищої Освіти та Urank.

Додаток підготовлений автором.